



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

Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
НАУКИ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
И РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ
«ПЕДАГОГ - УЧАЩИЙСЯ» ПРИ ПЕРЕХОДЕ С ОДНОЙ
СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДРУГУЮ В УСЛОВИЯХ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

ЭМПАТИЯ В ПРЕДПОЧТЕНИИ РАЦИОНАЛЬНОГО
И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА
(СРАВНЕНИЕ КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ВЫБОРОК)

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОСРЕДНИКА В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА



2023 / № 1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2023 / № 1

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 (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) 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: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

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 specialties: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology (psychological sciences); 5.3.3. Labor psychology, human engineering, cognitive ergonomics (psychological sciences); 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment (psychological sciences); 5.3.5. Social psychology, political and economic 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)

2023 / № 1

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-р психол. наук, проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. — д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. — к. псих. н., доц., Государственный университет просвещения

Члены редакционной коллегии:

Иванников В. А. — академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карабанова О. А. — д. псих. н., проф., Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карри К. — д-р психол. наук, Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. — д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

Митина Л. М. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. — д-р психол. наук, профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Улица Н. Э. — д-р психол. наук, координатор исследований, Хайфский университет (Государство Израиль)

Утлик Э. П. — д-р психол. наук, 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-р психол. наук, проф., Российский государственный гуманитарный университет

Эрнер И. — д-р психол. наук, 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 связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. 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» (www.cyberleninka.ru), а также на сайтах Вестника Московского государственного областного университета (www.psychgou.ru; 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. — 2023. — № 1. — 184 с.

© ГУП, 2023.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

сайты: www.psychgou.ru; 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 – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Education

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., State University of Education

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., State University of Education

Members of Editorial Board:

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

O. A. Karabanova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Lomonosov Moscow State University

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

T. D. Martsinkovskaya – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

O. A. Ovsyanik – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., State University of Education

L. M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Salem State University (Massachusetts, USA)

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

E. P. Utlik – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Management

M. V. Firsov – Dr. Sci. (History), Prof., Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Social Protection of the Population of Moscow

L. B. Shneider – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in Psychology, Prof., 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” (www.cyberleninka.ru), as well as at the sites of the Moscow Region State University (www.psymgou.ru; 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. – 2023. – no. 1. – 184 p.

© State University of Education, 2023.

The Editorial Board address:

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

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

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

sites: www.psymgou.ru; www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Кондратюк Н. Г., Колесникова И. М., Жемерикина Ю. И.* Взаимосвязь осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности старших школьников: лонгитюдное исследование6
- Михайлова И. В., Легкова Ю. В.* Взаимосвязь общей эмоциональной направленности с иррациональными установками и психологическими защитами личности24
- Белоусова А. И., Чжоу Ц.* Эмпатия в предпочтении рационального и эмоционального выбора (сравнение китайской и российской выборок)43
- Горбатовская Ю. В.* Установочная модель обиды.59

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И.* Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций77
- Андреева А. Д., Лисичкина А. Г.* Психологическая готовность учащихся раннего юношеского возраста к активной самореализации: методический инструментарий96
- Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А.* Взаимосвязь представлений студентов о траектории самообразования с их психологическими особенностями110

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ветлинская М. В., Губанов А. В.* Проблема измерения эффективности деятельности посредника в ситуации конфликта124
- Иванова О. И., Кулешова О. В., Шульга Т. И.* Характер взаимодействия подростков с матерями в многодетных семьях139
- Пелепчук Л. О., Цветкова Н. А.* Взаимосвязь межличностной интолерантности к неопределённости с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и фрустрированностью у студентов.154

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Зобков В. А.* Воспоминания о личности и педагогически-творческой деятельности Олега Васильевича Дашкевича. К 90-летию со дня рождения172
- Ташимова Ф. С., Ризулл А. Р., Мынбаева А. К.* О проблемах интегративной прикладной психологии в русле Международной зимней психологической школы – 2023 в Казахстане ...177

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- N. Kondratyuk, I. Kolesnikova, Y. Zhemerikina.* Relationship Between Senior Schoolchildren's Conscious Self-Regulation and Career Adaptability: Longitudinal Study7
- I. Mikhailova, Y. Legkova.* Relationship of the General Emotional Orientation with Irrational Attitudes and Mechanisms of Psychological Defenses24
- A. Belousova, Q. Zhou.* The Role of Empathy in Preferring Rational and Emotional Choices (Comparison of Chinese and Russian Samples)43
- Y. Gorbatovskaya.* The Installation Model of Resentment59

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- L. Mitina, G. Mitin, J. Vostokova.* Psychological Patterns and Resources of Personal and Professional Development of the Polysubject Community "Teacher – Student" During the Transition from One Stage of Education to Another in the Conditions of Technological Transformations77
- A. Andreeva, A. Lisichkina.* Young Students' Psychological Readiness for Active Self-Realization: Methodological Tools96
- D. Gnedykh, Yu. Khamaganova.* The Relationship Between Students' Perspectives of Self-Directed Learning Trajectory and Their Psychological Characteristics110

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

- M. Vetlinskaya, A. Gubanov.* The Problem of Measuring the Effectiveness of the Mediator in a Conflict Situation124
- O. Ivanova, O. Kuleshova, T. Shulga.* The Nature of Interaction Between Adolescents and Mothers in Large Families139
- L. Pelepchuk, N. Tsvetkova.* Relationship Between Interpersonal Intolerance and Uncertainty with Existential Fulfillment, Social Anxiety and Frustration Among Students154

ACADEMIC LIFE

- V. Zobkov.* Memoirs about the Personality and Pedagogical-Creative Activity of Oleg Vasilievich Dashkevich. On the 90th Anniversary of the Birth172
- F. Tashimova, A. Rizulla, A. Mynbayeva.* On the Problems of Integrative Applied Psychology in the Line of the International Winter Psychological School – 2023 in Kazakhstan177

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9+371.2:005

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-6-22

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КАРЬЕРНОЙ АДАПТИВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Кондратюк Н. Г.¹, Колесникова И. М.², Жемерикина Ю. И.³

¹ Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

² Средняя школа № 51 г. Липецка
398042, г. Липецк, ул. 9-й микрорайон, д. 42а, Российская Федерация

³ МИРЭА – Российский технологический университет
119454, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 78, Российская Федерация

Аннотация

Цель. В статье представлены данные лонгитюдного исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности как общепсихологического и профессионально-ориентированного регуляторных ресурсов человека. Основная цель исследования состояла в изучении причинно-следственных отношений между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью в ходе обучения в старших классах школы на российской выборке.

Процедура и методы. В двухволновом лонгитюдном исследовании с интервалом в один год (в период обучения в 10–11 классах) приняли участие 110 российских школьников. В каждом исследовании заполнялись опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» и русскоязычная версия «Шкалы карьерно-адаптационных способностей» М. Савикаса. Анализ собранных данных проводился с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics 26 и среды языка программирования R.

Результаты. Показана динамика осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности на выборке российских школьников на этапе их обучения в 10 и 11 классах. Подтверждена устойчивость связи осознанной саморегуляции с карьерной адаптивностью. Выявлены косвенные перекрёстно-лонгитюдные эффекты в причинно-следственных отношениях между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования определяется его включённостью в развитие фундаментальных научных представлений об осознанной саморегуляции человека в онтогенезе и нацеленностью на выявление психологических факторов, способствующих профессиональному саморазвитию человека. Практическая значимость исследования связана с разработкой программ диагностики, развития и поддержки профессионально-ориентированных ресурсов обучающихся в ситуации выбора профессии в старшей школе и формирования готовности к освоению выбранной специальности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, карьерная адаптивность, профессиональное саморазвитие, старше школьники, лонгитюд

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 20-013-00741 «Осознанная саморегуляция как психологический ресурс профессионального самоопределения учащихся в условиях изменяющегося рынка труда и трансформации современного мира профессий».

RELATIONSHIP BETWEEN SENIOR SCHOOLCHILDREN'S CONSCIOUS SELF-REGULATION AND CAREER ADAPTABILITY: LONGITUDINAL STUDY

N. Kondratyuk¹, I. Kolesnikova², Y. Zhemerikina³

¹ *Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ul. Mokhovaya, 9, bld. 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

² *School No. 51 of Lipetsk
ul. 9-i Mikroraion, 42a, Lipetsk, 398042, Russian Federation*

³ *MIREA – Russian Technological University
pr-t Vernadsky, 78, Moscow, 119454, Russian Federation*

Abstract

Aim. The article reports the data of a longitudinal study investigating the cause-and-effect relationships between conscious self-regulation and career adaptability as general psychological and professionally oriented regulatory resources of a person. The main aim of the study was to study the cause-and-effect relations between the conscious self-regulation and career adaptability in the course of senior schoolchildren's training, using Russian schools as a sample.

Methodology. 110 Russian schoolchildren took part in a two-wave longitudinal study with an interval of one year in the period of their schooling in the 10th to 11th grades. In each study they were requested to fill in the questionnaire "Self-Regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020" by V.I. Morosanova and the Russian version of the "Career Adaptability Scale" by M. Savikas. The analysis of the collected data was carried out using IBM SPSS Statistics 26 and the R programming language environment.

Results. The dynamics of conscious self-regulation and career adaptability was shown in a sample of Russian schoolchildren at the stage of their education in the 10th and 11th grades. The study confirmed the stability of connections between the conscious self-regulation and career adaptability. The data analysis has revealed the indirect cross-longitudinal effects in the cause-and-effect relationships between the conscious self-regulation and career adaptability.

Research implications. The theoretical significance of the study is determined by its involvement in developing the fundamental scientific ideas about conscious self-regulation of a per-

son in ontogenesis and its focus on identifying the psychological factors that contribute to the professional self-development of a person. The practical significance of the study is related to the diagnostic programs development, development and support of professionally oriented resources of students in the situation of choosing a profession in high school as well as formation of their readiness to master the chosen specialty in higher educational institutions.

Keywords: conscious self-regulation, career adaptability, professional self-development, senior schoolchildren, longitude.

Acknowledgment. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 20-013-00741 "Conscious self-regulation as a psychological resource of students' professional self-determination in the changing conditions of labour market and the transformations of the modern world of professions".

Введение

Старший школьный возраст – переломный момент, когда необходимо принять решение о дальнейшем обучении в колледже / университете или о начале работы. Это первое профессиональное решение будет существенно влиять на профессиональное развитие не только в ближайшем, но и отдалённом будущем.

В ряде исследований проблема профессионального самоопределения человека рассматривается сквозь призму регуляторных механизмов [2; 7; 23].

Установлен существенный вклад общепсихологического (осознанная саморегуляция) и профессионально-ориентированного (карьерная адаптивность) регуляторных ресурсов в процесс выбора профессии и принятия решения о будущей карьере старшими школьниками [5; 9; 15; 18].

Через связь осознанной саморегуляции с временной перспективой, при условии высокого уровня развитости регуляторных процессов, обеспечивающих ориентацию на будущее и позитивные формы отношения к прошлому и настоящему, объясняется решительность выбора будущей профессии в старшем школьном возрасте посредством развитой антиципации и осознанности целей [5]. Предсказывать большую решительность профессио-

нального выбора старшими школьниками и, напротив, меньшее количество трудностей в его осуществлении будет и карьерная адаптивность, в первую очередь благодаря сформированности компетенций в планировании и принятии решений [18].

Связи между саморегуляцией и профессиональным самоопределением человека обнаружены во многих исследованиях, однако как сам механизм этой связи, так и вопрос её устойчивости не до конца ясны, поскольку в публикациях отсутствует согласованность данных по стабильности этой связи на разных этапах профессионального становления личности. Так, например, приводя убедительные доказательства о влиянии уровня сформированности регуляторного опыта, обеспечивающего саморегуляцию произвольной активности человека, на процесс профессионального становления на начальных этапах (период обучения в старших классах школы и обучение в институте), А. К. Осницкий с коллегами отмечает, что значимые взаимосвязи между успешностью профессионального становления и показателями регуляторного опыта выявлены только для старшеклассников и студентов старших курсов, но *отсутствуют* у студентов младших курсов, что объяс-

няется авторами реорганизацией регуляторного опыта в связи с изменением социальной ситуации развития и ведущей деятельности в юношеском возрасте [9]. На наш взгляд, здесь принципиален следующий момент: в старших классах школы и на последних курсах института совершается так называемый профессиональный переход от учёбы в школе к учёбе в институте и от учёбы в институте к работе, что требует активации субъектной активности личности через осознанную целенаправленную регуляцию.

Важная роль при профессиональных переходах принадлежит карьерной адаптивности [23] – регуляторному средству, функционально направленному на решение задач профессионального развития, профессиональных переходов и преодоления профессиональных затруднений [22; 23]. Подчёркивается, что карьерная адаптивность способствует положительным результатам во время профессиональных переходов (от учёбы в школе к учёбе в колледже / институте, от учёбы к работе, от работы к работе, от работы к выходу на пенсию) [22; 23]. Однако конкретные пути того, как это происходит, остаются недостаточно изученными в связи с ограниченным количеством исследований участников, которые действительно находятся в процессе профессионального перехода [19].

Недавние метаанализы показали положительное влияние карьерной адаптивности на самооффективность профессиональных решений на выборках в разных возрастных группах, при этом был замечен значимый модераторный эффект страны участников исследования с одной стороны, а с другой – перспективность как можно более ран-

них интервенций (период обучения в школе) по развитию карьерной адаптивности для повышения самооффективности человека в принятии профессиональных решений [22; 25].

В отдельных эмпирических кросс-секционных и лонгитюдных исследованиях большое внимание уделяется прогнозированию посредством карьерной адаптивности академической успеваемости студентов [13] и школьников [21], эффективности и трудностей принятия решений о выборе профессии в юношеском возрасте [19; 26]. Среди исследователей не наблюдается разногласия касательно важной роли карьерной адаптивности в подготовке учащихся к выбору профессионального пути, образовательной траектории, включённости в поведение, связанного с подготовкой к будущей трудовой жизни, работе [20; 21; 26].

В течение многих лет феномены осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности в отношении профессионального самоопределения и саморазвития человека преимущественно не рассматривались в рамках единого исследования. В последнее время, напротив, всё больше появляется работ, в которых осознанная саморегуляция и карьерная адаптивность изучаются во взаимодействии друг с другом [3; 7; 17] с учётом иерархичности в отношении друг друга в контексте вопросов профессионального самоопределения и развития человека [7; 20]. Но эти исследования основываются преимущественно на кросс-секционном дизайне, тогда как научные публикации, в которых причинно-следственные связи осознанной саморегуляции с карьерной адаптивностью, устойчивость и динамика

этой связи изучались бы на материале лонгитюда, к примеру, на российской выборке, до настоящего времени отсутствовали.

Представляется, что анализ взаимодействия разноуровневых (нерядоположенных) регуляторных ресурсов, изучение стабильности связи между ними во времени и их иерархичности по отношению друг к другу расширят понимание основных закономерностей влияния регуляторных механизмов на профессиональное самоопределение человека.

Особую актуальность эти исследования приобретают в современном мире, изменения и катаклизмы которого оказывают необратимое воздействие на все сферы жизни человека, в том числе на рынок труда [12; 14], предъявляя повышенные требования к сохранению субъектной активности каждого.

Осознанная саморегуляция

Осознанная саморегуляция человека является высшим уровнем психической саморегуляции, посредством рефлексии развёртывающейся в жизненном пространстве субъектную активность, направленную на порождение целей и их достижение, активизируя для этого различные подсистемы первичных психических процессов и состояний (когнитивных, личностных, эмоциональных) как средств реализации этой активности [2; 4]. Посредством осознанной саморегуляции произвольной активности человек формирует среду, необходимую для его развития.

Целесообразность в рамках настоящего исследования обращения к ресурсному подходу к осознанной са-

морегуляции, развиваемого в работах В. И. Моросановой, обусловлена предположенным ею пониманием осознанной саморегуляции как метаресурса достижения целей для решения текущих и глобальных задач жизнедеятельности человека. Этот подход предполагает, что осознанная саморегуляция включает подсистемы универсальных и специальных регуляторных ресурсов. Осознанное выдвижение и управление достижением принятых человеком целей происходит посредством системы когнитивно-регуляторных процессов переработки информации (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов) и личностно-регуляторных свойств (гибкость, надёжность, настойчивость и др.). Универсальный регуляторный ресурс связан с решением широкого круга задач в различных видах деятельности и определяется общим уровнем развития осознанной саморегуляции, который представляет собой суммарную совокупность когнитивно-регуляторных процессов и личностно-регуляторных свойств. Специальный регуляторный ресурс связан с решением конкретного вида задач и определяется своеобразием развития тех или иных когнитивно-регуляторных процессов и личностно-регуляторных свойств в зависимости от специфики и требований деятельности [4].

Не так давно была обоснована методологическая перспективность ресурсного подхода в изучении регуляторных компетенций, обуславливающих выбор профессии и успешность профессиональной подготовки [8].

Карьерная адаптивность

Одним из центральных компонентов профессионального развития подростков является карьерная адаптивность – психосоциальный конструкт, который подразумевает личную готовность и ресурсы для решения насущных и будущих задач профессионального развития, в том числе, профессиональных переходов и преодоления профессиональных затруднений [23; 24]. В данном исследовании карьерная адаптивность изучалась в рамках теории конструирования карьеры, предложенной М. Савикасом [23].

Карьерная адаптивность включает четыре фактора, интерпретируемых как ресурсы карьерной адаптивности. Среди них: заинтересованность (concern), контроль (control), любознательность (curiosity), уверенность (confidence). Заинтересованность связана с ориентацией на будущее и подготовкой к нему, с осознанием необходимости строить планы на будущее. Контроль подразумевает самодисциплину и принятие на себя личной ответственности за формирование своего профессионального будущего. Любознательность включает в себя исследование имеющих место возможностей для своего профессионального развития, в том числе наличие интереса к миру профессий. Уверенность отражает веру в собственную эффективность в отношении своего профессионального будущего, уверенность в преодолении проблем, связанных с будущей или текущей профессией [23; 24]. Компетенции в контексте этих ресурсов включают планирование, принятие решений, исследование и решение проблем [16]. Эти компетенции не

являются стабильными, развиваются со временем, и ими можно овладеть [23; 24]. Ресурсы карьерной адаптивности формируют регуляторные стратегии, используемые в процессе профессионального развития в целом, а также при приближении к реверсивным точкам – профессиональным переходам, обусловленным как последовательными периодами профессиональной жизни (начиная с учёбы в школе, колледже / институте, активного периода работы и заканчивая выходом на пенсию), так и профессиональными переходами, связанными с контекстуальными факторами (например, от работы к работе, от должности к должности), при возникновении проблемных (стрессовых) ситуаций (производственные травмы, потеря работы, вынужденная смена работы и т. д.).

Настоящее исследование

Цель настоящего лонгитюдного исследования – изучить причинно-следственные отношения между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью в ходе обучения в старших классах школы на российской выборке.

При опоре на результаты предыдущих теоретических и эмпирических исследований предполагается, что:

– существует положительная динамика осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности у школьников на 10 и 11 годах обучения, обусловленная повышением субъектной активности человека для решения основной задачи развития в старшем подростковом возрасте, связанной с определением приоритетной области своих интересов и профессиональной ориентацией;

– устойчивость связи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности стабильно будет воспроизводиться на каждом этапе обучения;

– вероятно, будут наблюдаться значимые перекрёстно-лонгитюдные взаимосвязи между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью.

Как ранее отмечала К. А. Абульханова, «саморегуляция как гибкий целостный индивидуализированный механизм обеспечивает профессиональную регуляцию деятельности, т. е. по ходу её купировывает внутренние трудности, рассогласования составляющих (мотивации, усталости и т. д.), мобилизует психические и личностные ресурсы» [1, с. 70].

Процедура и методы исследования

Участники. В настоящей статье анализируются данные 110 школьников, проходящих обучение в государственных общеобразовательных школах Российской Федерации. Среди них 84 девушки (76,4%). Средний возраст учащихся во время первого тестирования составил 16,1 ($SD=0,38$), во время второго – 17,22 ($SD=0,44$).

Исследование включало два этапа с интервалом в один год – в течение 10 и 11 годов обучения в школе соответственно. Тестирование проходило в учебных классах, оснащённых персональными компьютерами, с использованием онлайн-сервиса администрирования опросов и в присутствии проводящего тестирование.

Методики. Для диагностики общей способности к осознанной саморегуляции и её индивидуальных особенностей использовалась *Опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ*

2020» [6]. Методика включает 28 утверждений, сгруппированных в 7 субшкал (планирование целей, моделирование значимых условий достижения целей, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надёжность, настойчивость), и содержит интегративную шкалу – общий уровень саморегуляции. Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 (неверно) до 5 (верно). Суммарный балл по каждой шкале составляет от 4 до 20, для интегративной шкалы – от 28 до 140.

Для диагностики карьерной адаптивности и карьерно-адаптационных ресурсов применялась *русскаяязычная форма методики М. Савикаса и Э. Порфели «Шкала карьерно-адаптационных способностей»* [3; 24]. Методика состоит из 24 пунктов, которые путём суммирования дают общий балл оценки карьерной адаптивности и по уровню разделены на четыре субшкалы, измеряющие ресурсы адаптивности: заинтересованность, контроль, любознательность и уверенность. Участники оценивают каждый пункт по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 (меньше всего) до 5 (сильнее всего). Суммарная оценка по каждой субшкале составляет от 6 до 30 баллов, по общей шкале карьерной адаптивности – от 24 до 120 баллов.

Алгоритм анализа данных. Анализ данных включал на первом этапе подсчёт описательных статистик и ранговых корреляций по Спирмену отдельно по каждому этапу проведения исследования (пакет SPSS Statistics 26). На втором этапе были проведены перекрёстно-лонгитюдный анализ и путевой анализ (пакет Lavaan, R). Для оценки соответствия перекрёстно-лонгитюдных и пу-

тевых моделей эмпирическим данным (Estimation MLR, Maximum Likelihood Robust) применялись следующие параметры: индекс относительного согласия (CFI), индекс Такера-Льюиса (TLI) $\geq 0,95$, среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA) и стандартизированный среднеквадратичный остатков (SRMR) $\leq 0,05$.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены данные описательных статистик (среднее и стандартное отклонение) для первого и второго замера по всем переменным, используемым в исследовании.

Корреляционный анализ

Для исследования взаимосвязей между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью применялся коэффициент ранговой корреляции

Спирмена. В таблице 2 показаны взаимосвязи между всеми исследуемыми переменными внутри каждого замера. Как и ожидалось, осознанная саморегуляция на высоком уровне статистической значимости взаимосвязана с карьерной адаптивностью. Этот результат воспроизводится на каждом году обучения.

Картина статистически значимых корреляций между саморегуляцией в 10 классе и карьерной адаптивностью в 11 классе, как и между карьерной адаптивностью в 10 и саморегуляцией в 11 классе, схожа, но наблюдается снижение силы связи и количества взаимосвязанных переменных.

По результатам корреляционного анализа статистически значимые положительные корреляции наблюдаются также по всем показателям саморегуляции между первым и вторым

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики показателей осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности на 10 и 11 годах обучения в школе / Descriptive statistics for conscious self-regulation and career adaptability indices

Показатели	Описательные статистики							
	10 год обучения				11 год обучения			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Планирование целей	6	20	13,9	4,04	4	20	14,65	3,95
Программирование действий	4	20	14,75	3,68	5	20	14,86	3,52
Моделирование условий	8	20	14,63	2,67	7	20	14,7	2,89
Оценивание результатов	4	20	12,6	4,21	4	20	12,47	4,64
Гибкость	8	20	15,33	2,64	7	20	15,28	2,77
Надёжность	4	20	11,22	3,97	4	20	11,83	4,2
Настойчивость	9	20	15,48	2,81	8	20	15,77	2,74
Общий уровень саморегуляции	56	134	97,94	15,1	65	140	99,59	15,24
Заинтересованность	10	30	20,84	5,23	8	30	21,5	5,06
Контроль	8	30	23,17	4,06	7	30	23,44	4,65
Любознательность	9	30	21,17	4,49	11	30	21,98	4,53
Уверенность	12	30	21,57	4,12	12	30	22,01	4,43
Карьерная адаптивность	45	118	86,76	14,93	48	120	88,94	15,79

Источник: данные автора.

Таблица 2 / Table 2

Корреляционный анализ показателей осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности на 10 и 11 годах обучения в школе / Spearman's correlations between variables of conscious self-regulation and career-adaptability

Корреляционный анализ					
Осознанная саморегуляция	Карьерная адаптивность				
	З	К	Л	У	КА
Планирование целей	0,65** 0,58**	0,31** 0,21*	0,46** 0,33**	0,4** 0,35**	0,55** 0,43**
Программирование действий	0,32** 0,46**	0,13 0,09	0,34** 0,27**	0,21* 0,2*	0,3** 0,32**
Моделирование условий	0,38** 0,37**	0,41** 0,53**	0,42** 0,51**	0,41** 0,44**	0,49** 0,54**
Оценивание результатов	0,35** 0,43**	0,14 0,22*	0,37** 0,37**	0,19* 0,25**	0,33** 0,38**
Гибкость	0,31** 0,22*	0,36** 0,39**	0,3** 0,28**	0,38** 0,41**	0,41** 0,37**
Надёжность	0,23* -0,04	0,22* 0,18	0,1 0,25**	0,23* 0,23*	0,24* 0,16
Настойчивость	0,38** 0,52**	0,41** 0,55**	0,44** 0,51**	0,6** 0,65**	0,55** 0,65**
Общий уровень саморегуляции	0,62** 0,61**	0,38** 0,46**	0,55** 0,58**	0,49** 0,58**	0,63** 0,64**

Примечания: З – заинтересованность, К – контроль, Л – любознательность,

У – уверенность, КА – общий показатель карьерной адаптивности;

Первая строчка – 10-ый год обучения; вторая строчка – 11-ый год обучения;

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Источник: данные автора.

замером ($R \in [0,4; 0,68]$ при $p < 0,01$) и по всем показателями карьерной адаптивности, измеренным в 10 и 11 классах ($R \in [0,4; 0,53]$ при $p < 0,01$).

Перекрытно-лонгитюдный анализ

На следующем этапе анализировались причинно-следственные связи между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью у школьников на 10 и 11 годах обучения. Тестировалась устойчивость и изменчивость во времени общего уровня осознанной саморегуляции и общего показателя карьерной адаптивности, а также прогностичность исследуемых

параметров по отношению друг к другу. Общие показатели осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности были выбраны с учётом того, что представляют собой сумму формирующих их компонентов и являются таким образом факторами более высокого порядка.

На основании проведённого теоретического обзора и анализа полученных на первом этапе данных была предложена гипотетическая модель, которая предполагала, что, во-первых, осознанная саморегуляция в 10 классе способствует карьерной адаптивности в этот же период обучения и

является прогностическим критерием большей выраженности осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности на следующем этапе в 11 классе. Во-вторых, карьерная адаптивность, измеренная в 10 классе, позволяет предсказывать более высокий уровень карьерной адаптивности со временем и влияет на показатель осознанной саморегуляции на следующем году обучения.

Индексы согласованности при тестировании модели достигают принятых значений: CFI = 1; TLI = 1; AIC = 1687,69; BIC = 1706,6; RMSEA = 0 (90 % CI = 0; 0); SRMR = 0. Как видно из рисунка 1, ауторегрессивные (стабильность / изменчивость признака во времени) и одновременные (общая вариативность переменных внутри замера) связи являются статистически значимыми. Осознанная саморегуляция в 10 классе предсказывает большую её выраженность на следующем этапе обучения в 11 классе ($\beta=0,64$, $p<0,001$). Это наблюдение справедливо и в отношении карьерной адаптив-

ности ($\beta=0,72$, $p<0,001$). Однако, что касается перекрёстно-лонгитюдных связей, когда вариация предшествующего признака А объясняет последующую вариацию признака В, ни один из стандартизированных коэффициентов не достигает статистической значимости ($\beta=0,03$ и $\beta=-0,09$, $p>0,05$). Другими словами, осознанная саморегуляция в 10 классе не вносит вклада в карьерную адаптивность в 11 классе, равно как и карьерная адаптивность, измеренная в 10 классе, не предсказывает выраженность осознанной саморегуляции в 11 классе. Отсутствие перекрёстно-лонгитюдных связей может быть связано с имеющими место косвенными эффектами, обусловленными иерархичностью в развитии разноразмерных регуляторных ресурсов: от общепсихологических (осознанной саморегуляции) к профессионально-ориентированным (карьерная адаптивность).

Предположения о косвенных эффектах были проверены и подтверждены далее с использованием путевого ана-

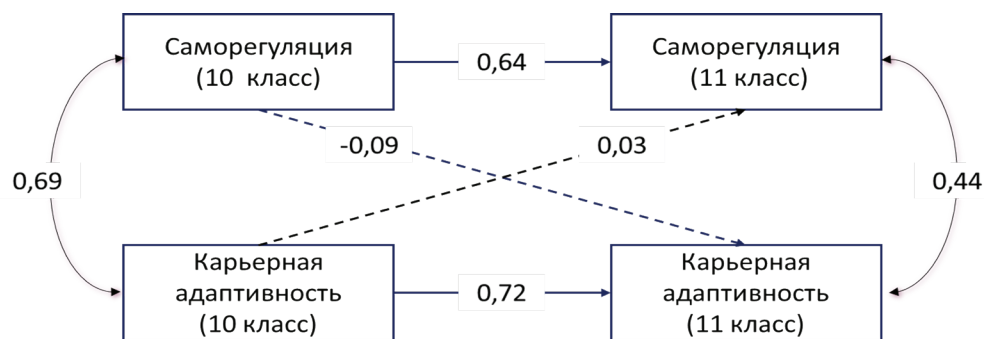


Рис. 1 / Fig. 1. Перекрёстно-лонгитюдная модель связи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности / Longitudinal model of relationships between conscious self-regulation and career adaptability

Примечания: прямые стрелки $p<0,001$; пунктирные стрелки $p>0,05$.

Источник: данные автора.

лиза. Оценивалось два медиаторных эффекта: модель 1 – осознанная саморегуляция, измеренная в 10 классе, предсказывает карьерную адаптивность в 11 классе через медиатор, которым выступает карьерная адаптивность, измеренная в 10 классе; модель 2 – осознанная саморегуляция, измеренная в 10 классе, предсказывает карьерную адаптивность в 11 классе через медиатор-осознанную саморегуляцию, измеренную в 11 классе (рис. 2, 3).

Согласно анализу обе модели имеют индексы хорошего соответствия эмпирическим данным. Индексы согласованности модели 1: CFI = 1; TLI = 1; AIC = 1703,02; BIC = 1713,82; RMSEA = 0 (90 % CI = 0; 0,22); SRMR = 0,02; $\chi^2 = 0,67$, df = 1. Осознанная саморегуляция в 10 классе значимо опосредованно влияет на карьерную адаптивность в 11 классе через медиатор – карьерную адаптивность в 10 классе ($z = 6,66$, $\beta = 0,45$, $p < 0,001$). Кроме того, стандартизированные путевые коэффициенты статистически подтверждают косвен-

ное воздействие осознанной саморегуляции, измеренной в 10 классе, на карьерную адаптивность в 11 классе через осознанную саморегуляцию в 11 классе ($z = 4,79$, $\beta = 0,34$, $p < 0,001$). Индексы согласованности модели 2: CFI = 0,99; TLI = 0,99; AIC = 1733,03; BIC = 1743,83; RMSEA = 0,02 (90 % CI = 0; 0,24); SRMR = 0,03; $\chi^2 = 1,06$, df = 1.

Обсуждение результатов

На материале двухволнового лонгитюдного исследования, участниками которого стали российские школьники, получены новые данные о взаимосвязи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности в старших классах на 10 и 11 годах обучения.

Результаты корреляционного и перекрёстно-лонгитюдного анализа не только подтверждают выводы предыдущих исследований о стабильности взаимосвязи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности [3; 7; 20], но и выявляют её устойчивость в ходе обучения с 10 по 11 классы.

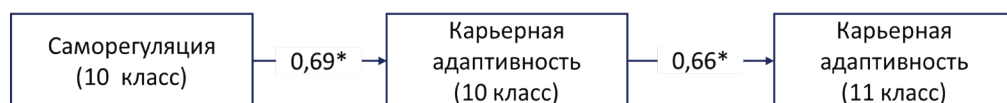


Рис. 2 / Fig. 2. Путевая модель 1, демонстрирующая связи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности / Path analysis model 1 among self-regulation and career adaptability

Примечания: * $p < 0,001$.

Источник: данные автора.

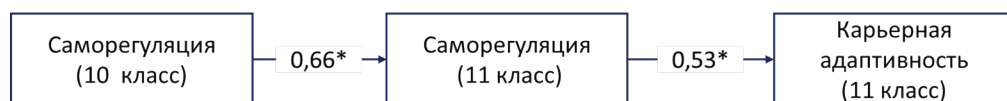


Рис. 3 / Fig. 3. Путевая модель 2, демонстрирующая связи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности / Path analysis model 2, demonstrating relationship between conscious self-regulation and career adaptability

Примечания: * $p < 0,001$.

Источник: данные автора.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют, что существует динамика осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности в период обучения с 10 по 11 классы. Эти результаты, с одной стороны, подкрепляются теоретическими представлениями о карьерной адаптивности как гибком конструкте, который следует рассматривать в контексте развития и навыки к которому развиваются с течением времени [23; 24]. М. Савикас пишет, что карьерная адаптивность непосредственно связана с возрастом, поскольку человек решает различные профессиональные задачи на протяжении всей жизни [23]. В научной литературе достаточно свидетельств о прямой связи возраста с карьерной адаптивностью, а также о рассмотрении возраста в качестве модератора, в зависимости от уровня которого варьируется взаимосвязь между карьерной адаптивностью и различными аспектами профессионального развития человека [25; 26]. Результаты, представленные в статье, также не противоречат кросс-секционным исследованиям об изменениях в карьерной адаптивности у школьников от года в год по мере взросления, обусловленных переходом со средней ступени обучения в школе на старшую и выбором образовательной траектории и/или объективной ситуацией необходимости первичного выбора в отношении своего профессионального будущего в старших классах школы, хотя в разных исследованиях данные о силе наблюдаемых изменений расходятся [11; 26]. С другой стороны, результаты исследования отражают основные тенденции динамики саморегуляции в средней и старшей школе, полученные

в лонгитюдных исследованиях на выборах учащихся 8–11 классов [10], и, кроме того, соотносятся с пониманием осознанной саморегуляции в её онтогенетическом развитии [2].

Период с 10 по 11 классы в связи с предстоящим переходом от учёбы в школе к учёбе в высшем учебном заведении актуализирует потребность старших школьников в осознанном управлении собственной активностью, направленной на самостоятельное выдвижение целей деятельности и целенаправленные действия по их достижению. Цели и действия в отношении необходимого профессионального выбора и своего будущего приобретают большую реалистичность, детализированность, иерархичность и достижимость. Иными словами, детерминирующим фактором деятельности становится сам старшеклассник, проявляя свою субъектность.

Гипотеза о наличии прямых перекрёстно-лонгитюдных связей между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью не получила своего подтверждения. Однако были выявлены косвенные эффекты в причинно-следственных отношениях между данными феноменами, что, на наш взгляд, реплицирует результаты, полученные ранее в кросс-секционных исследованиях об иерархичности в отношении нерядоположенных, разноуровневых регуляторных ресурсов [7; 20], о природе регуляторных ресурсов и о регуляторных механизмах профессионального развития [1; 2; 4; 24; 27].

Заключение

Гипотезы исследования получили частичное подтверждение.

Показана положительная динамика осознанной саморегуляции и карьер-

ной адаптивности на выборке российских школьников на этапе обучения в 10 и 11 классах. В 11 классе по сравнению с 10 классом наблюдается рост осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности.

Подтверждена устойчивость связи осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности во времени, в частности с перерывом в один год, на материале двухволнового лонгитюдного дизайна исследования. Осознанная саморегуляция и карьерная адаптивность взаимосвязаны на высоком уровне статистической значимости в 10 классе и в 11 классе.

Несмотря на отсутствие прямых перекрёстно-лонгитюдных связей между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью, выявлены косвенные перекрёстно-лонгитюдные эффекты в их причинно-следственных отношениях.

Ограничения исследования касаются большей представленности в выборке респондентов женского пола, что планируется нивелировать в будущем за счёт увеличения количества участников. Несмотря на неоднозначность имеющихся в научной литературе данных о влиянии фактора пола на карьерную адаптивность, обусловленных культурными и контекстуальными различиями, в дальнейшем планируется исследовать сдерживающий эффект пола при исследовании причинно-следственных связей между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью на российской выборке.

Ближайшая перспектива исследования связана с проверкой воспроизводимости предложенной модели причинно-следственных связей между осознанной саморегуляцией и карьерной адаптивностью на выборках старшего юношеского возраста и взрослых респондентов.

Статья поступила в редакцию 08.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Субъектно-личностные проблемы психологии саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI в. / А. С. Кузнецова, К. А. Абульханова, Е. И. Рассказова, Д. А. Леонтьев, А. Б. Леонова, М. Ю. Широкая. М.; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 56–73.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011. 320 с.
3. Кондратюк Н. Г., Бурмистрова-Савенкова А. В., Моросанова В. И. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. № 18 (3). С. 555–575.
4. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37.
5. Моросанова В. И., Ванин А. В. Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 60–71.
6. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.

7. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Вклад осознанной саморегуляции и личностных черт в профессионально-ориентированные ресурсы обучающихся // Педагогика. 2022. № 2. С. 18–36.
8. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Регуляторные компетенции в профессиональном самоопределении человека // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. коллективная монография. М., 2022. С. 220–230.
9. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 11. DOI: 10.54359/ps.v5i22.787.
10. Фомина Т. Г., Филиппова Е. В., Моросанова В. И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлечённости и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. № 26 (5). С. 3–42.
11. Цыганов И. Ю., Ишмуратова Ю. А., Кондратюк Н. Г. Профессионально ориентированные регуляторные ресурсы учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов // Психология – наука будущего: материалы IX Международной конференции молодых учёных, Москва, 18–19 ноября 2021 г. / под ред. Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова. М.: Институт психологии РАН, 2021. С. 366–370.
12. Autin K. L., Blustein D. L., Ali S. R. Career Development Impacts of COVID-19: Practice and Policy Recommendations // Journal of Career Development. 2020. № 47 (5). P. 487–494. DOI: 10.1177/0894845320944486.
13. Avram E., Burtaverde V., Zanfircu A. S. The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance // Social Psychology of Education. 2019. № 22. С. 867–882. DOI: 10.1007/s11218-019-09505-6.
14. Blustein D. L. The importance of work in an age of uncertainty: The eroding work experience in America. Oxford: Oxford University Press, 2019. 288 p. DOI: 10.1093/oso/9780190213701.001.0001.
15. Chen H., Pang L., Liu F., Fang T., Wen Ya. “Be perfect in every respect”: the mediating role of career adaptability in the relationship between perfectionism and career decision-making difficulties of college students // BMC Psychology. 2022. № 10. С. 137. DOI: 10.1186/s40359-022-00845-1
16. Hartung P. J., Porfeli E. J., Vondracek F. W. Career adaptability in childhood // The Career Development Quarterly. 2008. Vol. 57. № 1. P. 63–74. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x.
17. Hirschi A., Koen J. Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration [Электронный ресурс] // Journal of Vocational Behavior. 2021. № 126. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 21.01.2023).
18. Karacan-Ozdemir N. Associations between career adaptability and career decision-making difficulties among Turkish high school students // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2019. № 19. P. 475–495. DOI: 10.1007/s10775-019-09389-0.
19. Kvaskova L., Hlado P., Palisek P. Longitudinal Study of Relationships Between Vocational Graduates’ Career Adaptability, Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity Clarity and Life Satisfaction // Journal of Career Assessment. 2022. P. 27–49. DOI: 10.1177/10690727221084106.
20. Merino-Tejedor E., Hontangas P. M., Boada-Grau J. Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students // Journal of Vocational Behavior. 2016. № 93. P. 92–102. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.01.005.
21. Negru-Subtirica O., Pop E. Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence // Journal of Vocational Behavior. 2016. № 93. P. 163–170. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.02.006.

22. Rudolph C. W., Lavigne K. N., Zacher H. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results // *Journal of Vocational Behavior*. 2017. № 98. P. 17–34. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.09.002.
23. Savickas M. L. Career construction theory and practice // *Career development and counseling: putting theory and research to work* / ed. R. W. Lent, S. D. Brown. 2nd ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013. P. 147–183.
24. Savickas M., Porfeli E. Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries // *Journal of Vocational Behavior*. 2012. № 80. P. 661–673.
25. Stead G. B., LaVeck L. M., Hurtado R. S. M. Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy: Meta-Analysis // *Journal of Career Development*. 2022. № 49 (4). P. 951–964. DOI: 10.1177/08948453211012477.
26. Sverko I., Babarovic T. Vocational development in adolescence: Career construction, career-decision making difficulties and career adaptability of Croatian high-school students // *Primenjena psihologija*. 2016. № 9 (4). P. 429–448.
27. Van Hooft E. A. J., Kammeyer-Mueller J. D., Wanberg C. R. Job search and employment success: A quantitative review and future research agenda // *Journal of Applied Psychology*. 2021. № 106 (5). P. 674–713. DOI: 10.1037/apl0000675.

REFERENCES

1. Abul'hanova K. A. [Subjective and personal problems of the psychology of self-regulation]. In: Kuznecova A. S., Abul'hanova K. A., Rasskazova E. I., Leont'ev D. A., Leonova A. B., Shirokaya M. Yu. *Psihologiya samoregulyacii v XXI v.* [Psychology of self-regulation in the XXI century]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2011, pp. 56–73.
2. Konopkin O. A. *Psihologicheskie mekhanizmy regul'yacii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow, Lenand Publ., 2011. 320 p.
3. Kondratyuk N. G., Burmistrova-Savenkova A. V., Morosanova V. I. [M. Savikas and E. Porfely's scale of career-adaptive abilities: psychometric characteristics of the Russian-language version on a sample of adolescents]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2021, no. 18 (3), pp. 555–575.
4. Morosanova V. I. [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology], 2021, no. 1, pp. 4–37.
5. Morosanova V. I., Vanin A. V. [Subjective and personal prerequisites for making a decision about choosing a profession by high school students]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2011, vol. 4, no. 4, pp. 60–71.
6. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. *Oprosnik V. I. Morosanovoj* [Questionnaire by V. I. Morosanova "Style of self-regulation of behavior – 2020"]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2020, no. 4, pp. 155–167.
7. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. [The contribution of conscious self-regulation and personality traits to the professionally oriented resources of students]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2022, no. 2, pp. 18–36.
8. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. [Regulatory competencies in professional self-determination of a person]. In: Blinov V. I., Esenina E. Yu., Satdykov A. I., et al. *Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredele-nii* [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination]. Moscow, 2022, pp. 220–230.
9. Osnickij A. K., Byakova N. V., Istomina S. V. [Research on the development of conscious self-regulation during the period of choosing and mastering a profession]. In: *Psihologicheskie*

- issledovaniya [Psychological research], 2012, no. 2 (22), p. 11. DOI: 10.54359/ps.v5i22.787.
10. Fomina T. G., Filippova E. V., Morosanova V. I. [Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school involvement and academic performance of students]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, no. 26 (5), pp. 3–42.
 11. Cyganov I. Yu., Ishmuratova Yu. A., Kondratyuk N. G. [Professionally oriented regulatory resources of students in grades 9, 10 and 11]. In: Sergienko E. A., Harlamenkova N. E., eds. *Psihologiya – nauka budushchego: materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchonyh, Moskva, 18–19 noyabrya 2021 g.* [Psychology is the science of the future: materials of the IX International Conference of Young Scientists Moscow, November 18–19, 2021]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021, pp. 366–370.
 12. Autin K. L., Blustein D. L., Ali S. R. Career Development Impacts of COVID-19: Practice and Policy Recommendations. In: *Journal of Career Development*, 2020, no. 47 (5), pp. 487–494. DOI: 10.1177/0894845320944486.
 13. Avram E., Burtaverde V., Zanzfirescu A. S. The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. In: *Social Psychology of Education*, 2019, no. 22, pp. 867–882. DOI: 10.1007/s11218-019-09505-6.
 14. Blustein D. L. The importance of work in an age of uncertainty: The eroding work experience in America. Oxford, Oxford University Press, 2019. 288 p. DOI: 10.1093/oso/9780190213701.001.0001.
 15. Chen H., Pang L., Liu F., Fang T., Wen Ya. “Be perfect in every respect”: the mediating role of career adaptability in the relationship between perfectionism and career decision-making difficulties of college students. In: *BMC Psychology*, 2022, no. 10, p. 137. DOI: 10.1186/s40359-022-00845-1.
 16. Hartung P. J., Porfeli E. J., Vondracek F. W. Career adaptability in childhood. In: *The Career Development Quarterly*, 2008, vol. 57, no. 1, pp. 63–74. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x.
 17. Hirschi A., Koen J. Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2021, no. 126. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 21.01.2023).
 18. Karacan-Ozdemir N. Associations between career adaptability and career decision-making difficulties among Turkish high school students. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2019, no. 19, pp. 475–495. DOI: 10.1007/s10775-019-09389-0.
 19. Kvaskova L., Hlado P., Palisek P. Longitudinal Study of Relationships Between Vocational Graduates' Career Adaptability, Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity Clarity and Life Satisfaction. In: *Journal of Career Assessment*, 2022, pp. 27–49. DOI: 10.1177/10690727221084106.
 20. Merino-Tejedor E., Hontangas P. M., Boada-Grau J. Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2016, no. 93, pp. 92–102. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.01.005.
 21. Negru-Subtirica O., Pop E. Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2016, no. 93, pp. 163–170. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.02.006.
 22. Rudolph C. W., Lavigne K. N., Zacher H. Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2017, no. 98, pp. 17–34. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.09.002.
 23. Savickas M. L. Career construction theory and practice. In: Lent R. W., Brown S. D., eds. *Career development and counseling: putting theory and research to work*. New Jersey, John Wiley & Sons, 2013, pp. 147–183.

24. Savickas M., Porfeli E. Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2012, no. 80, pp. 661–673.
25. Stead G. B., LaVeck L. M., Hurtado R. S. M. Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy: Meta-Analysis. In: *Journal of Career Development*, 2022, no. 49 (4), pp. 951–964. DOI: 10.1177/08948453211012477.
26. Sverko I., Babarovic T. Vocational development in adolescence: Career construction, career-decision making difficulties and career adaptability of Croatian high-school students. In: *Primenjena psihologija*, 2016, no. 9 (4), pp. 429–448.
27. Van Hooft E. A. J., Kammeyer-Mueller J. D., Wanberg C. R. Job search and employment success: A quantitative review and future research agenda. In: *Journal of Applied Psychology*, 2021, no. 106 (5), pp. 674–713. DOI: 10.1037/apl0000675.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кондратьюк Наиля Гумеровна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;

e-mail: n.kondratyuk@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2907-9771

Колесникова Ирина Матвеевна – заместитель директора Средней школы № 51;

e-mail: k.iriha.m@yandex.ru

Жемерикина Юлия Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук Российского технологического университета МИРЭА;

e-mail: zhemerikinaya@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nailya G. Kondratyuk – Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Psychological Institute of the Russian Academy of Education;

e-mail: n.kondratyuk@gmail.com; ORCID: 0000-0003-2907-9771

Irina M. Kolesnikova – Deputy Director of Secondary School # 51;

e-mail: k.iriha.m@yandex.ru.

Yulia I. Zhemerikina – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Humanities and Social Sciences, RTU MIREA;

e-mail: zhemerikinaya@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кондратьюк Н. Г., Колесникова И. М., Жемерикина Ю. И. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности старших школьников: лонгитюдное исследование // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 6–22.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-6-22

FOR CITATION

Kondratyuk N. G., Kolesnikova I. M., Zhemerikina I. Yu. Relationship between senior school-children's conscious self-regulation and career adaptability: longitudinal study. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 6–22.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-6-22

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-23-42

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ИРРАЦИОНАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАЩИТАМИ ЛИЧНОСТИ

Михайлова И. В., Легкова Ю. В.

Ульяновский государственный университет

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

Российская Федерация

Аннотация

Целью настоящей работы выступают выявление и изучение взаимосвязей общей эмоциональной направленности, иррациональных установок и механизмов психологических защит.

Процедура и методы. В эмпирическом исследовании были использованы методики: тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонова; методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса; тест-опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышевой, Е. Б. Клубовой. Статистическая обработка данных была произведена с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. Получены данные, указывающие на наличие обратной взаимосвязи между общей эмоциональной направленностью и психологическими защитами. Полагаем, что большинство типов эмоциональной направленности может быть отнесено к личностным ресурсам преодоления стресса. Так, эмоции, переживаемые в процессе познания, коммуникации, бескорыстной помощи другим людям, созерцания предметов искусства или природы, могут создавать позитивный эмоциональный настрой, благоприятствующий снижению чрезмерного напряжения и выраженности психозащит, повышая, таким образом, адаптивные возможности человека. Исключение составили гедонистическая и романтическая эмоциональные направленности, которые показали прямую связь с отрицанием. Желание мистифицировать окружающую действительность и предаваться исключительно чувственным удовольствиям может привести к утрате контакта с объективной реальностью. Данный факт ставит под сомнение абсолютную ценность положительных эмоций, если они обусловлены неконструктивной жизненной позицией индивида. Между общей эмоциональной направленностью и иррациональными установками устойчивых связей не обнаружено. Исключение составила эстетическая эмоциональная направленность, которая показала наличие обратной сопряжённости с психозащитной проекцией и иррациональными установками группы «долженствование в отношении других людей». Предпринята попытка теоретического осмысления полученной взаимосвязи, в результате чего были сделаны выводы, что эстетическая эмоциональная направленность может являться фактором познания окружающей действительности, формирования более полной и целостной картины мира и гармонизации взаимоотношений с другими людьми.

Практическая значимость. Полученные в исследовании результаты расширяют представление об эмоциональной сфере человека, детерминантах его поведения и могут быть использованы в сфере индивидуального психологического консультирования и тренинговой работе.

Ключевые слова: иррациональные установки, механизмы психологических защит, эмоции, эмоциональная направленность

RELATIONSHIP OF THE GENERAL EMOTIONAL ORIENTATION WITH IRRATIONAL ATTITUDES AND MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES

I. Mikhailova, Y. Legkova

Ulyanovsk State University

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

Abstract

Aim of this work is to identify and study the relationship of the general emotional orientation with irrational attitudes and mechanisms of psychological defenses.

Methodology. In the empirical study the following methods were used: the test questionnaire "Emotional Orientation" by B.I. Dodonova; method of diagnosing irrational attitudes by A. Ellis; test questionnaire "Life Style Index" by R. Plutchik, G. Kellerman, H. R. Conte adapted by L. I. Wasserman, O. F. Erysheva, E. B. Club. Statistical data processing was performed using Spearman's rank correlation method.

Results. The results indicate the presence of an inverse relationship between the general emotional orientation and psychological defenses. We believe that most types of emotional orientation can be attributed to personal resources for overcoming stress. Thus, emotions experienced in the process of cognition, communication, disinterested help to other people, contemplation of objects of art or nature, can create a positive emotional mood that is conducive to reducing excessive stress and the severity of psychoprotectives, thus increasing the adaptive capabilities of a person. The exceptions were hedonistic and romantic emotional orientations, which showed a direct connection with denial. The desire to mystify the surrounding reality and indulge in exclusively sensual pleasures can lead to a loss of contact with objective reality. This fact calls into question the absolute value of positive emotions, if they are due to the non-constructive life position of the individual. No stable links were found between the general emotional orientation and irrational attitudes. The exception was the aesthetic emotional orientation, which showed the presence of inverse conjugation with the psychoprotective projection and irrational attitudes of the "obligation towards other people" group. An attempt was made to theoretically comprehend the relationship obtained, as a result of which it was concluded that the aesthetic emotional orientation can be a factor in the cognition of the surrounding reality, the formation of a more complete and holistic picture of the world and the harmonization of relationships with other people.

Research implications. The results obtained in the study expand the understanding of the emotional sphere of a person and the determinants of his behavior, revealing the nature of the relationship of emotional orientation with psychological defense mechanisms and irrational attitudes. The results of the empirical study can be used in the practical activities of a psychologist in order to form productive strategies for self-realization, taking into account the leading type of emotional orientation, reduce the severity of irrational attitudes, as well as to develop recommendations for increasing the level of adaptation of the individual to various situations and maintaining psychological health.

Keywords: irrational attitudes, psychological defense mechanisms, emotions, emotional orientation

Введение

В настоящее время по-прежнему актуальны вопросы, связанные с восприятием и интерпретацией человеком окружающей действительности и отражением этих процессов на его эмоциональном состоянии и поведенческих реакциях. От того, насколько адекватно человек мыслит и чувствует себя, зависят эффективность его деятельности и общая удовлетворённость жизнью. В современном обществе чрезвычайно востребована интеллектуальная деятельность, а эмоциональным явлениям зачастую отводят второстепенную роль, принижая их значение в жизни человека. Принято считать, что только независимое от эмоциональной окраски мышление является надёжным источником фактов об объективной реальности и верным помощником в принятии решений. Но игнорирование эмоциональной составляющей не всегда способствует большей объективности. Наоборот, эксперименты в области нейрофизиологии (О. К. Тихомиров, Э. Б. Финкельштейн, Ж. Леду) показали, что эмоциональная оценка ситуации существенно опережает интеллектуальную и «эмоциональное решение» задачи может оказаться ближе к истине, чем решение, подсказанное разумом. Полученное интуитивное знание является результатом бессознательно-го мыслительного процесса или иррационального мышления [23].

Наша задача состоит не в том, чтобы свести эмоциональные аспекты к однозначно позитивным явлениям. В одном случае эмоции могут быть стимулом к развитию, в другом – привести к стрессу и дезадаптации, как и чистый разум

не всегда способен находить правильный выход из сложных жизненных ситуаций. Поэтому было бы неправомерно отдавать предпочтение тому или иному процессу. Нам представляется целесообразным обнаружить существование взаимосвязей разнонаправленных сил, действующих во внутренней психической реальности человека. Так, эмоциональная направленность является мощной мотивационной силой, которая может способствовать реализации желаемых целей и потребностей. Иррациональные установки и психологические защиты, напротив, могут блокировать эффективность деятельности человека и исказить реальность. В случае чрезмерного и ненормативного функционирования они ограничивают гибкость поведения и постепенно истощают психические ресурсы, препятствуя росту и развитию личности.

От того, насколько сбалансирована и интегрирована деятельность различных внутриспсихических систем, зависит успешность взаимодействия индивида с внешней средой. Наиболее полное и целостное представление о реальности формируется посредством «системного видения», суть которого состоит в гармоничном единстве рационального и чувственного компонентов познания.

Теоретический обзор

Термин «направленность личности» ввёл в научный оборот выдающийся советский психолог С. Л. Рубинштейн. Изучением данного феномена в разное время занимались такие видные деятели науки, как Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, А. Н. Леонтьев,

К. К. Платонов, Л. И. Божович, В. Н. Мясищев, В. Э. Чудновский, Б. Ф. Ломов, Н. И. Рейнвальд, Е. П. Ильин. В работах отечественных психологов понятие направленности личности раскрывается как ведущая личностная характеристика. Под направленностью личности чаще всего понимают совокупность устойчивых мотивов, доминирующих потребностей, склонностей, интересов, убеждений и ценностных ориентаций человека, которые придают осмысленность жизни и определяют главную линию его поведения и деятельности. Обобщённо можно сказать, что понятие направленности в целом включает в себя два аспекта: морально-мировоззренческий и эмоциональный. Разработкой концепции эмоциональной направленности личности в отечественной психологии занимался Б. И. Додонов, представитель деятельностного подхода.

Под общей эмоциональной направленностью личности Б. И. Додонов понимал «ориентацию людей на определенные переживания, придающие дополнительную ценность вызывающим их объектам и деятельности» [12, с. 11]. Учёный считал, что у человека существует потребность в эмоциональном насыщении сродни физиологической. Особенностью эмоциональной потребности является то, что её невозможно удовлетворить вне деятельности. Человеку гораздо сложнее произвольно вызвать желаемую эмоцию, чем, например, мышечное напряжение. Общая эмоциональная направленность реализуется посредством деятельности и именно в ней по большей части и формируется, в дальнейшем уже оказывая своё влияние на выбор направления активности че-

ловека. Б. И. Додонов выделил десять групп эмоций, которые отражают потребность человека испытывать те или иные переживания. Это альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, гностические, романтические, эстетические, гедонистические и акизитивные эмоции. Данная классификация служит теоретическим основанием для определения типа общей эмоциональной направленности (далее ОЭН) личности в зависимости от предпочтения в определённых эмоциях [21].

Анализ смыслового содержания типа ОЭН позволяет сделать вывод о доминирующих потребностях, ценностных ориентациях, целевых установках и мотивах личности [19; 22]. Так, например, для альтруистического типа ценностным ориентиром будет бескорыстное служение, любовь к людям, помощь в трудных ситуациях. Тип ОЭН также указывает на ту деятельность, которая способна стать источником приятных и ценных переживаний для личности. Например, для коммуникативного типа – это общение, для гностического – познание, для эстетического – созерцание и творчество и т. д.

Многие современные исследователи считают ОЭН важной составляющей процесса профессионального самоопределения. В работе А. В. Гришиной экспериментально было доказано, что развитие эмоциональной направленности личности способствует формированию основных компонентов профессионального самоопределения личности: профессиональных способностей, мотивов и ценности профессиональной деятельности [9]. Н. Ю. Спиридонова отмечает, что

специфика эмоциональной направленности как фактора выбора профессии определяется гендерными различиями. Автором был сделан вывод, что сочетание определённых типов ОЭН образует «идеальный» профиль для разных групп профессий, знание которого может помочь в корректировке траектории своего профессионального пути [26]. М. Ю. Дербенева указывает на связь эмоциональных предпочтений со сферой познавательных интересов личности, которая помогает выделить круг профессий, в которых может быть реализована определённая эмоциональная направленность [11]. Р. М. Шамионов считает, что в случае совпадения эмоциональной направленности с возможностью её реализации в деятельности ОЭН выступает фактором благополучия, формирующим чувство удовлетворённости не только профессиональной сферой, но и жизнью в целом. В случае же несоответствия деятельности человека и его эмоциональных потребностей личность испытывает дискомфорт и неудовлетворённость [28]. В работе Н. Е. Яблонски эмоциональная направленность, обладая позитивной и негативной модальностью, рассматривается в качестве психологического индикатора социальной адаптации личности [30]. А. А. Обознов и О. Н. Доценко, С. В. Забегалина и Л. А. Белозерова исследовали связь ОЭН с феноменом эмоционального выгорания. О. Н. Доценко установила, что у врачей и учителей гностические и эстетические эмоции способствуют снижению уровня выгорания, повышая степень удовлетворённости трудом [13]. Е. Б. Редькина анализирует эмоциональную направлен-

ность в качестве показателя мотивационной готовности к обучению [24]. А. С. Герасимовой было проведено эмпирическое исследование, подтверждающее существование взаимосвязи между уровнем развития учебной мотивации студентов и типом их эмоциональной направленности [8]. Эмпирическое исследование М. В. Коробовой подтвердило наличие устойчивой связи между типами эмоциональной направленности и психодинамическими свойствами личности педагогов [15]. В работе Л. Ф. Вязниковой, посвящённой исследованию взаимосвязи ОЭН с экзистенциальными фундаментальными мотивациями и показателем экзистенциальной исполненности, выявлено, что альтруистический и коммуникативный типы эмоциональной направленности способствуют формированию фундаментальных ценностей человека [7]. В работе А. В. Гришиной, М. В. Косцовой, В. А. Быстрыкова констатируется, что эмоциональная направленность способна предупреждать развитие алекситимии в период ранней юности. В другом исследовании, посвящённом анализу проблемы социального интеллекта, данными авторами было показано, что развитие социального интеллекта через призму эмоциональной направленности будет способствовать успеху не только в профессиональной, но и в личной сферах [10]. Р. В. Овчаровой анализируется взаимосвязь базовых ценностей и типов ОЭН студентов социомических специальностей [20]. О. Г. Япарова, изучив взаимосвязь типов эмоциональной направленности и уровней сплочённости в приёмных семьях, сделала выводы, что склонность

к переживанию определённых эмоций влияет на психологический климат в семье, определяя отношения членов семьи друг к другу и к окружающей действительности [31].

По результатам теоретического анализа эмоциональная направленность, отражая доминирующие потребности и мотивы личности, является важным компонентом мотивационной сферы человека, направляя его устремления на достижение значимых целей и ориентируя в профессиональной сфере. Эффективность деятельности в выбранном направлении во многом будет зависеть от того, как организовано мышление человека.

В психологии мышление понимается как процесс познания окружающего мира, способ получения и обработки информации о реальности. Существуют два способа получения информации. Рациональное мышление опирается на логику и анализ, в то время как процесс иррационального мышления протекает на более глубоких уровнях человеческой психики и нередко называется интуицией, верованием, предчувствием, поскольку решения и выводы основываются на чувствах и впечатлениях, а не на логике и здравом смысле. Почти всем людям в той или иной степени свойственно иррациональное мышление – такова природа человека. Оба способа мышления существуют одновременно и используются человеком для познания окружающей действительности.

По мнению Н. В. Антоновой и Е. А. Князевой, в ситуациях жизненного выбора люди с рациональным мышлением в целом обладают более гибким поведением. Люди с высокими показателями иррациональности

больше привязаны к единой стратегии выбора в различных ситуациях. В то же время авторы отмечают, что выбор активной жизненной стратегии не зависит от степени иррациональности мышления [2].

Некоторые современные исследователи отмечают диалектичность феномена иррационального мышления (Ю. А. Чупахина, И. И. Корягина, Д. Ариели), выделяя, что существуют положительные иррациональные убеждения или иллюзии, которые помогают адаптироваться к внешней среде, снижают тревогу и возвращают субъективное ощущение безопасности и контроля над собственной жизнью [4; 16; 32; 33]. Небезопасным иррациональное мышление становится в тот момент, когда приобретает форму категоричных суждений, абсолютных догм и стереотипов, которые в прошлом, возможно, имели реальное основание, но утратили свою актуальность в настоящем и поэтому тормозят развитие личности и мешают выстраиванию гармоничных взаимоотношений со средой. А. Бек такие нелогичные умозаключения называл «когнитивными ошибками», имеющими свойство сильно исказить реальность. По его мнению, они укореняются глубоко в бессознательном, поэтому довольно трудно поддаются осознанию и изменению [3].

Термин «иррациональные установки» в психологию ввёл А. Эллис. Он определял их как систему необоснованных, ошибочных представлений о себе и мире, имеющих характер предписания или требования [29]. Анализируя характер иррациональных установок, Эллис выделяет две их важнейшие характеристики: обоб-

щение и долженствование. К примеру, фразы «Мне никогда ничего не удаётся», «Я должен всем нравиться», «Со мной всегда случается что-то плохое» отражают характер внутренних глубинных убеждений человека с ярко выраженными чертами иррациональности. Подобные установки, по мнению А. Эллиса, являются мощным источником стресса, т. к. характеризуют ситуацию, когда отсутствует любая альтернатива, – только так и никак иначе.

По данным О. С. Иониной, иррациональные установки снижают эффективность деятельности, негативно сказываются на качестве отношений с другими людьми и самооценке, могут лишать человека ощущения благополучия [14]. В. В. Мельниченко и В. А. Абрамов отмечают отрицательное влияние иррациональных установок на такие показатели психологического благополучия, как самопринятие, автономия, управление средой и личностный рост, что приводит в конечном итоге к снижению самозффективности личности [18].

Способом избавления от негативных установок является их переформулирование в более адаптивные рациональные суждения. Изменив своё суждение по поводу какого-либо события, человек меняет и отношение к нему, что в итоге приводит к трансформации поведенческой и эмоциональной реакции [29].

Ещё одним феноменом, имеющим связь с адаптационными процессами личности, являются психологические защиты. Данным термином З. Фрейд впервые обозначил механизм вытеснения, призванный стабилизировать конфликтные отношения разных уров-

ней психики. Впоследствии А. Фрейд установила, что защита нужна не только для контроля над запретными влечениями, но и направлена против того, что приносит стресс и другие переживания [27]. В. Райх считал, что вся структура характера человека является единым защитным механизмом, он называл его «бронёй характера». По мнению Р. Плутчика, психологические защиты являются производными эмоций. Он построил свою теорию, исходя из постулата о формировании особого стиля психозащитного поведения в ответ на травмирующую базовую эмоцию [25]. В настоящее время не существует единой точки зрения на защитные механизмы психики. Для ряда учёных (Ф. В. Бассин, А. А. Налчаджян, Л. Р. Гребенников, Е. С. Романова) психозащиты представляются нормальным и функциональным психическим механизмом, предотвращающим чрезмерные эмоциональные нагрузки и расстройства поведения. Другие исследователи (Э. И. Киришбаум, В. А. Ташлыков, Ф. Е. Василюк, В. С. Роттенберг) подчёркивают деструктивную роль психологических защит, поскольку они препятствуют развитию личности. Сохранение целостности «Я» достигается за счёт сопротивления любым изменениям, которые могли бы способствовать росту личности, изменению бытия человека, его жизненных ценностей и ориентиров.

В научной литературе описано несколько десятков различных видов психологических защит. В соответствии с преобладанием у индивида того или иного механизма защиты происходит специфическое искажение реальности. Нежелательные пережи-

вания и информация могут игнорироваться, забываться или интерпретироваться удобным для индивида образом. В данном исследовании мы будем опираться на базовые психозащитные механизмы, которые выделял Р. Плутчик (вытеснение, проекция, отрицание, регрессия, реактивное образование, интеллектуализация, компенсация, замещение).

Методики и выборка исследования

В целях обеспечения репрезентативности выборки отбор респондентов осуществлялся с соблюдением принципа рандомизации. Ввиду того, что цели и задачи исследования не требовали отбора респондентов по каким-либо критериям, выборка формировалась стихийно, обеспечивая, таким образом, попадание в состав испытуемых людей с разным жизненным и профессиональным опытом, с разной выраженностью психологических свойств и т. д. Всего в исследовании приняли участие 34 респондента в возрасте от 18 до 60 лет, из них 7 мужчин и 27 женщин.

Для проведения эмпирического исследования были отобраны следующие методики:

– тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонова – для определения индивидуально-личностной иерархии эмоциональных предпочтений и выделения доминирующего типа общей эмоциональной направленности личности;

– методика диагностики иррациональных установок А. Эллиса – для выявления и оценки выраженности иррациональных установок;

– тест-опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышевой, Е. Б. Клубовой – для определения ведущих механизмов психологических защит и степени их выраженности.

Для выявления взаимосвязи исследуемых переменных был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

По результатам диагностики эмоциональной направленности было выявлено, что для испытуемых большую ценность представляют альтруистические, коммуникативные, практические и гедонистические переживания (см. рис. 1). Именно данные эмоции чаще других выбирались в качестве приоритетных и желанных. Меньшей ценностью для испытуемых обладают глорические, гностические, эстетические, акизитивные, романтические и пугнические эмоции. Возможно, это связано с численным преимуществом женщин в выборке.

Данные результаты подтверждают актуальность ценности человеческих отношений, любви к людям, радости от трудовой деятельности, также наряду с этим отмечается потребность в безопасности, отсутствии рисков и заинтересованность в получении душевного и телесного комфорта. Такие переживания, как радость познания, творческое вдохновение, мечты о великом, имеют меньшую популярность среди опрошенных респондентов. В числе отвергаемых эмоциональных

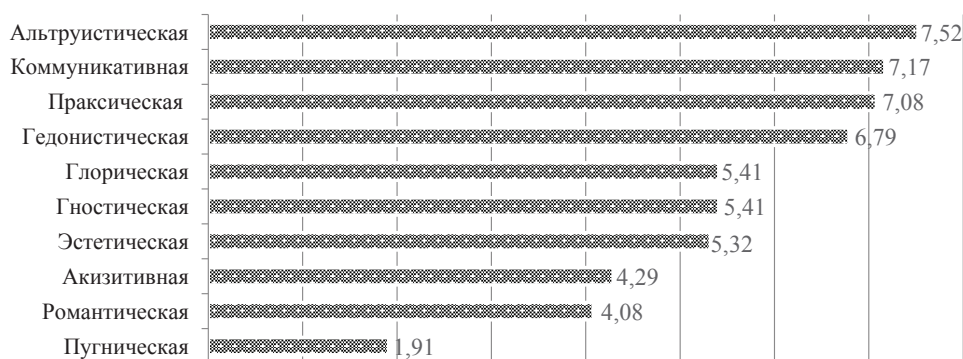


Рис. 1 / Fig. 1. Средние показатели общей эмоциональной направленности (в %) / Average indicators of general emotional orientation (%)

Источник: данные авторов.

переживаний – чувство опасности и борьбы.

Доминирующим механизмом психологической защиты в исследуемой выборке является проекция (см. рис. 2). Это означает, что испытуемые чаще всего прибегают к переносу собственных негативных мыслей и чувств на

других людей с целью достижения внутреннего равновесия. Активно используются также механизмы отрицания, компенсации, регрессии и интеллектуализации. Наименее распространены в данной выборке такие защиты, как вытеснение, реактивное образование и замещение.

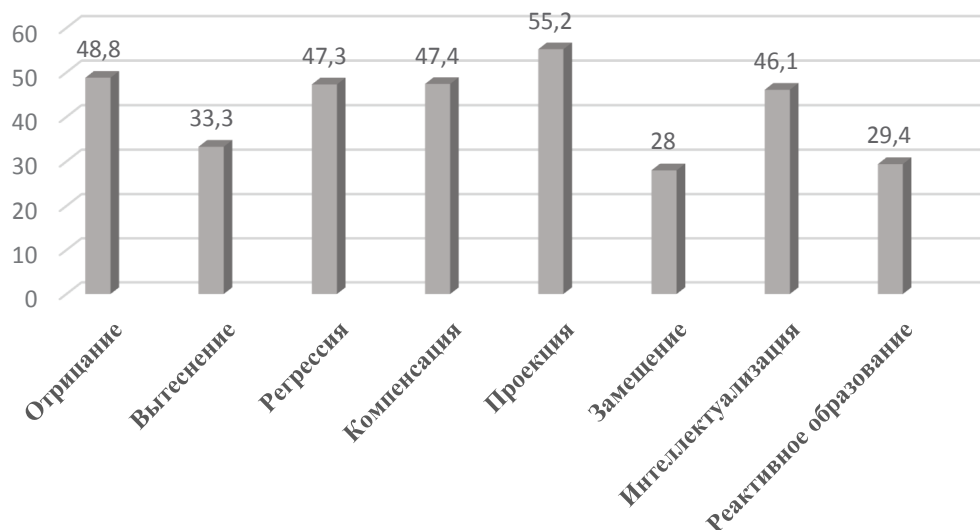


Рис. 2 / Fig. 2. Средние показатели выраженности МПЗ (в %) / Average indicators of the severity of psychological defense mechanisms (%)

Источник: данные авторов.

Результаты диагностики иррациональных установок показали наличие их (иррациональных установок) у подавляющего большинства испытуемых независимо от типа эмоциональной направленности. При этом 56% испытуемых имеют умеренно выраженные установки по всем шкалам, ярко выраженные иррациональные установки, способные стать источником стресса и причиной дезадаптивного поведения, диагностированы у 38,2% испытуемых, отсутствуют у 5,8%.

Уровень выраженности иррациональных установок с распределением по шкалам представлен на рис. 3. Большинство испытуемых в выборке в качестве доминирующей имеют установку «долженствование по отношению к себе». Это говорит о критическом самоотношении и высоких требованиях, предъявляемых к своей личности.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми переменными был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Общая схема всех выявленных взаимосвязей представлена на рис. 4.

Между общей эмоциональной направленностью и механизмами психологических защит были выявлены многочисленные взаимосвязи. Романтическая ОЭН коррелирует с отрицанием (0,374, $p < 0,05$) и регрессией (-0,362, $p < 0,05$). Отрицание как защитный механизм помогает «романтикам» сохранять идеализированный взгляд на реальность. Обратная связь с регрессией может говорить о том, что лицам данного типа не свойственно сдаваться, опускать руки и упрощать себе решение задачи. Данный вывод подтверждает исследование М. Т. Алхамалиевой (2022 г.), в кото-

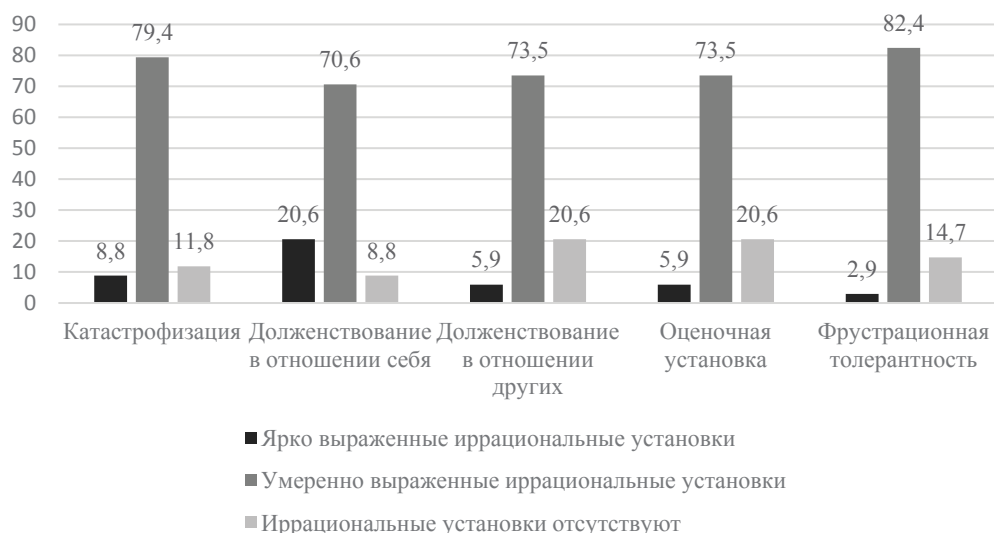


Рис. 3 / Fig. 3. Распределение иррациональных установок по уровню выраженности (в %) / Average indicators of the severity of psychological defense mechanisms (in %) Distribution of irrational attitudes by severity level (%)

Источник: данные авторов.

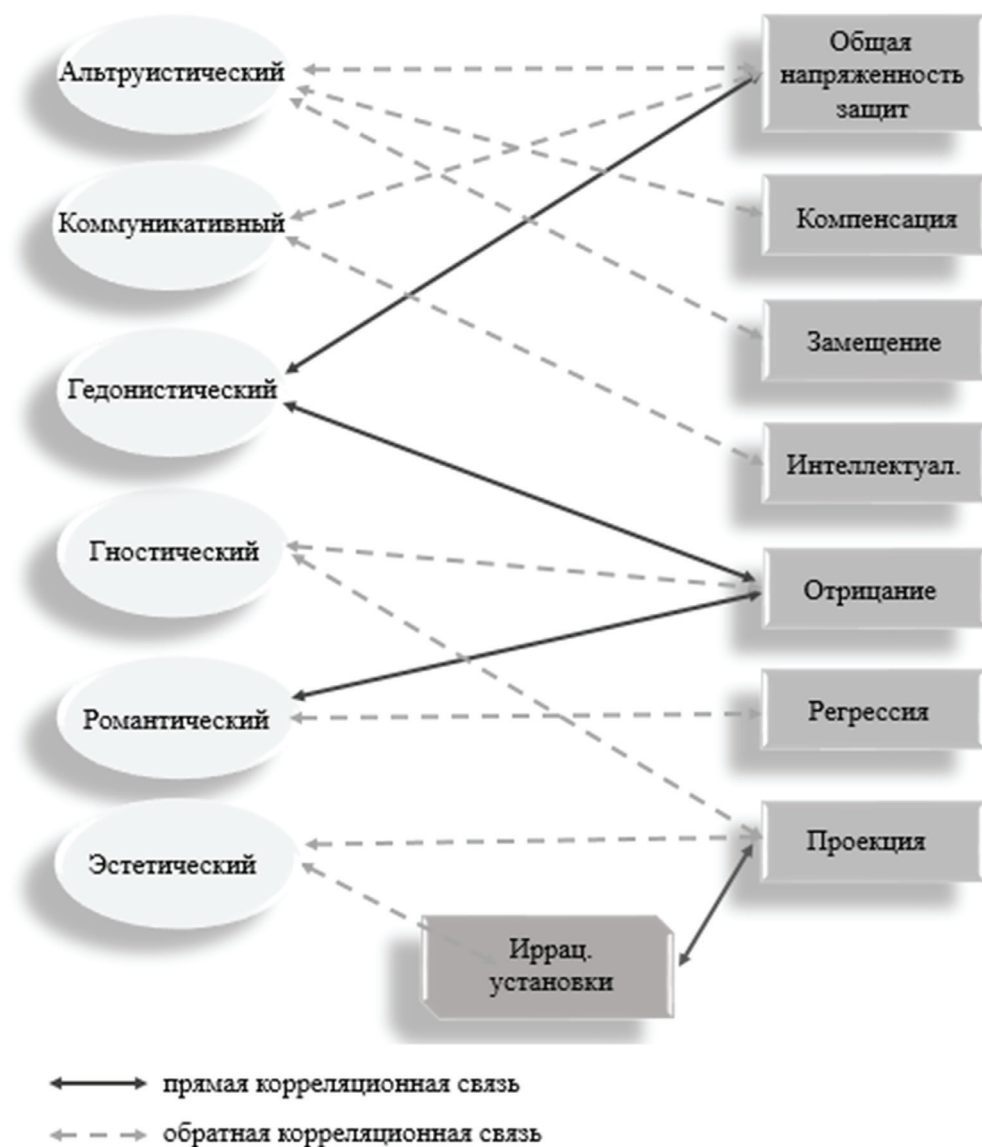


Рис. 4 / Fig. 4. Общая схема взаимосвязи типа общей эмоциональной направленности, механизмов психозащит и иррациональных установок / The general scheme of the relationship of the type of general emotional orientation with mechanisms of psychological defenses and irrational attitudes

Источник: данные авторов.

ром была выявлена положительная корреляционная связь между романтическим типом ОЭН и мотивацией к успеху. Высокий уровень мотивации к успеху связан с готовностью преодо-

левать препятствия на своём пути, рисковать и не бояться идти к поставленным целям [1].

Обнаружена прямая связь между гедонистической ОЭН, отрицанием

(0,374, $p < 0,05$) и общим уровнем напряжённости защит (0,376, $p < 0,05$). Стремление к лёгкой жизни и удовольствию связано с усилением работы защитных механизмов, в частности, отрицания. Комфортное и беззаботное состояние достигается ценой самообмана, игнорирования проблем и неудач. Травмирующие переживания отрицаются вместо того, чтобы проживать и ассимилировать их в необходимый для личности опыт. Такое поведение нередко свидетельствует о незрелости индивида и неконструктивной жизненной позиции. Чем менее осмыслена человеком жизнь, тем интенсивнее работают психологические защиты.

Выявлена обратная взаимосвязь между альтруистической ОЭН, замещением (-0,432, $p < 0,05$), компенсацией (-0,379, $p < 0,05$) и общим уровнем напряжённости защит (-0,383, $p < 0,05$). Провоцирующее замещение чувства гнева несовместимо с альтруизмом. Чем больше человек настроен на помощь другим людям, тем меньше он испытывает потребность защищать своё «эго» и выплёскивать агрессию на невинный объект. Альтруистическое поведение связано с самопожертвованием, с умением отдавать, в отличие от компенсации, целью которой являются преодоление ощущения своей неполноценности любой ценой и появление чувства превосходства над окружением. Кроме того, бескорыстные действия на благо другого приносят удовлетворение и позволяют чувствовать себя счастливее, а значит, необходимость в психологических защитах снижается.

Между гностической ОЭН и отрицанием выявлена обратная взаимосвязь (-0,345, $p < 0,05$), которая означает,

что неведение, игнорирование реальности, отказ принять существование неприятной ситуации не характерны для мыслительного типа. Наоборот, они испытывают тягу к критическому осмыслению окружающей действительности. Их стратегия – думать над решением возникшей проблемы, а не закрывать на неё глаза. Обратная взаимосвязь с проекцией (-0,377, $p < 0,05$) объясняется рациональной позицией «гностиков» и более объективной оценкой себя и других людей.

Коммуникативная ОЭН имеет обратную взаимосвязь с интеллектуализацией (-0,356, $p < 0,05$) и общей напряжённостью защит (-0,343, $p < 0,05$). Общение с другими людьми способно ослабить стресс, снижая интенсивность работы защитных механизмов. Чрезмерное использование интеллектуализации приводит к определённым проблемам в эмоциональной и коммуникативной сферах. Излишняя рациональность мышления может затруднять коммуникацию с другими людьми, мешая установлению близких доверительных отношений. Такие люди могут восприниматься окружающими как «рассудочные», неэмоциональные, не способные к сопереживанию и к настоящей искренней дружбе.

Эстетическая ОЭН имеет обратную взаимосвязь с проекцией (-0,421, $p < 0,05$). Это означает, что для данного типа ОЭН не свойственен механизм защиты проекция. Данная взаимосвязь ниже будет рассмотрена более подробно (см. рис. 5). Для других типов ОЭН статистически значимых корреляционных связей с психологическими защитами не выявлено.

Ввиду того, что характер выявленных взаимосвязей в основном отри-

цательный, мы считаем, что большая часть типов ОЭН (коммуникативный, альтруистический, эстетический, гностический, романтический) связана со снижением уровня выраженности тех или иных психологических защит, способствуя, таким образом, повышению адаптивных возможностей человека. Данный результат согласуется с выводом Н. Е. Яблонски, которая установила, что позитивная эмоциональная направленность, являясь интегральным личностным качеством, регулирует поведение человека и обеспечивает психическую устойчивость в стрессовых ситуациях [30].

В результате исследования взаимосвязей эмоциональной направленности и иррациональных установок была выявлена лишь одна статистически значимая отрицательная взаимосвязь переменных «эстетический тип ОЭН»

и «долженствование в отношении других» ($-0,397$, $p < 0,05$). Развитая эстетическая чувственность способствует формированию положительного социально-психологического настроения, помогает строить общение на принципах доброты, гуманизма и толерантности, сохраняя относительную свободу от ограничивающих установок в отношении других людей [6]. Остальные типы эмоциональной направленности не показали статистически достоверных корреляций ни с одной из групп иррациональных установок.

Далее были исследованы взаимосвязи психологических защит и иррациональных установок. Выявлена прямая взаимосвязь между проекцией, иррациональными установками группы «долженствования в отношении других» ($0,678$, $p < 0,01$) и общей оценкой рациональности мышления ($0,508$, $p < 0,01$).



Рис. 5 / Fig. 5. Схема взаимосвязей эстетической ОЭН с проекцией и иррациональными установками группы «долженствование в отношении других» / The scheme of interrelations of aesthetic emotional orientation with projection and irrational attitudes of the group "due to others"

Источник: данные авторов.

Чем интенсивнее работает проекция, тем более требовательным и субъективным становится отношение к другим людям и тем всё более иррациональным становится мышление человека в целом.

Отметим, что только эстетический тип эмоциональной направленности показал наличие связей сразу с двумя исследуемыми параметрами – иррациональными установками и психозащитами. На рис. 5 представлена схема обрзовавшихся взаимоотношений.

Выявленные обратные взаимосвязи дают основание полагать, что эстетическая ОЭН связана с уменьшением выраженности психозащитной проекции и иррациональных установок по отношению к окружающим. Остановимся на объяснении данного тезиса чуть более подробно.

Созерцание заходящего солнца, цветущего сада или скульптуры у восприимчивых людей вызывает особые эстетические переживания. По большей части это позитивные аффективные реакции – вдохновение, чувство прекрасного и возвышенного, экстазическое переживание и восхищение. Но за счёт чего становится возможным испытывать такие волнующие переживания при восприятии произведений искусства или красоты природы? Процесс эстетического переживания действительности невозможен без использования личностью проективного механизма, который лежит в основе эмпатической способности или умения «вчувствоваться, вжиться в образ». С помощью эмпатии удаётся настроиться на окружающий мир так, чтобы улавливать и ощущать его выразительные свойства, гармонию и красоту. По словам С. В. Бочкаревой, это даёт возможность познавать те

аспекты действительности, которые недоступны сенсорному и рациональному познанию [5]. В исследовании Б. С. Шалютина впервые было показано, что эмпатическое восприятие является самостоятельным способом познания наряду с чувственным и логическим. В случае с проекцией, выступающей в качестве защитного механизма, происходит, наоборот, потеря важной сенсорной информации и сужение восприятия. Внешняя реальность искажается собственным спроецированным материалом, вследствие чего человек вступает в контакт не с внешним миром, а с самим собой. Обогащение «Я» новым опытом не происходит. Кроме того, такой способ искажения действительности создаёт препятствия в установлении открытых и доверительных отношений с социумом. Другие люди осуждаются за те особенности, которыми обладает сам проецирующий, что само по себе создаёт предпосылки для формирования иррациональных установок в отношении окружающих. Как ни парадоксально, но именно развитая эстетическая чувственность и эмпатийное понимание помогают вернуться в русло рациональной интерпретации поведения других людей. Р. Мэй рассматривает этот процесс как временное отождествление себя с собеседником, растворение в нём [17]. Установление такой глубокой эмоциональной связи способствует лучшему пониманию чувств, ценностей, убеждений и мотивов другого человека без внутреннего осуждения. В результате негативные иррациональные установки теряют свою значимость и заменяются на более гибкие и адаптивные суждения о других людях. Таким образом, эсте-

тическая эмоциональная направленность является фактором познания окружающей действительности и гармонизации взаимоотношений человека с внешней средой.

Заключение

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлены результаты, указывающие на наличие отрицательной сопряжённости между общей эмоциональной направленностью и психологическими защитами. Альтруистическая, коммуникативная, гностическая и эстетическая эмоциональные направленности отрицательно связаны с компенсацией, замещением, интеллектуализацией, отрицанием и проекцией. Исключение составляют гедонистическая и романтическая эмоциональные направленности, которые имеют прямые связи с отрицанием. Мы предположили, что общая эмоциональная направленность может выступать в качестве личностного копинг-ресурса, способного повысить адаптивные возможности человека в исследуемой выборке.

2. Между общей эмоциональной направленностью и иррациональными установками устойчивых связей не

обнаружено. Исключение составила эстетическая эмоциональная направленность. Возможно, это связано с численным преимуществом женщин в выборке данного исследования.

3. Эстетическая эмоциональная направленность имеет обратную взаимосвязь с психозащитной проекцией и иррациональными установками в отношении других людей. Исходя из теоретического анализа, полученные результаты данной взаимосвязи позволили сделать вывод, что эстетическая эмоциональная направленность формирует более полное и целостное представление об окружающей действительности, способствует гармонизации личности и её взаимоотношений с другими людьми.

Отметим, что результаты исследования нуждаются в дальнейшем уточнении и проверке. Изучение поставленных нами вопросов требует более развёрнутого эмпирического исследования с привлечением значительно большей выборки испытуемых. Надеемся, что выявленные соотношения вызовут интерес и станут основой для будущих теоретических и эмпирических исследований.

Статья поступила в редакцию 20.12.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхамалиева М. Т., Пустовалов С. В. Связь мотивации и эмоциональной направленности личности у студентов // Академическая публицистика. 2022. № 2-1. С. 204–208.
2. Антонова Н. В., Князева Е. А. Стратегии выбора жизненного пути у людей с разной степенью иррациональности мышления // VII Международный съезд ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBTFORUM, Санкт-Петербург, 21 мая 2021 г.: сборник научных статей. СПб.: Синэл, 2021. С. 9–19.
3. Бек Д. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / пер. с англ. А. В. Соломиной. СПб.: Питер, 2018. 416 с.
4. Боброва Л. А. Уроки предсказуемой иррациональности // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. 2021. № 3. С. 114–125. DOI: 10.31249/rphil/2021.03.05.

5. Бочкарева С. В. Размышления об эмпатическом познании. М.: Инфра-М, 2022. 149 с.
6. Вейсова В. Э. Эстетическое в профессиональной культуре личности // Общество: философия, история, культура. 2017. № 2. С. 92–96.
7. Вязникова Л. Ф., Солодовник Е. В., Лейбович М. В. Эмоциональная направленность и экзистенциальная исполненность в пространстве субъективной реальности человека [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 11. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2896.htm> (дата обращения: 27.12.2022).
8. Герасимова А. С. Психолого-педагогические условия становления и развития учебной мотивации студентов // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 4. С. 224–230.
9. Гришина А. В. Экспериментальная модель развития эмоциональной направленности личности в процессе профессионального самоопределения студентов вуза (на примере исследования обучающихся техническим специальностям) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 2. С. 98–103.
10. Гришина А. В., Косцова М. В., Быстрыков В. А. Особенности социального интеллекта и эмоциональной направленности личности у студентов технического профиля подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65 (1). С. 331–335.
11. Дербенева М. Ю. Эмоциональная направленность как основа формирования познавательных интересов личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1 (1). С. 288–294.
12. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
13. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 92–101.
14. Ионина О. С. Изучение иррациональных установок студентов (на примере педагогического ВУЗа) // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 225–230. DOI: 10.52772/25420291_2021_2_225.
15. Коробова М. В. Эмоциональная направленность личности педагога как условие формирования позитивных отношений с социально неадаптированными подростками [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN122.pdf> (дата обращения: 27.12.2022).
16. Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 158–183. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-158-183.
17. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 225 с.
18. Мельниченко В. В., Абрамов В. А. Влияние иррациональных установок на психологическое благополучие и самоэффективность больных с различным уровнем дезорганизации личности // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2019. № 2 (46). С. 84–90.
19. Обознов А. А., Доценко О. Н. Эмоциональная направленность учителей как личностный ресурс их устойчивости к выгоранию // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5 (36). С. 227–237.
20. Овчарова Р. В. Взаимосвязь базовых ценностей и типов эмоциональной направленности личности студентов университета // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7-2 (109). С. 138–142. DOI: 10.23670/IRJ.2021.109.7.061.
21. Перец О. А., Солодовник Е. В. Феномен эмоциональной направленности личности в теории Б. И. Додоновой // Учёные заметки Тихоокеанского государственного университета. 2019. Т. 10. № 2. С. 539–542.

22. Погодаева М. В., Чепурко Ю. В., Хасьянов В. Б. Эмоционально-ценностная направленность учащихся старших классов разного профиля обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 93–96.
23. Пырьев Е. А. Эмоции в системе психического отражения и мотивации поведения человека // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 232–236.
24. Редькина Е. Б. Эмоциональная направленность как показатель мотивационной готовности студентов к обучению // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 4. С. 15–21. DOI: 10.17805/trudy.2022.4.3.
25. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
26. Спиридонова Н. Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 28 с.
27. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 2013. 142 с.
28. Шамионов Р. М. Взаимосвязь субъективного благополучия с эмоциональной направленностью и ценностными ориентациями личности в разных условиях профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. № 1. С. 55–63.
29. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-когнитивный подход. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
30. Яблонски Н. Е. Профиль эмоциональной направленности как личностный предиктор позитивного эмоционального симптомокомплекса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и Психология. 2009. № 2. С. 244–248.
31. Япарова О. Г. Эмоциональная направленность личности как прогностический фактор сплочённости приёмных семей // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-1 (59). С. 137–140. DOI: 10.23670/IRJ.2017.59.008.
32. Brookings J. B., Serratelli A. J. Positive illusions: Positively correlated with subjective well-being, negatively correlated with a measure of personal growth // Psychological Reports. 2006. Vol. 98. № 2. P. 407–413. DOI: 10.2466/pr0.98.2.407-413
33. Collard J. J., Cummins R. A., Fuller-Tyskiewicz A. Measurement of positive irrational beliefs (positive cognitive illusions) // Journal of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 3. P. 1069–1088. DOI: 10.1007/s10902-015-9632-x.

REFERENCES

1. Alhamalieva M. T., Pustovalov S. V. [Communication of motivation and emotional orientation of personality among students]. In: *Akademicheskaya publicistika* [Academic journalism], 2022, no. 2-1, pp. 204–208.
2. Antonova N. V., Knyazeva E. A. [Strategies for choosing a life path in people with different degrees of irrationality of thinking]. In: *VII Mezhdunarodnyj s'ezd associacii kognitivno-povedencheskoj psihoterapii CBTFORUM, Sankt-Peterburg, 21 maya 2021 g.* [VII International Congress of the Association for Cognitive-Behavioral Psychotherapy CBTFORUM, St. Petersburg, May 21, 2021]. St. Petersburg, Sinel Publ., 2021, pp. 9–19.
3. Bek D. Cognitive Behavior Therapy. Basics and Beyond (Rus. ed.: Solomina A. V., transl. *Kognitivno-povedencheskaya terapiya. Ot osnov k napravleniyam.* St. Petersburg, Piter Publ., 2018. 416 p.).
4. Bobrova L. A. [Lessons of predictable irrationality]. In: *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 3: Filosofiya* [Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Series 3: Philosophy], 2021, no. 3, pp. 114–125. DOI: 10.31249/rphil/2021.03.05.

5. Bochkareva S. V. *Razmyshleniya ob empaticheskom poznanii* [Reflections on empathic knowledge]. Moscow, Infra-M Publ., 2022. 149 p.
6. Vejsova V. E. [Aesthetic in the professional culture of the individual]. In: *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture], 2017, no. 2, pp. 92–96.
7. Vyaznikova L. F., Solodovnik E. V., Lejbovich M. V. [Emotional orientation and existential fulfillment in the space of human subjective reality]. In: *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [Letters to Emission Offline], 2020, no. 11. Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2896.htm> (accessed: 27.12.2022).
8. Gerasimova A. S. [Psychological and pedagogical conditions for the formation and development of educational motivation of students]. In: *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2011, no. 4, pp. 224–230.
9. Grishina A. V. [An experimental model of the development of the emotional orientation of a personality in the process of professional self-determination of university students (on the example of a study of students in technical specialties)]. In: *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of the South Ural State University], 2013, vol. 6, no. 2, pp. 98–103.
10. Grishina A. V., Koscova M. V., Bystryukov V. A. [Features of social intelligence and emotional orientation of personality among students of technical training]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2019, no. 65 (1), pp. 331–335.
11. Derbeneva M. Yu. [Emotional orientation as a basis for the formation of the cognitive interests of the individual]. In: *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Seriya 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Pedagogy], 2009, no. 1 (1), pp. 288–294.
12. Dodonov B. I. *Emociya kak cennost'* [Emotion as a value]. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 272 p.
13. Docenko O. N. [Emotional orientation as a factor of "burnout" among representatives of socioeconomic professions]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2008, no. 5, pp. 92–101.
14. Ionina O. S. [The study of irrational attitudes of students (on the example of a pedagogical university)]. In: *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University], 2021, no. 2 (50), pp. 225–230. DOI: 10.52772/25420291_2021_2_225.
15. Korobova M. V. [Emotional orientation of the teacher's personality as a condition for the formation of positive relations with socially maladapted adolescents]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2022, vol. 10, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN122.pdf> (accessed: 27.12.2022).
16. Koryagina I. I., Maralov V. G., Sitarov V. A. [The relationship of security needs with irrational beliefs among students of a medical university]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2022, vol. 24, no. 3, pp. 158–183. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-158-183.
17. Mej R. *Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovaniya. Kak davat' i obretat' dushevnoe zdorov'e* [The art of psychological counseling. How to give and receive mental health]. Moscow, Institute for General Humanitarian Research Publ., 2016. 225 p.
18. Mel'nichenko V. V., Abramov V. A. [Influence of irrational attitudes on psychological well-being and self-efficacy of patients with different levels of personality disorganization]. In: *Zhurnal psikiatrii i medicinskoj psihologii* [Journal of Psychiatry and Medical Psychology], 2019, no. 2 (46), pp. 84–90.

19. Oboznov A. A., Docenko O. N. [Emotional orientation of teachers as a personal resource of their resistance to burnout]. In: *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan], 2011, no. 5 (36), pp. 227–237.
20. Ovcharova R. V. [The relationship of basic values and types of emotional orientation of the personality of university students]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Scientific Research Journal], 2021, no. 7-2 (109), pp. 138–142. DOI: 10.23670/IRJ.2021.109.7.061.
21. Perec O. A., Solodovnik E. V. [The phenomenon of the emotional orientation of personality in B. I. Dodonov's theory]. In: *Uchyonye zametki Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Academic Notes of the Pacific State University], 2019, vol. 10, no. 2, pp. 539–542.
22. Pogodaeva M. V., Chepurko Yu. V., Has'yanov V. B. [Emotional and value orientation of senior students of different profiles of education]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2020, no. 1 (80), pp. 93–96.
23. Pyr'ev E. A. [Emotions in the system of mental reflection and motivation of human behavior]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2012, no. 2, pp. 232–236.
24. Red'kina E. B. [Emotional orientation as an indicator of students' motivational readiness for learning]. In: *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of the Moscow University for the Humanities], 2022, no. 4, pp. 15–21. DOI: 10.17805/trudy.2022.4.3.
25. Romanova E. S., Grebennikov L. R. *Mekhanizmy psihologicheskoy zashchity: genezis, funkcionirovanie, diagnostika* [Psychological defense mechanisms: genesis, functioning, diagnostics]. Mytishchi, Talant Publ., 1996. 144 p.
26. Spiridonova N. Yu. *Svyaz' napravlenosti lichnosti s vyborom professii v yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [The relationship of personality orientation with the choice of profession in adolescence: abstract of Cand. Sci. thesis in Psychological Sciences]. Moscow, 2011. 28 p.
27. Frejd A. *Psihologiya «Ya» i zashchitnye mekhanizmy* [Psychology "I" and defense mechanisms]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2013. 142 p.
28. Shamionov R. M. [The relationship of subjective well-being with emotional orientation and value orientations of the individual in different conditions of professional socialization]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [Bulletin of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2007, no. 1, pp. 55–63.
29. Ellis A. *Gumanisticheskaya psihoterapiya. Racional'no-kognitivnyj podhod* [Humanistic psychotherapy. Rational-cognitive approach]. St. Petersburg, Sova Publ., Moscow, EKSMO-Press Publ., 2002. 272 p.
30. Yablonski N. E. [Profile of emotional orientation as a personal predictor of a positive emotional symptom complex]. In: *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i Psihologiya* [Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology], 2009, no. 2, pp. 244–248.
31. Yaparova O. G. [Emotional orientation of personality as a prognostic factor for the cohesion of foster families]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal], 2017, no. 5-1 (59), pp. 137–140. DOI: 10.23670/IRJ.2017.59.008.
32. Brookings J. B., Serratelli A. J. Positive illusions: Positively correlated with subjective well-being, negatively correlated with a measure of personal growth. In: *Psychological Reports*, 2006, vol. 98, no. 2, pp. 407–413. DOI: 10.2466/pr0.98.2.407-413.
33. Collard J. J., Cummins R. A., Fuller-Tyskiewicz A. Measurement of positive irrational beliefs (positive cognitive illusions). In: *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, no. 3, pp. 1069–1088. DOI: 10.1007/s10902-015-9632-x.

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>

Легкова Юлия Валерьевна – лаборант кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;
e-mail: legkova999@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3904-9173>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Yulia V. Legkova – Laboratory Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;
e-mail: legkova999@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3904-9173>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Михайлова И. В., Легкова Ю. В. Взаимосвязь общей эмоциональной направленности с иррациональными установками и психологическими защитами личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 23–42.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-23-42

FOR CITATION

Mikhailova I. V., Legkova Yu. V. Relationship of the general emotional orientation with irrational attitudes and mechanisms of psychological defenses. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 23–42.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-23-42

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-43-58

ЭМПАТИЯ В ПРЕДПОЧТЕНИИ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА (СРАВНЕНИЕ КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ВЫБОРОК)

Белоусова А. И., Чжоу Ц.

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

Аннотация

Цель. Определить роль эмпатии и толерантности к неопределённости в предпочтении эмоциональных оснований выбора и просоциального поведения на материале вербальных задач при кросс-культурном сравнении китайских и российских участников.

Процедуры и методы. Участники исследования: китайская выборка (N=44), российская выборка (N=50). Методики: 1) вербальные задачи на личностный выбор; 2) «Опросник когнитивной и аффективной эмпатии» (QCAE) в русскоязычной адаптации; 3) шкала толерантности к неопределённости Баднера.

Результаты. Различные предикторы выбора альтернатив участниками двух выборок связаны с ориентацией на межличностные отношения: выбор просоциального поведения зависит от уровня аффективной эмпатии, а субшкала когнитивной эмпатии выступает предиктором эгоцентрического выбора поведения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты вносят вклад в развитие представлений об эмпатийной составляющей личностной регуляции выбора.

Ключевые слова: аффективная эмпатия, когнитивная эмпатия, личностный выбор, моральный выбор, принятие решений, просоциальное поведение

THE ROLE OF EMPATHY IN PREFERING RATIONAL AND EMOTIONAL CHOICES (COMPARISON OF CHINESE AND RUSSIAN SAMPLES)

A. Belousova, Q. Zhou

*Lomonosov Moscow State University
ul. Mokhovaya, 11, str. 9, Moscow, 125009, Russian Federation*

Abstract

Aim. To determine the role of empathy and tolerance for uncertainty in the preference for emotional reasons for decision making and choosing pro-social behavior on the material of verbal tasks in a cross-cultural comparison of Chinese and Russian participants.

Methodology. Participants of the study: Chinese sample (N=44), Russian sample (N=50). Methods: 1) verbal tasks for personal choice, 2) questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE) in Russian adaptation, 3) Badner uncertainty tolerance scale.

Results. Different predictors of the choice of alternatives by the participants in the Chinese and Russian samples are associated with an orientation towards interpersonal relationships. The choice of pro-social behavior depends on the level of affective empathy, the cognitive empathy subscale being a predictor of egocentric behavior choice.

Research implications. The results of the study contribute to the development of ideas about the empathic component of personal choice regulation.

Keywords: affective empathy, cognitive empathy, decision making, moral choice, choice, pro-social behavior

Введение

В психологии выбора в условиях неопределённости утверждается позиция о динамическом единстве процессов когнитивной и личностной регуляции выборов и решений человека [4, с. 92; 6, с. 230]. Моральный выбор понимается как разновидность личностного выбора [7, с. 72], в регуляции которого ведущую роль занимают компоненты нравственного самосознания, нормы, правила, а также личностные ценности, включающие в первую очередь отношение к другому человеку как высшей ценности [3, с. 34; 14 с. 56]. Исследования эмоционального компонента в регуляции личностного выбора также актуальны, поскольку позволяют прояснять, как он наряду с эмпатией и регуляцией эмоций может участвовать в процессе принятия решения [11, с. 23; 12, с. 90; 13, с. 195].

Моральный выбор, как и любой личностный выбор, предполагает включённость в регуляцию всего интеллектуально-личностного потенциала человека, выступающего основой самоопределения в ситуации выбора [6]. Акты выбора опосредованы процессами саморегуляции, актуализируемыми в функциональных образованиях – динамических регулятивных системах (ДРС), репрезентирующих единство интеллекта и аффекта [10, с. 125, 150]. Интеллектуальные и мотивационные компоненты совместно определяют образование целевых структур, опосредствующих продуктивную подготовку и конечный выбор субъекта [15, с. 123].

Моральный выбор предполагает не только включённость мотивационной, целевой и смысловой регуляции, но и процессы регуляции личностных предпочтений со стороны ценностных контекстов, а также особенности нравственного самосознания личности, связанного с отношением к этим ценностям. Моральный выбор также определяется как такой личностный выбор, который включает в себя ориентировку человека на его личностные ценности, включая не только самоотношение и значимость собственного целедостижения, но и ориентировку на другого человека как ценность, как важный компонент личностного уровня самосознания [7, с. 85]. Моральный выбор предполагает интегративное взаимодействие аффективных и когнитивных структур, а также включает ориентировку личности в рамках ценностных отношений, среди которых наиболее близко стоящим к регуляции со стороны самосознания выступает отношение к себе и другому человеку.

Теория Л. Колберга рассматривает формирование автономной морали как признание и право личности следовать избранным этическим принципам, законам и соглашениям, основанным на универсальных моральных нормах [17, с. 32]. При этом другое направление, изучающее моральное развитие, фокусируется на принципе заботы, сочувствия и сопереживания другому человеку. Так, в подходе К. Гиллиган эмпатия рассматривается как способность эмоционального со-

переживания другому и как основной регулятор моральных суждений и поведения человека [16, с. 501], т. е. эмпатия как ориентация на другого человека может рассматриваться в контексте просоциального поведения.

В исследованиях также выявляли связь моральных решений и понимания социального контекста и собственного эмоционального состояния, личностных особенностей, способности опираться на прошлый эмоциональный опыт [2, с. 150; 5, с. 48].

Аффективные и когнитивные компоненты эмпатии исследовались в рамках кросс-культурных исследований. Сравнения российской, китайской и азербайджанской выборок [8, с. 425; 18, с. 5] не обнаружили значимых различий в аффективной эмпатии, однако когнитивная эмпатия была выше в китайской выборке. Взаимосвязь имплицитных теорий личности и эмпатии рассматривалась на материале китайской выборки [9, с. 128]. Предполагалось, что имплицитные теории личности покажут связь с аффективным компонентом эмпатии, однако предположения не оправдались – единственная корреляция была связана с подшкалой когнитивной эмпатии – «Подстройкой». Более сильную связь с когнитивным компонентом эмпатии показал другой тип имплицитных теорий – имплицитные теории эмоций; это позволило предположить, что для представлений человека о контролируемости эмоций ведущим является когнитивный компонент.

Мы рассматриваем двухпроцессорную схему личностной регуляции выбора, где в качестве первого фактора выступает ориентировка на эмоции или на моральные нормы (эмоцио-

нальный – рациональный выбор), а в качестве второго – ориентировка на собственные представления, ценности, нормы и действие в собственных интересах или же ориентировка на другого человека (эгоцентрический – просоциальный выбор). Использование вербальных задач по типу моральных дилемм в нашем исследовании предполагает изучение влияния эмоционального компонента в принятии решений, которые часто могут проявляться в противопоставлении рациональным компонентам. Вербальные задачи также позволяют выявить влияние просоциальных ориентаций личности в виде предпочтений при принятии решений и действий «во благо» другого человека.

Цель: определить роль эмпатии и толерантности к неопределённости (ТН) в предпочтении эмоциональных причин выбора и выбора просоциального поведения на материале вербальных задач при сравнении китайской и российской выборок.

Гипотезы:

1. Эмпатия и ТН как предикторы выбора эмоциональной причины и просоциального поведения будут связаны с ориентацией на межличностные отношения.

2. Предполагается связь между эмпатией и предпочтением выбора эмоциональных оснований выбора, а именно: высокая аффективная эмпатия будет способствовать выбору эмоциональной причины.

3. Предполагается связь между толерантностью к неопределённости (ТН) и предпочтением выбора эмоциональной причины: положительное отношение к неопределённости будет способствовать выбору эмоциональной причины.

4. Предполагается, что когнитивная эмпатия будет способствовать выбору альтернатив с просоциальным поведением, а аффективная эмпатия – выбору альтернатив с эгоцентрическим поведением.

Метод

Участники исследования. Китайская выборка (N=44) – студенты и аспиранты университета во Франции, российская выборка (N=50) – студенты и аспиранты факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. Подбор участников уравнивался по полу и возрасту. Описательные статистики выборки представлены в таблице 1.

Схема исследования. Участникам индивидуально предлагались вербальные задачи с альтернативами, где им нужно было оценить эмоциональную удовлетворённость при выборе каждой из альтернатив. Далее участники заполняли два опросника; они не были ограничены по времени. Перед этим участникам обозначались инструкции к методикам, а также основные моменты, необходимые для верного выполнения заданий.

Обработка данных: использовалась программа для статистической обработки данных SPSS IBM 20 для расчёта

описательных статистик, сравнения средних, корреляционного анализа, подсчёта статистических различий между независимыми выборками по U-критерию Манна-Уитни.

Методики

Все методики предъявлялись в российской выборке на русском языке, а китайским участникам – на китайском.

1. Методика вербальных задач. Для моделирования ситуаций выбора были разработаны вербальные задачи, построенные по типу моральных дилемм (4 вербальные задачи). Подробнее суть каждой из задач представлена в таблице 2. Инструкция предполагала совершение оценки собственной эмоциональной удовлетворённости при выборе каждой альтернативы (т. е. участники оценивали по балльной системе каждую из 4 альтернатив). Всего в каждой задаче предполагалось 4 альтернативы, которые можно сгруппировать по 2 в контексте рассмотрения разных факторов: эмоциональных и рациональных причин выбора, эгоцентрической позиции и просоциального поведения (табл. 2).

2. Для определения уровня эмпатии использовался «Опросник когнитивной и аффективной эмпатии» (Questionnaire of Cognitive and Affective

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики выборок / Descriptive statistics for the sample

Выборка		Пол		Возраст			
Этап	Кол-во участников	Мужчины	Женщины	M	SD	минимум	максимум
Китайская выборка	44	5	39	24.7	3.45	19	33
Российская выборка	50	10	40	22.2	3.94	19	35

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2

Типы альтернатив при выборе в вербальных задачах / Types of alternatives when choosing in verbal tasks

	«Эмоциональные причины», альтернативы	«Рациональные причины», альтернативы	«Эгоцентрическая позиция», альтернативы	Просоциальное поведение, альтернативы
Задача 1. Оскорбляют или осуждают другого человека, который симпатичен	2. Промолчу, потому что не хочу быть отвергнутым компанией. 4. Заступлюсь, даже если моё мнение расходится с мнением большинства, потому что этот человек мне приятен	1. Промолчу, каждый должен отстаивать себя сам. 3. Вступлюсь, даже если моё мнение расходится с мнением большинства, потому что есть такое правило «Защищать слабых»	1 и 2 – промолчать	3 и 4 – вступить
Задача 2. Близкий друг рассказывает человеку про конфликтную ситуацию, где он сам был виновником конфликта	1. Поддержу и не выскажу своё мнение, чтобы он не обижался. 2. Поддержу и не выскажу своё мнение, чтобы не переставать с ним дружить	3. Выскажу своё мнение, поскольку это будет честно с моей стороны. 4. Выскажу своё мнение, потому что, возможно, в дальнейшем это принесёт пользу другу	1 и 2 – промолчать	3 и 4 – вступить
Задача 3. Начальник даёт задание, которое не входит в служебные обязанности, но которое человек в силах выполнить, при невыполнении ему угрожают снижением заработной платы	1. Соглашусь, чтобы избежать конфликта с начальником и потерю в зарплате. 4. Откажусь, даже если придётся уволиться, поскольку считаю, что, угрожая, начальник проявляет неуважение ко мне.	2. Соглашусь, чтобы избежать конфликта и потерю в зарплате, но сделаю работу не очень качественно. 3. Откажусь, ссылаясь на трудовой договор, где прописаны мои права и обязанности	1 и 2 – промолчать	3 и 4 – вступить
Задача 4. В метро пожилая женщина обругала человека, неприятно высказалась о его внешнем виде. Этот человек видит, что ей тяжело поднимать свою сумку-тележку по лестнице.	2. Пройду мимо, поскольку поведение женщины неприятно и ей не хочется помогать. 4. Помогу, поскольку, несмотря на её слова, я уважаю её и считаю нужным помочь ей	1. Пройду мимо, потому что то-роплюсь и занят своими делами. 3. Помогу, потому что следуя правилу: «Нужно помогать старшим».	1 и 2 (не помочь)	3 и 4 (помочь)

Источник: данные авторов.

Empathy, QCAE) в русскоязычной адаптации [1, с. 18]. Оригинальная структура опросника QCAE состоит из 31 пункта, разбитого на пять переменных, которые относятся к основной шкале / компоненту эмпатии, когнитивной или аффективной. При ответах в опроснике используется четырёхбалльная шкала Лайкерта от 1 – «абсолютно не согласен» до 4 – «абсолютно согласен».

Шкалы когнитивной эмпатии:

А) Субшкала «Децентрация» оценивает способность индивида понимать, принимать и учитывать точку зрения других людей, их позицию и взгляды.

Б) Субшкала «Подстройка» позволяет оценить возможность индивида поставить себя на место другого человека, представив, что он чувствует. Эта субшкала опирается на навыки человека, которые описываются в теории «Модель психического состояния другого». Однако в данном случае с учётом фокусировки на обработку и понимание эмоций.

Шкалы аффективной эмпатии:

а) Субшкала «Эмоциональная заразительность» оценивает, насколько человек легко «заражается» чувствами и эмоциями других людей и зеркально отражает их.

б) Субшкала «Проксимальная чувствительность» касается эмоциональной реакции в момент наблюдения за настроением и чувствами людей из ближайшего окружения, с кем индивид находится в тесном социальном контакте.

в) Субшкала «Периферическая чувствительность» аналогична проксимальной чувствительности, но в более общем контексте, поэтому определена как периферическая. Эмоциональная реакция в момент наблюдения за людьми,

с которыми нет непосредственной связи.

3. «Шкала толерантности – интолерантности к неопределённости Баднера» (Intolerance of Ambiguity Scale, IAS) в русскоязычной адаптации Т. В. Корниловой, М. А. Чумаковой включает две шкалы и 13 пунктов ответов, в апробации на китайском языке – 16 пунктов. В обоих случаях использовалась только одна шкала – толерантности к неопределённости (ТН).

Результаты

Сравнение китайской и российской выборок по показателю эмпатии и толерантности к неопределённости с применением критерия для независимых выборок Манна-Уитни представлено в таблице 3.

Установлены значимые различия между выборками по шкале эмпатии Эмоциональная заразительность и по шкале ТН. Китайцы характеризуются большей *эмоциональной заразительностью* по сравнению с русскими, а также у китайцев более выражены показатели по ИТН и ТН.

Далее представлены результаты корреляционного анализа.

На таблицах 4 и 5 представлен результат корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Для китайской выборки не обнаруживаются связи предпочтений эмоциональных оснований выбора в вербальных задачах 3 и 4: ни показатель эмпатии, ни показатель ТН не выявили значимых связей. Однако в задаче 1 выявились связи выбора эмоциональной причины с субшкалой когнитивной эмпатии «Подстройкой» (см. табл. 4), т. е. в задаче, где оскор-

Таблица 3 / Table 3

Различия выборок по показателю эмпатии и ТН / Differences in samples in terms of empathy and Tolerance for uncertainty

	Децен- трация	Под- стройка	Эмоц. за- разитель- ность	Перифе- рическая чувствит	Когни- тивная эмпатия	Аффек- тивная эмпатия	Общий балл эм- патии	ТН
U Манна- Уитни	1004,500	942,000	130,500	1048,000	1091,000	1059,500	1088,000	86,000
W Вил- коксона	1994,500	2217,000	1405,500	2323,000	2366,000	2049,500	2363,000	1361,000
Z	-0,726	-1,203	-7,361	-0,400	-0,068	-0,308	-0,091	-7,694
Асимп. знач. (двух- сторонняя)	0,468	0,229	0,000	0,689	0,946	0,758	0,927	0,000
Ранги			Китайская выборка 69,53					Китайская выборка 70,55
			Российская выборка 28,11					Российская выборка 27,22

Источник: данные авторов.

Таблица 4 / Table 4

Связи личностных переменных с предпочтением выбора в вербальных задачах с QCAE и ТН / Relationships of Personality Variables with choice preference in verbal tasks with QCAE and Tolerance for uncertainty

№Задачи	Тип выбора	Выборка	Связи с QCAE и ТН	ρ	Уровень зна- чимости (p)
Задача 1	Эмоциональные причины выбора	китайская выборка	Подстройка	0,412	0,005
		российская выборка	Эмоциональная заразительность	0,309	0,029
Задача 2	Эмоциональные причины выбора	китайская выборка	Эмоциональная заразительность	0,321	0,033
			Периферическая чувствительность	-0,303	0,046
	Рациональные причины	российская выборка	/	/	/
Задача 3	Эмоциональные причины выбора	китайская выборка			
		российская выборка	Аффективная эмпатия	-0,295	0,038
	Рациональные причины	/	/	/	/
Задача 4	Эмоциональные причины выбора	китайская выборка	/	/	/
		российская выборка	ТН	-0,371	0,008
	Рациональные причины	/	/	/	/

Источник: данные авторов.

Таблица 5 / Table 5

**Связи выбора «просоциального поведения» в вербальных задачах с QCAE и ТН /
Relationships between the choice of "pro-social behavior" in verbal tasks with QCAE
and TN**

	Тип выбора	Группа	Связи с QCAE и ТН	ρ	Уровень значимости (p)
Задача 1	Эгоцентрическое поведение	китайская выборка	Подстройка	0,341	0,023
			Эмоциональная заразительность	-0,334	0,027
			Аффективная эмпатия	-0,319	0,035
		российская выборка	/	/	/
Задача 4	Эгоцентрическое поведение	китайская выборка	/	/	/
		российская выборка	ТН	-0,285	0,044

Источник: данные авторов.

бляют или осуждают другого человека, который симпатичен, для китайцев эмоциональная удовлетворённость выбором оказывается связана с когнитивной способностью «Подстройки», которая позволяет поставить себя на место другого человека, представив, что он чувствует. В вербальной задаче 2 эмоциональные основания выбора оказываются связаны положительно с «Эмоциональной заразительностью» (субшкала «Аффективной эмпатии»), а рациональные причины выбора отрицательно связаны с «Периферической чувствительностью» (субшкала «Аффективной эмпатии»). Так, в ситуации, где близкий друг рассказывает про конфликтную ситуацию, в которой он был виновником конфликта, выбор эмоциональной причины у китайцев связан с аффективным компонентом эмпатии, проявляющимся в «заражении» чувствами и эмоциями, предположительно, в контексте близких интимных взаимоотношений.

Для российской выборки в задаче 1 по сравнению с китайской выборкой, где выявляются связи с «Когнитивной эмпатией», выявляется связь с эмо-

циональной заразительностью, т. е. русские в большей степени склонны проникаться чувствами и эмоциями в ситуации, когда оскорбляют или обижают человека, который симпатичен субъекту, принимающему решение (тут также не подчёркивается контекст близкой межличностной связи). В задаче 3, где начальник даёт задание, которое не входит в служебные обязанности, выбор эмоциональной причины в задаче оказывается связан с более низким уровнем аффективной эмпатии (отрицательная связь).

В таблице 5 представлены связи выбора просоциального поведения в вербальных задачах с уровнем эмпатии участников китайской и российской выборок. Связи с эмпатией выявились только для китайской выборки в субшкале когнитивной эмпатии «Подстройка»: она показывает положительную связь с предпочтением эгоцентрического поведения, а шкала «Аффективная эмпатия» и её субшкала «Эмоциональная заразительность» – отрицательные связи. Из этого следует, что принятие решения в первой задаче (вступить за человека в компании

или нет) для китайцев связано с возможностью встать на место другого человека, оценить и представить его состояние, т. е. с когнитивной оценкой эмоций и состояния. Связи с ТН и просоциальным поведением для китайской выборки не обнаружались.

Для российской выборки, напротив, выявились отрицательные связи между ТН и эгоцентрическим поведением, т. е. в ситуации 4 (помочь пожилой женщине или нет, даже если она негативно высказалась в Ваш адрес) русские участники с менее низким уровнем ТН принимали решение, связанное с эгоцентрическим проявлением в поведении (не помочь).

Результаты регрессионного анализа: предикторы выбора эмоциональных причин в вербальных задачах на китайской и российской выборках. В таблице 6 представлен результат регрессионного анализа для выявления предикторов выбора «эмоциональной причины».

Китайская выборка

В задаче 1 для китайской выборки предиктором решения, связанного с выбором эмоциональной причины, выступает субшкала эмпатии «Подстройка» ($B = 0.255$, $p = 0.014$). Этот результат, также как и по данным корреляционного анализа, позволяет предположить, что именно когнитивный аспект эмпатии (подстройка) является предиктором выбора эмоциональной причины. В задаче 2 субшкала «Периферическая чувствительность» является отрицательным предиктором ($B = -0.513$, $p = 0.009$), а субшкала «Эмоциональная заразительность» оказалась положительным предиктором выбора эмоциональной причины, например, в ситуации с близким

другом ($B = 0.198$, $p = 0.014$). В данном случае в контексте более близких межличностных отношений предиктором эмоционального выбора для китайцев является показатель аффективной эмпатии, «Эмоциональная заразительность», а шкала «Периферической чувствительности», которая определяет эмоциональную реакцию в момент наблюдения за людьми, с кем нет непосредственной связи (персонаж книги, актёр на сцене), показывает в этом случае отрицательную связь. Можно предположить, что для китайской выборки в зависимости от контекста близости отношений разных компонент эмпатии будет выступать на первый план при выборе эмоциональных причин.

Шкала ТН не выступила предиктором ни в одной ситуации. Однако по данным на китайской выборке выявилось, что показатель ТН влияет на субшкалу «Эмоциональная заразительность» ($B = 0.454$, $p = 0.014$), на субшкалу «Периферическая чувствительность» ($B = 0.438$, $p = 0.031$) и на показатель аффективной эмпатии ($B = 0.469$, $p = 0.003$).

Российская выборка

Для российской выборки – обратный результат. В задаче 1 предиктором выбора эмоциональной причины является «Эмоциональная заразительность» ($B = 0.178$, $p = 0.032$), т. е. в ситуации неблизких межличностных отношений аффективный компонент эмпатии оказывается связан с предпочтением эмоциональной причины в выборе. В задаче 3, в ситуации с заданием от начальника, аффективный компонент эмпатии показывает отрицательную связь с предпочтением эмоциональной причины.

Таблица 6 / Table 6

Предикторы при выборе альтернативы «эмоциональный выбор» в вербальных задачах / Predictors when choosing the “emotional choice” alternative in verbal tasks

	Выборка	Предикторы выбора «эмоциональной причины», шкалы QCAE и ТН	В	Уровень значимости
Задача 1	китайская выборка	подстройка	0.255**	p = 0.014
	российская выборка	эмоциональная заразительность	0.178**	p = 0.032
Задача 2	китайская выборка	эмоциональная заразительность	0.198**	p = 0.014
		периферическая чувствительность	-0.513***	p = 0.009
	российская выборка	\	\	
Задача 3	китайская выборка	\	\	
	российская выборка	аффективная эмпатия	-0.127*	p = 0.063
Задача 4	китайская выборка	\	\	
	российская выборка	ТН (*выбор «рациональной причины»)	-0.246***	p = 0.008

Источник: данные авторов.

ТН на российской выборке является отрицательным предиктором рациональной причины при выборе в задаче 4, что предполагает в данной задаче ориентировку на нормы социума, этически-моральные нормы и правила. ИТН на уровне тенденции отрицательно влияет на общую шкалу эмпатии ($B = -0.441$, $p = 0.084$).

Результаты регрессионного анализа: предикторы выбора просоциального поведения в вербальных задачах на китайской и российской выборках

В таблице 7 представлен результат регрессионного анализа для выявления предикторов выбора просоциального и эгоцентрического поведения.

Таблица 7 / Table 7

Предикторы выбора «просоциального поведения» в вербальных задачах / Predictors of the choice of "pro-social behavior" in verbal tasks

	Тип выбора	Группа	Предикторы выбора «просоциального поведения», шкалы QCAE и ТН	В	Уровень значимости
Задача 1	Просоциальное поведение	китайская выборка	Аффективная эмпатия	0.154*	p = 0.057
		российская выборка	эмоциональная заразительность	0.393**	p = 0.011
			подстройка	-0.285*	p = 0.056
	Эгоцентрическое поведение	китайская выборка	аффективная эмпатия	-0.241*	p = 0.006
			эмоциональная заразительность	-0.381***	p = 0.000
			подстройка	0.477***	p = 0.001
Задача 4	Эгоцентрическое поведение	российская выборка	\	\	
		китайская выборка	\	\	
		российская выборка	ИТН	0.197*	p = 0.059
			ТН	-0.282**	p = 0.037

Источник: данные авторов.

Китайская выборка

Предиктором выбора просоциального поведения в задаче 1 выступает «Аффективная эмпатия» ($B = 0.154$, $r = 0.057$). А для эгоцентрического поведения «Аффективная эмпатия» является отрицательным предиктором, также как и её субшкала «Эмоциональная заразительность», а субшкала когнитивной эмпатии «Подстройка» выступает предиктором эгоцентрического поведения.

ТН на китайской выборке не показал связей с выбором просоциального поведения в задачах.

Российская выборка

Субшкала аффективной эмпатии «Эмоциональная заразительность» является предиктором выбора просоциального поведения ($B = 0.393$, $r = 0.011$), а субшкала когнитивной эмпатии «Подстройка» является отрицательным предиктором ($B = -0.285$, $r = 0.056$), т. е. на российской выборке выбор просоциального поведения зависит от уровня аффективной эмпатии, что совпадает и с результатами на китайской выборке. В задаче 4 (помочь пожилой женщине) предиктором с положительной связью выбора эгоцентрического поведения выступил показатель ИТН, а с отрицательной – ТН ($B = -0.282$, $r = 0.037$).

Обсуждение результатов

Мы предполагали двухпроцессорную схему личностной регуляции выбора со стороны двух факторов, где в качестве первого выступает ориентировка на эмоции (предпочтения «эмоциональный – рациональный»), а в качестве второго – ориентировка на собственные представления, нормы и предпочтения действий в собственных

интересах или же ориентировка на другого человека («эгоцентрический – просоциальный» выбор). Мы предполагали позитивную роль эмпатии и толерантности к неопределённости (ТН) в предпочтении эмоциональных оснований выбора и предпочтении просоциального поведения (на материале вербальных задач при сравнении китайской и российской выборок). Нами было выявлено, что китайцы характеризуются большей эмоциональной заразительностью по сравнению с российскими участниками, у китайцев также более выражены показатели позитивного отношения к неопределённости (по ТН).

Для китайской выборки мы обнаружили, что в зависимости от контекста и ситуации межличностных отношений, описываемых в задаче, может варьироваться предиктор выбора эмоциональных причин. Так, в задаче, где межличностные связи не близкие (человек в компании), выбор китайцами эмоциональной причины в качестве его решения – альтернативы в задаче – будет зависеть от когнитивной составляющей эмпатии «Подстройка», которая позволяет поставить себя на место другого человека, представив, что он чувствует. Если контекст отношений указывает на более близкие связи (близкий друг), предиктором выбора эмоциональной причины является «Эмоциональная заразительность» (субшкала «Аффективной эмпатии»), а рациональные причины выбора отрицательно связаны с «Периферической чувствительностью» (субшкала «Аффективной эмпатии»), т. е. в ситуации близких межличностных отношений происходит «заражение» на уровне считывания и отражения эмо-

ционального состояния другого человека.

Для российской выборки были показаны несколько другие результаты. В задаче, в которой оскорбляют или обижают человека, который симпатичен субъекту, по сравнению с китайской выборкой, где выявляются связи с когнитивной эмпатией, для российской выборки выявляется связь с «Эмоциональной заразительностью», т. е. субшкала «Аффективной эмпатии» оказывается в данном контексте связанной с предпочтением эмоционального основания выбора. В ситуации, где подчёркиваются официальные отношения (начальник – подчинённый), выбор эмоциональных оснований оказывается связанным с более низким уровнем «Аффективной эмпатии».

Таким образом, мы можем принять нашу первую гипотезу, что различные предикторы выбора альтернатив участниками китайской и российской выборки будут связаны с ориентацией на межличностные отношения, однако с оговоркой, что наиболее явно мы можем это обсуждать в контексте китайской выборки.

Вторая и третья гипотезы предполагали связи между эмпатией и ТН и предпочтением «эмоционального» выбора. Мы считали, что высокий уровень эмпатии и ТН будут способствовать предпочтению эмоциональных оснований личностного выбора. Однако эта гипотеза принимается лишь частично: более высокое позитивное отношение к неопределённости в китайской выборке не выступило предиктором предпочтения эмоциональных оснований выборов ни в одной ситуации. ТН на российской выборке выступила отрицательным предиктором

выбора рациональной причины, т. е. российские участники не включали в своё предпочтение альтернативы, ориентированные на нормы социума, этически-моральные нормы и правила. Для китайской выборки именно контекст отношений влиял на «активизацию» аспекта эмпатии: Когнитивная эмпатия («Подстройка») стала предиктором выбора эмоциональной причины в ситуации не близких отношений, а «Эмоциональная заразительность» – в ситуации с близким другом. Для российской выборки предиктором выбора эмоциональных оснований выбора стала «Эмоциональная заразительность» (субшкала «Аффективной эмпатии»).

Четвёртая гипотеза предполагала, что когнитивная эмпатия будет способствовать выбору альтернатив с просоциальным поведением, а аффективная эмпатия – выбору альтернатив с эгоцентрическим поведением. Как на российской, так и на китайской выборках предпочтение выбора просоциального поведения зависело от уровня «Аффективной эмпатии» (субшкала «Эмоциональная заразительность»), а субшкала «Когнитивной эмпатии» «Подстройка» – выступила предиктором предпочтения эгоцентрического поведения. Для российской выборки также выявились отрицательные связи между ТН и эгоцентрическим поведением.

Заключение

1. Для китайской выборки мы обнаружили, что в зависимости от контекста и ситуации межличностных отношений, описываемых в задаче, может варьироваться предиктор выбора эмоциональных причин. А также

китайцы характеризуются большей эмоциональной заразительностью по сравнению с русскими, у китайцев более выражены показатели по ТН.

2. Для российской выборки субшкала «Аффективная эмпатия» оказывается влияющей на выбор эмоциональной причины. В ситуации, где подчёркиваются официальные отношения (начальник – подчинённый), выбор эмоциональной причины оказывается связан с более низким уровнем аффективной эмпатии.

3. Шкала ТН на китайской выборке не выступила предиктором выбора эмоциональных причин ни в одной

ситуации. ТН на российской выборке проявилась как отрицательный предиктор выбора рациональной причины, что предполагает ориентировку на нормы социума, этически-моральные нормы и правила.

4. Как на российской, так и на китайской выборках выбор просоциального поведения зависит от уровня аффективной эмпатии (субшкала «Эмоциональная заразительность»), а субшкала когнитивной эмпатии «Подстройка» выступает предиктором эгоцентрического поведения.

Статья поступила в редакцию 31.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова А. И., Гейвандова М. Я. Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 6–17. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-6-20.
2. Ениколопов С. Н., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю. Моральные дилеммы и особенности личности // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 141–155. DOI: 10.17759/psylaw.2019090210.
3. Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 32–43.
4. Корнилова Т. В. Психология неопределённости: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.
5. Корнилова Т. В., Долныкова А. А. Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1995. № 14. С. 46–56.
6. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределённости и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 334 с.
7. Корнилова Т. В., Чигринова И. А. Стадии индивидуальной морали и принятие неопределённости в регуляции личностных выборов // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 69–87.
8. Корнилова Т. В., Зиренко М. С., Чжоу Ц. Кросс-культурное сравнение личностной регуляции принятия решений о социальном дистанцировании (Россия, Азербайджан, Китай) // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / под ред. Ю. П. Зинченко. М.: Издательство Московского университета, 2021. С. 402–428.
9. Корнилова Т. В., Чжоу Ц. Эмпатия и имплицитные теории эмоций и личности (на китайской выборке) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 108–133. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.05.
10. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А. Психология неопределённости: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.

11. Красавцева Ю. В. Предвосхищаемые и результирующие эмоции в регуляции принятия решений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 18–33.
12. Павлова Е. М. ИмPLICITные теории и самооценка креативности в структуре самосознания личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 75–95.
13. Разваляева А. Ю. Рациональность и интуиция как личностные факторы принятия решений: дис. ... канд. психол. наук. М., 2021. 213 с.
14. Хаузер М. Д. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла. М.: Дрофа, 2008. 639 с.
15. Чумакова М. А. Личностная регуляция рационального выбора: развитие идеи единства интеллекта и аффекта // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 119–125.
16. Gilligan C. In a different voice: Woman's conception of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. № 47. P. 481–517.
17. Kohlberg L., Lickona T. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach // Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. New York: Rinehart and Winston, 1976. P. 31–53.
18. Zirenko M. S., Kornilova T. V., Zhou Q. Personality regulation of decisions on physical distancing: Cross-cultural comparison (Russia, Azerbaijan, China) [Электронный ресурс] // Personality and Individual Differences. 2021. № 170. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 21.01.2023). DOI: 10.1016/j.paid.2020.110418.

REFERENCES

1. Belousova A. I., Gejvandova M. Ya. [Cognitive and affective empathy: approbation of the questionnaire on the Russian sample]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2021, no. 2, pp. 6–17. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-6-20.
2. Enikolopov S. N., Medvedeva T. I., Voroncova O. Yu. [Moral dilemmas and personality traits]. In: *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 2019, vol. 9, no. 2, pp. 141–155. DOI: 10.17759/psylaw.2019090210.
3. Znakov V. V. [The subject's understanding the truth about the moral act of another person: normative ethics and psychology of moral consciousness]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1993, no. 1, pp. 32–43.
4. Kornilova T. V. [Psychology of uncertainty: Unity of intellectual and personal regulation of decisions and choices]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2013, vol. 34, no. 3, pp. 89–100.
5. Kornilova T. V., Dolnykova A. A. [Diagnosis of impulsivity and risk appetite]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 1995, no. 14, pp. 46–56.
6. Kornilova T. V. *Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v usloviyah neopredelyonnosti i riska* [Intellectual and personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016. 334 p.
7. Kornilova T. V., Chigrinova I. A. [Stages of individual morality and the acceptance of uncertainty in the regulation of personal choices]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2012, vol. 33, no. 2, pp. 69–87.
8. Kornilova T. V., Zirenko M. S., Chzhou C. [Cross-cultural comparison of personal regulation of social distancing decision-making (Russia, Azerbaijan, China)]. In: *Psihologicheskoe soprovozhdenie pandemii COVID-19* [Psychological support of the COVID-19 pandemic]. Moscow, Moscow University Publishing House, 2021, pp. 402–428.

9. Kornilova T. V., Chzhou C. [Empathy and implicit theories of emotions and personality (on a Chinese sample)]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]. 2021, no. 1, pp. 108–133. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.05.
10. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Kornilov S. A. *Psihologiya neopredelyonnosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka* [Psychology of uncertainty: the unity of the intellectual and personal potential of a person]. Moscow, Smysl Publ., 2010. 334 p.
11. Krasavceva Yu. V. [Anticipated and resulting emotions in the regulation of decision-making]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2020, no. 2, pp. 18–33.
12. Pavlova E. M. [Implicit theories and self-assessment of creativity in the structure of personality self-consciousness]. In: *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11, no. 4, pp. 75–95.
13. Razvalyaeva A. Yu. *Racional'nost' i intuiciya kak lichnostnye faktory prinyatiya reshenij: dis. ... kand. psihol. nauk* [Rationality and intuition as personal decision-making factors: Cand. Sci. thesis in Psychology]. Moscow, 2021. 213 p.
14. Hauzer M. D. *Moral' i razum: kak priroda sozdavala nashe universal'noe chuvstvo dobra i zla* [Morality and reason: how nature created our universal sense of good and evil]. Moscow, Drofa Publ., 2008. 639 p.
15. Chumakova M. A. [Personal regulation of rational choice: development of the idea of the unity of intellect and affect]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2013, vol. 34, no. 3, pp. 119–125.
16. Gilligan C. In a different voice: Woman's conception of self and morality. In: *Harvard Educational Review*, 1977, no. 47, pp. 481–517.
17. Kohlberg L., Lickona T. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York, Rinehart and Winston, 1976, pp. 31–53.
18. Zirenko M. S., Kornilova T. V., Zhou Q. Personality regulation of decisions on physical distancing: Cross-cultural comparison (Russia, Azerbaijan, China). In: *Personality and Individual Differences*, 2021, no. 170. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 21.01.2023). DOI: 10.1016/j.paid.2020.110418.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Белоусова Алина Игоревна – выпускник аспирантуры кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, старший медицинский психолог центра психолого-психотерапевтической помощи ПКБ 4 им. П. Б. Ганнушкина; e-mail: alina_belousova@inbox.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9536-6803>,

Джоу Цюци – выпускник аспирантуры кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова; e-mail: zhouqiuqi3@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alina I. Belousova – Postgraduate student, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Medical Psychologist of the Center for Psychological and Psychotherapeutic Assistance, Psychiatric Clinical Hospital № 4; e-mail: alina_belousova@inbox.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9536-6803>,

Qiuqi Zhou – Postgraduate student, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: zhouqiuqi3@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Белусова А. И., Чжоу Ц. Эмпатия в предпочтении рационального и эмоционального выбора (сравнение китайской и российской выборок) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 43–58. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-43-58

FOR CITATION

Belousova A. I., Zhou Q. The role of empathy in preferring rational and emotional choices (comparison of Chinese and Russian samples). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 43–58.
DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-43-58

УДК 316.643

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-59-76

УСТАНОВОЧНАЯ МОДЕЛЬ ОБИДЫ¹

Горбатовская Ю. В.*Центр психологической и логопедической помощи «Гармония»**194156, г. Санкт-Петербург, ул. Манчестерская, д. 2*

Аннотация

Цель. Разработка и обоснование установочной модели обиды.**Процедура и методы.** В качестве методологической основы исследования выступил категориально-системный подход, в рамках которого использовалось качественное моделирование, а именно – морфологический метод моделирования, позволяющий отыскать инновационное решение научной проблемы при сознательном обращении к уже имеющимся частичным решениям – опорным пунктам знания в исследуемой области.**Результаты.** Разработана новая модель понимания обиды, которая позволяет преодолеть имеющиеся на сегодняшний день в психологической науке методологические и теоретические ограничения в её исследовании.**Теоретическая и/или практическая значимость.** На основе разработанной установочной модели обиды возможны дальнейшая её операционализация, а также изучение взаимосвязи обиды с другими элементами диспозиционной системы личности. Полученный научный результат также позволяет психологам-практикам более эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность в работе с клиентами. Это выражается в возможности в ходе оказания помощи клиентам по данному запросу грамотно сочетать методы когнитивно-поведенческой терапии с традиционными методами работы с обидой как эмоцией. Таким образом, реализуются не только коррекция эмоционального состояния клиента, но и профилактика возникновения возможных обид в будущем.**Ключевые слова:** установочная модель, диспозиция, месть, наказание, обида, социальная установка

THE INSTALLATION MODEL OF RESENTMENT

Y. Gorbatovskaya*"Harmony" Center of Psychological Assistance and Speech Therapy**Manchesterskaya ul., 2, St. Petersburg, 194156, Russian Federation*

Abstract

Aim. Development and justification of the installation model of resentment.**Methodology.** The methodological basis of the study was a categorical-systematic approach, in which qualitative modeling was used, namely, a morphological modeling method that allows finding an innovative solution to a scientific problem with conscious reference to already existing partial solutions – the mainstays of knowledge in the field under study.**Results.** A new model of understanding resentment has been developed, which allows overcoming the methodological and theoretical limitations currently available in psychological science in its study.

Research implications. On the basis of the developed installation model of resentment, its further operationalization is possible, as well as the study of the relationship of resentment with other elements of the dispositional system of personality. Besides, the obtained scientific result allows practicing psychologists to more effectively implement their professional activities in working with clients. This is expressed in the ability to correctly combine methods of cognitive behavioral therapy with traditional methods of dealing with resentment as an emotion in the course of helping clients on this request. Thus, not only the correction of the emotional state of the client is realized, but also the prevention of possible resentments in the future.

Keywords: installation model, disposition, revenge, punishment, resentment, social attitude

Введение

Практика оказания профессиональной психологической помощи клиентам показывает, что при формулировании запроса абсолютно каждый клиент указывает на наличие у себя обиды на кого-либо, а некоторые из них ставят перед собой и специалистом совершенно конкретную цель, направленную на избавление от обид, прощение кого-либо и обретение тем самым внутренней гармонии. Таким образом, существует отчётливый социальный запрос на научно-практическую разработку данного направления исследования.

Однако на сегодняшний день в психологической науке отсутствует системное научное представление об обиде как социальной установке, а традиция рассмотрения обиды в эмоциональном аспекте не позволяет в полной мере осознать и оценить роль обиды в межличностном взаимодействии. Вслед за Н. А. Савченко мы полагаем, что данная научная проблема связана с тем, что обида является одним из проявлений душевной жизни человека, которое затруднительно осмыслить без обращения к уровню его духовности [1, с. 74].

Подходы к изучению феномена обиды

Критический анализ весьма скромного количества публикаций, посвящённых изучению феномена обиды, указывает на явное отставание теоретического осмысления обиды в психологии от реальной жизни, в которой взаимные обиды людей распространяются с каждым днём, разрушая их отношения.

Многие годы обида рассматривалась отечественными психологами вскользь, косвенно. Так, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов и Е. П. Ильин упоминали обиду в контексте исследования эмоций, В. В. Столин – при изучении самосознания личности, А. Г. Шмелёв – в рамках семейного консультирования. Первые шаги в направлении прицельного исследования феномена обиды в психологической науке были предприняты О. А. Апуневич, в педагогике – М. А. Набатовой, в филологии – Т. А. Эмих.

Так, О. А. Апуневич определила обиду как «отрицательное эмоциональное состояние, переживаемое как несправедливость и беспомощность, возникающее в результате рассогласования ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию, в ситуациях, имеющих личностную значимость» [2, с. 46]. В последующем

другие исследователи феномена обиды отмечали некоторые недостатки в данном определении обиды. В частности, Н. Ю. Гусаков указывал на то, что в нём игнорируется процессуальный аспект обиды. Действительно, методологически предпочтительнее рассматривать обиду как процесс, проявляющийся в когнитивном, эмоциональном и волевом аспектах. Но прежде чем мы примем эту попытку, отметим, что быть пионером в разработке того или иного научного знания весьма сложно, и справедливости ради отметим, что О. А. Апунович удалось выявить основные психологические функции обиды, связанные с реализацией взаимоотношений между людьми, и продемонстрировать тем самым влияние обиды на качество этих взаимоотношений. Например, автор обозначает сигнальную функцию обиды, оценочную, регуляторную, адаптивную, побудительную и коммуникативную [2].

Следует отметить, что данное влияние весьма неоднозначно, и назрела очевидная необходимость выявить механизм зарождения обиды внутри личности и её дальнейшего внешнего проявления в межличностном взаимодействии как процесса, определяющего качество и конечный итог данного взаимодействия.

Подобную попытку в дальнейшем предпринял Ю. М. Орлов в рамках разрабатываемой им теории саногенного мышления в своей работе под заглавием «Обида. Вина», впервые указав тем самым на взаимосвязь этих социально-психологических феноменов. Идеи Ю. М. Орлова также интересны тем, что он впервые указал на важность когнитивного аспекта рассматриваемого феномена и писал, что

обида нужно анализировать, продумывая каждый её аспект. Автор указывал на наличие умственных операций, бессознательное выполнение которых приводит к обиде, и предлагал методы преодоления обиды, обозначая при этом обиду как эмоцию.

Таким образом, попытка Ю. М. Орлова рассмотреть обиду в системном подходе значительно раздвинула границы концепта обиды благодаря тому, что автор выделил в обиде три обязательных компонента: ожидание, поведение и эмоциональную реакцию [3]. Тем не менее по сути Ю. М. Орлов всё же остался в рамках реактивной модели понимания обиды.

Позднее весьма достойную работу, посвящённую теме обиды, представил Н. Ю. Гусаков. Она выгодно отличается наличием качественного обзора методологических подходов к изучению феномена обиды, в результате которого автор пришёл к выводу, что в психологической науке очень многие исследователи придерживались эмоционально-реактивной модели понимания обиды, в результате чего данная модель приобрела статус традиционной. В рамках данной модели понимания обиды все представления о данном феномене можно разделить на три группы:

- 1) обида как эмоция или чувство;
- 2) обида как оценка действия другого как обидного;
- 3) обида как реакция на действия другого [4].

Согласимся с мнением Н. Ю. Гусакова, что ни один из этих подходов не является полным и самодостаточным. Основанием для подобного вывода выступает результат концепт-анализа обиды, проведённого Т. А. Эмих,

согласно которому атрибутивным признаком обиды является концепт «справедливость» [5]. Но эмоционально-реактивная модель не позволяет отразить всех аспектов этого явления.

Н. Ю. Гусаков также разработал и предложил перцептивно-мотивационную модель обиды, в рамках которой она рассматривается как процесс. Статус процесса ей придаёт наличие цели, мотивационной составляющей обиды выступает идея ценности себя для себя, а наличие в картине мира человека идеи справедливости / несправедливости определяет перцептивную составляющую данной модели обиды [4].

По мнению Ю. В. Печина, в перцептивно-мотивационной модели обиды Н. Ю. Гусакова обида не в полной мере представлена как процесс вследствие того, что автор модели не осветил как минимум три следующие фазы процесса обиды: реакция на обиду, поведение после обиды и завершение процесса обиды [6, с. 95]. На наш взгляд и по мнению автора, именно это не позволяет в полной мере выявить механизм функционирования обиды и ответить на вопрос: «Что можно противопоставить обиде?».

В связи с указанным выше вопросом интерес для нас представляет относительно недавно опубликованная статья Г. М. Бреслава, в которой он, опираясь на многочисленные зарубежные исследования, предлагает рассмотреть концепт обиды через изучение явления прощения. Через анализ психологических фактов о прощении автор переходит к пониманию его отсутствия – так называемого непростения, которое, по его мнению, должно приблизить нас к осознанию феноменологии обиды и её дальнейшей операционализации [7].

Особый интерес представляет идея Н. А. Савченко о внутреннем и внешнем аспектах обиды, к которой она пришла в результате обзора исследований данной темы за период с 2001 по 2022 гг. Ею была выявлена следующая динамика взглядов на обиду: технико-психологический уровень – рассмотрение обиды как болезненной эмоции на несправедливое отношение к себе (Е. П. Ильин, Ю. М. Орлов, 2001–2009); личностный уровень – «перенос» взглядов на обиду в сферу взаимодействия субъектов (М. А. Набатова, З. А. Агеева, М. С. Гриценко, О. А. Апунович, 2005–2011); рефлексивный уровень – рассмотрение обиды в аспекте чувства собственного достоинства, самовосприятия и саморегуляции (Н. Ю. Гусаков, А. Н. Шапкина, 2005–2010); духовный уровень – попытка рассмотреть обиду в аспекте страсти и уязвлённого самолюбия (Ю. В. Печин, Е. И. Триандофилова, 2016–2019) [1].

Исходя из этого, Н. А. Савченко определила, что технико-психологический и личностный уровни можно отнести к внешнему аспекту обиды, поскольку они явны самому субъекту и другим людям посредством эмоций, а рефлексивный и духовный – к её внутреннему аспекту в связи с тем, что они затрагивают самые сокрытые пласты человеческой души. «И в этом смысле, – как пишет автор, – обида несёт функцию индикатора духовного состояния человека» [1, с. 76]. Полагаем, что именно это и является одной из причин слабой разработанности проблемы обиды в психологической науке и, соответственно, практике психологического консультирования.

Тем не менее обида как социально-психологический феномен в последнее

время вызывает научный интерес и с точки зрения социологии и философии. Так, Т. К. Касумов, рассматривая обиду как социальный феномен, указывает на то, что она совмещает в себе две реальности: психическую (исходную) и социальную – определяемую в контексте общественности. Автор предлагает ввести в социологический обиход понятие «обида в обществе», указывает на то, что она берёт своё начало в депривации и приводит к социальной апатии, и предлагает рассматривать обиду в обществе как институциональное образование [8].

В свою очередь, П. Стросон, размышляя об обиде в ракурсе моральной ответственности, определил, что обида – это реактивная установка субъекта на поведение других людей, отражающих их установки в отношениях с субъектом [9].

Мы убеждены, что междисциплинарный подход к рассмотрению обиды позволяет приблизиться к осознанию её сути как динамического психологического явления, представляющего собой триединство когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. Поэтому есть смысл предпринять попытку рассмотрения обиды в ракурсе диспозиционной теории личности, предложенной В. А. Ядовым, и разработать установочную модель обиды с опорой на перцептивно-мотивационную модель понимания обиды Н. Ю. Гусакова, отражающую динамический аспект рассматриваемого явления.

Установочная модель обиды

Теоретической основой для построения заявленной модели обиды послужила диспозиционная концепция

регулирования социального поведения личности В. А. Ядова, направленная на решение проблемы внутренней регуляции поведения личности. При этом автор вслед за В. Н. Мясищевым отмечает, что действующий субъект находится в психологических отношениях с объективной действительностью, и они характеризуются избирательностью и системностью. Опираясь на взгляды Д. Н. Узнадзе на механизм регуляции поведения личности, В. А. Ядов отмечает, что непосредственное поведение личности регулируется динамической первичной установкой, в то время как устойчивые отношения субъекта с реальностью представляют собой систему фиксированных вторичных установок, сформировавшихся при неоднократном «столкновении» потребности и ситуации её насыщения [10].

Представим установочную модель понимания обиды на рисунке 1.

Как следует из рисунка 1, место категории в данной модели понимания обиды отведено понятию «ожидания от других», и это справедливо, потому что действительно субъект, находясь в каких-либо отношениях с другими людьми, ждёт от них определённого к себе отношения и соответствующего ему поведения. На это указывал в рамках теории саногенного мышления Ю. М. Орлов, считая ожидания субъекта от партнёра причиной возникновения обиды. Наличие ожиданий приводит к тому, что право партнёра на самостоятельные действия отрицается, реализуется установка: «Он мне должен!». Опираясь на изложенные выше идеи В. А. Ядова, предполагаем, что данная установка является или первичной, или актуальной.

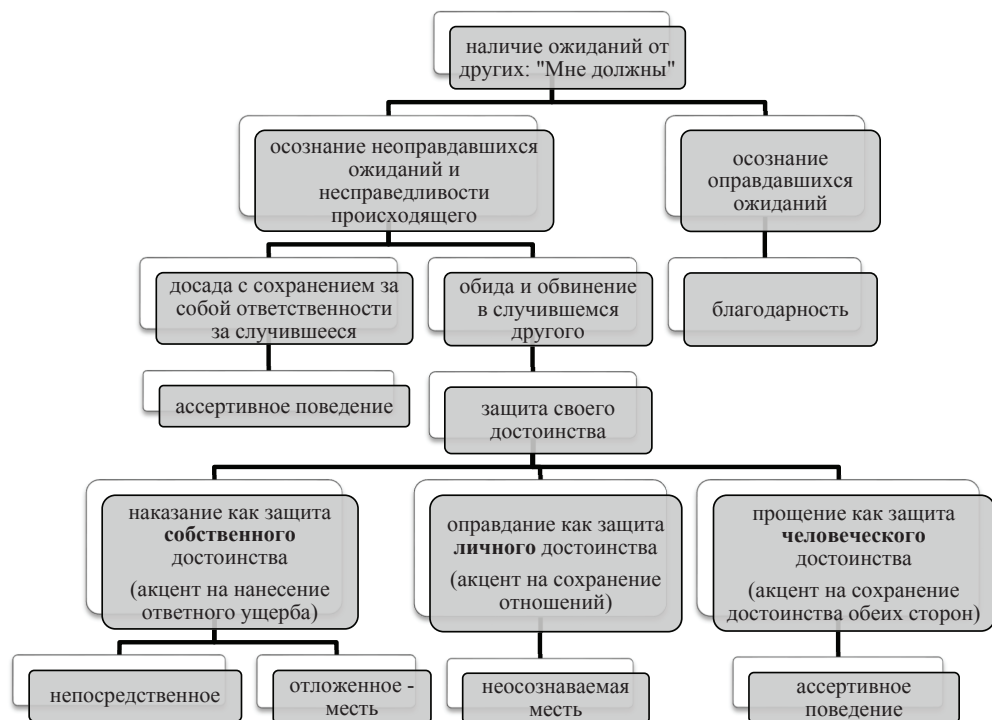


Рис. 1 / Fig. 1. Установочная модель обиды / The installation model of resentment

Источник: данные автора.

Эта первичная установка и связанные с ней ожидания продиктованы образом-Я, и субъект ждёт, что партнёр будет взаимодействовать с ним в соответствии с этой его системой представлений о самом себе. Сличая реализованное поведение партнёра с желаемым, субъект, по словам Н. Ю. Гусакова, «высматривает в поведении другого его отношение к себе, второй образ себя» [4, с. 51] и сравнивает своё представление о себе с этим вторым образом, представленным в сознании партнёра.

В этом выражается, согласно О. А. Апунович, регуляторная функция обиды. Но только регуляция касается не коммуникативного процесса, как заявлено автором, а поведения

партнёра. У субъекта есть потребность в том, чтобы ситуация взаимодействия развивалась «по-моему», и готовность «обеспечить» себе желаемый сценарий развития событий.

Если в ходе коммуникативного процесса субъект соглашается с имеющейся когнитивной интерпретацией себя партнёром, с его отношением к себе и его поведением в свою сторону, то он констатирует, что его ожидания оправдываются, и испытывает к партнёру чувство благодарности, а ситуацию оценивает как справедливую. Если же, наоборот, субъекта не устраивает то, как его воспринимает партнёр и как ведёт себя с ним, то факт осознания неоправдавшихся ожиданий сопровождается чувством несправедливости

происходящего. Об обиде как о «переживании, связанном с несправедливостью во взаимоотношениях между партнёрами по общению» писала в своей работе М. А. Набатова [11, с. 10]. В свою очередь, Е. И. Триандофилова подчёркивала, что обида является результатом большой любви к себе и что «корень обиды – самолюбие» [12, с. 16]. Она также указывала на крайнюю субъективность взгляда обижающегося человека на вопрос о справедливости происходящего с ним.

Испытывая эти субъективные переживания, маленькие дети в таких случаях кричат: «Это не честно!», а взрослые люди: «Это несправедливо!» Выходит, что в представлении человека «справедливо» – такая ситуация, которая развивается «по-моему», т. е. так, «как я этого хочу», а обида – это реакция на рассогласование ожидаемого и отражённого образа себя.

Поэтому мы солидарны с определением обиды, сформулированным Г. М. Бреславом, и считаем его наиболее исчерпывающим. Итак, обида – это «негативное последствие нежелательного несоответствия действий окружающих нашим ожиданиям, угрожающее нашей Я-концепции и социальной идентичности при невозможности выражения или недостаточности соответствующих эмоций и действий» [7, с. 34].

Как указывает в своей статье «Свобода и обида» П. Стросон, мы придаём особое значение установкам и намерениям, которые другие люди имеют в отношении нас, и озабочены тем, чтобы их действия отражали по отношению к нам установки доброй воли, привязанности или уважения против презрения, безразличия или

злонамеренности. В первом случае вероятно получение выгоды, а во втором – вреда. За выгоду мы благодарны, а на причинённый вред обижаемся [9, с. 208].

Таким образом, согласно П. Стросону, обида и благодарность – это пара противоположностей, расположенных на континууме реактивных установок и чувств, к которым мы склонны. Следовательно, в определение обиды, сформулированное Г. М. Бреславом, возможно внести уточнение, что обида как негативное последствие действий окружающих, не соответствующих нашим ожиданиям, представляет собой реактивную установку и связанные с ней чувства и поведенческие реакции.

Соответственно, актуальная установка «Мне должны» и предрасположенность ожидать, что ситуация взаимодействия с партнёром будет протекать «по-моему», иными словами, «мне во благо», а в случае, если это не так, – воспринимать ситуацию как несправедливую и даже опасную, имеют продолжение в виде дальнейших аффективных и поведенческих проявлений личности. Рассмотрим их, вернувшись к рисунку 1.

Далее, при осознании несправедливости происходящего, субъект испытывает досаду и/или обиду как эмоциональную реакцию на происходящее. Следует вслед за Т. А. Эмих [5] различать между собой обиду и досаду по основанию интернальности / экстернальности личности. Досада характерна для интернальной оценки происходящего: субъект, испытывая досаду, оставляет за собой ответственность за случившееся и в условиях неблагоприятных обстоятельств испытывает недовольство собой. Испытывая досаду,

субъект склонен проявлять асертивное поведение – он должен выяснить причину неблагоприятности ситуации и ответственно предпринять действия по её исправлению «за свой счёт».

В то время как обида – это проявление фиксированной вторичной установки на «обделённость» и на поиск виноватых в этом. Иными словами, субъект полагает, что его ожидания не оправдались потому, что его недостаточно любят и уважают, не ценят его в полной мере, не считаются с ним, обделяют его своим вниманием, не благодарны ему. Все вышеперечисленное может присутствовать в сознании объекта как совместно, так и в различных сочетаниях. Так или иначе, во всём этом субъект обвиняет других, а себя воспринимает в «страдательном залоге»: ему ничего другого не остаётся, как испытывать на себе чьё-то «ущемляющее» действие и при этом страдать. Поэтому у обиженного субъекта всегда есть виноватый в его чувстве ущемлённости и униженности, а мысли о том, что он ответственный

«хозяин» своих эмоций и чувств, для него чужды. Парадокс заключается в том, что как раз в этом он несправедлив как к самому себе, так и к другим. Если это так, то что «заставляет» субъекта обижаться, что вводит его в ущемлённо-унизительное, страдательное состояние? Дело в том, что описанная выше ситуация – это, согласно мнению Н. Ю. Гусакова, попытка удовлетворить потребность в защите своего достоинства [4].

В зависимости от того, какое именно достоинство защищается, процесс защиты протекает по-разному. Н. Ю. Гусаков указывает на то, что существуют: собственное достоинство, личное достоинство и человеческое достоинство, выступающие последовательными ступенями осознания себя. Считаем необходимым рассмотреть особенности защиты каждого из названных видов достоинства, поскольку самосознание личности во многом определяет систему его отношения с реальной действительностью. С этой целью обратимся к таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Виды достоинства и способы их защиты / Types of dignity and ways to protect them

Вид достоинства	Особенность осознания себя	Объект заботы	Способ защиты	Примечание
Собственное	осознаёт себя	потребность в признании усилий субъекта по достижению своих целей	наказание как ответное причинение ущерба	оценка своих и чужих усилий субъективна; достоинство как важность для других
Личное	осознает себя как делателя, исполнителя социальных ролей	потребность в признании результатов своей деятельности	оправдание в форме вытеснения и/или рационализации «несправедливого» факта	усилия партнёра важны для сохранения / улучшения результатов
Человеческое	осознаёт себя как человека, сотворённого по образу и подобию божью	не зависит ни от усилий, ни от окружения субъекта	прощение – принятие ситуации как справедливой, «выход» на асертивное поведение	имеет значение человеческое достоинство обоих партнёров

Источник: составлено автором по [5, с. 31].

Из таблицы 1 следует, что собственное достоинство как базовый феномен самосознания осознаётся объектом сквозь призму признания своих усилий, направленных на достижение *своих* целей: «Посмотрите, сколько я всего сделал для себя! Я же молодец?» При этом величину своих усилий субъект не может оценить объективно, поскольку они оцениваются «в отрыве» от усилий других людей, которые субъект эгоцентрично не осознаёт и не оценивает, даже если эти усилия других людей направлены на достижение *его* целей. Требование внешней оценки собственных усилий указывает на то, что в сознании субъекта собственное достоинство есть суть собственной важности и значимости для других.

Таким образом, социальная фиксированная установка на признание становится целью, потому что только через признание других субъект может признать себя (по крайней мере, на данном этапе развития самосознания), т. е. сформировать некую положительную концепцию восприятия себя. И если признание его усилий не появляется, то субъекту с его пока ещё «неокрепшим» самосознанием ничего другого не остаётся, как прикладывать усилия к тому, чтобы это признание получить, в противном случае – наказывать другого за непризнание как за некий моральный ущерб, причинённый его самосознанию. О феномене наказания скажем чуть позже, а пока продолжим рассмотрение видов достоинства личности.

Позже, когда субъект осознаёт себя как делателя, к нему приходит осознание личного достоинства и фокус его потребности в признании со стороны других смещается с признания усилий

на признание заслуг – состоявшихся результатов приложенных им усилий. На данном этапе развития самосознания субъект менее эгоцентричен и способен осознать и оценить вклад другого в полученный результат. Именно поэтому в случае обнаружения «несправедливости» по отношению к себе со стороны этого самого другого субъект предпочтёт ради сохранения / улучшения уже достигнутых результатов «закрыть на это глаза». Это оправдание поведения другого в своих собственных глазах реализуется посредством механизма рационализации: «Это обстоятельства вынудили его так поступить со мной» – и/или вытеснения: «Не буду об этом думать, просто забуду и начнём сначала».

Ещё одним мотивом для оправдания «обидчика» выступает необходимость следовать нормативным требованиям ситуации, в которой оказался субъект. Непреодолимость стремления следовать ролевым предписаниям, отвечающим потребности социального существования в значимом для субъекта окружении, приводит к несовпадению намерений и поступков субъекта.

Поэтому не исключено, что субъект будет неосознанно стремиться к внутреннему компромиссу, прикладывая дополнительные усилия для улучшения своего результата, чтобы всё-таки быть оценённым по достоинству – если не одним, то другим партнёром. В случае успеха, как следует из рисунка 1, у субъекта появляется основание для «возмездия» в виде отложенного во времени упрека: «Эх, ты! Не оценил меня по достоинству! А зря...» – и возможного злорадства: «А теперь кусай локти и жалея о том, кого ты потерял!».

Таким образом, попытка рационализировать / вытеснить свою обиду не даёт субъекту существенного результата по сохранению благополучных отношений с партнёром, поскольку, согласно диспозиционной теории личности В. А. Ядова, установка является психологическим механизмом регуляции как бессознательной, так и осознанной активности субъекта [10]. Другими словами, сопротивление бесполезно.

Наконец, когда наступает стадия осознания субъектом своего человеческого достоинства, она знаменуется ослаблением потребности в том, чтобы доказывать кому-либо свою ценность. В ходе прохождения большого жизненного пути к нему приходит осознание, что все его попытки добиться от других признания его усилий или заслуг несправедливы по отношению к другим. И эта несправедливость, с одной стороны, бессмысленна: ведь всё, что он делает, он делает для себя, а признания от других требует так, как будто совершает «подвиг» для них.

С другой стороны, приходит понимание того, что эта несправедливость естественна, природообусловлена, поскольку отвечает потребности в социальной безопасности: «Если меня признают, значит моё “Я” в безопасности». Вот что на самом деле скрывается за потребностью в признании. Понимая это, субъект прощает себя за свои бывшие социальные требования признания от других и ему не составляет морального труда принять всё, что другие транслируют ему в ходе взаимодействия с ним, как справедливое и тем самым простить их.

Что касается феномена прощения, то его зачастую противопоставляют

обиде. И как справедливо отмечает Е. В. Золотухина-Аболина, прощение превратно истолковывают, особенно в социальном контексте [13, с. 113]. Это одна из причин, объясняющих необходимость проделать огромную внутреннюю работу для преодоления обиды, если она уже состоялась [14].

Тем не менее задеть человеческое достоинство весьма и весьма затруднительно, ведь теперь у субъекта действительно есть свобода воли: обижаться или нет. Как справедливо указывает А. Н. Шапкина, «состояние обиды не определяется прямо ни затронутыми интересами субъекта, ни воздействием “агента”; в конечном счёте, оно определяется лишь тем, как реагирует субъект» [15, с. 163]. Иными словами, обида – это не просто эмоциональная реакция, а реагирование человека как личности со своими ценностями, отношениями, смыслами и уровнем осознания себя.

Так, Луций Анней Сенека в своём философском трактате с говорящим названием «О стойкости мудреца, или О том, что мудреца нельзя ни обидеть, ни оскорбить» пишет о том, что мудрец, столкнувшийся с несправедливостью со стороны нечестивца, смотрит на это как на задачу, для решения которой необходимо проявить доброту и рассудительность [16].

Пришло время рассмотреть феномен наказания как ответного причинения ущерба собственному достоинству оппонента. Как следует из рисунка 1, наказание характерно для субъекта при защите собственного достоинства, а иногда и личного достоинства. В первом случае наказание может быть реализовано как непосредственно, так и отсрочено. Во втором – только от-

срочно и при определённых условиях, о которых было сказано ранее.

О том, как проявление обиды, связанное с нарушением субъективного благополучия, преобразуется в деструктивное поведение, писали в своей статье Н. Н. Телепова и Н. М. Телепов. Они указывали на то, что растущая обида приводит субъекта к невосприимчивости к социальным нормам и требованиям и проявляется в агрессии (наказании другого) или аутоагрессии, опираясь на статистику криминальной хроники [17, с. 276].

К способам непосредственного наказания Н. Ю. Гусаков относит следующие проявления, обозначая их как прямые конфликтогены: упрёк, самооправдание, угроза, ложь, претензия, оскорбительные действия, отказ от взаимодействия. Проанализируем каждый из них, представив краткую информацию о них в таблице 2.

Как следует из таблицы 2, все способы наказания «обидчика» являются по своей сути способами защиты собственного достоинства, реализуемой по принципу «лучшее средство защиты – это нападение». При этом защита собственного достоинства осуществляется не на основе конкретных действий оппонента, а на основе собственного восприятия этих действий как оскорбительных, т. е. опасных для собственного достоинства. Это восприятие весьма субъективно и определяется степенью озабоченности личности собственным достоинством и готовностью в любой момент защищать его, «не замечая» собственной социальной деструктивности, что вынуждает оппонента также «держаться оборону».

Для рассмотрения сути отложенного, протяжённого во времени наказа-

ния – мести – обратимся к работе классика философии и психологии обиды М. Шелера, изучающего феномен ressentiment (франц. *resentment*), который на русский язык переводится как «негодование, озлобленность, обида». Автор предполагал, что в немецком языке аналогом для данного слова может служить слово «grollen» – «блуждающая во тьме души затаённая ... злоба, которая образуется в результате воспроизведения в себе интенций ненависти или иных враждебных эмоций и ... питает своей кровью все возможные враждебные намерения» [18, с. 2].

М. Шелер указывал на то, что длящиеся во времени переживания – феноменальное единство, невзирая на то, что на линии времени они представлены фрагментарно и прерываются другими переживаниями. Он предлагал исследовать ressentiment именно как единство переживания и действия, как долговременную психическую установку, имеющую определённые причины, берущие начало в прошлом субъекта, и следствия, которые неизбежно обнаружат себя в его будущем.

Причину ressentiment автор видел в систематическом самозапрете субъекта на выражение своих естественных человеческих эмоций, следствием чего выступают жажда мести, ненависть, злоба и враждебность – всё то, что М. Шелер называл «самоотравлением души» [18, с. 3]. Отличительная черта мести в том, что импульс к мести по времени не совпадает с побуждением к ответному удару, месть «откладывается на потом», даже если в моменте приходится сдерживать гнев или негодование, из-за мысли о возможности потерпеть поражение при непосредственной ответной реакции, сопрово-

Таблица 2 / Table 2

Способы непосредственного наказания / Methods of direct punishment

Способ наказания	Определение и сущностная характеристика	Цель и результат
Упрёк	выражение недовольства, неодобрения, отрицательной оценки поведения упрекаемого с целью его «исправления», форма обвинения, пусковой элемент враждебности, «реакция на упрёк как бы запрограммирована самим упрёком, за которым следует защита» [4, с. 77]; от констатации факта отличается повышенной интонацией в конце предложения, подразумевающей продолжение, а также словом «опять»	защита своего достоинства, снятие с себя вины за происходящее и её перекладывание на другого человека; упрёк возникает в результате неразличения вины и ответственности, в итоге попытка снять с себя вину приводит к безответственности упрекающего и к восприятию его как противника и врага упрекаемого
Самооправдание	признание себя правым через скрытое обвинение другого; в отличие от объяснения причин своего поведения, реализуется без запроса оппонента, в результате восприятия его действий как обвиняющих;	защитить своё достоинство через скрытое ответное обвинение оппонента в неправомерности его «обвинения»; оно возникает в результате установки на то, что из двоих только один может быть прав, а второй, соответственно, не прав; достоинство оппонента унижено и он вынужден выстраивать ответную линию защиты
Угроза	форма обвинения, содержащая в себе «перспективы» предстоящего наказания, если оппонент не «исправится»; своеобразное признание в собственной несостоятельности; попытка заставить оппонента считаться с собой	цель – изменить поведение оппонента в сторону более желательного, апеллируя его каким-либо страхом; реализуется от осознания собственной слабости, имеется расчёт на «ослабление» оппонента; конечный эффект – противодействие оппонента как вынужденная защита своего достоинства
Ложь	попытка сохранить расположение значимого человека, от которого обманывающий определённым образом зависит	получить от другого что-то незаслуженное, подкрепляется убеждёностью субъекта в том, что «он заслуживает большего»; обнаруженная ложь ударяет по достоинству обманываемого
Претензия	несогласие с полученным вознаграждением	завышение своей значимости и занижение значимости того, кто принял решение о размере вознаграждения; в основе – необъективная оценка своих и чужих усилий («своя рубашка ближе к телу»)
Оскорбительные действия	откровенно враждебный способ возвысить себя в собственных глазах за счёт оппонента, с которым субъект находится в неприязненных отношениях	в основе – неготовность принять, что чужое достоинство может быть выше собственного достоинства
Отказ от взаимодействия	форма защиты собственного достоинства, ставящая оппонента в положение, чьё достоинство не оценено	у оппонента не остаётся возможности опровергнуть такое обращение к себе

Источник: составлено автором по [5, с. 75].

ждающейся чувством бессилия. Таким образом, месть – это удел «слабого» человека.

Между непосредственной эмоциональной реакцией обиды как точкой А и свершившейся местью как точкой Б пролегает длящаяся во времени жажда мести, которая становится устойчивой формой переживания враждебности к «обидчику» и злорадства, каждый раз, когда с ним случается что-то негативное. Более того, обиженным осуществляется поиск всё новых и новых поводов для злорадства и из этого формируется его жизненный опыт, характеризующийся сохранением у субъекта чувства собственного бессилия. И чем дольше оно длится во времени, тем устойчивее в его самосознании закрепляется представление о себе как о слабом, незащищенном человеке, которого любой может «обидеть», кому только захочется.

Таким образом, длящаяся во времени обида – это бессилие человека перед собственной физической или духовной слабостью, когда субъект «зажат» между страхом и трепетом перед тем, на кого обижен, и недостатком своей нравственности. Всё, что ему остаётся, – это «делать хорошую мину при плохой игре», затаив в себе враждебные аффекты в виде «камня за пазухой». В результате этого у субъекта складывается смутное осознание того, что он живёт в каком-то неподлинном мире, проживает не свою жизнь, не видит того, что есть на самом деле. Эта фальсификация картины мира является составной частью комплекса переживания ресентимента. В этот комплекс входит также чувство страдания, которое позволяет обиженному субъекту на поверхности сознания считать

себя добрым, чистым и человечным, «не замечая», что его жизнь отравлена. М. Шелер называет это «органической лживостью» – фальсификация осознаётся не на сознательном уровне, а на подходе переживаний к сознанию путём непроизвольного автоматизма, а на поверхности сознания – самопростодушие и чистосердечность [18, с. 11].

Выход из этого замкнутого круга взаимных защит собственного достоинства Н. Ю. Гусаков видит в том, чтобы трансформировать потребность субъекта в признании посредством смещения фокуса внимания с собственного достоинства на личное достоинство, повышая тем самым степень его личностной зрелости. При этом автор справедливо отмечает, что во взрослом состоянии подобная «процедура» воспринимается субъектом весьма болезненно – как посягательство на «заслуженные» им блага, т. е. как очередная несправедливость. Личность словно «заморожена» в пределах детской перцепции и детской мотивации, поэтому проще не допустить этого, чем исправить.

О необходимости личностного роста, позволяющего субъекту «дотянуться» до возможности простить и тем самым отпустить свою обиду, писала и Н. Н. Телешева. Мы солидарны с ней в том, что работа с клиентом, обратившимся за психологической помощью, должна начинаться с проработки обиды – первопричины всех последующих психологических «бед» человека в виде повышенной тревожности, аддитивного и агрессивного поведения и прочих симптомов состояния его психологического неблагополучия.

Итак, обида – это иерархия установок, имеющих целью саморегуляцию, а именно поддержание в неизменном виде Я-концепции и социальной идентичности субъекта, через реализацию регулирующего влияния на поведение партнёра и на ситуацию коммуникации с ним. В этом определении отражается суть обиды как совмещения в себе психической и социальной реальности.

В ходе рассмотрения установочной модели обиды было выявлено, что согласно диспозиционной теории личности в системе личностных диспозиций обида расположилась на втором уровне диспозиционной структуры, включающем в себя ситуационные установки, направленные на удовлетворение потребности в общении в рамках повседневных обязательств, что отражает суть обиды как социальной реальности. Установлено, что обида представляет собой диспозиционную иерархию социальных установок субъекта, содержащих в себе когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Как диспозиционная иерархия социальных установок обида включает в себя как «объектные», так и «ситуационные» социальные установки. Обида зарождается на «стыке» потребности в социальном существовании, выражающемся в признании значимых других и ситуаций, объективно или субъективно не отвечающих этой потребности.

Коротко рассмотренная нами диспозиционная иерархия обиды представляет собой последовательную цепочку следующих социальных установок: «Другие должны оправдывать мои ожидания от них» (объектная установка) – «Если этого не происходит

и что-то идёт не по-моему, то значит меня не любят, не признают и не ценят» (объектная установка) – «Если меня не любят, не признают и не ценят, то это не справедливо и не безопасно – меня ущемляют, обделяют, унижают» (объектная установка) – «Если меня унижают, значит надо защитить своё достоинство, чего бы мне это ни стоило» (ситуационная установка) – «В ситуации самозащиты цель оправдывает средства» (ситуационная установка) – «Лучшее средство защиты – это нападение» (ситуационная установка) – «Если нельзя напасть сразу, то тогда это можно сделать потом» (ситуационная установка). В ходе движения по логической цепочке социальных установок изначальная установка на безопасное социальное существование в эгоцентрическом сознании субъекта незаметно для него самого «переквалифицируется» в установку на враждебность и озлобленность. Очевидно, что в эту диспозиционную воронку не попадают субъекты с установкой на благодарность, а процесс поиска возможных причин неудач с целью последующего их устранения характерен только для субъектов, имеющих установку на прощение. Отсюда можно сделать прогностический вывод, что большая часть субъектов, оказавшихся в диспозиционной воронке обиды, будет раз за разом проходить через неё даже ценой саморазрушающего поведения.

Таким образом, установлено, что именно в оправдании ожиданий субъекта, имеющихся к партнёру, и кроется конечная цель обиды как процесса, как механизма влияния на социальное поведение последнего. В случае, если они оправдываются, субъект ожиданий будет испытывать благодарность,

в противном же случае – обиду как некоторое время длящийся процесс, имеющий целью обеспечить достижение желаемого.

Найден также ответ на вопрос о том, что можно противопоставить обиде: именно концепт «благодарность», а не концепт «прощение», как предлагал Г. М. Бреслав при анализе зарубежной литературы, посвящённой изучению феноменов «прощение» и «непрощение» [19; 20]. На наш взгляд, прощение – это не антипод обиды, а один из возможных исходов обиды как процесса. Соответственно, человек во взаимодействии с другим человеком может находиться либо в позиции благодарного, либо в позиции ущемлённо-обиженного. Одно исключает другое, т. к. обида и благодарность – это симметричные явления относительно основания «ожидания от другого».

Заключение

Итак, критический анализ работ, посвящённых проблеме обиды, показал, что их методологическая часть весьма скромна, что затрудняет научный переход от феноменологии обиды к её операционализации. Кроме того, в имеющихся работах практически отсутствуют обзоры философских и социологических подходов к рассмотрению обиды. При этом, как показывает практика психологической работы с

клиентами, обида как социально-психологическое явление «заслуживает» междисциплинарного подхода к её изучению и методологии, альтернативной той, что имеется на сегодняшний день.

Нами была предпринята попытка рассмотрения обиды с точки зрения диспозиционной теории личности, отвечающая категориально-системному подходу, что позволило нам впервые определить обиду не как эмоцию, а как социальную установку, а точнее – иерархию социальных установок, занимающую своё место в системе диспозиций личности. Таким образом, разработанная нами установочная модель обиды позволила не только удовлетворить исследовательский интерес, но и преодолеть несовершенство имеющихся практических подходов к работе с обидой как социально-психологическим феноменом. Теперь перед специалистами открывается возможность помогать клиентам не просто прощать своих близких, преодолевая уже имеющиеся у них обиды, но и предупреждать возникновение новых обид, работая с причинами их возникновения. Таким образом, обида как регулятор социального поведения субъектов тех или иных общественных отношений становится более подконтрольной, управляемой ими.

Статья поступила в редакцию 26.12.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Савченко Н. А. Обида: внешний и внутренний аспекты // Вестник Таганрогского института экономики и управления. 2020. № 1. С. 74–77.
2. Апунович О. А. Коррекция обиды и обидчивости в подростковом возрасте // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности. Череповец: Издательство Череповецкого государственного университета, 2011. С. 44–95.
3. Орлов Ю. М. Обида. Вина. 2-е изд., испр. М.: Слайдинг, 2002. 90 с.
4. Гусаков Н. Ю. Обида (психогенез деструктивного поведения): монография. Йошкар-Ола: Мариинский государственный университет, 2010. 124 с.

5. Эмих Т. А. Чувство обиды в лексикографической интерпретации // Язык и межкультурная коммуникация: материалы 1-й Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 2004. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2004. С. 169–171.
6. Печин Ю. В. Исследования обиды в российской психологии: современное состояние и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 93–97.
7. Бреслав Г. М. Обида как предмет психологического изучения: от прощения – к его отсутствию // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 1. С. 27–42. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-27-42.
8. Касумов Т. К. Социология обиды // Сотис – социальные технологии, исследования. 2015. № 3 (71). С. 43–56.
9. Стросон П. Ф. Свобода и обида // Финиковый компот. 2020. № 15. С. 204–221.
10. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности // Диспозиционная концепция. 2-е изд. расш. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. 376 с.
11. Набатова М. А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 19 с.
12. Триандофилова Е. И. Радость прощения. 2-е изд. М.: Даръ, 2019. 61 с.
13. Золотухина-Аболина Е. В., Макаренко М. В. Прощение и самопрощение: единство морального и психологического // Человек. 2020. Т. 31. № 5. С. 111–128. DOI: 10.31857/S023620070012392-8.
14. Биричева Е. В. Феноменология обиды // Вестник Мининского университета: [сайт]. 2022. Т. 10. № 1 (38). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article> (дата обращения: 21.01.2023). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-13.
15. Шапкина А. Н. Работа с обидой // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3 (46). С. 160–183.
16. Сенека Луций Анней. О стойкости мудреца, или О том, что мудреца нельзя ни обидеть, ни оскорбить // Философские трактаты. 2-е изд. СПб.: Алетейя, 2001. С. 66–85.
17. Телепова Н. Н., Телепов Н. М. Динамика преобразования обиды в деструктивное поведение // Преступление, наказание, исправление: сборник трудов IV Международного пенитенциарного форума, Рязань 20–22 ноября 2019 г. Т. 8. Рязань: Федеральная служба исполнения наказаний, 2019. С. 275–279.
18. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. СПб.: Наука: Университетская книга, 1999. 231 с.
19. Ross J., Rachel W., Boon S. D. Redefining unforgiveness: Exploring victims' experiences in the wake of unforgiven interpersonal transgressions // Deviant Behavior. 2018. № 39 (8). P. 1069–1081.
20. Stackhouse M. R. D., Jones Ross R. W., Boon S. D. Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct // British Journal of Social Psychology. 2018. No. 57 (1). P. 130–153.

REFERENCES

1. Savchenko N. A. [Resentment: external and internal aspects]. In: *Vestnik Taganrogskego instituta ekonomiki i upravleniya* [Bulletin of Taganrog Institute of Economics and Management], 2020, no. 1, pp. 74–77.
2. Apunevich O. A. [Correction of resentment and resentment in adolescence]. In: *Psichologicheskaya korrekciya kak faktor obespecheniya bezopasnosti razvitiya lichnosti* [Psychological correction as a factor in ensuring the safety of personality development]. Cherepovec, Cherepovets State University Press Publ., 2011, pp. 44–95.

3. Orlov Yu. M. *Obida. Vina* [Resentment. Guilt]. Moscow, Slajding Publ., 2002. 90 p.
4. Gusakov N. Yu. *Obida (psihogenez destruktivnogo povedeniya)* [Resentment (psychogenesis of destructive behavior)]. Joshkar-Ola, Mariinsky State University Publ., 2010. 124 p.
5. Emih T. A. [Resentment in lexicographic interpretation]. In: *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: materialy 1-j Mezhevuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 2004* [Language and intercultural communication: materials of the 1st Interuniversity scientific and practical conference, St. Petersburg, 2004]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2004, pp. 169–171.
6. Pechin Yu. V. [Studies of resentment in Russian psychology: current state and prospects]. In: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2016, no. 3, pp. 93–97.
7. Breslav G. M. [Resentment as a subject of psychological study: from forgiveness to its absence]. In: *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2020, vol. 17, no. 1, pp. 27–42. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-27-42.
8. Kasumov T. K. [Sociology of resentment]. In: *Sotis – social'nye tekhnologii, issledovaniya* [Sotis – social technologies, research], 2015, no. 3 (71), pp. 43–56.
9. Stroson P. F. [Freedom and resentment]. In: *Finikovyj kompott* [Date compote], 2020, no. 15, pp. 204–221.
10. Yadov V. A. [Self-regulation and prediction of the social behavior of the individual]. In: *Dispozicionnaya koncepciya* [Dispositional concept]. Moscow, Center for Social Forecasting and Marketing Publ., 2013. 376 p.
11. Nabatova M. A. *Social'no-pedagogicheskaya pomoshch' mladshim shkol'nikam v preodolenii obid: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Socio-pedagogical assistance to younger students in overcoming insults: abstract of Cand. Sci. in Psychology]. Kostroma, 2005. 19 p.
12. Triandofilova E. I. *Radost' proshcheniya* [The joy of forgiveness]. Moscow, Dar Publ., 2019. 61 p.
13. Zolotuhina-Abolina E. V., Makarenko M. V. [Forgiveness and self-forgiveness: the unity of moral and psychological]. In: *Chelovek* [Man], 2020, vol. 31, no. 5, pp. 111–128. DOI: 10.31857/S023620070012392-8.
14. Biricheva E. V. [Phenomenology of resentment]. In: *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2022, vol. 10, no. 1 (38). Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article> (accessed: 21.01.2023). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-13.
15. Shapkina A. N. [Working with resentment]. In: *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 2005, no. 3 (46), pp. 160–183.
16. Seneca Lucius Annaeus [On the steadfastness of a sage, or On a sage can neither be offended nor insulted]. In: *Filosofskie traktaty* [Philosophical treatises]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2001, pp. 66–85.
17. Telepova N. N., Telepov N. M. [The dynamics of the transformation of resentment into the destructive behavior]. In: *Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie: sbornik trudov IV Mezhdunarodnogo penitenciarnogo foruma, Ryazan' 20–22 noyabrya 2019 g. T. 8* [Crime, punishment, correction: collection of proceedings of the IV International Penitentiary Forum, Ryazan, November 20–22, 2019. Vol. 8]. Ryazan, Federal Service for the Execution of Punishments Publ., 2019, pp. 275–279.
18. Sheler M. *Resentiment v strukture moralej* [Resentment in the structure of morals]. St. Petersburg, Nauka Publ., Universitetskaya kniga Publ., 1999. 231 p.
19. Ross J., Rachel W., Boon S. D. Redefining unforgiveness: Exploring victims' experiences in the wake of unforgiven interpersonal transgressions. In: *Deviant Behavior*, 2018, no. 39 (8), pp. 1069–1081.
20. Stackhouse M. R. D., Jones Ross R. W., Boon S. D. Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct. In: *British Journal of Social Psychology*, 2018, no. 57 (1), pp. 130–153.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горбатовская Юлия Викторовна – руководитель, педагог-психолог, Центр психологической и логопедической помощи «Гармония»;

e-mail: gorbатовskaya_y@garmony-spb.ru; ORCID: 0000-0003-3085-3859

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yulia. V. Gorbatsovskaya – "Harmony" Center of Psychological Assistance and Speech Therapy; head, teacher-psychologist;

e-mail: gorbatsovskaya_y@garmony-spb.ru; ORCID: 0000-0003-3085-3859

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Горбатовская Ю. В. Установочная модель обиды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 59–76.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-59-76

FOR CITATION

Gorbatsovskaya Yu. V. The installation model of resentment. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 59–76.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-59-76

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ «ПЕДАГОГ – УЧАЩИЙСЯ» ПРИ ПЕРЕХОДЕ С ОДНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДРУГУЮ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Митина Л. М.¹, Митин Г. В.², Востокова Ю. И.³

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

³ Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал
607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д. 36,
Российская Федерация

Аннотация

Цель. Изучить психологические ресурсы и закономерности личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» на этапе перехода от среднего образования к высшему (школа, вуз, профессиональная деятельность) в условиях совмещенного он-офлайн обучения.

Процедура и методы. Проведено теоретико-экспериментальное исследование, которое состояло из трёх этапов: первый и второй этапы – констатирующие, третий этап – формирующий (лонгитюдное исследование 2018–2022 гг.). В исследовании приняли участие 605 респондентов, применялись теоретические, диагностические, статистические методы.

Результаты. Получены результаты о психологических закономерностях личностно-профессионального развития полисубъектной общности в школе и вузе, общих характеристиках и особенностях полисубъектных взаимодействий. Выделены и исследованы факторы и условия, способствующие и препятствующие созданию полисубъектной общности «педагог – учащийся», и психологические ресурсы (разработанные программы), направленные на предупреждение и преодоление кризисов преемственности в обеспечении личностно-профессионального развития учащихся на этапе перехода школа – вуз, вуз – профессиональная деятельность.

© СС ВУ Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И., 2023.

Теоретическая и/или практическая значимость. Проведены преобразования на целевом, содержательном, технологическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов. Эффективность реализованной технологии и тренинговых программ позволяет рекомендовать их для внедрения в профессиональную подготовку педагогов всех форм и уровней образования.

Ключевые слова: кризисы, личностно-профессиональное развитие, полисубъектная общность «педагог – учащийся», преемственность, психологические закономерности, ресурсы, технология развития рефлексивного ресурса

PSYCHOLOGICAL PATTERNS AND RESOURCES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE POLYSUBJECT COMMUNITY "TEACHER – STUDENT" DURING THE TRANSITION FROM ONE STAGE OF EDUCATION TO ANOTHER IN THE CONDITIONS OF TECHNOLOGICAL TRANSFORMATIONS

L. Mitina¹, G. Mitin², J. Vostokova³

^{1,2} *Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ul. Mokhovaya, 9, Moscow, 125009, Russian Federation*

³ *Nizhny Novgorod State University (Arzamas branch),
ul. Karla Marxa, 36, Novgorod Region, Arzamas, 607220, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study psychological resources and patterns of personal and professional development of the polysubject community "teacher – student" at the stage of transition from secondary education to higher education (school, university, professional activity) in conditions of combined online and offline learning.

Methodology. A theoretical-empirical study was conducted, which consisted of three stages: the first and second stages – ascertaining, the third stage – forming (longitudinal study 2018–2022). The study involved 605 respondents. Theoretical, diagnostic, statistical methods were applied.

Results. The results are obtained on the psychological patterns of personal and professional development of the polysubject community in school and university, general and special in polysubject interactions. The factors and conditions contributing to and hindering the creation of a polysubject community "teacher – student" and psychological resources (developed programs) aimed at preventing and overcoming continuity crises in ensuring the personal and professional development of students at the stage of transition school-university, university-professional activity are identified and investigated.

Research implications. Transformations have been carried out at the target, content, and technological levels of psychological training of future teachers. The effectiveness of the implemented technology and training programs allow us to recommend them for implementation in the professional training of teachers of all forms and levels of education.

Keywords: crises, personal-professional development, polysubject community "teacher–student", continuity, psychological patterns, resources, technology of reflexive resource development

Введение

В комплексе наук о человеке, включая педагогику и психологию, одной из центральных является проблема определения условий, при которых осуществляется переход человека от развития, вызванного внешними воздействиями и ориентированного на внешние источники подкрепления, к сознательному саморазвитию. Решение этой теоретической задачи должно быть основанием для выработки стратегий и методик, применение которых в образовании поможет молодому человеку выйти на траекторию саморазвития. Помощь в развитии способности преобразовывать себя может оказывать педагог-профессионал, который во все времена сохранял неповторимость своей личности, своего уникального опыта и культурных традиций.

Усложнение и динамика социокультурной и технологической среды жизнедеятельности современного человека диктует новые приоритеты отечественного образования, обеспечивающие возможность реализации особого типа межличностных взаимодействий педагога и учащихся – полисубъектных в условиях он-офлайн обучения.

Положение о необходимости создания качественно новой саморазвивающейся полисубъектной общности «педагог – учащийся», обеспечивающей эффективное преодоление кризисов преемственности при переходе от среднего образования к высшему в условиях он-офлайн-образования, требует переосмысления сложившихся к настоящему времени взглядов на педагогическую и возрастную психологию,

реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов и методик, а также анализа результатов теоретико-экспериментальных исследований по наиболее перспективным направлениям психологического знания в данной области, таких как:

- стратегия развития непрерывного образования [4; 7; 13; 20];
- становление полисубъектной общности «педагог – учащийся» на разных этапах образования и в различных форматах обучения [1; 9; 17; 23];
- профессиональное развитие педагога в эпоху информатизации и цифровизации [15; 16; 21];
- педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с особыми траекториями развития [8; 18; 22];
- педагог и психолог: пути профессионального сотрудничества [2; 6];
- психологические проблемы воспитания в условиях совмещённого он-офлайн образования [5; 19; 24].

Анализ степени разработанности проблемы полисубъектных взаимодействий «педагог – учащийся» показал, что, несмотря на большое внимание исследователей, она остаётся остро актуальной и в наши дни.

Речь идёт прежде всего о проблеме становления полисубъектной общности «педагог – учащийся» в условиях дистанционного образования, которое выручило в кризисной ситуации как экспресс-метод. Но эта новая форма обучения для субъектов образования (учащихся, родителей, педагогов и др.) вызвала у многих из них негативные эмоции, страхи, стрессы. Особенно от педагогов эта форма требует уме-

ния владеть собой, справляться с возникающими сложностями, осознанно выбирать стратегии действий, способствующих мобилизации личностных ресурсов, обеспечивающих выполнение программ предотвращения и купирования стресса.

В настоящее время очевидно, что после завершения пандемии мир не может остаться прежним. Большинство экспертов сходится на том, что после случившегося во главу угла должно быть поставлено образование, т. к. только на его основе можно предвидеть и, главное, предотвращать кризисы и катаклизмы, грозящие человечеству, современному обществу и вступающим в жизнь новым поколениям. В период вынужденного карантина и онлайн-обучения детей и взрослых было получено достаточно доказательств того, что дистанционная форма может быть только дополнительной формой обучения (помогающей, уточняющей, объясняющей, напоминающей, обогащающей и т. п.). Такая форма обучения может быть использована не «вместо», а «вместе» с принятой (офлайн) формой обучения как совмещенная он-офлайн форма образования.

В последнее время возникает особая проблема – выход из дистанционного обучения, т. к. период вынужденного карантина привёл к формированию у учащихся таких черт характера, как безответственность, неорганизованность, расхлябанность, недисциплинированность, и усилению таких психологических барьеров развития личности, как выученная беспомощность, прокрастинация, маргинализация сознания [12; 25].

Подобное поведение учащихся усугубляет негативные изменения, со-

провожающие профессиональную деятельность педагога, – профессиональные деформации личности, отрицательно сказывающиеся как на качестве профессиональной деятельности и образовательной среды, так и на личностном и профессиональном развитии учащихся, что вызывает необходимость создания особо типа общности «педагог – учащийся» – «полисубъектной общности» в условиях он-офлайн образования.

Решение этой проблемы предполагает проведение теоретико-экспериментального исследования, которое в русле единого методологического подхода – системного личностно-развивающего – и единой концепции рассматривали бы личностно-профессиональное развитие полисубъектной общности «педагог – учащийся» как основы создания оптимальной образовательной среды для учащихся и педагогов, а также ресурсы, способствующие, и факторы и условия, препятствующие этому процессу в условиях технологических трансформаций.

Теоретико-экспериментальное исследование психологических условий, факторов и ресурсов развития общности «педагог – учащийся» на этапе перехода «школа – вуз – профессиональная деятельность»

Первый этап был направлен на изучение психологических закономерностей, факторов и условий личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» на этапе перехода от среднего образования к высшему [10].

Эксперимент состоял из 7 серий и был направлен на: изучение самосо-

знания и психологических защит личности учащихся выпускных классов школы и студентов вуза; определение уровня личностно-профессионального развития педагогов (учителей и преподавателей вузов); исследование типов взаимодействий педагогов и учащихся в школе и вузе (степень развития полисубъектной общности); разработку психологических средств профилактики и коррекции кризисов преемственности.

Методическая программа включала: «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман и др.), методику «Шкала Я-концепции» Пирса, Харриса в модификации А. М. Прихожан, методику «Кто я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда, методику «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана, анкету на определение особенностей взаимодействия педагогов и учащихся Е. Рангеловой.

В результате проведенного исследования были выделены кризисы преемственности: кризис перехода от общего образования к высшему, кризис середины обучения в вузе и кризис перехода от обучения в вузе к профессиональной деятельности – и условия их преодоления и предотвращения: 1) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога как основного субъекта реконструкции образовательной среды и создания социальной ситуации развития учащихся в условиях полисубъектных взаимодействий; 2) высокая степень сформированности полисубъектной общности, представляющей собой единство, взаимное построение творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности всех

субъектов образования; 3) усилия и стремления учащегося к достижению целей, обусловленные высокой степенью развития Я-концепции и самосознания.

Результаты первого этапа исследования позволили сделать заключение о необходимости расширения эмпирического поля исследования ресурсных возможностей субъектов образования путём сравнительного анализа уровней личностно-профессионального развития педагогов и психологического благополучия учащихся до и в период глобального кризиса [11].

Второй этап теоретико-экспериментального исследования состоял из 9 серий: 5 серий исследования учителей ($n=45$), 2 серии – учеников ($n=62$)), 8 и 9 серии были направлены на сравнительный анализ результатов исследования учителей и учащихся до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (в настоящее время).

Методическая программа состояла из следующих методик: «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром), методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», методика Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев), «Методика изучения оценки психологического климата в коллективе» (Л. Н. Лутошкин), «Шкалу реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» (табл. 1).

Результаты качественного и количественного психологического анализа позволили сделать вывод, что в условиях глобального кризиса лишь

Таблица 1 / Table 1

Результаты второго этапа исследования / Results of the second stage of the study

Серия	Задачи	Результаты
1 серия	изучение уровня личностно-профессионального развития учителей	22,86% педагогов относятся к модели профессионального развития, к модели адаптивного функционирования – 77,14% педагогов: 42% – средний и 35,14% – низкий уровень
2 серия	выявление уровня эмоционального выгорания учителей	51,43% педагогов – сформированный синдром эмоционального выгорания, 34,28% – синдром находится в стадии формирования, у 14,29% учителей синдром эмоционального выгорания не сформирован
3 серия	изучение стрессоустойчивости педагогов	у 45,71% выявлена пороговая степень сопротивляемости стрессу, у 25,71% – низкая степень сопротивляемости, 11,43% отличаются достаточно высокой степенью сопротивляемости, 17,14% испытуемых имеют высокую сопротивляемость
4 серия	изучение стратегий совладания со стрессом учителей	одной из ведущих стратегий совладающего поведения у 45,71% педагогов выделяется поиск социальной поддержки, 32,43% в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятия ответственности
5 серия	изучение показателей осмысленности жизни	общие показатели осмысленности жизни значительно различаются (на статистически значимом уровне) в трёх группах учителей: с высоким (22,86%), средним, низким уровнем личностно-профессионального развития
6 серия	исследование особенностей психологического климата коллектива учеников	выявлена низкая степень благоприятности психологического климата (7)
7 серия	изучение личностной и ситуативной тревожности учащихся	средний показатель ситуативной тревожности – 48,8, личностной тревожности – 44,6, что свидетельствует о выраженной тревожности
8 серия	сравнение результатов учителей до кризиса и в его период	учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития примерно одинаково (I этап – 24%, II этап – 22,86%), в то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития значительно меньше в период кризиса (I этап – 56%, II этап – 42%) за счёт увеличения количества учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития (I этап – 20%, II этап – 35,14%)
9 серия	сравнение результатов учащихся до кризиса и в его период	выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (от нижней границы средней степени благоприятности (12) до низкого уровня (7)), а также повышение показателей ситуативной (I этап – 40,9, II этап – 48,8) и личностной тревожности (I этап – 41,7, II этап – 44,6)

Источник: данные автора.

учителя развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря высоким показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые констелляции (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование) и транслируются учащимся в форме позитивных моделей поведения, установок, отношений. Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обуславливающего создание психологически благоприятной образовательной среды.

Результаты проведённых исследований являются дополнительной доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе новых научных технологий и системных практик создания полисубъектных взаимодействий «педагог – учащийся» в условиях он-офлайн обучения [14].

Третий этап теоретико-экспериментального исследования представлял собой лонгитюд 2018–2022 гг., в котором приняли участие 107 студентов педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского: 52 студента – экспериментальная группа, 55 – контрольная группа. Процесс профессиональной психологической подготовки в экспериментальной группе был усовершенствован посредством интеграции в него технологии профессионального развития личности.

Методическая программа включала в себя «Методику исследования уровня самооценки» С. А. Будасси и методику «Самоактуализационный тест» Э. Шострома в модификации Ю. Е. Алешиной и Л. Я. Гозмана, «Методику определения мотивов профессиональной деятельности» К. Замфир.

I стадия разработанной нами технологии профессионально-личностного развития педагога – подготовка – реализовывалась на первом курсе вуза и была направлена на развитие педагогической направленности студентов, активизацию их мотивации к учебной и профессиональной деятельности, общению, самосознанию и саморазвитию. Применялись следующие методы психологической работы со студентами: лекции, семинары с элементами тренингов, работы в малых группах [3].

На II и III стадиях технологии – осознания и переоценки – проводились психологические тренинги развития рефлексивного ресурса студентов – будущих педагогов на втором и третьем курсах.

IV стадия технологии – действие – проводилась со студентами четвёртого и пятого курсов. Программа психологического тренинга для каждого курса выстроена в единой логике: ритуал приветствия – основная часть – рефлексия – «домашнее задание» – ритуал прощания.

Основная часть тренинга состоит из трёх модулей, соответствующих сферам развития студента в период профессионального обучения:

- модуль «Я – профессионал» содержит техники и упражнения для совершенствования сферы личностно-профессионального развития;

– модуль «Профессиональное взаимодействие» содержит техники и упражнения для развития сферы профессиональных отношений – полисубъектных взаимодействий, где основное внимание было обращено на развитие полисубъектной общности «педагог – учащийся»;

– модуль «Профессиональная деятельность» содержит техники и упражнения для развития сферы профессиональной деятельности, включая инновационные методы работы педагога в условиях цифровизации, информатизации, совмещённого он-офлайн обучения.

Техника «домашнее задание» применялась с целью продления развивающего действия тренинга через самостоятельную работу испытуемых с продуктами культуры (художественная литература, кинофильмы), в которых иллюстрируется то или иное направление ведущего модуля в тренинге. Итоги выполнения задания были проанализированы на дополнительном занятии в период летней зачётно-экзаменационной сессии, т. е. по завершении учебного года.

В процессе тренинговой работы использовались: методы имитации (ситуационно-ролевые игры), метод «мозгового штурма» и групповой дискуссии (для актуализации ресурсов развития личности); проективные техники: методы символического самовыражения, незаконченные предложения, метод концентрации присутствия через групповую рефлексию и обратную связь.

Развитие ресурсных возможностей студентов – будущих педагогов, прежде всего рефлексивных, происходило на протяжении всех стадий реализуемой программы.

II и III стадии технологии профессионально-личностного развития педагога – осознания и переоценки – реализовывались на втором и третьем курсах обучения, актуализируя когнитивные и аффективные процессы развития личности.

Задачи совершенствования сферы профессионального развития:

1. Развитие самоинтереса и навыков самодиагностики.

2. Развитие адекватности самовосприятия, самопонимания и позитивного самоотношения.

3. Формирование идеального образа «Я – профессионал», идентификация с образом успешного профессионала.

4. Коррекция адекватности самооценки.

5. Осознание реального образа «Я – профессионал».

6. Развитие профессиональной самооценки и профессиональной рефлексии.

Достижение поставленных задач реализовывалось с помощью проведения экспресс-диагностики и последующего обсуждения её результатов («Самооценка уровня притязаний», тест «Самооценка»), а также упражнений, направленных на стимуляцию самоанализа сторон личности испытуемых, позволяющих минимизировать психологические защиты, переосмысливать субъективное восприятие собственных возможностей, успехов и неудач («Декларация самооценности» по В. Сатир, «Как здорово мне это удаётся», «Осознание сильных и слабых сторон личности» модификация по В. Г. Маралову и т. д.), методами символического самовыражения («Герб и девиз моей будущей профессии» по И. В. Вачкову, модификация) и упражнениями, усиливающими рефлексию и

обратную связь группы («Пустой стул» по Е. Мелибруда, модифицированное).

Реализация данной серии упражнений подтвердила результаты диагностики констатирующего этапа о неадекватном самовосприятии. Однако повышенный самоинтерес большинства участников тренинга способствовал восприятию обратной связи от группы и стимулировал рефлексия.

Идеальный образ «Я – профессионал» на данном этапе выстраивался с помощью метода символического самовыражения, затем корректировался средствами групповой дискуссии, обратной связи и рефлексии. Например, дискуссионными для студентов оказались такие личностные особенности педагога, как открытость, альтруизм, «отсутствие собственных психологических проблем». В процессе обсуждения студенты, имеющие стаж работы по гуманитарному профилю, были настроены более скептически в данном вопросе. Итогом дискуссии было смягчение явной иллюзорности восприятия образа педагога, что позволило выстроить более адекватный идеальный образ «Я – профессионал». В процессе групповых обсуждений были проанализированы основные требования к личности будущего педагога, позволяющие эффективно реализовывать различные направления профессиональной деятельности. Данная часть занятия позволила актуализировать восприятие себя как будущего профессионала, вывести в сферу осознанного желаемые и отвергаемые стороны собственной личности, определяющие профессиональное развитие, способствуя тем самым развитию профессиональной рефлексии и профессио-

нальной самооценки, идентификации с образом успешного учителя.

Коррекция адекватности самооценки испытуемых происходила на протяжении всего занятия через достижение поставленных целей, чему способствовали возможности групповой работы, обеспечивающие актуальную обратную связь в ситуации позитивной поддержки и принятия, стимулирующие рефлексия.

Задачи развития сферы профессиональных отношений:

1. Осознание и принятие себя в системе профессионального полисубъектного взаимодействия.
2. Восприятие и осознание стереотипов профессионального полисубъектного взаимодействия.
3. Развитие индивидуального стиля построения отношений с субъектами профессионального взаимодействия.

Достижение поставленных задач реализовывалось через организацию ситуационно-ролевых игр, позволяющих осознать проекции чувств, стереотипных реакций при стимульных заданиях, осознать и принять свои личностно-профессиональные особенности в процессе профессионального полисубъектного взаимодействия, актуализировать эмоциональное отношение к субъектам образовательного процесса («Перемена», «Совещание», «Родительское собрание»).

В процессе моделирования различных ситуаций из профессиональной деятельности педагога студенты имели возможность «примерить» на себя не только роль действующего учителя, но и тех, с кем он работает. Данный способ проигрывания ситуаций позволил испытуемым проанализировать с разных сторон стереотипы восприятия

профессионального взаимодействия, их соответствие реалиям. Кроме того, студенты отмечали, что в некоторых случаях происходило осознание ответственности и важности своей профессиональной роли в успешном разрешении ситуации.

С помощью методов активизации процессов осознания и переживания позитивного и негативного опыта осуществлялся перенос в сферу актуального сознательного стереотипов поведения и реагирования к определённым субъектам образовательного процесса, осознание приемлемых, эффективных форм взаимодействия, проецировалась профессиональная самооценка, которая в ходе групповой обратной связи и рефлексии подвергалась коррекции («Высказывания», «Желаемый и отвергаемый ученик»). Осуществлялось также моделирование эффективного и неэффективного взаимодействия с различными субъектами профессионального взаимодействия учителя («Трудная профессиональная ситуация») методами выстраивания алгоритма действий, «мозгового штурма» и ситуационно-ролевой игры.

Задачи развития сферы профессиональной деятельности:

1. Осознание требований профессии к субъекту.

2. Осознание профессиональных мотивов, установок, стереотипов, их принятие или непринятие.

3. Освоение стратегий профессионального поведения: профессиональных технологий и методик.

4. Формирование профессиональных мотивов, установок, стереотипов.

Достижение первой задачи осуществлялось методами «мозгового штурма» с последующей групповой дискуссией,

ранжирования и экспертного оценивания («Профессиограмма»). В процессе упражнения студентами были проанализированы профессиональные компетенции учителя, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Вторая задача реализовывалась методами ранжирования, «мозгового штурма» с последующей дискуссией и методом диспозиции («Перекрёстный допрос» по Г. В. Резапкиной, модификации). Данное упражнение позволило осознать и переоценить имеющиеся и возможные мотивы профессиональной деятельности, разграничить мотивы будущей профессиональной деятельности (в роли педагога) и мотивы имеющегося трудоустройства. В процессе обсуждения также анализировались профессиональные установки и стереотипы профессиональной деятельности, влияющие на формирование мотивов.

В процессе выполнения упражнений, участия в групповых дискуссиях стимулировалось развитие профессиональной идентичности, испытуемые проецировали и корректировали самоотношение к себе как представителю профессии, осознавали личностно-профессиональные цели, ценности, направление своего профессионального развития [3].

Третья задача реализовывалась через развитие в процессе упражнений техники активного слушания, сенситивности и эмпатии («Развитие навыков хорошего слушания других людей» по Е. Мелибруда, модификация, «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову).

Четвёртая задача реализовывалась методами ранжирования, «мозгового

штурма» с последующей дискуссией и методом диспозиции («Определяем приоритеты» по Г. В. Резапкиной, модификации). В ходе упражнения участниками были проанализированы основные направления деятельности учителя, определены ведущие профессиональные мотивы и установки, сопровождающие субъективный выбор того или иного направления. Кроме того, в процессе выполнения данного упражнения студентами выстраивались основные стратегии профессионального поведения, что способствовало достижению первой задачи.

Итоговая рефлексия по результатам всего тренинга осуществлялась при помощи метода незаконченных предложений «Чему я научился?».

В конце занятия испытуемым предлагалось «домашнее задание»: групповое обсуждение выбранных примеров полисубъектных взаимодействий учителя с субъектами будущей профессиональной деятельности – участниками образовательного процесса («учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель») провоцировало проекцию личного опыта испытуемых, позволяющего другим участникам расширять свою когнитивную сферу профессионального самосознания. Обратная связь позволила отреагировать негативный опыт и обнаружить ресурсы личностно-профессионального развития.

IV стадия технологии профессионально-личностного развития педагога – действие – реализовывалась на четвёртом и пятом курсах обучения, была направлена на совершенствование рефлексивного ресурса студентов, актуализируя поведенческие процессы личности.

Задачи совершенствования сферы профессионального развития:

1. Осознание образов «Я – профессионал» в темпоральном соотношении.
2. Выстраивание путей профессионального саморазвития.
3. Развитие возможностей самокоррекции, самоорганизации, саморегуляции.

Поставленные задачи реализовывались методами символического самовыражения, групповой дискуссии («Какой я есть и каким хотел бы быть учителем»), а также методами психодрамы и методом диспозиций («Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация), проективного рисунка с последующей дискуссией «Я через 10 лет». Данные методы способствовали осознанию и переосмыслению представлений о себе как профессионале во временном аспекте развития.

Осознание возможностей и путей профессионального саморазвития и самокоррекции происходило в процессе групповой дискуссии по итогам экспресс-диагностики «Способность к саморазвитию» по В. Г. Маралову, а также последующих упражнений, направленных на осознание и переоценку возможных причин кризисов профессионального развития («Барьеры профессионального развития»). В ходе упражнений участниками тренинга были определены как внешние, так и внутренние факторы, препятствующие саморазвитию (защиты, стереотипы, установки), и пути их сглаживания: посредством возможностей групповой динамики осуществлялось выявление и адаптация механизмов психологических защит личности.

Задачей совершенствования сферы профессиональных отношений явля-

ется освоение и развитие эффективного профессионального взаимодействия в полисубъектной общности «педагог – учащийся».

Достижение данной цели осуществлялось с помощью упражнений, в ходе которых посредством сравнения и обратной связи происходило адекватное самовосприятие и принятие своих способностей и возможностей при работе с субъектами профессионального взаимодействия («Я умею»). В процессе ситуационно-ролевой игры также происходило осознание приемлемых эффективных форм взаимодействия в полисубъектных взаимодействиях «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель» («АБВГДежз» по Л. М. Кролю, «Зеркальные упражнения» модификация по И. В. Вачкову и С. В. Гиппиус).

Задачей развития сферы профессиональной деятельности выступает формирование и реализация индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Для её реализации была проведена методика «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» с целью определения доминирующего стиля в профессионально-деятельностном общении, профессиональной деятельности в целом. По результатам методики была проведена групповая дискуссия с целью определения эффективности и оптимальности каждого из стилей в определённых профессиональных ситуациях.

Были также проведены упражнения, позволяющие проанализировать стили собственного профессионального поведения, развить наиболее оптимальный и принимаемый («Уверенность или её маска» по О. П. Горбушиной, «С

первого взгляда, или философия преуспевающих» по А. С. Прутченкову, модификация), а также создать ситуацию успеха и позитивное самовосприятие («Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация).

Итоговая рефлексия тренинга осуществлялась с помощью «Анкеты обратной связи». В процессе данной части занятия следует отметить, что студенты осознанно и адекватно оценивали себя и свои возможности.

В конце занятия испытуемым также предлагалось «домашнее задание». В результате группового обсуждения были найдены и проанализированы оптимальные варианты индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Таким образом, тренинг на четвёртом и пятом курсах способствовал не только достижению заявленных целей, но и развитию у студентов профессионально-ориентированной мотивационной структуры: формирование мотива личностного роста.

В целом по результатам проведения тренингов можно констатировать следующие выводы:

- в процессе занятий посредством влияния на личность групповой динамики, обратной связи происходит актуализация рефлексивного ресурса будущих педагогов;

- в процессе выполнения упражнений, направленных на личностно-профессиональное развитие, происходит усиление восприятия другого человека и способности создавать полисубъектное взаимодействие;

- совместное взаимодействие в тренинговой работе испытуемых, имеющих опыт работы в гуманитарной сфере и не имеющих такового, обо-

гащал процесс групповой работы, корректируя профессиональную направленность, которая, выполняя побуждающую функцию, способствовала развитию образа «Я – профессионал» именно в сфере осваиваемой профессии в новых социокультурных и технологических условиях;

– посредством упражнений косвенно корректировался субъективный контроль в профессиональном само-

оценивании в направлении его интернализации, что также способствовало переходу рефлексивного ресурса на новый уровень развития.

Результаты тренинговой работы с экспериментальной группой показали, что у 12,5% студентов выявлен высокий уровень развития рефлексивного ресурса, в то время как в контрольной группе ни один студент не достиг данного уровня (рис. 1).

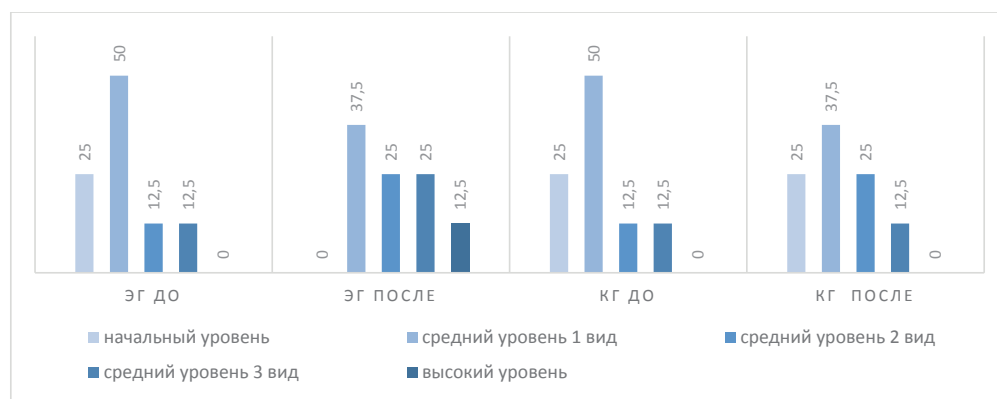


Рис. 1 / Fig. 1. Динамика изменения уровней сформированности рефлексивного ресурса в контрольной и экспериментальной группах (%) / Dynamics of changes in the levels of reflexive resource formation in the control and experimental groups (%)

Результаты сравнительной диагностики до и после интеграции технологии профессионального развития личности в образовательный процесс вуза подтвердили на статистически значимом уровне эффективность новой практики психологической подготовки педагогов.

Таким образом, совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов вуза, направленное на развитие у них комплекса интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, само-

сознания), позволит им успешно работать в новых условиях социокультурных и технологических трансформаций.

Психологические средства (разработанные программы) направлены на актуализацию ресурсных возможностей субъектов образования, предупреждение и преодоление кризисов преемственности в обеспечении личностно-профессионального развития общности «педагог – учащийся» на этапе перехода школа – вуз, вуз – профессиональная деятельность в условиях совмещённого он-офлайн обучения.

Заключение

Получены результаты о психологических закономерностях личностно-профессионального развития полисубъектной общности в школе и вузе, общем и особенном в полисубъектных взаимодействиях. Выделены и исследованы факторы и условия, способствующие и препятствующие созданию полисубъектной общности «педагог – учащийся», обуславливающие её совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие в разных образовательных средах (школа и вуз) с учётом он-офлайн образования.

Выделены факторы и условия преодоления кризисов преемственности при переходе от общего образования к профессиональному: 1) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога; 2) высокая степень сформированности полисубъектной общности; 3) усилия и стремления учащегося к достижению целей, обусловленные высокой степенью развития Я-концепции и самосознания.

Педагогов с высоким уровнем личностно-профессионального развития,

обладающих ресурсными возможностями, примерно одинаковое количество до и в период глобального кризиса. Именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду для учащихся. В то время как учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития стало гораздо больше во время кризиса, что негативно сказалось на их способности создать полисубъектную общность в условиях он-офлайн обучения.

Внедрение и реализация системы специальных тренинговых программ, основанных на технологии личностно-профессионального развития субъектов образования, являются основным психологическим условием актуализации рефлексивного ресурса студентов-педагогов, развития их способности к созданию полусубъектной общности «педагог – учащийся» и тем самым способствуют преодолению кризисов перехода с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций.

Статья поступила в редакцию 29.12.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А., Чернявская В. С., Осадчева И. И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 131–143.
2. Вачков И. В. Психолог, учитель, директор: триединство или разнонаправленность? // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашени, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 165–180.
3. Востокова Ю. И. Возможности метода проектов в профилактике кризиса профессиональной идентичности студентов вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9 (99). Ч. 2. С. 187–190. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.075.
4. Гукаленко О. В., Ткач Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 4 (77). С. 99–106. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.

5. Гут Ю. Н. В поисках благополучного соответствия во взаимодействии субъектов образовательного процесса // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 216–226.
6. Дубровина И. В. Научное и практико-ориентированное сотрудничество педагога-психолога и учителя // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 155–165.
7. Лукашняя З. В., Нагорная Т. В. Консалтинговое сопровождение профессиональной подготовки современного педагога // Педагогическое образование в культурно-образовательном пространстве современного университета. М.: МАКС Пресс, 2021. С. 145–154.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Психология художественного творчества. М.: Издательство Московского университета, 2022. 238 с.
9. Митин Г. В., Галина З. Н., Щелина С. О. Психологические закономерности становления полисубъектной общности «педагог-учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 101–113.
10. Митина Л. М., Митин Г. В., Щелина С. О. Психологические условия и средства обеспечения преемственности в развитии учащихся на этапе перехода от среднего образования к высшему // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 426–443. DOI: 10.32744/pse.2022.1.27.
11. Митина Л. М., Митин Г. В. Педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды в период глобального кризиса // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: сборник научных статей. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 7–12. DOI: 10.24412/cl-36923-2022-1-7-12.
12. Митина Л. М., Митин Г. В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 90–100. DOI: 10.17759/pse.2020250308.
13. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 12–27.
14. Митина Л. М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.

15. Невдах С. И. Организационно–методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашья, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щепланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 81–92.
16. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
17. Тихомирова Т. Н., Малых С. Б. Когнитивные характеристики, личностные черты и мотивация как предикторы успешности выполнения основного государственного экзамена по математике // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 2. С. 83–98.
18. Щепланова Е. И. Особенности профессиональной подготовки педагогов для обучения интеллектуально одаренных школьников: вызовы и ресурсы // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашья, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щепланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 139–146.
19. Щелина Т. Т. Психолого–педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1 (58). С. 15–24.
20. Ambrosetti A., Capeness R., Kriewaldt J. Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges // Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience. Singapore: Springer, 2018. P. 235–244.
21. Anderson M., Boutelier S. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation // Journal of Educational Research & Practice. 2021. Vol. 11. № 1. P. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14.
22. Bernstein B. O., Lubinski D., Benbow C. P. Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study // Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 113. № 2. P. 830–845.
23. Boyle T., Wilkinson J. Two worlds, one site: leading practices and transitions to school // Journal of Educational Administration and History. 2018. № 50 (4). P. 325–342. DOI: 10.1080/00220620.2018.1510384.
24. Celuch K., Milewicz C., Saxby C. Student and Faculty Interaction in Motivated Learning for Face-to-Face and Online Marketing Classes // Journal of Education for Business. 2021. Vol. 96. № 6. P. 2–14. DOI: 10.1080/08832323.2020.1848767.
25. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects // ARPHA Proceedings. 2022. № 5. P. 1103–1114. DOI: org/10.3897/ap.5.e1103.

REFERENCES

1. Aminov N. A., Chernyavskaya V. S., Osadcheva I. I. [Differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills]. In: *Mir psihologii* [World of Psychology], 2020, no. 3 (103), pp. 131–143.

2. Vachkov I. V. [Psychologist, teacher, director: trinity or multidirectionality?]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 165–180.
3. Vostokova Yu. I. [Possibilities of the project method in preventing the crisis of professional identity of university students]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Scientific Research Journal], 2020, no. 9 (99), pt. 2, pp. 187–190. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.075.
4. Gukalenko O. V., Tkach L. T. [Organizational forms of implementation of the multicultural content of pedagogical education]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2021, vol. 1, no. 4 (77), pp. 99–106. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.
5. Gut Yu. N. [In search of a favorable correspondence in the interaction of subjects of the educational process]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 216–226.
6. Dubrovina I. V. [Scientific and practice-oriented cooperation of a teacher-psychologist and a teacher]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 155–165.
7. Lukashenya Z. V., Nagornaya T. V. [Consulting support for the professional training of a modern teacher]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo universiteta* [Pedagogical education in the cultural and educational space of a modern university]. Moscow, MAKS Press Publ., 2021, pp. 145–154.
8. Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of artistic creativity]. Moscow, Moscow University Press Publ., 2022. 238 p.
9. Mitin G. V., Galina Z. N., Shchelina S. O. [Psychological patterns of formation of the polysubjective community "teacher-student" in the transition from one level of education to another]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 101–113.
10. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. [Psychological conditions and means of ensuring continuity in the development of students at the stage of transition from secondary education to higher education]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2022, no. 1 (55), pp. 426–443. DOI: 10.32744/pse.2022.1.27.
11. Mitina L. M., Mitin G. V. [The teacher as a subject of creating a psychologically favorable educational environment during the global crisis]. In: *Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika* [Strategies and resources of the personal and professional development of the teacher: modern reading and systematic practice]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 2022, pp. 7–12. DOI: 10.24412/cl-36923-2022-1-7-12.
12. Mitina L. M., Mitin G. V. [Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 3, pp. 90–100. DOI: 10.17759/pse.2020250308.
13. Mitina L. M. [Personal and professional development of a teacher as a strategic task of the system of continuous education]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog*

- v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 12–27.
14. Mitina L. M. [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, no. 3, pp. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
 15. Nevдах S. I. [Organizational and methodological support for the formation of competencies in future teachers in the field of constructive interaction]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 81–92.
 16. Panov V. I., Patrakov E. V. *Cifrovizatsiya informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya* [Digitalization of the information environment: risks, ideas, interactions]. Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p. DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
 17. Tihomirova T. N., Malyh S. B. [Cognitive characteristics, personality traits and motivation as predictors of success in completing the main state exam in mathematics]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2022, vol. 68, no. 2, pp. 83–98.
 18. Shcheblanova E. I. [Features of professional training of teachers for teaching intellectually gifted schoolchildren: challenges and resources]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 139–146.
 19. Shchelina T. T. [Psychological and pedagogical support of education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of primary secondary education]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 15–24.
 20. Ambrosetti A., Capeness R., Kriewaldt J. Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges. In: *Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience*. Singapore, Springer, 2018, pp. 235–244.
 21. Anderson M., Boutelier S. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. In: *Journal of Educational Research & Practice*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14.
 22. Bernstein B. O., Lubinski D., Benbow C. P. Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113, no. 2, pp. 830–845.
 23. Boyle T., Wilkinson J. Two worlds, one site: leading practices and transitions to school. In: *Journal of Educational Administration and History*, 2018, no. 50 (4), pp. 325–342. DOI: 10.1080/00220620.2018.1510384.
 24. Celuch K., Milewicz C., Saxby C. Student and Faculty Interaction in Motivated Learning for Face-to-Face and Online Marketing Classes. In: *Journal of Education for Business*, 2021, vol. 96, no. 6, pp. 2–14. DOI: 10.1080/08832323.2020.1848767.
 25. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects. In: *ARPHA Proceedings*, 2022, no. 5, pp. 1103–1114. DOI: org/10.3897/ap.5.e1103.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

Митин Георгий Валерьевич – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: meetingv@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3124-0352

Востокова Юлия Игоревна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского;
e-mail: vostokova_julia@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5265-686X

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Larisa M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

Georgy V. Mitin – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
e-mail: meetingv@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3124-0352

Julia I. Vostokova – Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Arzamas branch Nizhny Novgorod State University;
e-mail: vostokova_julia@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5265-686X

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95.
DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95

FOR CITATION

Mitina L. M., Mitin G. V., Vostokova Yu. I. Psychological patterns and resources of personal and professional development of the polysubject community "teacher – student" during the transition from one stage of education to another in the conditions of technological transformations. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 77–95.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-96-109

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА К АКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Андреева А. Д., Лисичкина А. Г.

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

Аннотация

Цель. Верификация «Опросника исследования самореализации», разработанного М. Р. Гинзбургом (М. Р. Гинзбург, 1996) в качестве психодиагностической методики для определения готовности к активному самоопределению и самореализации учащихся раннего юношеского возраста.

Процедура и методы. «Опросник исследования самореализации» (М. Р. Гинзбург, 1996), направленный на выявление творческих и репродуктивных установок юношей и девушек; «Опросник профессиональных установок подростков» (И. М. Кондаков, 1989); опросник «Эмоциональное отношение к будущему» (М. Р. Гинзбург, 1996). В исследовании приняли участие старшеклассники (10–11 классы) и студенты первых курсов колледжей в возрасте 16–18 лет, всего – 412 человек (176 юношей и 236 девушек). Статистический анализ данных проводился с применением эксплораторного факторного анализа, коэффициента внутренней согласованности α -Кронбаха, коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. Полученные материалы обработаны с помощью статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты. Показано, что разработанный М. Р. Гинзбургом «Опросник исследования самореализации» в действительности выявляет не уровни творческого или репродуктивного отношения к самореализации, а меру активности / пассивности субъекта в контексте самоопределения. Модифицированный нами в части обработки и интерпретации результатов исследования опросник может стать полноправным психодиагностическим инструментом в работе практических психологов по профессиональному самоопределению учащихся раннего юношеского возраста в условиях постиндустриальной экономики. Полагая собственную активность субъекта важным условием успешной самореализации, мы назвали методику «Опросник активности в самореализации».

Теоретическая и/или практическая значимость определяется запросом современного общества на обновление и создание современного инструментария для изучения готовности к профессиональному и жизненному самоопределению учащихся раннего юношеского возраста в условиях постиндустриальной экономики.

Ключевые слова: активность, готовность к профессиональному самоопределению, диагностические методы, ранний юношеский возраст, самореализация

YOUNG STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR ACTIVE SELF-REALIZATION: METHODOLOGICAL TOOLS

A. Andreeva, A. Lisichkina

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

Abstract

Aim. Verification of the "Self-realization Research Questionnaire" developed by M. R. Ginsburg (M. R. Ginsburg, 1996) as a psychodiagnostic method for determining young students' readiness for active self-determination and self-realization.

Methodology. "Questionnaire of self-realization research" (M. R. Ginsburg, 1996), aimed at identifying the creative and reproductive attitudes of young men and women; "Questionnaire of professional attitudes of teenagers" (I. M. Kondakov, 1989); Questionnaire "Emotional attitude to the future" (M. R. Ginsburg, 1996). The study involved high school students (grades 10-11) and first-year college students aged 16-18, in all of 412 (176 boys and 236 girls).

Statistical analysis of the data was carried out using exploratory factor analysis, α -Cronbach's internal consistency coefficient, and Spearman's rank correlation coefficients. The received materials were processed using the statistical package SPSS 23.0.

Results. It is shown that the "Self-realization Research Questionnaire" developed by M. R. Ginsburg actually reveals not the levels of creative or reproductive attitude to self-realization, but the measure of the activity-passivity of the subject in the context of self-determination. The questionnaire modified by us in terms of processing and interpreting the results of the study can become a full-fledged psychodiagnostic tool in the work of practical psychologists on the professional self-determination of early adolescence students in the post-industrial economy. Considering the subject's own activity as an important condition for successful self-realization, we called the technique "Questionnaire of activity in self-realization".

Research implications. The practical significance is determined by the demand of modern society for updating and creating modern tools for studying the readiness for professional and life self-determination of students of early adolescence in the post-industrial economy.

Keywords: activity, readiness for professional self-determination, diagnostic methods, early adolescence, self-realization

Введение

Социальная ситуация развития старших подростков и юношей определяется центральной задачей этого этапа возрастного развития – задачей самоопределения, прежде всего профессионального. Независимо от того, в какой мере учащиеся готовы к этому выбору, сама система институциональных требований (завершение одной из ступеней среднего образования) вынуждает их принять то или иное решение относительно будущей

профессии или хотя бы сферы деятельности. Анализ психологических исследований по проблеме профессионального самоопределения юношества позволяет увидеть те изменения, которые претерпела сама структура этого психологического и социального феномена при переходе к постиндустриальной цифровой экономике [2; 8]. Сегодня проект собственного будущего связывается молодыми людьми не столько с поиском привлекательной профессии, сколько с определением

области приложения сил, реализации своих способностей.

Мир современных профессий чрезвычайно подвижен: меняются их содержание, системы и уровни квалификационных требований, появляются новые и исчезают старые профессии. Соответственно, развиваются и расширяются образовательные маршруты, позволяющие получить необходимые знания и навыки. Такая трансформация процесса профессионального самоопределения требует от юношей и девушек значительной самостоятельности, ответственности, активности, понимания взаимосвязей разных профессий, их интегрированности в другие виды труда, ценности универсальных профессиональных умений [2; 8; 12; 13; 15; 16; 17].

Другим аспектом проблемы профессионального самоопределения в юношеском возрасте становится подбор психодиагностического инструментария, соответствующего современной социальной ситуации развития. Как правило, используемые как в практических, так и в исследовательских целях методики направлены на определение готовности выпускников школ к осознанному выбору дальнейшего образовательного маршрута либо на оценку их эмоционального отношения к этому выбору [1; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 14]. Нам представляется, что в современном мире важнейшим показателем готовности учащихся к самоопределению является уровень их собственной активности в отношении жизненной самореализации, однако методик для определения этого уровня нами обнаружено не было. Наиболее близким к данной проблеме оказался опросник исследования самореализации, раз-

работанный М. Р. Гинзбургом в 1996 г. для выявления творческих или репродуктивных установок юношей и девушек. Учёный подчёркивает, что старший подростковый и ранний юношеский возраст характеризуется активным жизненным поиском различных социальных ролей, определением сферы и направления самореализации [5; 7]. Вслед за автором методики мы полагаем, что важнейшим условием благополучной профессиональной или жизненной самореализации человека является его собственная активность, инициативность, самостоятельность в принятии решений, т. е. творческая, а не репродуктивная позиция.

Опросник был нацелен на решение исследовательских задач, он не рассматривался автором в качестве психодиагностического опросника и был доступен только в диссертационных работах М. Р. Гинзбурга [7] и Р. Х. Баговой [3].

Ниже будут представлены результаты исследования, направленного на верификацию указанного опросника в качестве инструмента диагностики профессионального самоопределения юношества в условиях постиндустриальной цифровой экономики.

Организация исследования

Выборка. В исследовании приняли участие выпускники десятых и одиннадцатых классов и студенты первых курсов колледжей г. Москвы, Московской области, г. Орска, г. Челябинска, г. Красноярска в возрасте 16–18 лет, всего – 412 человек (176 юношей и 236 девушек).

Методики. Для решения поставленных задач были использованы «Опросник исследования самореали-

зации» (М. Р. Гинзбург), включающий в себя шкалы для выявления творческих и репродуктивных установок юношей и девушек [7]; «Опросник профессиональных установок подростков» (И. М. Кондаков) [11], предназначенный для определения индивидуальных особенностей профессиональных установок старшеклассников, находящихся в ситуации выбора профессии; опросник «Эмоциональное отношение к будущему» (М. Р. Гинзбург) [7].

Алгоритм статистического анализа данных. Применение эксплораторного факторного анализа и коэффициента внутренней согласованности α -Кронбаха позволило определить структурные параметры «Опросника исследования самореализации».

Верификация шкалы в качестве инструмента диагностики готовности к самоопределению осуществлялась сопоставлением коэффициентов ранговой корреляции Спирмена между её показателями и эмпирическими данными указанных выше диагностических методик. Полученные материалы обработаны с помощью статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты исследования

На первом этапе исследования старшеклассникам и студентам колледжа был предложен «Опросник исследования самореализации» М. Р. Гинзбурга (представлен в Приложении к данной статье). По замыслу автора методики данный опросник состоит из двух шкал, позволяющих определить уровень творческих и репродуктивных установок учащихся в отношении профессиональной самореализации. Респондентам предлагается выбрать вариант ответа в соответствии с пяти-

балльной шкалой, от «не согласен» до «полностью согласен».

Пункты 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19 образуют шкалу творческих установок, пункты 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 – шкалу репродуктивных установок на самореализацию в будущем. Высокие показатели по каждой шкале свидетельствуют о творческом либо репродуктивном характере самореализации и самостоятельности. При этом в высказываниях 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16 положительный и отрицательный полюса инвертированы, что учитывается при обработке результатов [3; 7].

Однако применение коэффициента α -Кронбаха для оценки внутренней согласованности обеих шкал показало, что для шкалы репродуктивных установок он равен 0,521, для шкалы творческих установок – 0,460, что в обоих случаях ниже приемлемых значений. Закономерно встал вопрос, действительно ли опросник содержит две разные шкалы или же он представляет собой одну двухполюсную шкалу активности – пассивности субъекта по отношению к самореализации? Дальнейший статистический анализ полученных данных проводился с помощью эксплораторного факторного анализа, возможность применения которого была подтверждена значением критерия Кайзера-Мейера-Олкина (КМО = 0,756), а также критерием сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 1322, 70$ и $p < 0,001$).

В таблице 1 приведены показатели коэффициента α -Кронбаха и факторных нагрузок для всех пунктов опросника.

Мы видим, что для всего опросника коэффициент α -Кронбаха составляет 0,675, а к первому фактору

Таблица 1 / Table 1

Показатели коэффициента α -Кронбаха и факторных нагрузок для всех пунктов опросника / Values of α -Cronbach coefficient and factor loads for all points of the questionnaire

Пункт опросника	Коэффициента α -Кронбаха при исключении пункта	Фактор 1	Фактор 2
1	,669	,344	-,032
2	,702	-,252	,816
3	,655	,480	-,012
4	,663	,401	,136
5	,656	,520	-,074
6	,685	-,093	,850
7	,633	,681	,086
8	,640	,631	,076
9	,707	-,194	,056
10	,647	,592	-,158
11	,664	,292	,209
12	,643	,629	,016
13	,660	,418	-,013
14	,661	,376	-,126
15	,674	,251	,221
16	,658	,428	,164
17	,651	,471	-,087
18	,636	,651	,026
19	,674	,205	,074
Общее	0,675	-	-

Источник: составлено авторами.

относятся суждения с высокими показателями как активной, так и пассивной позиции. Во второй фактор вошли только два показателя с высокими значениями пассивной позиции субъекта в профессиональном выборе. Следовательно, данный опросник имеет однофакторную структуру, т. е. в действительности представляет собой одну шкалу, измеряющую уровень готовности субъекта к активной самореализации в будущем.

Таким образом, мы обнаружили, что «Опросник исследования самореализации», предложенный М. Р. Гинзбургом в 1996 г., содержит актуальный сти-

мультный материал, который адекватно воспринимается респондентами и не вызывает у них затруднений при выборе ответа [7]. Однако анализ полученных нами данных, учитывающий современные требования к статистической надёжности результатов, показал, что опросник не отвечает тем задачам, для решения которых он изначально создавался. Иными словами, он не позволяет делать надёжные выводы о соотношении творческих и репродуктивных установок респондентов в отношении своего будущего, поскольку предлагаемые М. Р. Гинзбургом шкалы не соответствуют критериям внутрен-

ней согласованности и представляют собой единый континуум активности – пассивности субъекта. В этой связи мы предлагаем иное название для данной методики – «**Опросник активности в самореализации**».

Для проверки **внешней валидности** опросника и его верификации в качестве психодиагностического инструмента был проведён корреляционный анализ с данными, полученными с помощью двух других методик, используемых для изучения проблемы юношеского самоопределения. Опросник «Эмоциональное отношение к будущему» М. Р. Гинзбурга направлен на определение эмоциональной модальности, доминирующей в контексте представлений молодых людей о будущем: страха, тревожности, индифферентного отношения, заинтересованности, спокойствия, уверенности [7]. «Опросник профессиональных установок подростков» И. М. Кондакова рассматривает пять качественно своеобразных профессиональных установок на этапе выбора профессии, каждой из которых соответствует шкала

опросника: нерешительность профессионального выбора, рационализм профессионального выбора, оптимизм в отношении профессионального будущего, высокая самооценка, зависимость в профессиональном выборе [11]. Поскольку для ряда показателей распределение отличалось умеренной и высокой асимметрией (A_s свыше 0,5), был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа данных, полученных по опросникам исследования активности и эмоционального отношения к будущему.

Как и предполагалось, коэффициенты корреляции, представленные в табл. 2, демонстрируют устойчивую связь между всеми компонентами позитивной эмоциональной окрашенности будущего и показателем активности на высоком уровне значимости при $p < 0,01$. Выявлены отрицательные взаимосвязи показателя «активность» с негативными эмоциональными модальностями привлекательности будущего: тревожность, индифферентное

Таблица 2 / Table 2

Коэффициенты корреляции активности в самореализации и эмоционального отношения к будущему / Correlation coefficients of activity in self-realization and emotional relation to the future

	Уверенность	Спокойствие	Заинтересованность	Тревожность	Индифферентное отношение	Страх
Активность (общий показатель, сумма)	,260**	,248**	,285**	-,187**	-,184**	-,198**
Уровень значимости	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

** корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Источник: составлено авторами.

отношение и страх ($r = -187$, $p \leq 0,01$; $r = -184$, $p \leq 0,01$; $r = -198$, $p \leq 0,01$). Обнаружено, что «активность» положительно взаимосвязана с уверенностью, спокойствием и заинтересованностью будущим ($r = 260$, $p \leq 0,01$; $r = 248$, $p \leq 0,01$, $r = 285$, $p \leq 0,01$).

Коэффициенты корреляции профессиональных установок и активности старшеклассников представлены в таблице 3. Напомним, что «профессиональные установки понимаются как готовность человека принимать профессионально важные решения и связаны как с объективными требованиями самих ситуаций профессионального выбора, т. е. с задачами профессионального развития, так и с уже имеющимся у личности опытом решения жизненных задач» [12, с. 566].

Коэффициенты корреляции, представленные в таблице 3, демонстрируют устойчивую взаимосвязь показателя активности и эффективных профессиональных установок (оптимизма в отношении профессионального будущего и высокой самооценки $r = 183$, $p \leq 0,01$; $r = 209$, $p \leq 0,01$). Такое соотношение изучаемых параметров подтверждает валидность опросника и

его пригодность для психодиагностики готовности учащихся раннего юношеского возраста к жизненному и профессиональному самоопределению. Вполне очевидна взаимосвязь показателя активности субъекта с высокой самооценкой и оптимизмом в отношении будущего, а также с положительными модальностями привлекательности будущего. Полученные нами данные показывают, что большинство учащихся имеют средний уровень показателя активности и лишь 12,3% респондентов демонстрируют активность и самостоятельность в принятии решений.

Представленный опросник оказался чувствительным к **гендерным различиям**. В таблице 4 приведены данные, свидетельствующие о более выраженной готовности девушек к активной самореализации, которая пока ещё носит преимущественно декларативный характер. Девушки значимо чаще, чем юноши, считают себя людьми, не поддающимися давлению взрослых, обладающими творческим складом характера, способными к самостоятельному принятию решений, готовыми учиться на собственных ошибках (пункты опрос-

Таблица 3 / Table 3

Коэффициенты корреляции профессиональных установок и активности в самореализации / Correlation coefficients of professional attitudes and self-realization activity

	Зависимость	Высокая самооценка	Оптимизм	Рационализм	Нерешительность
Активность (общий показатель, сумма)	-0,004	,209**	,183**	0,037	-0,025
Уровень значимости	0,939	0,0001	0,0001	0,460	0,621

** корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Источник: составлено авторами.

Таблица 4 / Table 4

Гендерные различия активности в самореализации учащихся / Gender differences in student self-realization

Стимульные суждения (пункт опросника)	Вся выборка юноши (n=176)	Вся выборка девушки (n=236)	Значимость критерий Манна Уитни
общий показатель (сумма) активность	183,14	220,54	0,0002
10	193,64	216,09	0,045
11	189,06	218,69	0,009
14	184,52	229,09	0,0001
19	174,67	229,46	0,0001

Источник: составлено авторами.

ника 10, 11, 14, 19 соответственно). По другим позициям опросника значимых гендерных различий не обнаружено, что, по нашему мнению, не снижает его дифференцирующего потенциала.

Таким образом, проведённое нами исследование показало, что данный опросник может рассматриваться в качестве надёжного психодиагностического инструмента для определения готовности учащихся раннего юношеского возраста (16–18 лет) к активной самореализации в будущем, являющейся важным компонентом профессионального и жизненного самоопределения в условиях социальной и экономической турбулентности.

В приложении будет представлена схема работы с опросником М. Р. Гинзбурга, модифицированным авторами данного исследования в части обработки и интерпретации эмпирических данных.

Заключение

Быстрые и множественные изменения, происходящие в мире современных профессий, существенно меняют традиционные подходы к проблеме жизненного и профессио-

нального самоопределения молодёжи. Особую ценность приобретают не столько прочные трудовые установки, базовые умения и навыки, сколько готовность к переменам в профессиональном развитии, к поиску своего пути в новых обстоятельствах, к активной реализации собственного потенциала. Среди используемых сегодня исследовательских и диагностических методов для определения готовности старших подростков и юношей к профессиональному самоопределению мы не обнаружили методики, направленной на оценку активности субъекта в отношении самореализации. Наиболее близко к решению этой задачи подошёл М. Р. Гинзбург, разработавший «Опросник исследования самореализации» для выявления творческих и репродуктивных установок старшеклассников, предназначенный для сугубо исследовательских целей и доступный только в тексте докторской диссертации автора [7].

Проведённое нами исследование показало, что стимульный материал опросника адекватно воспринимается современными учащимися и не вызывает у них затруднений при выборе от-

вета. Вместе с тем применение современных требований к статистической надёжности методики показало, что предложенные автором шкалы творческого и репродуктивного отношения к самореализации не соответствуют критериям внутренней согласованности, а представляют собой единый континуум активности – пассивности субъекта. Дополнительно проведённое нами корреляционное исследование с применением двух других методик подтвердило валидную надёжность опросника для определения уровня активности в самореализации как компонента готовности к профессиональному и жизненному самоопределению учащихся раннего юношеского возраста. Мы полагаем, что разработанный М. Р. Гинзбургом и модифицированный нами в части обработки и интерпретации результатов исследования

«Опросник активности в самореализации» должен стать полноправным психодиагностическим инструментом в работе практических психологов по профессиональному самоопределению учащихся раннего юношеского возраста в условиях постиндустриальной экономики. Социальная ситуация развития юношей и девушек в возрасте 16–18 лет определяется задачей самоопределения, активного поиска своего места в жизни, что придаёт личностный смысл содержащимся в опроснике утверждениям. Использование опросника в работе с учащимися других возрастных категорий даёт менее надёжные результаты в силу того, что сама ситуация профессионального самоопределения может оказаться ещё или уже неактуальной для них.

Статья поступила в редакцию 25.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 18 с.
2. Андреева А. Д., Лисичкина А. Г. Проблема профессионального самоопределения юношества в исследованиях Психологического Института: 1920–2020-ые гг. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 198–210. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210.
3. Багова Р. Х. Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у учащихся общеобразовательных школ): дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 144 с.
4. Байтингер О. Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 17 с.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Е. Н. Степанов, Л. В. Байбородова, А. А. Андреев, С. М. Петрова. М.: Сфера, 2001. 128 с.
7. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 261 с.
8. Данилова Е. Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1. С. 6–27. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-6.
9. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. 1975. № 6. С. 21–33.

10. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
11. Кондаков И. М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 153 с.
12. Кондратюк Н. Г., Бурмистрова-Савенкова А. В., Моросанова В. И. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 555–575. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575.
13. Шинина Т. В., Митина О. В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 50–68. DOI: 10.17759/pse.2019240104.
14. Ayotte B., Revell A., Belanger N. The examination of instrumental activities of daily living and perceived adulthood in emerging adults // The International Journal of Aging and Human Development. 2020. Vol. 91. № 4. P. 467–475. DOI: 10.1177/0091415020907312.
15. Bellintier J. A., Neupert S. D. Daily Subjective Age in Emerging Adults: “Now We’re Stressed Out” // Emerging Adulthood. 2019. Vol. 7. № 6. P. 468–477. DOI: 10.1177/2167696818785081.
16. Boisvert S., Dion J., Poulin F. Transition-To-Adulthood Profiles and Well-Being: Similarities and Distinctions Among Urban and Remote Contexts [Электронный ресурс] // Emerging Adulthood. 2020. Vol. 10. № 5. URL: <https://journals.sagepub.com> (дата обращения: 18.01.2023).
17. Da Guarda R. F. Measurements of the self: notes on the impacts of datafication on the representations of subjectivity within the professional context // Revista Ibero-Americana de Ciencia da Informacao. 2020. Vol. 13. № 1. P. 276–288. DOI: 10/26512/rici.v13. nl.2020.29528.

REFERENCES

1. Azbel’ A. A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional’noj identichnosti starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Features of the formation of the status of professional identity of high school students: abstract of Cand. Sci. thesis in Psychology]. St. Petersburg, 2005. 18 p.
2. Andreeva A. D., Lisichkina A. G. [The problem of professional self-determination of youth in the research of the Psychological Institute: 1920–2020s]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental’naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, vol. 15, no. 3, pp. 198–210. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-198-210.
3. Bagova R. H. *Sub’ektivnoe prostranstvo vozmozhnogo dejstviya kak faktor samoopredeleniya lichnosti (u uchashchihsya obshcheobrazovatel’nyh shkol): dis. ... kand. psihol. nauk* [Subjective space of possible action as a factor of personality self-determination (in students of secondary schools): Cand. Sci. thesis in Psychology]. Moscow, 2002. 144 p.
4. Bajtinger O. E. *Psihologicheskie determinanty perezhivaniya budushchego kak problemy v yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological determinants of experiencing the future as problems in youth: abstract of Cand. Sci. thesis in Psychology]. St. Petersburg, 1998. 17 p.
5. Bozhovich L. I. *Lichnost’ i eyo formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p.
6. Stepanov E. N., Bajborodova L. V., Andreev A. A., Petrova S. M. *Vospitatel’nyj process: izuchenie effektivnosti. Metodicheskie rekomendacii* [Educational process: the study of effectiveness. Guidelines]. Moscow, Sfera Publ., 2001. 128 p.
7. Ginzburg M. R. *Psihologiya lichnostnogo samoopredeleniya: dis. ... d-ra psihol. nauk* [Psychology of personal self-determination: Dr. Sci. thesis in Psychology]. Moscow, 1996. 261 p.

8. Danilova E. E. [Features of the motivational sphere of modern Russian schoolchildren: content, age dynamics, the role of the educational environment]. In: *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2022, vol. 10, no. 1, pp. 6–27. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-6.
9. Dodonov B. I. [Classification of emotions in the study of the emotional orientation of the personality]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1975, no. 6, pp. 21–33.
10. Dodonov B. I. *Emociya kak cennost'* [Emotion as a value]. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 272 p.
11. Kondakov I. M. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti podrostkov v vybore professii: dis. ... kand. psiol. nauk* [Individual psychological characteristics of adolescents in choosing a profession: Cand. Sci. of Psychology]. Moscow, 1989. 153 p.
12. Kondratyuk N. G., Burmistrova-Savenkova A. V., Morosanova V. I. [Savikas and E. Portfoly scale of career-adaptive abilities: psychometric characteristics of the Russian-language version on a sample of adolescents]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2021, vol. 18, no. 3, pp. 555–575. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575.
13. Shinina T. V., Mitina O. V. [Development and testing of the questionnaire “Readiness of teenagers for independent life”: assessment and development of life skills]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 1, pp. 50–68. DOI: 10.17759/pse.2019240104.
14. Ayotte B., Revell A., Belanger N. The examination of instrumental activities of daily living and perceived adulthood in emerging adults. In: *International Journal of Aging and Human Development*, 2020, vol. 91, no. 4, pp. 467–475. DOI: 10.1177/0091415020907312.
15. Bellintier J. A., Neupert S. D. Daily Subjective Age in Emerging Adults: “Now We’re Stressed Out”. In: *Emerging Adulthood*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 468–477. DOI: 10.1177/2167696818785081.
16. Boisvert S., Dion J., Poulin F. Transition-To-Adulthood Profiles and Well-Being: Similarities and Distinctions Among Urban and Remote Contexts. In: *Emerging Adulthood*, 2020, vol. 10, no. 5. Available at: <https://journals.sagepub.com> (accessed: 18.01.2023).
17. Da Guarda R. F. Measurements of the self: notes on the impacts of datafication on the representations of subjectivity within the professional context. In: *Revista Ibero-Americana de Ciencia da Informacao*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 276–288. DOI: 10.26512/rici.v13.n1.2020.29528.

Приложение

Бланк «Опросника активности в самореализации»

Стимуляные суждения	совершенно не согласен	не согласен	трудно сказать	согласен	полностью согласен
1. «Люди столько всего придумали, что теперь можно уже ничего не придумывать»					
2. «Жизнь гораздо приятнее, когда за тебя все решают другие»					
3. «В любом деле можно проявить себя»					
4. «В наше время человек почти ничего не может сам решить в своей жизни»					
5. «Мне бы хотелось постоянно развивать свои способности»					
6. «Я не могу распорядиться своим будущим так, как бы мне этого хотелось»					
7. «Думаю, что в жизни мне не удастся создать ничего нового»					
8. «Всю жизнь за нас кто-то решает, что нам делать, а нам остается только подчиняться»					
9. «Для того, чтобы проявить себя, мне нужна только подходящая возможность»					
10. «Взрослые все равно заставят делать так, как они считают нужным, так что настаивать на своём нечего и пытаться»					
11. «Я считаю себя человеком творческого склада»					
12. «Свою жизнь я проживу так, как считаю нужным сам, а не так, как этого хотят другие»					
13. «Мне больше нравится делать то, что мне поручили, чем выдумывать что-то новое самому (самой)»					
14. «Никто не имеет права указывать человеку, как ему следует поступать»					
15. «Людей, которые создают что-то новое, очень мало; большинство людей – это исполнители»					
16. «Жизнь часто вынуждает поступать не так, как ты считаешь нужным»					

Стимульные суждения	совершенно не согласен	не согласен	трудно сказать	согласен	полностью согласен
17. «Я лучше других знаю, что мне нужно в жизни»					
18. «Я чувствую, что смогу в будущем сделать что-то важное и полезное людям»					
19. «Лучше действовать неверно, но самому, чем правильно, но по чужой подсказке»					

Источник: составлено М. Р. Гинзбургом [3; 7].

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое высказывание и оцените, в какой степени Вы с ним согласны. Для этого необходимо поставить какой-либо знак в соответствующей графе против каждой строки. Здесь нет правильных или неправильных ответов, каждый человек имеет свою точку зрения, и каждая из них важна для нас.

Ключ к методике:

При обработке подсчитываются оценки в баллах от 1 до 5 по каждому суждению. При этом в пунктах 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 16 положительный и отрицательный полюса инвертированы, что учитывается при обработке результатов.

Стимульные суждения (пункты опросника)	совершенно не согласен	не согласен	трудно сказать	согласен	полностью согласен
3, 5, 9, 11, 12, 13, 14	1	2	3	4	5
1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 16	5	4	3	2	1

Суммарный балл испытуемого указывает на его большую или меньшую активность в самореализации.

Интерпретация:

Высокие показатели свидетельствуют об активном характере самореализации. Распределение общего показателя активности в самореализации опросника по уровням с учётом набранного общего балла представлено в следующей таблице:

Распределение общего суммарного показателя активности в самореализации по уровням

Параметры	Среднее	$\pm\sigma$	Уровни суммарного балла		
			Высокий	Средний	Низкий
Границы уровней	65,90	$\pm 7,204$	74 и выше	73 – 58	57 и ниже

Высокие баллы соответствуют высокому уровню активности, низкие баллы – низкому уровню активности.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Алла Дамировна – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией Психологического института Российской академии образования;
e-mail: alladamirovna@yandex.ru; ORCID: 0000-0002-1253-8903

Лисичкина Алёна Геннадьевна – научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: al1975@spartak.ru; ORCID: 0000-0002-5411-2396

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alla D. Andreeva – Cand. Sci. (Psychology), the Head of the Laboratory of the Scientific Bases of Practical Child Psychology, Psychological Institute of RAE;
e-mail: alladamirovna@yandex.ru; ORCID: 0000-0002-1253-8903

Alena G. Lisichkina – Associate Researcher, Psychological Institute of RAE;
e-mail: al1975@spartak.ru; ORCID: 0000-0002-5411-2396

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Андреева А. Д., Лисичкина А. Г. Психологическая готовность учащихся раннего юношеского возраста к активной самореализации: методический инструментарий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 96–109.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-96-109

FOR CITATION

Andreeva A. D., Lisichkina A. G. Young students' psychological readiness for active self-realization: methodological tools. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 96–109.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-96-109

УДК 159.9+378.14

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ТРАЕКТОРИИ САМООБРАЗОВАНИЯ С ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Гнедых Д. С.¹, Хамаганова Ю. А.²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет

199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9, Российская Федерация

² Независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявление взаимосвязи представлений студентов о траектории самообразования с их психологическими особенностями.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 67 студентов 1 и 4 курсов бакалавриата. Методы исследования и анализа данных: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), методика на диагностику самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности, анкета «Представление студентов о траектории самообразования» (Д. С. Гнедых, Ю. А. Хамаганова); корреляционный анализ.

Результаты. Полнота сформированности представлений о траектории самообразования у студентов 1 курса связана со способностью к саморегуляции, 4 курса – с различными сторонами самоотношения, независимо от года обучения – с верой в себя, стремлением к самопознанию и самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты могут быть использованы психологами в ходе сопровождения образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: готовность к самообразованию, самоотношение, саморегуляция, студенты, траектория самообразования

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSPECTIVES OF SELF-DIRECTED LEARNING TRAJECTORY AND THEIR PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

D. Gnedykh¹, Yu. Khamaganova²

¹ Saint-Petersburg State University

Universtetskaya nab., 7–9, St. Petersburg, 199034, Russian Federation

² Independent researcher, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract

Aim. Identification of the relationship between students' perspectives of self-directed learning trajectory and their psychological characteristics.

Methodology. The sample included 67 first- and final-year undergraduate students. Research methods and data analysis were the following: «Self-regulation profile questionnaire – SRPQM»

(V. I. Morosanova), «Self-attitude test questionnaire» (V. V. Stolin, S. R. Panteleev), psychodiagnostic technique for self-assessment of the ability to self-education and self-development, questionnaire «Students' perspectives of self-directed learning trajectory» (D. S. Gnedykh, Yu. A. Khamaganova); correlation analysis.

Results. The completeness of perspectives of self-directed learning trajectory among 1st-year students correlates with the ability to self-regulation, among 4th-year students – with self-attitude, and regardless of the year of study – with self-belief, the desire for self-knowledge, and self-assessment of the ability to self-education and self-development.

Research implications. The results can be used by psychologists in accompanying the educational process at the university.

Keywords: readiness for self-directed learning, self-attitude, self-regulation, students, self-directed learning trajectory

Введение

Формирование и развитие навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности у обучающихся всегда было одной из основных задач образования. Особенную актуальность она приобретает в современном мире, который в силу своей изменчивости требует от человека быстро приспосабливаться к данным изменениям. В связи с этим способность к самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков (ЗУН) становится чуть ли не главной компетентностью XXI в. [21].

И. Ф. Медведев выделяет в самообразовательной деятельности несколько этапов. Первый этап – это ориентирование, которое включает в себя самонаблюдение и самоанализ объекта самообразования. Затем наступает этап планирования, включающий в себя самоорганизацию и самопознание, результаты которого могут быть учтены при составлении программы самообразования. Следующий этап – осуществление самообразовательной деятельности – включает в себя самообучение и самосовершенствование. Последний этап связан с процессами самоконтроля и самооценки, которые являются неотъемлемой составля-

ющей умений самообразования [6]. Таким образом, самообразование – это комплексный процесс, успешная реализация которого зависит от наличия у индивида не только навыков самостоятельной деятельности, но и определённых личностных особенностей.

Немаловажным вопросом в сфере образования является наличие у обучающихся готовности к самообразовательной деятельности. Примечательно, что в результате проведённого исследования Н. Агонакс и Дж. Ф. Матос обнаружили взаимосвязь готовности к самообразованию с возрастом и отсутствие таковой с полом и квалификацией [12]. С. Е. Слейтер выявил, что готовность к самообразованию связана со всеми личностными чертами из «Большой пятёрки»: экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью, открытостью и нейротизмом [23]. Было также показано, что обучающиеся с высокой готовностью к самообразовательной деятельности имеют более высокие результаты в онлайн-обучении по сравнению с теми, кто обладает низким уровнем готовности [18; 19].

Г. Н. Сериков выделяет следующие составляющие готовности к самообразованию: эмоционально-личност-

ный аппарат, личностные знания, организационно-управленческие умения и умения работать с информацией [10]. А. П. Кумар с коллегами включают в готовность к самообразованию способность к самоуправлению (self-management), стремление к обучению (desire for learning) и самоконтроль (self-control) [17]. Если обобщить вышесказанное, к компонентам готовности к самообразованию можно отнести такие компоненты, как мотивационный, деятельностный, когнитивный и оценочный.

Мотивационный компонент включает в себя установку на положительное отношение к самообразованию и принятие идеи о необходимости личностного и профессионального саморазвития [9]. Согласно С. В. Юдаковой, к эффективной самообразовательной деятельности приводит доминирование мотива личностного самоутверждения и самоактуализации в профессиональной сфере¹. В свою очередь, проведённый Л. М. Кронин-Голомб и П. Дж. Бауэром анализ литературы [15] позволил сделать вывод, что оценка обучающимися собственной самоэффективности выступает важной составляющей мотивации к самообразованию. Было также выявлено, что мотивация к обучению в целом положительно связана со способностью к самообразовательной деятельности в смешанном обучении [20].

Деятельностный компонент отражает возможность обучающегося осуществлять самообразование на поведенческом уровне, т. е. подразумевает

наличие у него определённых умений и навыков. Источниками их формирования может выступать, с одной стороны, целенаправленная деятельность педагога по развитию у обучающихся определённых ЗУН самообразовательной деятельности [6; 17]. Такая помощь может заключаться в диагностике интересов обучающихся, разработке плана обучения, оценке его прогресса, рекомендации необходимых ресурсов для обучения². Кроме того, преподаватель может целенаправленно поощрять проявляемую обучающимися самостоятельность в учебной деятельности, параллельно помогая им развивать чувство ответственности за своё обучение [24]. Роль преподавателя также может заключаться и в формировании у них любознательности, способности к организации времени, самодисциплине [24], умений ставить цели, принимать обоснованные решения и применять соответствующие стратегии для их достижения³. С другой стороны, источником является и самостоятельная работа обучающегося, в ходе которой он формирует навыки и умения, необходимые для будущей самостоятельной познавательной деятельности [4; 6]. Согласно Я. Ашкин Теккол и М. Демирель, такие навыки положительно связаны с переходом на непрерывное обучение [14].

Когнитивный компонент связывают с осведомлённостью обучающегося

¹ Юдакова С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учебное пособие. Владимир: Вятский государственный гуманитарный университет, 2010. 131 с.

² Maclean R., Wilson D. N. International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational Learning. Springer Dordrecht, 2009. 3036 p.

³ Havenga M. Students' accountability and responsibility in problem-based learning: Enhancing self-directed learning // Self-directed learning research: a scholar book. Durbanville, AOSIS Books, 2016. P. 72–98.

ся о методах и способах организации самообразовательной деятельности, о важности непрерывного образования и самообразования, а также с наличием представлений о себе как субъекте познавательной деятельности [9]. Оценочный компонент выражается в анализе и самооценке своей готовности к самообразованию, а также в оценке своих достижений и компетенций [4].

Таким образом, самообразование – это сознательно организованная деятельность, требующая от обучающегося определённой готовности к её осуществлению. Деятельность, как правило, подразумевает наличие плана действий и знаний о способах их реализации. В связи с этим можно говорить о способности человека к построению траектории самообразования. *Траектория самообразования* – это «способ организации обучающимся собственной учебной деятельности с целью раскрытия его личностного потенциала, реализации стремлений и познавательной активности» [1, с. 120]. Представление о том, что можно сделать в процессе самообразования, чтобы достигнуть поставленных целей, как спланировать и организовать данную деятельность, и является представлением о траектории самообразования [1, с. 120]. При этом степень проработанности плана самообразовательной деятельности и чёткость образа действий могут зависеть не только от наличия навыков самоорганизации, но и от личностных особенностей обучающегося.

Как уже было сказано выше, одним из компонентов готовности к осуществлению самообразовательной деятельности является когнитивный компо-

нент, сущность которого заключается в наличии у обучающегося знаний об организации этой деятельности, которые и лежат в основе построения программы самообразования (формулирование цели, подбор форм, методов и средств обучения, инструментов самоконтроля). А. Л. Венден отмечает важную роль метакогнитивных знаний для успешного обучения, благодаря которым обучающийся понимает себя, задачи, которые он выполняет, и стратегии принятия решения в обучении¹. Формирование таких метакогнитивных знаний происходит в результате рефлексирования обучающимся жизненного опыта.

Рефлексивность повышает осознанность анализа личного опыта, обеспечивает критическое осмысление событий, поведения и имеющихся у человека знаний [16]. П. В. Лебедчук обращает внимание на то, что процесс рефлексии вызывает определённые трудности у студентов, однако в результате преодоления этих трудностей обучающийся открывает себя с новой стороны, и в итоге изменяется его самоотношение [5].

Л. Б. Козьмина указывает на взаимосвязь между высоким уровнем самоотношения и стремлением студентов к самосовершенствованию, что может играть важную роль в обращении обучающегося к самообразовательной деятельности [2]. К компонентам самоотношения относят самопринятие, саморуководство, самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес, самопонимание, самоуважение, ауто-

¹ Wenden A. L. Meta-cognitive knowledge in SLA: the neglected variable // Learner contributions to language learning: new directions in research. London: Pearson UK, 2001. P. 44–46.

симпатию и др. [11]. Можно предположить, что сформированность представлений о траектории самообразования в большей степени связана с самоуважением, которое включает в себя веру в свои способности, а также оценку того, насколько человек может быть самопоследовательным и способен контролировать свою жизнь. В свою очередь, интерес к своим мыслям, чувствам и внутреннему миру в целом (самоинтерес) также позволяет более чётко представлять перспективы саморазвития и способы его достижения (одним из которых является самообразование).

Осуществление любой деятельности, в том числе и самообразовательной, обеспечивается саморегуляцией. Согласно В. И. Моросановой, основными компонентами саморегуляции являются регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование и оценка результата) и регуляторно-личностные свойства (гибкость и самостоятельность) [8]. Формирование саморегуляции происходит в результате перехода от внешнего управления к самоуправлению [3]. В процессе самообразовательной деятельности учащийся самостоятельно ставит цели, определяет, как будет оцениваться прогресс, структура, последовательность действий, временные рамки и ресурсы [22]. Таким образом, саморегуляция выступает, с одной стороны, в качестве необходимого ресурса для осуществления самообразовательной деятельности [7], с другой – в качестве условия для её возникновения [3]. Интересно, что Х. А. Альхарби, помимо навыков тайм-менеджмента, которые относятся к саморегуляции, в качестве необходимых умений для ре-

ализации самообразования выделяет также способность усваивать информацию, вести записи, управлять стрессом, принимать решения и критически мыслить [13].

Таким образом, можно предположить, что наличие у обучающегося рефлексивности, самоотношения и саморегуляции высокого уровня играет важную роль в формировании представлений о траектории самообразования, т. к. обеспечивает осознание собственных сильных и слабых сторон, недостатка знаний и умений в чём-либо, понимание того, какие методы, формы и средства обучения являются наиболее эффективными для самого обучающегося, а также анализ предстоящей деятельности и тщательность её планирования. Всё это позволяет сформировать более чёткое представление о том, что и как он может сделать для достижения целей самообразования, и через самооценку и самоконтроль регулировать данную деятельность. Однако данное предположение требует эмпирической проверки.

Целью исследования выступало выявление представлений студентов о траектории самообразования во взаимосвязи с их психологическими особенностями – стилем саморегуляции и самоотношением, а также со способностью к самообразованию и саморазвитию личности.

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие 67 студентов первого и четвёртого курсов бакалавриата по направлениям «Психология», «Физика», «Биология». В группе студентов первого курса возрастной диапазон составил от 17 до

21 года, средний возраст – 18,7 ($m = 2$, $j = 29$), среди студентов четвёртого курса – от 20 до 28 лет, средний возраст – 22 года ($m = 6$, $j = 30$). Участники исследования заполняли анкету и психодиагностические методики онлайн в Google-форме.

Сбор данных о психологических особенностях студентов осуществлялся с помощью следующих психодиагностических методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова) [8], включающий в себя такие шкалы, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и шкалу общего уровня саморегуляции; тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев)¹ (шкалы: «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Ожидаемое отношение от других», «Самоинтерес», «Самоуверенность», «Отношение других», «Самопринятие», «Самопоследовательность (саморуководство)», «Самообвинение», «Самопонимание»); методика на диагностику самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности².

Представления обучающихся о траектории самообразования были выявлены посредством анкеты, разработанной Д. С. Гнедых и Ю. А. Хамагановой [1]. В анкете содержатся вопросы, направленные на определение способности студентов сформулировать круг

своих интересов, выявление удовлетворенности полнотой своих ЗУН, желания их углубить, степени наличия у них ресурсов для самообразования, представления о способах организации своей деятельности для самообразования и о пользе полученных в результате этой деятельности ЗУН, наличия чётко определённых во времени планов по самообразованию и осведомлённости о препятствиях, которые могут возникнуть в ходе самообразовательной деятельности. Анкета позволяет получить как количественные (вопросы с вариантами ответов, каждому из которых соответствует определённый балл), так и качественные данные (открытые вопросы). Интегральная шкала анкеты – показатель полноты сформированности представлений о траектории самообразования – представляет собой сумму баллов за ответы на вопросы; чем выше балл, тем более чёткое представление о траектории самообразования.

Обработка данных проводилась с помощью корреляционного анализа для каждой группы респондентов (1 и 4 курса) отдельно (коэффициент корреляции Спирмена; программа SPSS 22).

Результаты исследования

По итогам корреляционного анализа между шкалами психодиагностических методик и вопросами анкеты, а также её интегральной шкалой были обнаружены следующие взаимосвязи.

Как в группе студентов первого, так и выпускного курсов наблюдается положительная связь между полнотой сформированности представлений о траектории самообразования и шкалой «Самоуважение» ($r = 0,689$, $p = 0,000$

¹ Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. 216 с.

² Лукашевич Н. П. Теория и практика самодиагностики: учебное пособие. Киев: Межрегиональная академия управления персоналом, 2002. 360 с.

для 1 курса и $r = 0,427$, $p = 0,009$ для 4 курса), а также с самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию ($r = 0,741$, $p = 0,000$ для 1 курса и $r = 0,656$, $p = 0,000$ для 4 курса). Можно предположить, что стремление к самопознанию и высокая самооценка способности к саморазвитию приводят к более детальному обдумыванию собственных потребностей и выбору форм их реализации, что является основой траектории самообразования. И наоборот, наличие плана о том, что и как можно сделать для достижения целей самообразовательной деятельности, может повышать готовность к её осуществлению и веру в себя. При этом у студентов первого курса полнота сформированности представлений о траектории самообразования также связана со шкалой «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,730$, $p = 0,000$), а у обучающихся четвёртого курса – со шкалой «Глобальное самоотношение» ($r = 0,443$, $p = 0,007$). Чем лучше сформирована у первокурсника система осознанной саморегуляции (способность быть самостоятельным и гибким в организации собственной деятельности), а у выпускников, в свою очередь, склонность к самоподдержке и адекватной самооценке, тем чётче представление о траектории самообразования.

Кроме того, были выявлены и другие корреляции, специфичные для каждой группы студентов и отражающие взаимосвязь их психологических особенностей с отдельными компонентами представления о траектории самообразования, зафиксированными в вопросах анкеты.

У студентов *первого курса* шкала «Общий уровень саморегуляции» так-

же положительно коррелирует с наличием представлений о том, как можно организовать свою самообразовательную деятельность (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,559$, $p = 0,001$), пониманием того, что именно хотелось бы изучать (вопрос анкеты № 5а) ($r = 0,521$, $p = 0,003$) и как структурировать предмет изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,524$, $p = 0,002$). Иными словами, обладая навыками планирования, моделирования, программирования и оценки результатов деятельности, обучающемуся легче продумать то, как можно организовать самообразование и что будет предметом его изучения. Это подтверждается положительной корреляцией шкалы «Планирование» с наличием представлений о структуре предмета изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,576$, $p = 0,001$) – чем выше осознанность в процессе планирования, тем более полное представление студент имеет о предмете самообразовательной деятельности. Шкала «Программирование» положительно связана с уровнем мотивации, необходимым для того, чтобы приступить к самообразованию (вопрос анкеты № 5ж) ($r = 0,576$, $p = 0,001$) – чем больше развита способность к обдумыванию своих действий для достижения цели, тем выше мотивация самообразования.

У первокурсников шкала «Самоуважение» также коррелирует с наличием волевых качеств, достаточных для самообразовательной деятельности (вопрос анкеты № 5д) ($r = 0,571$, $p = 0,001$), и пониманием того, как её организовать (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,513$, $p = 0,003$). Чем выше у обучающихся уверенность в себе, тем чётче у них представление о том, что необходи-

мо изучить и как это сделать, а также крепче убеждённости в том, что для успешного осуществления самообразовательной деятельности достаточно того уровня волевых способностей, которым они уже обладают. В свою очередь, у студентов *четвёртого курса* данная шкала положительно связана с полнотой представления о предмете изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,440$, $p = 0,007$): вера в себя и в свои способности может приводить к размышлениям о саморазвитии и самообразовании, а это, в свою очередь, – к обдумыванию того, что изучать в ходе самообразовательной деятельности.

Кроме того, в группе студентов выпускного курса также были обнаружены корреляции между шкалами «Глобальное самоотношение» ($r = 0,488$, $p = 0,003$), «Самопринятие» ($r = 0,428$, $p = 0,009$), «Самообвинение» ($r = -0,471$, $p = 0,004$), «Аутосимпатия» ($r = 0,471$, $p = 0,004$), «Самоуважение» ($r = 0,524$, $p = 0,001$) и уровнем удовлетворённости студентов в своих знаниях, умениях и навыках (вопрос анкеты № 2). Чем больше выражены принятие себя, доверие к самому себе, позитивная самооценка, вера в свои способности, самостоятельность и возможность контролировать свою жизнь, а также желание принимать себя, и чем ниже направленность на самообвинение, тем больше удовлетворённость студента своими ЗУН. Это может быть связано с тем, что выпускники более требовательны к наличию у себя знаний, умений и навыков, т. к. по завершении программы обучения они должны обладать определёнными профессиональными компетенциями.

Положительные корреляции также наблюдаются между шкалой «Само-

принятие» и осознанием своего круга интересов (вопрос анкеты № 1) ($r = 0,432$, $p = 0,009$) и между шкалами «Ожидаемое отношение от других» ($r = 0,463$, $p = 0,004$), «Самоуважение» ($r = 0,435$, $p = 0,008$) и способностью к анализу возможных трудностей в самообразовательной деятельности (вопрос анкеты № 11). Чем более положительного отношения к себе от других ожидает обучающийся, чем больше он склонен верить в себя и быть проактивным и самопоследовательным, тем осознаннее подходит к анализу возможных препятствий, которые могут ждать его в процессе самообразования. При этом то, как скоро студент планирует приступить к самообразованию (вопрос анкеты № 9), отрицательно коррелирует со шкалой «Самопринятие» ($r = -0,422$, $p = 0,01$), т. е. чем выше у обучающегося склонность к самопринятию, тем меньше он занимается самообразованием в настоящее время или планирует его в ближайшем будущем. Такую обратную взаимосвязь можно объяснить тем, что выпускники испытывают усталость к концу обучения и стремятся к тому, чтобы вначале отдохнуть, а затем уже приступить к дальнейшей самообразовательной деятельности.

Корреляционный анализ, проведённый в отношении результатов анкеты и показателей саморегуляции в группе студентов *четвёртого курса*, выявил только две взаимосвязи. Шкала «Гибкость» положительно коррелирует с выбором онлайн-курсов в качестве удобного метода самообразования (вопрос анкеты № 13 б) ($r = 0,472$, $p = 0,004$) – чем выше пластичность регуляторных процессов, тем в большей степени студент склонен выби-

рать онлайн-курсы для достижения цели самообразования. Наличие данной взаимосвязи можно объяснить тем, что онлайн-курсы имеют разную структуру, в них используются различные методы обучения и передачи информации, под которые нужно быстро подстраиваться. Это будет возможно только при наличии способности перестраивать программу действий в соответствии с требованиями каждого курса. Шкала «Самостоятельность» положительно взаимосвязана с наличием умений поиска и обработки информации (вопрос анкеты № 5г) ($r = 0,443$, $p = 0,007$): чем выше регуляторная автономность в организации своей активности, тем выше способность к работе с разными источниками информации. Скорее всего, такая взаимосвязь может быть обусловлена опытом учебной деятельности, в ходе которой студенты к выпускному курсу научились быть более самостоятельными.

Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности также имеет взаимосвязи с показателями анкеты, и их характер различается для студентов первого и четвёртого курсов. Так, у *первокурсников* такая самооценка имеет положительные корреляции с наличием представлений о том, как организовать свою самообразовательную деятельность (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,528$, $p = 0,002$) и структурировать предмет изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,546$, $p = 0,002$). Другими словами, чем выше студенты первого курса оценивают свою готовность к самообразовательной деятельности, тем наиболее сформированы у них представления о предмете изучения и способах организации самооб-

разования. У студентов же *четвёртого курса*, помимо корреляции с вопросом анкеты № 7 ($r = 0,462$, $p = 0,005$), данный показатель также связан с определённой кругом своих интересов (вопрос анкеты № 1) ($r = 0,518$, $p = 0,001$), желанием углублять свои знания и умения в интересующей области (вопрос анкеты № 3) ($r = 0,449$, $p = 0,006$), способностью к анализу возможных трудностей в процессе самообразования (вопрос анкеты № 11) ($r = 0,547$, $p = 0,002$) и согласием с необходимостью определённым образом организовывать самообразовательную деятельность, иметь чёткий план действий (вопрос анкеты № 12) ($r = 0,422$, $p = 0,01$). Тем самым, чем осознаннее студент подходит к планированию самообразовательной деятельности, тем выше его самооценка способности к самообразованию и саморазвитию. Таким образом, у обучающихся выпускного курса данная самооценка связана с большим количеством параметров, включённых в представление о траектории самообразования, чем у студентов первого курса.

Заключение и выводы

Проведённое исследование позволило выявить специфику взаимосвязей между представлением о траектории самообразования и психологическими особенностями студентов в зависимости от того, находятся ли они в начале или в конце своего обучения в вузе. Были обнаружены как общие, так и различные компоненты в структуре данных взаимосвязей:

1. Для студентов первого и четвёртого курсов характерна положительная взаимосвязь между полнотой сформированности представлений о траекто-

рии самообразования и верой в себя и свои способности, желанием понимать себя и контролировать свою жизнь, а также самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию.

2. У студентов первого курса представление о траектории самообразования в большей степени связано со сформированностью системы осознанной саморегуляции, у студентов четвёртого курса – с различными сторонами самоотношения.

Таким образом, определённые психологические особенности обучающихся могут помочь им в формировании представлений о траектории самообразования, поэтому немаловажным является развитие этих особенностей в процессе учебной деятельности. В связи с этим, опираясь на результаты исследования, можно сформулировать следующие рекомендации для педагогов и психологов,

которые работают со студентами: развивать у обучающихся самоуважение, стремление к принятию ответственности за свою жизнь, способность быть самопоследовательным, навыки планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также формировать систему саморегуляции через практическую деятельность и самопознание.

В качестве направлений дальнейших исследований может выступать изучение иных психологических особенностей студентов или факторов, способных повлиять на полноту сформированности представлений о траектории самообразования, таких как стиль преподавания, наличие определённого окружения (наставников, единомышленников), а также профессиональной идентичности.

Статья поступила в редакцию 26.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А. Представления о траектории самообразования у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2022. № 60 (2). С. 118–131. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-338.
2. Козьмина Л. Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 193–197.
3. Крылова Н. Н. Саморегуляция как ресурс самообразовательной деятельности студента // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 1. С. 3–8.
4. Кутняя И. А. Диагностика уровня развития самообразовательной деятельности студентов при изучении химии // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 210–217.
5. Лебедчук П. В. Развитие самостоятельности в процессе профессионального становления [Электронный ресурс] // Проблемы социальной психологии личности. [2008]. URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 12.01.2023).
6. Медведев И. Ф. Понятие самообразования в отношениях с родственными педагогическими понятиями // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19). С. 103–106.
7. Миняева Н. М. К проблеме актуализации ресурса самообразовательной деятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 2. С. 56–61.
8. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 2. С. 150–163.

9. Сергеева Г. В. Компоненты готовности студента педагогического вуза к самообразовательной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9 (137). С. 100–103.
10. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1991. 230 с.
11. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
12. Agónacs N., Matos J. F. Self-directed learning readiness of language MOOC learners // Proceedings of Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks at the European MOOCs Stakeholders Submmit. 2019. № 20 (22). P. 1–7.
13. Alharbi H. A. Readiness for self-directed learning: How bridging and traditional students differs (sic)? // Nurse Education Today. 2018. № 61. P. 231–234.
14. Aşkın Tekkol İ., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2018. № 9. URL: <https://www.frontiersin.org> (дата обращения: 18.02.2023).
15. Cronin-Golomb L. M., Bauer P. J. Self-motivated and directed learning across the lifespan [Электронный ресурс] // Acta Psychologica. 2023. Vol. 232. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 18.02.2023).
16. Dohn N. B. On the epistemological presuppositions of reflective activities // Educational Theory. 2011. № 6 (6). P. 671–708.
17. Kumar A. P., Omprakash A., Mani P. K. C. Validation of Internal structure of Self-Directed Learning Readiness Scale among Indian Medical Students using factor analysis and the Structural equation Modelling Approach // BMC Medical Education: [сайт]. 2021. № 21. URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com> (дата обращения: 30.01.2023).
18. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. Raising Awareness of Students' Self-Directed Learning Readiness (SDLR) // Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education. 2021. Vol. 2. P. 324–331. DOI: 10.5220/0010403304390446.
19. Lasfeto D. B., Ulfa S. Modeling of Online Learning Strategies Based on Fuzzy Expert Systems and Self-Directed Learning Readiness: The Effect on Learning Outcomes // Journal of Educational Computing Research. 2023. № 60 (8). P. 2081–2104. DOI: 10.1177/07356331221094249.
20. Moon M. Y. Effects of Online Class Satisfaction, Professor-Student Interaction, and Learning Motivation on Self-Directed Learning Ability of Nursing Students Applying the Blended Learning // Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities. 2023. № 6 (1s). P. 19–29.
21. Morris T. H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world // International Review of Education. 2019. Vol. 65. P. 633–653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2.
22. Robinson J. D., Persky A. M. Developing Self-Directed Learners // American Journal of Pharmaceutical Education: [сайт]. 2020. № 84 (3). URL: <https://www.ajpe.org> (дата обращения: 20.01.2023).
23. Slater C. E., Cusick A., Louie J. C. Y. Explaining variance in self-directed learning readiness of first year students in health professional programs // BMC Medical Education: [сайт]. 2017. № 17 (1). URL: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com> (дата обращения: 17.02.2023).
24. Van der Walt J. L. The Term “Self-Directed Learning” – Back to Knowles, or Another Way to Forge Ahead? // Journal of Research on Christian Education. 2019. № 28 (1). P. 2–20. DOI: 10.1080/10656219.2019.1593265.

REFERENCES

1. Gnedyh D. S., Hamaganova Yu. A. [Ideas about the trajectory of self-education among students of the first and final courses of bachelor's degree]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev], 2022, no. 60 (2), pp. 118–131. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-338.
2. Koz'mina L. B. [Self-attitude and self-esteem as predictors of the psychological age of the personality of psychology students]. In: *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2013, no. 1 (17), pp. 193–197.
3. Krylova N. N. [Self-regulation as a resource of self-educational activity of a student]. In: *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Penza University], 2013, no. 1, pp. 3–8.
4. Kutnyaya I. A. [Diagnostics of the development of self-educational activity of students in the study of chemistry]. In: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2011, no. 8, pp. 210–217.
5. Lebedchuk P. V. [Development of independence in the process of professional development]. In: *Problemy social'noj psihologii lichnosti*, 2008. Available at: <https://psyjournals.ru> (accessed: 12.01.2023).
6. Medvedev I. F. [The concept of self-education in relations with related pedagogical concepts]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2009, no. 7 (19), pp. 103–106.
7. Minyaeva N. M. [On the problem of actualization of the resource of self-educational activity of students]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2010, no. 2, pp. 56–61.
8. Morosanova V. I. [Questionnaire “Style of self-regulation of behavior”]. In: *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* [Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis], 2004, no. 2, pp. 150–163.
9. Sergeeva G. V. [Components of readiness of a pedagogical university student for self-educational activity]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2013, no. 9 (137), pp. 100–103.
10. Serikov G. N. *Samoobrazovanie: Sovershenstvovanie podgotovki studentov* [Self-education: Improving the preparation of students]. Irkutsk, Irkutsk University Press Publ., 1991. 230 p.
11. Hvatova M. V. [Self-relation to specific mental illness]. In: *Gaudeamus: psihologo-pedagogicheskij zhurnal* [Gaudeamus: Psychological and Pedagogical Journal], 2015, no. 1 (25), pp. 9–17.
12. Agonács N., Matos J. F. Self-directed learning readiness of language MOOC learners. In: *Proceedings of Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks at the European MOOCs Stakeholders Summit*, 2019, no. 20 (22), pp. 1–7.
13. Alharbi H. A. Readiness for self-directed learning: How bridging and traditional students differs (si)? In: *Nurse Education Today*, 2018, no. 61, pp. 231–234.
14. Aşkin Tekkol İ., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. In: *Frontiers in Psychology*, 2018, no. 9. Available at: <https://www.frontiersin.org> (accessed: 18.02.2023).
15. Cronin-Golomb L. M., Bauer P. J., Self-motivated and directed learning across the lifespan. In: *Acta Psychologica*, 2023, vol. 232. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 18.02.2023).
16. Dohn N. B. On the epistemological presuppositions of reflective activities. In: *Educational Theory*, 2011, no. 6 (6), pp. 671–708.

17. Kumar A. P., Omprakash A., Mani P. K. C. Validation of Internal structure of Self-Directed Learning Readiness Scale among Indian Medical Students using factor analysis and the Structural equation Modelling Approach. In: *BMC Medical Education*, 2021, no. 21. Available at: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com> (accessed: 30.01.2023).
18. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. Raising Awareness of Students' Self-Directed Learning Readiness (SDLR). In: *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education*, 2021, vol. 2, pp. 324–331. DOI: 10.5220/0010403304390446.
19. Lasfeto D. B., Ulfa S. Modeling of Online Learning Strategies Based on Fuzzy Expert Systems and Self-Directed Learning Readiness: The Effect on Learning Outcomes. In: *Journal of Educational Computing Research*, 2023, no. 60 (8), pp. 2081–2104. DOI: 10.1177/073563312211094249.
20. Moon M. Y. Effects of Online Class Satisfaction, Professor-Student Interaction, and Learning Motivation on Self-Directed Learning Ability of Nursing Students Applying the Blended Learning. In: *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2023, no. 6 (1s), pp. 19–29.
21. Morris T. H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. In: *International Review of Education*, 2019, vol. 65, pp. 633–653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2.
22. Robinson J. D., Persky A. M. Developing Self-Directed Learners. In: *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2020, no. 84 (3). Available at: <https://www.ajpe.org> (accessed: 20.01.2023).
23. Slater C. E., Cusick A., Louie J. C. Y. Explaining variance in self-directed learning readiness of first year students in health professional programs. In: *BMC Medical Education*, 2017, no. 17 (1). Available at: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com> (accessed: 17.02.2023).
24. Van der Walt J. L. The Term “Self-Directed Learning” – Back to Knowles, or Another Way to Forge Ahead? In: *Journal of Research on Christian Education*, 2019, no. 28 (1), pp. 2–20. DOI: 10.1080/10656219.2019.1593265.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гнедых Дарья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета;
e-mail: d.gnedyh@spbu.ru; ORCID: 0000-0003-4955-4779

Хамаганова Юлия Анатольевна – выпускник факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета;
e-mail: yuliyahama@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Daria S. Gnedykh – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint-Petersburg State University;
e-mail: d.gnedyh@spbu.ru; ORCID: 0000-0003-4955-4779

Yuliya A. Khamaganova – Graduate bachelor (Psychology), Saint-Petersburg State University (SPbU);
e-mail: yuliyahama@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А. Взаимосвязь представлений студентов о траектории самообразования с их психологическими особенностями // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 110–123. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123

FOR CITATION

Gnedykh D. S., Khamaganova Yu. A. The relationship between students' perspectives of self-directed learning trajectory and their psychological characteristics. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 110–123. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-124-138

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДНИКА В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА

Ветлинская М. В.¹, Губанов А. В.²

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Российская Федерация

² Государственный университет просвещения
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация

Аннотация

Цель данной работы – создание авторской методики, позволяющей спрогнозировать эффективность деятельности потенциального посредника в ситуации конфликта.

Процедура и методы. В рамках исследования участникам предлагалось решить два кейса, описывающих конфликтные ситуации, по определённой инструкции. Для оценки валидности разрабатываемой методики использовался метод «контрастных групп», а для оценки её надёжности – метод «ретестирования (повторного тестирования)».

Результаты. Полученные данные показали, что сконструированный индекс эффективности может оказаться значимым в психологическом исследовании благодаря измерению эффективности потенциального посредника в ситуации конфликта, который позволяет оценить качественные и количественные показатели его работы.

Теоретическая и/или практическая значимость. Данное исследование дополняет понимание актуальной роли медиации как вида посреднической деятельности. Проанализированы факторы эффективности процедуры медиации в работе посредника. Обоснована и создана методика, позволяющая оценить эффективность работы потенциального посредника в ситуации конфликта.

Ключевые слова: кейс, конфликт, медиация, посредничество, профессия, эффективность

THE PROBLEM OF MEASURING THE EFFECTIVENESS OF THE MEDIATOR IN A CONFLICT SITUATION

M. Vetlinskaya¹, A. Gubanov²

¹ *Lomonosov Moscow State University*

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

² *State University of Education*

ul. Very Voloshinoy 24, Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Abstract

Aim of this work is to create an author's methodology that allows you to predict the effectiveness of a potential mediator in a conflict situation.

Methodology. As part of the study, participants were asked to solve two cases describing conflict situations according to specific instructions. To assess the validity of the developed methodology, the method of "contrast groups" was used, and to assess its reliability, the method of "retesting" was used.

Results. The data obtained showed that the constructed efficiency index can be a significant way in psychological research to measure the effectiveness of a potential mediator in a conflict situation, which allows us to evaluate the qualitative and quantitative indicators of his work.

Theoretical and/or practical significance. This study complements the understanding of the actual role of mediation as a type of mediation activity. The factors of the effectiveness of the mediation procedure in the work of the mediator are analyzed. A methodology has been substantiated and created to assess the effectiveness of a potential mediator in a conflict situation.

Keywords: case, conflict, mediation, intercession, profession efficiency

Введение

Посредничество как социально-психологический феномен является сложной категорией, которая привлекает внимание специалистов из разных социальных сфер и практик. Оно проявляется практически в любой сфере жизнедеятельности. Однако, несмотря на его исключительную распространённость в обществе, приходится констатировать отсутствие всестороннего и исчерпывающего анализа этого феномена в научной литературе. Можно утверждать, что на сегодняшний день не существует общепринятой дефиниции этого явления [4].

Как уже было отмечено, посредничество следует отнести к числу сложных понятий, которые могут подвергаться множественным интерпретациям с по-

зиции разных профессиональных областей, например, с социологической, юридической, политической, психологической, педагогической, экономической и др. Поэтому в силу многогранности данного явления мы считаем, что его необходимо рассматривать исключительно с позиции междисциплинарного подхода. В рамках данного исследования мы сосредоточились на сферах психологии и социологии, связанных с урегулированием споров, в основе которого лежит посредническая деятельность.

Считается, что принятые ранее модели разрешения конфликтов заложили надёжную основу для изучения феномена посредничества. Эти ранние модели позволили сформировать более чёткое представление о структуре

феномена и предложить новые алгоритмы в разрешении споров. Одним из наиболее эффективных методов урегулирования конфликтов на сегодняшний день считается процедура медиации, интерес к которой растёт с каждым годом [4].

Принято считать, что в настоящее время медиация является оптимальным способом урегулирования конфликтов. Основная идея медиации заключается во взаимовыгодном решении спора для всех сторон конфликта, что, безусловно, является сложной задачей [21]. Важно отметить, что медиатор не самостоятельно решает возникшую проблему, а помогает сторонам справиться с эмоциями, выявить истинные интересы, рассмотреть объективные обстоятельства спора, выработать решения по его урегулированию, понять возможные последствия неразрешённого конфликта. Медиация ориентируется на взаимоотношения внутри группы людей с целью налаживания процесса коммуникации в сложившейся ситуации конфликта [11].

Ц. А. Шамликашвили определяет медиацию как особый вид посредничества, представляющий собой деятельность специалиста по урегулированию споров, которая осуществляется в рамках переговоров между спорящими сторонами в целях заключения мирового соглашения между ними [16]. С. В. Лазарев, рассматривая посредничество с юридических позиций, определяет его как оптимизацию переговорного процесса с участием беспристрастной третьей стороны в содействии примирению [9]. Таким образом, родовым термином понятия «медиация» является «посредничество». В качестве видовых признаков

понятия «медиации», отличающих его от посредничества, выступают: абсолютная нейтральность посредника-медиатора и использование им в своей работе исключительно методов сотрудничества¹.

Важно отметить, что медиация в её современном виде появилась только во второй половине прошлого века. Считается, что первоначально эта процедура получила распространение в юридической практике США, Великобритании и Австралии, а затем стала применяться в практике остальных стран Европы и мира [1; 13]. Отправной точкой развития медиации в России считают принятие федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010. Однако, безусловно, использование этой процедуры в нашей стране получило своё распространение гораздо раньше, ещё в начале 1990-х гг., когда на государственном уровне была признана необходимость поиска и изучения новых методов эффективного разрешения конфликтов [3].

Медиация как вид посредничества привлекает к себе внимание большого числа специалистов по урегулированию конфликтов в самых разнообразных сферах деятельности человека. Эти специалисты имеют самую разную базовую профессиональную подготовку. Согласно мнению Е. Н. Ивановой, в большей степени медиаторами становятся юристы, т. к. именно их профессиональная сфера связана с постоянным практическим обращением к спорным вопросам, которые возника-

¹ Здрок О. Н. Медиация: пособие. Минск: Четыре четверти, 2018. 540 с.

ют между различными «физическими и юридическими лицами». Ни конфликтологи, ни психологи, ни педагоги не сталкиваются с таким количеством спорных ситуаций, как юристы [8]. Однако профессиональная деятельность юристов основывается на их правовой оценке ситуации, которая даёт им основание поддержать ту или иную сторону, что абсолютно противоречит принципам медиации [1].

О. В. Аллахвердова, говоря о роли медиатора, придерживается позиции, согласно которой медиатором может стать человек с любой базовой профессиональной подготовкой при условии, что он прошёл соответствующую переподготовку. Результаты исследований, которые были проведены Санкт-Петербургским центром разрешения конфликтов, показали, что никто без специализированного обучения не смог успешно провести ни одной медиации и что некоторые профессиональные особенности могут мешать в процессе обучения медиаторов [2].

Пестрота в базовой профессиональной подготовке не может не отражаться негативно на качестве работы посредника, что ставит вопрос о создании методов, позволяющих оценить эффективность работы потенциального медиатора в разрешении споров между конфликтующими сторонами.

Анализ проблемы эффективности переговорной деятельности посредника

Рассматривая критерии оценки переговорной деятельности в целом, стоит обратить внимание на труды американских исследователей Блейка и Мутона [18], которые считают, что результаты любых переговоров сле-

дует оценивать по двум параметрам: экономическому и социально-психологическому. Первый параметр связан с реальными результатами, а именно: достигнуты ли цели, удовлетворены ли интересы сторон. Второй обращён к теме взаимоотношений, их качеству, чувству удовлетворённости коммуникацией, соблюдению принципов справедливости процедуры и т. п. Интересно, что стороны конфликта нередко могут остаться удовлетворёнными результатами переговоров даже при условии того, что их экономические интересы не были реализованы полностью. Это указывает на высокую значимость второго параметра при оценке результатов переговорной деятельности [12].

При анализе вопроса эффективности медиации как вида посредничества стоит отметить его изначальную сложность в силу особенностей этой деятельности и различных дополнительных факторов, которые оказывают на неё влияние. Крессель и Пруитт [19] приводят следующие позитивные аргументы в пользу эффективности процедуры медиации:

1) удовлетворённость сторон (по статистике, пользователи процедурой удовлетворены результатом в 75% случаев, тогда как в арбитраже или при судебных разбирательствах этот показатель значительно ниже);

2) степень компромисса (при медиации наблюдается больший процент компромиссных решений, в отличие от суда);

3) размер согласия (как правило, при успехе медиации наблюдается согласие с результатом с обеих сторон);

4) уменьшение стоимости (в сравнении с судебными разбирательствами

медиация уменьшает затраты заинтересованных сторон);

5) скорость заключения соглашения (процедура медиации, как правило, занимает меньше времени, чем разбирательство в суде).

Авторы также приводят и сомнительные признаки эффективности медиации:

1) размеры урегулирования (при обращении в суд стороны всегда получают определённое решение, чего нельзя сказать о процедуре медиации);

2) прочность урегулирования (результаты, достигнутые в процессе медиации, не всегда являются окончательными);

3) уменьшение судебных отсрочек и невыполнений (нет однозначных подтверждений тому, что медиация снижает судебные задолженности);

4) улучшение постдискуссионного климата отношений (после проведения процедуры медиации не всегда наблюдаются изменения отношений в положительную сторону).

Дж. Рубин в своих работах рассуждает об образе третьей стороны в конфликте и её роли в процессе переговоров. По его мнению, важно понимать, что вмешательство третьей стороны всегда нарушает установленную диаду отношений между сторонами. Посредник, несмотря на принцип беспристрастности, может иметь личную выгоду от исхода спора, но при этом не показывать её участникам. Порой происходит так, что установленное соглашение было получено в результате внешнего воздействия или давления, а не со стороны внутренней мотивации, что может указывать на непрочность полученных договорённостей. Иными словами, автор акцентирует внимание

на ответственности работы самого медиатора, поскольку неадекватное вмешательство третьей стороны может лишь обострить конфликт [20].

Х. Бессемер также выделяет в своих работах ряд опасностей, связанных с деятельностью третьих лиц. Он предполагает, что медиатор может потерять нейтральность в связи с усилением давления одной стороны или наличием определённых ценностных установок, которые могут быть близки посреднику по личным предпочтениям. Порой стороны конфликта могут манипулировать посредником, например, специально завышать свои требования или, наоборот, искать поощрение, что влияет не только на сам процесс медиации, но также и на самого посредника, который может не заметить данных способов поведения и принять их за истинные желания сторон [5].

Важным фактором эффективной медиации является характер взаимоотношения сторон, их мотивация. Процесс посредничества может быть успешным при условии, что стороны готовы к сотрудничеству, ориентированы на кооперацию друг с другом и не обладают изначально враждебным настроем. Так, если один из супругов не хочет разводиться, процесс медиации вряд ли будет эффективным [22].

Важным параметром успешности выступает также доверие сторон как к самому посреднику, так и к медиативному процессу. Неудивительно, что многие авторы как раз акцентируют своё внимание на том, что в общественном сознании людей должен быть позитивный образ этой процедуры, что повысит спрос на её использование [7]. Б. Хасан утверждает, что положительный образ медиации по-

высит уровень доверия к данному прогрессивному методу урегулирования конфликтов [14].

Безусловно, что на успешность процедуры оказывают влияние не только характеристики самого процесса, но и индивидуально-личностные и профессиональные характеристики самого медиатора. Многие работы посвящены изучению особенностей посредника. Считается, что посредник является носителем определённого опыта: он не только прошёл соответствующее обучение, но и обладает личностными чертами, оказывающими положительное влияние на успешность процедуры [10; 17].

Ряд авторов полагает, что технология медиации по своей природе является универсальной, однако другая точка зрения связана с идеей, что посреднику необходимо владеть базовыми знаниями в области того спора, с которым он работает. Логично предположить, что медиация, например, в сфере семейных отношений обладает рядом отличительных черт в сравнении с медиацией в строительной или коммерческой сферах. Иными словами, успешность процедуры может также зависеть и от наличия у посредника конкретных компетентных знаний в определённой сфере [8].

Анализ проблемы эффективности переговорной деятельности посредника показывает, что существует ряд критериев оценки эффективности медиации и что эта эффективность определяется множеством факторов. Следует также признать, что к настоящему моменту инструментарий для оценки этой эффективности остаётся очень слабо разработанным. В целях сокращения этого пробела в представ-

ленной работе предлагается авторская методика оценки эффективности потенциального медиатора при помощи метода кейса.

Метод кейса предполагает описание реальной ситуации, которая связана с событиями, произошедшими в той или иной сфере деятельности [15]. Метод кейса впервые стал применяться в США в 1920-х гг. [6]. В России данный метод приобрёл свою популярность в период 1970-х гг. и использовался чаще всего в образовательных целях¹.

Сейчас, помимо учебных целей, метод кейса часто используется в качестве диагностической методики при измерении навыков, умений и других способностей [23]. Поэтому можно предположить, что метод практических кейсов, основанных на описании проблемных ситуаций, которые необходимо разрешить, окажется пригодным при оценке эффективности переговорной и посреднической деятельности потенциального медиатора.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие 287 человек в возрасте от 18 до 70 лет (средний возраст – 39,31 лет), из них – 194 женщины и 93 мужчины. Среди респондентов имели высшее образование (магистр, специалист, бакалавр) – 69%, несколько высших – 16%, послевузовское образование (аспирантура) – 5%, незаконченное высшее – 3%, среднее – 7%.

По своей профессиональной принадлежности все участники исследования относились к нескольким профес-

¹ Попова С. Ю., Пронина Е. В. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023. 126 с.

сиональным группам. В исследовании все они были разделены на профессионалов (50 человек) и непрофессионалов (237 человек) в области посредничества. К непрофессиональным посредникам были отнесены психологи (54 человека), юристы (65 человек), педагоги (69 человек) и представители творческих профессий (актёры, режиссёры, писатели и др.) (49 человек). В группу профессиональных посредников вошли специалисты узкого профиля – профессиональные медиаторы, которые могли иметь различное базовое образование.

Среди профессиональных посредников опыт работы более 10 лет непосредственно по специальности имели 66% респондентов, более 5 лет – 16%, от 3-х лет до 5 лет – 9%, от 1 года до 3-х лет – 6%, меньше 1 года – 3%. Среди всех респондентов 111 человек сталкивались с конфликтами несколько раз в месяц, 83 человека – один-два раза в неделю, 45 человек – почти ежедневно и 48 человек практически не сталкивались с конфликтами.

В исследовании также приняли участие 9 экспертов. В их качестве выступили преподаватели МГУ имени М.В. Ломоносова, которые специализируются на преподавании учебных курсов в области переговоров и конфликтов и обладают опытом практической работы в качестве посредника. В группу экспертов были включены дополнительно практикующие медиаторы, имеющие опыт преподавания дисциплин, связанных с работой медиатора.

Процедура исследования.

Исследование проводилось с каждым респондентом индивидуально в режиме онлайн. Сначала ему предлагалась

авторская анкета для выявления его возраста, пола, образования, опыта работы. Отдельный блок вопросов этой анкеты был связан с его отношением к роли посредника, частотой встречаемости с конфликтными ситуациями и выбором стратегий поведения в споре.

Затем респонденту предлагался **кейс 1:**

«Анна (музыкант, 27 лет) и Михаил (бывший военный, директор службы безопасности в банке, 33 года) прожили в браке семь лет. Они познакомились на праздновании дня рождения их общего друга, в то время Михаил проходил контрактную службу в воинской части, а Анна училась в консерватории. Через год после окончания службы они поженились и переехали жить в Санкт-Петербург, где работала сестра Михаила (Анастасия, 29 лет, психолог). Михаил не продолжил военную карьеру и устроился в службу безопасности одного премиального банка, а Анна по просьбе мужа стала работать учительницей в музыкальной школе, оставив в прошлом свои гастрольные туры. Через год у них родился сын, которого они называли Олегом. Супруги старались посвящать большую часть времени совместному воспитанию любимого сына, Анастасия также много времени проводила с племянником. Когда Олегу исполнилось пять лет, возник вопрос о необходимости посещения дополнительных занятий. Анна настаивала на посещении музыкальной школы, утверждая, что у сына прирождённый талант играть на фортепиано, благодаря занятиям в музыкальной школе он сможет вырасти интеллектуально развитым и чутким мужчиной. Михаил считал, что Олег должен заниматься в спортивной сек-

ции, в частности, ходить в хоккейную школу. По его мнению, именно физические нагрузки закаляют мужчину, воспитывают силу воли и ответственность, а занятия в музыкальной школе – показатель слабости характера. В свою очередь, Анна была категорически против хоккея, т. к. это очень травмоопасный вид спорта, который совершенно не подходил Олегу с точки зрения его личностных особенностей и мировосприятия. Каждый из супругов настаивал на своём, произошёл серьёзный конфликт между супругами».

После ознакомления с кейсом респонденту предлагалась **инструкция**:

«По пунктам кратко опишите максимальное количество возможных действий, согласно вашему личному мнению, которые могли бы помочь в разрешении данного семейного конфликта наиболее эффективно».

Все свои ответы респондент вводил в компьютер, где формировался и сохранялся протокол работы каждого респондента.

Вслед за первым кейсом с аналогичной инструкцией респонденту предлагалось выполнить **кейс 2**:

«Елена (журналист, 25 лет) и Ренат (юрист, 39 лет) познакомились на научной юридической конференции в Лондоне. Они сразу же обратили внимание друг на друга, их отношения быстро развивались и спустя два месяца они втайне от родных поженились. Мама Елены (Антонина, 63 года) была очень влиятельным человеком, она возглавляла отделение кардиохирургии в известной больнице. Елена была единственной дочерью и поздним ребёнком. Отец Елены умер, когда она была маленькой, и Антонина воспитывала дочь самостоятельно, много

работала, чтобы у Елены было хорошее и перспективное будущее. Когда мама Елены узнала, что её дочь вышла замуж за Рената, она была сильно расстроена и обескуражена. Однако смогла найти в себе силы принять решение дочери и в качестве свадебного подарка купила молодожёнам квартиру, но в силу своего характера и беспокойства часто вмешивалась в их личную жизнь. Через год у Елены с Ренатом родилась дочь, которую назвали Алсу. Антонина была категорически против татарского имени, т. к. хотела сохранить преемственность русских традиций в их семье. Ренат в свою очередь настаивал на строгом мусульманском воспитании их дочери, как это принято в его семье. Елене было очень тяжело, но она старалась сохранить хорошие отношения как с мужем, так и с матерью. Несмотря на желание Елены продолжить строить карьеру журналистки, она решила оставить свою работу и уделить всё своё время воспитанию Алсу, т. к. это было очень важно для Рената, которого она очень любила и уважала. Антонина, в силу своих консервативных взглядов и любви к дочери, пыталась отговорить её от таких кардинальных решений, настаивала на том, чтобы она крестила Алсу и вернулась на прежнюю работу после декретного отпуска, где её уважали и ценили. Произошёл серьёзный конфликт между Ренатом и Антониной».

Все свои ответы респондент также вводил в компьютер, где они сохранялись в формируемом протоколе.

Оба кейса описывают конфликтные ситуации, взятые из семейной сферы. Второй кейс считается более сложным, поскольку он включает в себя мировоззренческий компонент, связанный с

религиозными взглядами и культурными традициями. Оценивая сложность кейсов по 10-балльной шкале, эксперты присвоили первому кейсу оценку в 5 баллов, а второму – в 8 баллов.

В результате анализа протоколов было получено 979 вариантов решения первого кейса (в это число вошли повторяющиеся варианты у разных респондентов) и 750 вариантов для второго кейса. Для каждого кейса сходные варианты решений объединялись в отдельные группы-стратегии. Для первого кейса было получено 37 таких стратегий, для второго – 54. Частично стратегии для первого и второго кейсов повторялись.

Затем оба перечня этих стратегий с примерами их конкретных формулировок в ответах респондентов были переданы экспертам. В задачу экспертов входило оценить по 10-балльной шкале эффективность каждой стратегии в решении проблемы, представленной в соответствующем кейсе.

После чего каждой стратегии был присвоен средний балл эффективности (округлённый до целого) по оценкам экспертов. В качестве примера часть такого перечня с экспертными оценками для первого кейса представлена в таблице 1.

Эти перечни в разрабатываемой методике выполняют функцию списка категорий для контент-анализа ответов респондента при решении кейсов и окончательного подсчёта индекса его эффективности в качестве потенциального медиатора.

Индекс эффективности, выступающей в роли главного параметра измерения успешности, вычисляется по формуле:

«Индекс эффективности» = 2(среднее значение баллов за предложенные стратегии / 10) + (количество стратегий / 8).*

Данный индекс включает в себя два компонента (два слагаемых). Первый компонент (первое слагаемое) пред-

Таблица 1 / Table 1

Перечень стратегий для анализа ответов респондентов по кейсу 1 (выдержка) /
List of strategies for analyzing respondents' responses to case 1 (excerpt)

№	Стратегия	Примеры формулировок	Балл
1	Медиация и переговоры	«Договориться о способах совместного решения через переговоры»	10
2	Выявить интересы родителей	«Выявить истинные желания и интересы конфликтующих»	10
...	...	...	
5	Выявить интересы и склонности ребенка	«Необходимо учесть мнение самого ребёнка в вопросе того, чем он хотел бы заниматься»	9
...	...	...	
34	Подождать (ничего не решать какое-то время)	«Вернулся к обсуждению через полгода, год, могут поменяться обстоятельства»	2
35	Родить второго ребёнка	«Родить второго ребёнка»	1
36	Развод родителей	«Развестись»	0
37	Игнорировать ситуацию	«Никуда не записывать ребёнка, вырастет и сам решит»	0

ставляет собой среднюю сумму баллов за стратегии, предложенные респондентом при решении кейса. Этот средний балл делится на 10 – максимально возможный балл за одну стратегию. Частное от деления умножается на 2, чтобы повысить значимость первого компонента в индексе. Первый компонент указывает на качество стратегий, предложенных респондентом.

Второй компонент (второе слагаемое) – это количество стратегий, предложенных респондентом, разделённое на 8 – максимальное число стратегий, которое было предложено респондентом при решении кейсов в исследовании. Второй компонент позволяет оценить респондента с количественной стороны.

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве результатов исследования выступили величины индекса

эффективности 287 респондентов по двум кейсам. Целью их анализа было доказательство валидности и надёжности предлагаемой методики, которая позволяет оценить эффективность работы потенциального медиатора. Полученные данные анализировались при помощи статистического пакета SPSS 10.0.

Для оценки валидности методики использовался метод «контрастных групп». В их качестве выступили посредники – профессионалы и непрофессионалы. Их результаты сравнивались по критерию Манна–Уитни для каждого из кейсов. По первому кейсу значимых различий между группами не было обнаружено. По второму кейсу были обнаружены значимые различия ($U=4397$, $p=0,004$): профессионалы оказались более эффективными, чем непрофессионалы. Результаты эффективности для этих групп респондентов по второму кейсу представлены на рисунке 1.

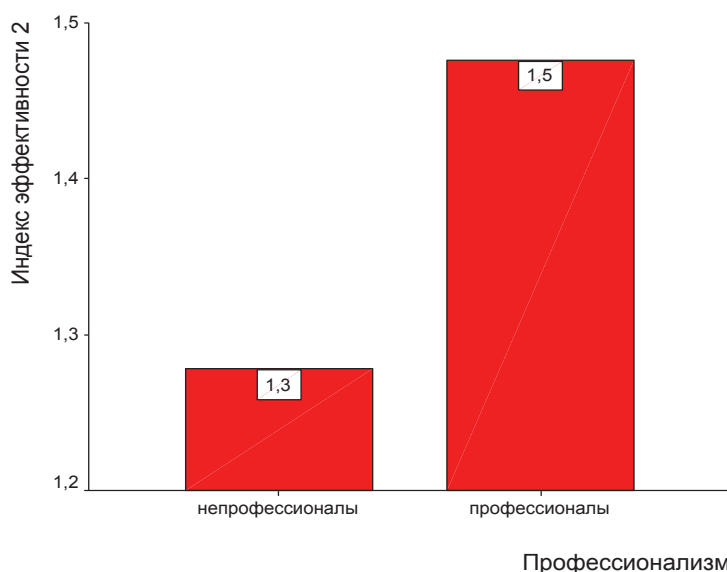


Рис. 1 / Fig. 1. Средняя эффективность профессиональных и непрофессиональных посредников по второму кейсу / Average efficiency of professional and non-professional intermediaries in the second case

Полученные различия подтверждают валидность методики как минимум по второму кейсу. Отсутствие различий между группами по первому кейсу можно объяснить большей его лёгкостью, что позволяет и непрофессиональным посредникам справляться с ним успешно. Если же повысить «контрастность» между группами, т. е. исключить из группы непрофессионалов педагогов, психологов и юристов, оставив там только творческих работников, которым в своей деятельности очень редко приходится выполнять функции посредника, то значимые различия в эффективности между профессиональными посредниками и непрофессионалами обнаруживаются и по первому кейсу ($U=887$, $p=0,018$). Данные по эффективности решения первого кейса профессиональными посредниками и творческими работниками представлены на рисунке 2.

Эти результаты свидетельствуют о том, что предлагаемая методика является валидной и по первому кейсу.

Надёжность методики оценивалась по методу «Ретестирования (повторного тестирования)». В качестве первого тестирования рассматривались результаты по первому кейсу, а в качестве повторного тестирования – результаты по второму кейсу как дополнительной версии методики, позволяющей тестировать респондента повторно на коротком промежутке времени.

Степень сходства результатов первого и повторного тестирований оценивалась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции, рассчитанный по всей выборке респондентов, оказался значимым ($p<0,01$), но не очень большим по величине (0,272), что могло бы указывать на не очень высокую надёжность методики.

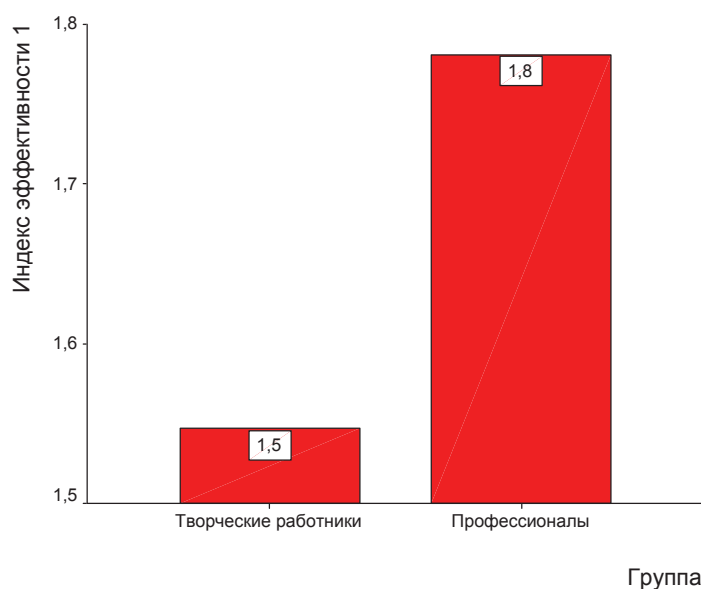


Рис. 2 / Fig. 2. Средняя эффективность профессиональных посредников и творческих работников по первому кейсу / Average efficiency of professional intermediaries and creative workers in the first case

Однако следует учесть, что выборка состоит из достаточно разнородных групп респондентов с точки зрения их способности к выполнению посреднической деятельности и что кейсы несколько отличаются друг от друга по сложности. Взаимодействие этих факторов ведёт к снижению величины коэффициента корреляции. Если убрать влияние этого взаимодействия, например, подсчитав коэффициент для одной профессиональной группы, то его величина значительно возрастает. Так, для группы профессионалов этот коэффициент оказывается достаточно высоким (0,424) и значимым ($p < 0,01$), что позволяет признать надёжность методики.

Заключение

Анализ проблемы измерения эффективности посреднической деятельности в ситуации конфликта показал, во-первых, что сама задача посредничества является крайне сложной и что успешность её решения зависит от большого числа факторов. Во-вторых,

было обнаружено, что медиация – один из наиболее распространённых способов посреднической деятельности на сегодняшний день – предъявляет серьёзные требования к самому медиатору. В-третьих, был выявлен дефицит инструментов, позволяющих оценить степень соответствия потенциального медиатора этим требованиям и спрогнозировать эффективность его работы в качестве посредника.

В исследовании был предложен метод кейсов, который позволяет оценить эффективность потенциального медиатора и тем самым сократить указанный дефицит. Были доказаны валидность и надёжность этого метода оценки эффективности. Предложенная технология разработки кейсов позволяет развивать этот метод в направлении увеличения числа различных по содержанию конфликтных областей, где бы можно было применить метод кейсов, и в направлении усложнения рассматриваемых случаев.

Статья поступила в редакцию 05.01.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина А. В., Косовская В. А. Медиация как результат взаимодействия конфликтологии и юриспруденции // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). 2012. № 2. С. 112–114.
2. Аллаhverдова О. В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 6. С. 151–159.
3. Аллаhverдова О. В., Иванова Е. Н. Психология в организациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 6. С. 73–77.
4. Андреев В. В. Процесс посредничества в решении социального конфликта: дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 163 с.
5. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга: Духовное познание, 2004. 176 с.
6. Вагина М. В. Использование метода кейс-стади как образовательной технологии // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. 2013. Т. 13. № 1. С. 16–18.
7. Ветлинская М. В. Образ «успешного» медиатора как специалиста в области переговорной деятельности // Национальное здоровье. 2021. № 1. С. 46–49.

8. Иванова Е. Н. Медиация как междисциплинарное сотрудничество // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. 2021. № 1. С. 343–348.
9. Лазарев С. В. Основы судебного примирения. М.: Инфотропик Медиа, 2011. 256 с.
10. Мусатова О. А. К проблеме психологического потенциала медиатора как источника урегулирования проблем межличностного взаимодействия // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 164–174.
11. Осинский А. Е. Медиация в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Современная образовательная психология в подготовке специалистов помогающих профессий: актуальные проблемы теории и практики оказания помощи другим: сборник научных статей / под ред. Э. В. Котляровой. Могилёв: Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2019. С. 100–103.
12. Спэнгл М. Л., Айзенхарт М. У. Переговоры, решение проблем в разном контексте / пер. с англ. О. В. Свинченко. Харьков: Гуманитарный центр, 2009. 588 с.
13. Удавихина У. А. Социально-психологический аспект медиации // Человеческий капитал. 2020. Т. 141. № 9. С. 104–114.
14. Хасан Б. И., Полещук Ю. О. Критерии медиабельности конфликтов в юридической практике // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2020. Т. 11. № 1. С. 207–222.
15. Чикер В. А. Методология и методы социально-психологических исследований. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2010. 133 с.
16. Шамликашвили Ц. А. Медиация как метод внесудебного разрешения конфликтов. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2006. 86 с.
17. Argyle M. Some New Developments in Social Skills Training // Bulletin of the British Psychological Society. 1984. Vol. 37. P. 405–410.
18. Blake R., Mouton J. The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence. Houston: Gulf Publishing Co., 1985. 244 p.
19. Kressel K., Pruitt D. Themes in the Mediation of Social Conflict // Journal of Social Issues. 1985. Vol. 41. № 2. P. 179–198.
20. Rubin J. Models of Conflict Management // Journal of Social Issues. 1994. Vol. 50. № 1. P. 33–45.
21. Fisher R. J. Interactive Conflict Resolution. New York: Syracuse UP, 1997. 308 p.
22. Weingart L., Bennett R., Brett J. The Impact of Consideration of Issues and Motivational Orientation on Group Negotiation Process and Outcome // Journal of Applied Psychology. 1993. Vol. 78. № 3. P. 504–517.
23. Yin R. K. Case study research and applications: design and methods. California: SAGE Publications, 2018. 319 p.

REFERENCES

1. Aleshina A. V., Kosovskaya V. A. [Mediation as a result of the interaction of conflictology and jurisprudence]. In: *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (TerraHumana)* [Mediation as a result of the interaction of conflictology and jurisprudence], 2012, no. 2, pp. 112–114.
2. Allahverdova O. V. [Mediation as a result of the interaction of conflictology and jurisprudence]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], 2007, no. 6, pp. 151–159.
3. Allahverdova O. V., Ivanova E. N. [Psychology in organizations]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], 2007, no. 6, pp. 73–77.
4. Andreev V. V. *Process posrednichestva v reshenii social'nogo konflikta: dis. ... kand. sociol. nauk* [The process of mediation in resolving social conflict: Cand. Sci. thesis in Sociological Sciences]. Moscow, 2004. 163 p.

5. Besemer H. Mediation vermittlung in konflikten (Rus. ed.: N. V. Malovaya, transl. *Mediaciya. Posrednichestvo v konfliktah*. Kaluga: Duhovnoe poznanie Publ., 2004. 176 p.).
6. Vagina M. V. [Using the case study method as an educational technology]. In: *Vestnik Severo-Zapadnogo otdeleniya Rossijskoj akademii obrazovaniya* [Bulletin of the North-Western Branch of the Russian Academy of Education], 2013, vol. 13, no. 1, pp. 16–18.
7. Vetlinskaya M. V. [The image of a “successful” mediator as a specialist in the field of negotiation]. In: *Nacional'noe zdorov'e* [National Health], 2021, no. 1, pp. 46–49.
8. Ivanova E. N. [Mediation as an interdisciplinary cooperation]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pravo* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Law], 2021, no. 1, pp. 343–348.
9. Lazarev S. V. *Osnovy sudebnogo primireniya* [Fundamentals of judicial reconciliation], Moscow, Infotropik Media Publ., 2011. 256 p.
10. Musatova O. A. [On the problem of the psychological potential of the mediator as a source of resolving the problems of interpersonal interaction]. In: *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education], 2021, no. 4, pp. 164–174.
11. Osinskij A. E. [Mediation in the professional activities of specialists in helping professions]. In: Kotlyarova E. V., ed. *Sovremennaya obrazovatel'naya psihologiya v podgotovke specialistov pomagayushchih professij: aktual'nye problemy teorii i praktiki okazaniya pomoshchi drugim* [Modern educational psychology in the training of specialists in helping professions: actual problems of the theory and practice of helping others]. Mogilev, Mogilev State University named after A. A. Kuleshov Publ., 2019, pp. 100–103.
12. Spengl M. L., Ajzenhart M. U. Negotiation. Communication for Diverse Settings (Rus. ed.: O. V. Svinchenko, transl. *Peregovory, reshenie problem v raznom kontekste*. Har'kov, Gumanitarnyj centr Publ., 2009. 588 p.).
13. Udavihina U. A. [Socio-psychological aspect of mediation]. In: *Chelovecheskij kapital* [Human capital], 2020, vol. 141, no. 9, pp. 104–114.
14. Hasan B. I., Poleshchuk Yu. O. [Criteria for medialability of conflicts in legal practice]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], 2020, vol. 11, no. 1, pp. 207–222.
15. Chiker V. A. *Metodologiya i metody social'no-psihologicheskikh issledovanii* [Methodology and methods of socio-psychological research]. St. Petersburg, St. Petersburg University Press Publ., 2010. 133 p.
16. Shamlikashvili C. A. *Mediaciya kak metod vnesudebnogo razresheniya konfliktov* [Mediation as a method of out-of-court conflict resolution]. Moscow, Interregional Center for Management and Political Consulting Publ., 2006. 86 p.
17. Argyle M. Some New Developments in Social Skills Training. In: *Bulletin of the British Psychological Society*, 1984, vol. 37, pp. 405–410.
18. Blake R., Mouton J. The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence. Houston, Gulf Publishing Co., 1985. 244 p.
19. Kressel K., Pruitt D. Themes in the Mediation of Social Conflict. In: *Journal of Social Issues*, 1985, vol. 41, no. 2, pp. 179–198.
20. Rubin J. Models of Conflict Management. In: *Journal of Social Issues*, 1994, vol. 50, no. 1, pp. 33–45.
21. Fisher R. J. Interactive Conflict Resolution. New York, Syracuse UP, 1997. 308 p.
22. Weingart L., Bennett R., Brett J. The Impact of Consideration of Issues and Motivational Orientation on Group Negotiation Process and Outcome. In: *Journal of Applied Psychology*, 1993, vol. 78, no. 3, pp. 504–517.
23. Yin R. K. Case study research and applications: design and methods. California, SAGE Publications, 2018. 319 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ветлинская Мария Викторовна – инженер кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова;

e-mail: m.vetlinskaya@gmail.com

Губанов Андрей Валентинович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: anvagug@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Mariya V. Vetlinskaya – Engineer, Department of the Psychology of Person, Lomonosov Moscow State University;

e-mail: m.vetlinskaya@gmail.com

Andrey V. Gubanov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of General and Pedagogical Psychology, State University of Education;

e-mail: anvagug@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ветлинская М. В., Губанов А. В. Проблема измерения эффективности деятельности посредника в ситуации конфликта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-124-138

FOR CITATION

Vetlinskaya M. V., Gubanov A. V. The problem of measuring the effectiveness of the mediator in a conflict situation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-124-138

УДК 316.6+159.922

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153

ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ С МАТЕРЯМИ В МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ

Иванова О. И., Кулешова О. В., Шульга Т. И.

¹ Государственный университет просвещения
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация

Аннотация

Цель. Изучение характеристик детско-родительского взаимодействия подростков из многодетных семей.

Процедура и методы. Представлены данные эмпирического исследования детско-родительского взаимодействия подростков в возрасте от 12 до 17 лет (мальчиков и девочек) из многодетных семей (семьи, включающие от трёх до семи детей) с использованием методики И. М. Марковской «Взаимодействие “родитель – ребёнок”». Выявлены и проанализированы характеристики внутрисемейного взаимодействия по оценкам мальчиков и девочек в возрасте от 12 до 17 лет из многодетных семей Московского региона. Обработка результатов проводилась с помощью программы SPSS 17.

Результаты. По оценкам подростков из многодетных семей обнаружены следующие характеристики детско-родительского взаимодействия: нетребовательность, мягкость т. е. отсутствие суровых мер, применяемых к детям в семьях, эмоциональная близость к родителю, принятие личностных качеств ребёнка, наличие сотрудничества и последовательности во взаимодействии с матерями. Подростки из многодетных семей дают положительную оценку авторитетности своих матерей, удовлетворены взаимоотношениями с ними. Степень выраженности средних значений характеристик взаимодействия подростков из многодетных семей, как мальчиков, так и девочек, не различается на статистическом уровне.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейшего изучения детско-родительского взаимодействия в различных типах семей с целью выработки стратегий оказания социально-психологической помощи многодетным неблагополучным семьям, а также помогут улучшить психосоциальное функционирование семей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: взаимодействие, детско-родительские отношения, многодетная семья, неблагополучные семьи, подростки, сотрудничество

THE NATURE OF INTERACTION BETWEEN ADOLESCENTS AND MOTHERS IN LARGE FAMILIES

O. Ivanova, O. Kuleshova, T Shulga

¹ *State University of Education*

24 Very Voloshinoi ul, Mytishchi, 141014 Moscow region, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the main characteristics of child-parent interaction of adolescents from large families.

Methodology. The data of an empirical study of parent-child interaction between adolescents aged 12 to 17 years (boys and girls) from large families (families with three to seven children) using the "Parent-Child Interaction" methodology by I.M. Markovskaya. The characteristics of intra-family interaction were identified and analyzed according to the estimates of boys and girls aged 12 to 17 from large families in Moscow region. The results were processed using the SPSS.17 program.

Results. According to adolescents from large families, the following characteristics of parent-child interaction were found: undemanding, softness, i.e. the absence of harsh measures applied to children, emotional closeness to the parent, acceptance of the child's personal qualities, the presence of cooperation and consistency in interaction with mothers. Adolescents from large families give a positive assessment of the authority of their mothers and are satisfied with their relationship with them. The degree of severity of the average values of the interaction characteristics of adolescents from large families, both boys and girls, does not differ at the statistical level.

Research implications. The results of the study will serve as a basis for further study of child-parent interaction in various types of families in order to develop strategies for providing socio-psychological assistance to dysfunctional families and, as a result, will help improve the psychosocial functioning of families in difficult life situations, as well as increase the growth of full-fledged large families.

Keywords: interaction, child-parent relations, large family, dysfunctional families, adolescents, partnership

Введение

В настоящее время исследователями признаётся, что семья «как малая социальная группа, в которой несколько человек взаимодействуют друг с другом»¹, имеет важное значение не только для жизни человека, но и об-

щества в целом. Семья несёт в себе различные функциональные роли, даёт возможность для развития её членов, способствует социализации детей и играет важную роль в развитии общества [16; 18]. Функции семьи изменчивы в зависимости от актуальных исторических реалий, целей и задач, предъявляемых семье обществом на различных этапах исторического развития. Подробно функции семьи перечислены и описаны в работах Т. И. Шульги, А. Н. Макарова и Л. М. Давлитовой [8; 16]. Авторы отмечают, что семейное неблагополучие

¹ Ершова И. А., Пермякова М. Е., Вильгельм А. М. Основные направления консультативной работы с семьёй: учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 «Психология». Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2018. С. 35.

может зависеть от функций семьи, детности семьи, типа семьи. Однако для развития полнофункционального общества важно наличие именно полноценной благополучной семьи.

В настоящее время фокус внимания политики нашей страны смещается в пользу поддержки семьи и детства, в частности поддержки семей, воспитывающих трёх и более детей в возрасте до 18 лет. В России статус таких семей закреплён законодательно, такие семьи считаются многодетными [7]. В России в начале XX в. семьи с большим количеством детей считались традиционными. В настоящее время наметилась тенденция увеличения количества многодетных семей, а именно – с тремя и более детьми. Это ставит задачу перед обществом укрепления данной тенденции в контексте не только улучшения демографической ситуации, но и улучшения «функциональности» данной социальной группы с позиций развития детей [6].

Основные психологические особенности таких семей описаны в работах Е. Н. Прокопенко, М. Эрдэнэцогт, А. А. Смирной, В. В. Шалина, З. Е. Дорофеевой, С. В. Мельникова, А. А. Панченко, О. И. Ивановой, Л. Б. Шнейдер и др. Выделение такого специфического компонента, как дефицит родительского внимания, формирующего непростую и даже сложную эмоциональную обстановку в семье, отличает многодетные семьи на фоне остальных типов семей. С другой стороны, сама организация многодетных семей и сформированные в них приоритеты в пользу детей, доминирование таких ценностей, как родительство, родственные связи и наличие повышенной стрессоустойчивости у её членов, создают опреде-

лённые позитивные условия для развития детей разного возраста в таких семьях. Безусловно, это является психолого-педагогическим потенциалом семьи, её ресурсом, сформированным в данной социальной группе и дающим положительный потенциал для развития и социализации детей [11]. Для поддержки и оказания социально-психологической поддержки семьям в нашей стране создаются психологические службы, призванные оказывать в соответствии с выбранными направлениями, принципами и методами работы помощь и поддержку семьям с детьми, а также детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию¹.

Обзор литературы и постановка проблемы исследования взаимодействия в семьях

Семья в социальной психологии рассматривается как малая социальная группа, соответственно, важной характеристикой функционирования данной группы считается взаимодействие (англ. -interaction) её членов. Важно определиться с формулировкой данного термина. Так, ссылаясь на позицию В. Г. Крысько, можно определить взаимодействие как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь»². Автором проводится анализ и выделяется типология взаимодействия индивидов,

¹ Быков А. В., Шульга Т. И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2021. 121 с.

² Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб.: Питер, 2003. С. 98.

при этом выделяются такие категории, как сотрудничество, противодействие, уступчивость, избегание и компромисс. С другой стороны, Г. Г. Почепцов определяет взаимодействие как «поведенческие взаимосвязи между людьми, их влияние друг на друга, вызывающие взаимообусловленные поступки и действия, приводящие к их согласованности или конфронтации, противоборству» [10, с. 126].

Проблема изучения взаимодействия между родителями и детьми (parent-child interaction) актуальна в наше время. Многие учёные, такие как И. Н. Галасюк, В. И. Гарбузов, М. И. Лисина, А. Я. Варга, Л. В. Токарская, Н. И. Бакушкина, Т. В. Шинина, С. Ансар, Г. Троммдорфф, Р. Томас и др., акцентируют своё внимание на исследовании компонентов взаимодействия индивидов с целью улучшения его эффективности. Следует отличать понятия «детско-родительские отношения» и «детско-родительское взаимодействие», означающее «процесс организации совместной деятельности ребёнка и родителя» [5, с. 8]. В работах авторов проводится схема анализа факторов, благоприятно влияющих на процесс детско-родительского взаимодействия (ДРВ): отзывчивость родителя, понимание потребностей ребёнка, вера в его способности и поддержка ребёнка в разных видах деятельности, уважение к его самостоятельности, отсутствие враждебности, а также физического и эмоционального насилия. Все эти факторы важны при адекватном уровне тревожности родителя, понимающего специфику развития своего ребёнка на различных этапах его взросления, в том числе и в период отрочества [3; 5; 15].

В работе И. Н. Галасюк исследуется родительская отзывчивость: «РО – психологический конструкт, характеризующий специфическую активность родителя, чувствительность к сигналам ребёнка, сформированный в процессе взаимодействия и имеющий свои специфические индикаторы. Многомерная модель РО включает в себя следующие шкалы: доминирование – поддержку и апатичность – чуткость, которые помогут дать характеристику детско-родительскому взаимодействию (ДРВ) матерей с детьми раннего возраста» [4, с. 136].

Характер и информативные показатели взаимодействия значимого взрослого и ребёнка исследуются в судебно-экспертной практике [13]. Сложность спорного вопроса о месте проживания ребёнка решается судом с учётом мнения ребёнка, достигшего десятилетнего возраста. В данном исследовании вводится понятие «индуцированных детей», «индуцированное состояние», влияющее на способность самостоятельного принятия решения о месте совместного проживания после развода родителей, а также вопрос о совместных встречах ребёнка и ушедшего из семьи родителя. Авторами отмечается, что именно анализ взаимодействия «индуцированного ребёнка» вносит вклад в принятие судебного решения о месте последующего проживания и месте совместных встреч после развода родителей вследствие влияния одного из родителей на негативное мнение ребёнка о другом родителе.

Проведённый анализ исследований особенностей взаимодействия родителей и детей со значимым взрослым, в качестве которого чаще выступает мать, позволяет сделать вывод, что они посвящены в основном анализу взаи-

модействия матерей и детей раннего возраста (от 1 года до 3-х лет), что в полной мере объяснимо. Неоценима роль взрослого в нейрокогнитивном развитии и формировании различных участков головного мозга ребёнка, а именно префронтальной коры, ответственной за развитие когнитивных и познавательных процессов, регуляцию в согласовании своих желаний, мыслей и действий и, как следствие, способствующую успешному обучению в различных образовательных организациях [2].

В исследовании С. И. Матафоновой изучаются ДРВ и копинги в ранней юности, которые определяют такие формы взаимодействия, как эффективное и дисгармоничное. У юношей в процессе эффективного взаимодействия с родителями формируется стратегия самоконтроля, а при дистанцировании в процессе неэффективного взаимодействия и при отсутствии положительной оценки действий стратегия самоконтроля не формируется, отсутствует планирование деятельности. При эффективном взаимодействии, положительной оценке действий, социальной поддержке, наоборот, будут сформированы стратегии самоконтроля [9].

Важным компонентом в структуре взаимодействия подростков и родителей является доверие как к миру, так и к себе. При этом доверие, являющееся ценностным компонентом самой личности, способствует адекватной оценке своих желаний, потребностей и, как следствие, помогает оценить и доверять другому взаимодействующему субъекту [1]. Автором делается вывод, что доверие является ресурсом и эффективным компонентом повышения качества взаимодействия подростков в

школьных коллективах, зависящим от личностных особенностей и социального климата в школьных классах.

В работе зарубежных авторов (Германия) во взаимодействии в диаде «мать – ребёнок» исследуется такой компонент, как «благополучие матери». Авторами предполагалось, что материнское благополучие связано с благополучием отдельных членов семьи, оптимальными методами воспитания и положительными результатами развития детей. Изучалась взаимосвязь между материнским благополучием, деятельностью родителей и детей и благополучием детей в возрасте от 5 до 7 лет. Результаты выявили положительную связь между удовлетворённостью жизнью матери и частотой совместных с детьми повседневных действий и переживаний, а также просоциальным поведением ребёнка. Чем больше мать была удовлетворена жизнью в целом, тем больше она была вовлечена в совместную родительско-детскую деятельность. Кроме того, дети удовлетворённых матерей показали более высокий уровень просоциального поведения по сравнению с детьми менее удовлетворённых матерей. Авторы также отмечают, что в дальнейших исследованиях взаимодействия в диадах «мать – ребёнок», «мать – подросток» в теоретическом плане исследования должны быть проверены на различных выборках, возрастных группах, семейных группах и культурах, что может определить дополнительные факторы, которые смягчают или опосредуют пути к теоретическому подходу в исследовании ДРВ [19].

Важным аспектом в исследовании ДРВ является кросс-культурный под-

ход, что подтверждается многочисленными авторами исследований в этой области психологической науки [2; 18; 20]. Подробно данный аспект в данной статье рассматриваться не будет, однако сделать акцент на нём необходимо в силу значимости культурных различий в странах, психологических отличиях при организации взаимодействия культурных традиций в совместной семейной деятельности.

Процедура и методы исследования

Целью исследования стало изучение основных характеристик детско-родительского взаимодействия у подростков в возрасте от 12 до 17 лет из многодетных семей. Выбор для исследования отрочества обоснован особенностями данного возрастного периода, а именно – появлением чувства взрослости, началом построения жизненных планов, ориентированных на цель, а не на способ их реализации, с повышенным уровнем притязаний, завышенной самооценкой, высокой готовностью к риску и поиску острых ощущений. В связи с этим в данном возрастном периоде увеличены риски появления деструктивного, асоциального поведения. Современный подросток – это «коренной житель» цифрового общества [12, с. 76], который в основном взаимодействует, используя цифровую среду, в отличие от его родителей. Подростки строят жизненные планы, опираясь на мнение значимого взрослого, в качестве которого могут выступать как родители, так и сверстники, знакомые, прародители [16; 17]. В данном исследовании изучалось взаимодействие подростков именно с матерями, поскольку большую часть времени именно матери проводят со

своими детьми и взаимодействуют с ними; такие матери чаще обращаются за помощью к психологам с целью коррекции детско-родительского взаимодействия. В ряде исследований авторов отмечается, что подростки из многодетных семей с неэффективным детско-родительским взаимодействием склонны к девиантному поведению, что именно данная семейная среда по данным российских учёных является фактором подростковой девиации [14]. Очень часто можно встретить плохое поведение подростка в образовательных организациях потому, что его семья дисфункциональна. В многодетных семьях подростки воспринимаются как маленькие взрослые, которые не нуждаются в объяснениях для исполнения просьб родителей, в данном случае матерей, считается, что у них нет прав, поэтому их собственное мнение не подлежит рассмотрению. В дисфункциональных семьях подросток старается адаптироваться к нездоровой семейной среде, поэтому он начинает принимать на себя определённые поведенческие роли и реализовывать себя среди сверстников в классе. Зачастую именно это приводит к нарушениям дисциплины в классе, неумение взаимодействовать с другими способствует отторжению и нарушению доверия. Поэтому важно определить компоненты взаимодействия родителей и подростков в многодетных семьях.

В исследовании приняли участие 25 многодетных семей, в которых воспитываются от трёх до семи детей, Московского региона с общим количеством детей 87 человек, из которых 30 подростков в возрасте от 12 до 17 лет (15 мальчиков и 15 девочек).

Исследование проводилось с помощью опросника И. М. Марковской «Взаимодействие “родитель – ребёнок”» (подростковый вариант). Тестирование осуществлялось при непосредственном участии матерей, имеющих трудности во взаимодействии с подростками и пришедших на консультацию в психологический центр. Подростки отвечали на вопросы методики по просьбе матерей, т. е. при непосредственном взаимодействии с ними. При обработке данных использовались программы Excel и SPSS 17.

Обсуждение результатов исследования

Результатом данного тестирования являлось выявление уровней выраженности основных характеристик взаимодействия подростков и их матерей и их последующий анализ. В начале по каждой из десяти шкал опросника определялось среднее значение показателя взаимодействия в целом по общей выборке подростков, и выполнялось построение с помощью Excel уровней выраженности основных характеристик взаимодействия (рис. 1). Данные десяти шкал демонстрируют

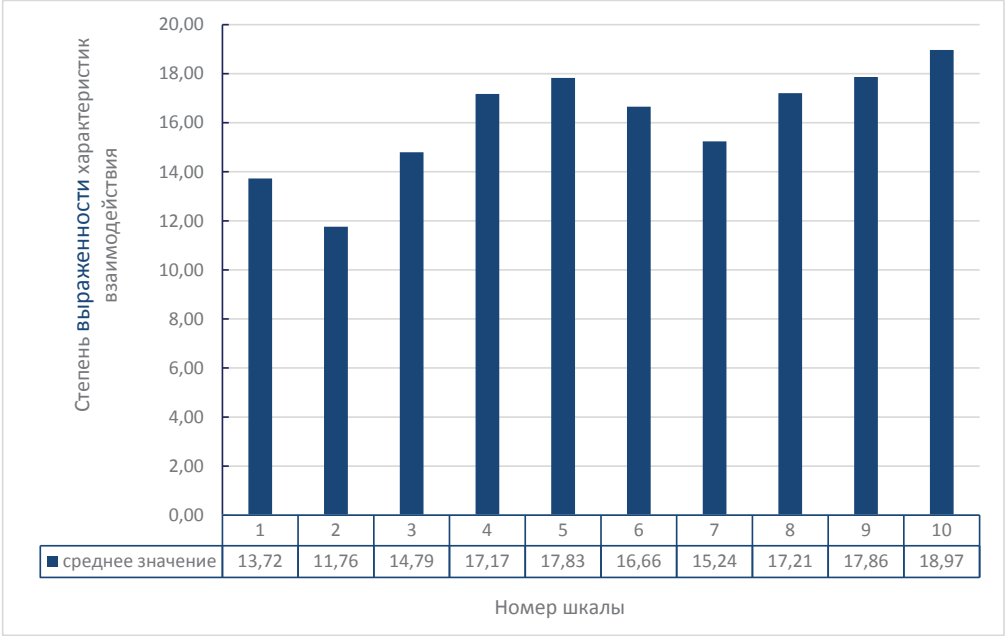


Рис. 1 / Fig. 1. Распределение уровня средних значений основных характеристик взаимодействия у подростков из многодетных семей / Distribution of average values of the main characteristics of interaction among adolescents from large families

Прим.: Шкалы: 1 – нетребовательность-требовательность; 2 – мягкость-строгость; 3 – автономность-контроль; 4 – эмоциональная дистанция-эмоциональная близость; 5 – отвержение-принятие; 6 – отсутствие сотрудничества-сотрудничество; 7 – несогласие-согласие; 8 – непоследовательность-последовательность; 9 – авторитетность родителя; 10 – удовлетворённость отношениями.

Источник: данные авторов.

оценку подростками взаимодействия со своими матерями и уровень удовлетворённости взаимоотношений с ними. Чем выше показатель по шкалам, тем более выражены характеристики взаимодействия подростков с матерями из многодетных семей.

Результаты показывают, что наиболее выражен показатель «Удовлетворённость отношениями подростков с матерями» в данной выборке.

Анализ результатов по остальным шкалам позволил предположить, что именно низкая выраженность оценки подростками требовательности, строгости, контроля со стороны матерей могли приводить к возникновению проблем в поведении в образовательных организациях и взаимодействии со сверстниками. Отношения матерей и их подростков (в том числе и младших детей) можно считать достаточно близкими, они не испытывают неприятия со стороны матерей. В целом по выборке подростков можно говорить о присутствии сотрудничества в диадах «мать – ребёнок» / «мать – подросток» с признанием равноправного партнёрства между ними с соблюдением прав и сохранением достоинств, что может свидетельствовать об отсутствии попустительства со стороны родителей.

Исследование полученных результатов показало, что подростки из многодетных семей считают своих матерей нетребовательными и не применяющими суровых и жёстких правил при взаимодействии.

Данные результаты позволяют предположить, что в многодетных семьях отсутствует авторитарный и безразличный стили воспитания. Однако по шкале «Согласие» были получены

невысокие оценки, что означает, что в многодетных семьях подростки не всегда соглашались взаимодействовать со старшими. По-видимому, это может свидетельствовать о том, что цели таких совместных действий могут не достигаться (как говорится, «дела не ладятся»). Низкий уровень контроля за подростками, возможно, связан с выражением доверия и выработкой самостоятельности у подростков из многодетных семей. Высокий уровень авторитетности родителя позволяет судить о том, что подростки дают достаточно высокую оценку компетенциям своих матерей и положительно оценивают их действия.

Таким образом, анализ результатов проведённого исследования показал удовлетворённость отношениями подростков с их матерями, что может свидетельствовать об отсутствии серьёзных нарушений в детско-родительских отношениях, таких как повышенный уровень конфликтности, излишней тревожности внутрисемейной ситуации в многодетных семьях.

Данный анализ позволяет нам предположить, что проблемы подростков во взаимоотношениях в образовательных организациях объясняются тем, что данная группа детей, аппроксимируя свои привычки и действия в семье, переносит их на ближайший социум. Отсутствие требовательности, контроля и строгости со стороны взрослых подтверждает результаты исследования Т. И. Шульги о том, что у подростков «готовность к риску положительно коррелирует с поиском острых ощущений, непереносимостью однообразия и неадаптивным стремлением к трудностям, а наличие планов, несоотнесенных с реальностью, может при-

водить к конфликтному поведению и различного рода девиациям» [16, с. 71]. Представления подростков об их семье позволяют им предполагать, что и в ближайшем социуме, а именно – в образовательных организациях, будет снижен контроль к их действиям со стороны педагогов, не будут применяться суровые меры наказания, и к ним не будут применяться достаточно высокие требования, от них не будут ждать высокого уровня ответственности за содеянные ими поступки и действия. Подростки переносят опыт

взаимодействия с матерями в многодетной семье на взаимодействия со взрослыми и сверстниками в образовательных организациях [17].

Для изучения особенностей взаимодействия подростков из многодетных семей выборка была разделена на две подгруппы: мальчики и девочки. Были рассмотрены результаты средних значений по всем основным шкалам, описывающим взаимодействие в многодетных семьях (рис. 2).

Для оценки статистически значимых различий в уровнях выраженно-

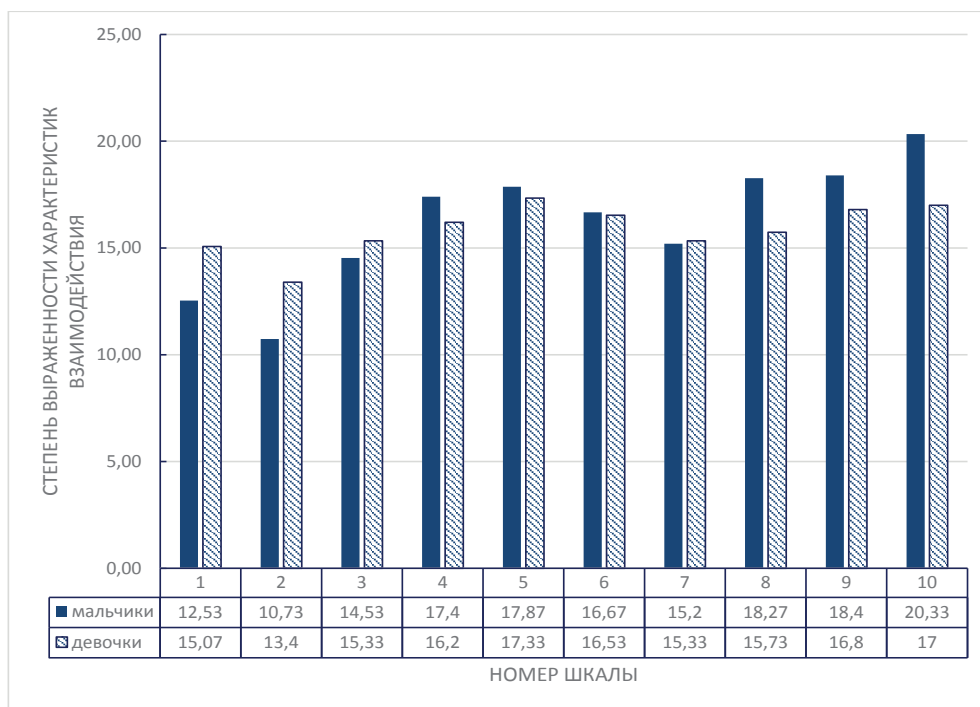


Рис. 2 / Fig. 2. Распределение уровня средних значений основных характеристик взаимодействия для девочек и для мальчиков из многодетных семей / Distribution of average values of the main characteristics of interaction for girls and boys from large families

Прим.: Шкалы: 1 – нетребовательность-требовательность; 2 – мягкость-строгость; 3 – автономность-контроль; 4 – эмоциональная дистанция-эмоциональная близость; 5 – отвержение-принятие; 6 – отсутствие сотрудничества-сотрудничество; 7 – несогласие-согласие; 8 – непоследовательность-последовательность; 9 – авторитетность родителя; 10 – удовлетворённость отношениями.

Источник: данные авторов.

сти основных характеристик взаимодействия как для девочек, так и для мальчиков из многодетных семей ис-

пользовался критерий Манна-Уитни. Данные результатов сравнения представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнение выраженности основных характеристик взаимодействия с матерями мальчиков и девочек из многодетных семей / Comparison of the level of severity of the main characteristics of interaction in boys and girls from large families

№ п.п.	Шкала	Мальчики	Девочки	Критерий Манна-Уитни U	Уровень значимости
1	Нетребовательность-требовательность	12.53	15.07	69.0	0.690
2	Мягкость-строгость	10.70	13.40	75.0	0.123
3	Автономность-контроль	14.53	15.33	98.0	0.545
4	Эмоциональная дистанция – близость	17.4	16.20	106.0	0.787
5	Отвержение-принятие	17.87	17.33	103.5	0.708
6	Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	16.67	16.53	102.5	0.677
7	Несогласие –согласие	15.2	15.33	111.5	0.966
8	Непоследовательность-последовательность родителя	18.27	15.73	70.5	0.080
9	Авторитетность родителя	18.4	16.80	83.5	0.227
10	Удовлетворённость отношениями ребёнка и родителя	20.33	17.00	76.0	0.128

Источник: данные авторов.

Анализ характеристик взаимодействия (табл. 1) с помощью статистического критерия U Манна-Уитни показал, что в подгруппе мальчиков и подгруппе девочек из многодетных семей на статистически значимом уровне отсутствуют различия во взаимодействии со своими матерями (поскольку уровень значимости по всем десяти шкалам > 0.05 , поэтому принимается гипотеза H_0 – уровни признаков взаимодействия у мальчиков и девочек не различаются). При этом имеются тенденции к различиям в выраженности последовательности – непоследовательности взаимоотношений у маль-

чиков, мягкость – строгость более выражена у девочек, а удовлетворённость отношениями – у мальчиков.

Заключение

Результаты проведённого исследования характеристик взаимодействия матерей и их детей- подростков в возрасте от 12 до 17 лет из многодетных семей позволяют судить о структуре и степени выраженности основных параметров взаимодействия в многодетных семьях. Анализ требовательности матерей во взаимодействии показал, что они не ожидают от подростков достаточно высокого уровня ответствен-

ности за своё поведение и взаимоотношения с другими.

Подростки считают своих матерей достаточно мягкими, т. к. к ним не применяются достаточно строгие правила и контроль за действиями (они находятся на достаточно низком уровне). Это может способствовать развитию автономности подростка и приводить к формированию вседозволенности у подростков из многодетных семей. С другой стороны, такое отношение многодетных матерей может способствовать формированию у подростков достаточно высокого уровня самостоятельности.

Анализ таких характеристик взаимодействия, как эмоциональная близость, принятие подростка матерью и сотрудничество с ним, показал высокие результаты и даёт возможность считать, что подростки доверяют своим матерям, делятся самым сокровенным и важным. С другой стороны, матери признают права и достоинства подростков, что очень важно в этом возрасте. Данный факт позволяет считать, что в многодетных семьях отсутствуют авторитарный и безразличный и попустительский стили воспитания. Скорее всего, в таких семьях присутствует гипопротекция, характеризующаяся сниженным контролем над действиями и поведением ребёнка. В таком стиле воспитания уделяется недостаточно внимания ребёнку и контроль может осуществляться на достаточно формальном уровне, что и может развивать в ребёнке вседозволенность и безнаказанность за свои проступки.

Выявлено, что при взаимодействии с подростками матери достаточно последовательны, что позволяет судить о воспитательной уверенности и отсутствии

отвергающего отношения к подростку. В целом подростки из многодетных семей удовлетворены отношениями со своими матерями и дают высокую оценку авторитетности матерей, позитивно оценивают их действия.

Разделение подростков по половому признаку позволяет сделать вывод, что характер взаимодействия как у мальчиков-подростков, так и девочек-подростков не различается на статистически значимом уровне, и характер взаимодействия в диаде «мать – ребёнок» «мать – подросток» отличается отсутствием требовательности, строгости, что говорит об удовлетворённости отношениями со своими матерями в многодетных семьях.

Полученные результаты показывают, что мальчики-подростки из многодетных семей и девочки-подростки признают факт снижения в их семьях контроля за их действиями, требований, предъявляемых при взаимодействии. Это даёт основание предположить, что социальная среда многодетных семей может способствовать развитию автономии подростка и его вседозволенности, что в сочетании с высокой готовностью к риску, поиску острых ощущений и планами, далёкими от реальности, может привести к проблемам при взаимодействии как в ближайшем социуме, так и в образовательных организациях.

Данная гипотеза требует подтверждения в дальнейших исследованиях взаимодействия в многодетных семьях с учётом мнения родителей и выявления факторов, влияющих на данный негативный фактор.

С другой стороны, ситуация развития ребёнка в условиях многодетности может являться и позитивным

фактором в развитии взаимодействия, поскольку в данных семьях подростки полностью принимаются своими матерями, включены во взаимодействие с признанием их прав и достоинств, а также матери в таких семьях довольно-таки последовательны, что, безусловно, говорит о воспитательной уверенности и отсутствии отвергающего отношения к ребёнку. Данный факт безусловно является психолого-педа-

гогическим потенциалом многодетных семей. Представленное исследование является основой для дальнейшего изучения взаимодействия как в многодетных, так и в полных и неполных семьях и может послужить основой для выдачи рекомендаций по психокоррекции девиантного поведения подростков из многодетных семей.

Статья поступила в редакцию 27.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Э. Ю. Взаимосвязь доверия, личностных особенностей обучающихся с социально-психологическим климатом образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 4. С. 6–15. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-4-6-15.
2. Взаимодействие значимого взрослого с ребёнком раннего возраста в России и Вьетнаме / И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина, А. А. Шведовская, И. Г. Морозова, Е. В. Ефремова, Т. Х. Нгуен, Т. Л. Нгуен // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 47–62. DOI: 10.17759/pse.2019240605.
3. Галасюк И. Н., Митина О. В. Взаимодействие родителя с ребёнком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 72–86. DOI: 10.17759/chp.2020160408.
4. Галасюк И. Н., Митина О. В. Детско-родительское взаимодействие в период раннего детства: сравнительный анализ профилей родительской отзывчивости в диадах с типично и атипично развивающимися детьми // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 2 (112). С. 119–144. DOI: 10.17759/cpr.2021290206.
5. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребёнка раннего возраста: коллективная монография / Л. В. Токарская, М. А. Лаврова, Н. И. Бакушкина, И. Н. Галасюк, Я. И. Коряков, О. Н. Пасечник, М. Е. Пермякова, Е. В. Хлыстова, Д. А. Чегодаев, Т. В. Шинина. Екатеринбург: Учебно-методический центр Уральского федерального университета, 2019. 206 с.
6. Дорофеева З. Е. Особенности жизненных практик многодетных семей // Социологические исследования. 2019. № 7. С. 114–124.
7. Жалова И. Н., Хутько Т. В. Многодетная семья – активный социальный тренд в Российской Федерации // Охрана и защита прав и законных интересов в современном праве: сборник статей по результатам международной научно-практической конференции, Симферополь, 10 декабря 2021 г. / под ред. Е. В. Евсиковой, И. В. Хмиль: в 2-х т. Т. II. Симферополь: Ариал, 2022. С. 686–694.
8. Макаров А. Н., Давлетова Л. М. Укрепление института семьи на уровне муниципальных образований: монография. Набережные Челны: Издательско-полиграфический центр Набережночелнинского института К(П)ФУ, 2019. 90 с.
9. Матафонова С. И. Взаимосвязь особенностей детско-родительского взаимодействия и копинг-стратегий в ранней юности // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. №1. С. 26–32.
10. Почепцов Г. Г. Стратегические коммуникации. Киев: Альтерпрес, 2008. 216 с.

11. Прокопенко Е. Н., Эрдэнэцогт М., Смирная А. А. Психологические особенности многодетной семьи // Мир человека. 2019. № 1. С. 147–152.
12. Радаев В. Миллениалы: как меняется российское общество. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 224 с.
13. Взаимодействие ребёнка с родителем: судебно-психологические экспертные оценки / Ф. С. Сафуанов, О. Ф. Савина, М. В. Морозова, А. С. Калашникова, С. С. Кулаков, Ю. О. Переправина, И. Д. Забежинская, М. А. Малиновская, К. М. Солдатова, О. К. Бодрова // Психология и право. 2022. Т. 12. № 1. С. 115–132. DOI: 10.17759/psylaw.2022120110.
14. Челнокова Т. А. Развитие проблемы отклоняющегося поведения подростков в трудах отечественных и зарубежных авторов // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 3. С. 299–302. DOI: 10.17816/snv2021103318.
15. Шинина Т. В., Митина О. В. Шкала коммуникативных сигналов ребёнка раннего возраста: оценка детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 17–27. DOI: 10.17759/chp.2022180102.
16. 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.
17. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенез: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 34 с.
18. Cepukienė V., Celiauskaite S. The relationship between nuclear family emotional system and adult health: mediating and moderating role of general self-efficacy // Journal of family studies. 2022. № 28 (2). P. 678–694.
19. Interaction styles in child-guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families / E. Yu. Korjova, S. A. Bezgodova, A. V. Miklyaeva, E. V. Yurkova // Psychology in Education. 2022. Vol. 4. № 1. P. 31–40. DOI: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40.
20. Richter N. Relations among maternal life satisfaction, shared activities, and child well-being // Frontiers in psychology. 2018. № 9. P. 739.

REFERENCES

1. Bajborodova E. Yu. [Relationship of trust, personal characteristics of students with the socio-psychological climate of an educational organization]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences], 2019, no. 4, pp. 6–15. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-4-6-15.
2. Galasyuk I. N., Shinina T. V., Shvedovskaya A. A., Morozova I. G., Efremova E. V., Nguen T. H., Nguen T. L. [Interaction of a significant adult with a young child in Russia and Vietnam]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 6, pp. 47–62. DOI: 10.17759/pse.2019240605.
3. Galasyuk I. N., Mitina O. V. [Interaction between a parent and a young child: the structure and dynamics of parental responsiveness]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2020, vol. 16, no. 4, pp. 72–86. DOI: 10.17759/chp.2020160408.
4. Galasyuk I. N., Mitina O. V. [Parent-child interaction during early childhood: a comparative analysis of parental responsiveness profiles in dyads with typically and atypically developing children]. In: *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2021, vol. 29, no. 2 (112), pp. 119–144. DOI: 10.17759/cpp.2021290206.
5. Tokarskaya L. V., Lavrova M. A., Bakushkina N. A., et al. *Detsko-roditel'skoe vzaimodejstvie i razvitie rebyonka rannego vozrasta* [Child-parent interaction and development of a young

- child]. Ekaterinburg, Educational and methodological center of the Ural Federal University Publ., 2019. 206 p.
6. Dorofeeva Z. E. [Features of life practices of large families]. In: *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2019, no. 7, pp. 114–124.
 7. Zhalova I. N., Hut'ko T. V. [A large family is an active social trend in the Russian Federation]. In: Evsikova E. V., ed. *Ohrana i zashchita prav i zakonnyh interesov v sovremennom prave: sbornik statej po rezul'tatam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Simferopol', 10 dekabrya 2021 g. T. II* [Protection and protection of rights and legitimate interests in modern law: a collection of articles based on the results of an international scientific and practical conference, Simferopol, December 10, 2021. Vol. II]. Simferopol', Arial Publ., 2022, pp. 686–694.
 8. Makarov A. N., Davletova L. M. *Ukreplenie instituta sem'i na urovne municipal'nyh obrazovanij* [Strengthening the institution of the family at the level of municipalities]. Naberezhnye Chelny, Publishing and Printing Center of the Naberezhnye Chelny Institute of K(P)FU, 2019. 90 p.
 9. Matafonova S. I. [The relationship between the characteristics of parent-child interaction and coping strategies in early adolescence]. In: *International Journal of Medicine and Psychology*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 26–32.
 10. Pochepcov G. G. *Strategicheskie kommunikacii* [Strategic communications]. Kiev, Al'terpres Publ., 2008. 216 p.
 11. Prokopenko E. N., Erdenecogt M., Smirnaya A. A. [Psychological features of a large family]. In: *Mir cheloveka* [Human World], 2019, no. 1, pp. 147–152.
 12. Radaev V. *Millenialy: kak menyaetsya rossijskoe obshchestvo* [Millennials: how Russian society is changing]. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 224 p.
 13. Safuanov F. S., Savina O. F., Morozova M. V., et al. [Interaction of a child with a parent: forensic psychological expert assessments]. In: *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 2022, vol. 12, no. 1, pp. 115–132. DOI: 10.17759/psylaw.2022120110.
 14. Chelnokova T. A. [Development of the problem of deviant behavior of adolescents in the works of domestic and foreign authors]. In: *Samarskij nauchnyj vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 2021, vol. 10, no. 3, pp. 299–302. DOI: 10.17816/snv2021103318.
 15. Shinina T. V., Mitina O. V. [The scale of communicative signals of a young child: assessment of parent-child interaction]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2022, vol. 18, no. 1, pp. 17–27. DOI: 10.17759/chp.2022180102.
 16. Shulga T. I. [Life plans of adolescents as a factor in the prevention of deviant behavior]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [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.
 17. Shulga T. I. *Stanovlenie volevoj regulyacii v ontogeneze: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk* [Formation of volitional regulation in ontogeny: abstract of Dr. Sci. thesis in Psychology]. Moscow, 1994. 34 p.
 18. Cepukiene V., Celiauskaite S. The relationship between nuclear family emotional system and adult health: mediating and moderating role of general self-efficacy. In: *Journal of family studies*, 2022, no. 28 (2), pp. 678–694.
 19. Korjova E. Yu., Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V., Yurkova E. V. Interaction styles in child-guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families. In: *Psychology in Education*, 2022, vol. 4, no. 1, pp. 31–40. DOI: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40.
 20. Richter N. Relations among maternal life satisfaction, shared activities, and child well-being. In: *Frontiers in psychology*, 2018, no. 9, p. 739.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иванова Ольга Игоревна – аспирант кафедры социальной психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: ivanovanrcki@gmail.com; ORCID: 0000-0002-2960-716X;

Кулешова Оксана Викторовна – аспирант кафедры социальной психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: ovkuleshova@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1520-1414;

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: shulgatiana@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3584-6087

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga I. Ivanova – Postgraduate Student of the Department of Social Psychology, State University of Education;

e-mail: ivanovanrcki@gmail.com; ORCID: 0000-0002-2960-716X;

Oksana V. Kuleshova – Postgraduate student of the Department of Social Psychology, State University of Education;

e-mail: ovkuleshova@mail.ru; ORCID: 0000-0003-1520-1414;

Tatyana I. Shulga – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Education;

e-mail: shulgatiana@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3584-6087

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Иванова О. И., Кулешова О. В., Шульга Т. И. Характер взаимодействия подростков с матерями в многодетных семьях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 139–153.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153

FOR CITATION

Ivanova O. I., Kuleshova O. V., Shulga T. I. The nature of interaction between adolescents and mothers in large families. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 139–153.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-139-153

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-154-

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ С ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТЬЮ, СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГОЙ И ФРУСТРИРОВАННОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ

Пелепчук Л. О.¹, Цветкова Н. А.^{1,2}

¹ Государственный университет просвещения

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация

^{1,2} Научно-исследовательский институт Федеральной службы
исполнения наказаний России

125130, г. Москва, ул. Нарвская, д. 15А, стр. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявление взаимосвязи показателей межличностной интолерантности к неопределённости с показателями экзистенциальной исполненности, социальной тревоги и фрустрированности у студентов.

Процедура и методы. Психодиагностическая процедура проводилась с применением методик: «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости» Т. В. Корниловой; «Тест экзистенциальных мотиваций» В. Б. Шумского и др.; «Опросник социальной тревоги и социофобии» О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева; «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко. Проверка на нормальность распределения производилась с помощью критерия нормальности Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса; корреляционный анализ выполнен по *r*-критерию Пирсона.

Результаты. У студентов выявлены: доминирующее стремление к построению управляемых межличностных отношений, в которых неопределённость нежелательна, а для значительной части испытуемых – неприемлема; умеренный уровень экзистенциальной исполненности, доминирующим компонентом в структуре которой является «самоценность»; повышенный уровень социальной тревоги, особенно в ситуациях «Быть в центре внимания, под наблюдением» и «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях»; невысокий уровень социальной фрустрированности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования отражают взаимосвязь межличностной интолерантности к неопределённости с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и социальной фрустрированностью у студентов. Они могут быть использованы в целях совершенствования психологического сопровождения студентов в вузах, оптимизации программ групповых тренингов, чтобы они способствовали снижению межличностной интолерантности к неопределённости.

Ключевые слова: студенты, межличностная интолерантность к неопределённости, экзистенциальные мотивации, социальная тревога, социальная фрустрированность, тесные согласования измеряемых параметров личности

RELATIONSHIP BETWEEN INTERPERSONAL INTOLERANCE AND UNCERTAINTY WITH EXISTENTIAL FULFILLMENT, SOCIAL ANXIETY AND FRUSTRATION AMONG STUDENTS

L. Pelepchuk¹, N. Tsvetkova^{1,2}

^{1,2} *State University of Education*

ul. Very Voloshinoy, 24, Moscow region, Mytishchi, 141014, Russian Federation

² *Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

125130, Moscow, Narvskaya str., 15A, p. 1, Russian Federation

Abstract

Aim. Identification of the relationship between interpersonal tolerance indicators and uncertainty with indicators of existential fulfillment, social anxiety and frustration among students.

Procedure and methods. The psychodiagnostic procedure was carried out using the following methods: "New questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty" by T. V. Kornilova; a test of existential motivations by V. B. Shumsky and others; a questionnaire of social anxiety and social phobia" by O. A. Sagalakova and D. V. Truevtsev; "Methodology of diagnosing the social frustration level" by L. I. Wasserman modified by V. V. Boyko. The normality of the distribution was checked using the Kolmogorov-Smirnov normality criterion with the correction of Lilliefors; correlation analysis was performed using Pearson's r-criterion.

Results. Among students the following was revealed: dominant desire to build controlled interpersonal relationships in which uncertainty is undesirable, and for a significant part of the subjects it is unacceptable; moderate level of existential fulfillment, the dominant component in the structure of which is "self-worth"; an increased level of social anxiety, especially in situations: "To be the center of attention, under supervision" and "Post-situational rumination and the desire to overcome anxiety in expert situations"; low level of social frustration. The interrelation between interpersonal tolerance and uncertainty with three investigated personal characteristics is established.

Theoretical and/or practical significance. The results of the study reflect the relationship between interpersonal tolerance and uncertainty with existential fulfillment, social anxiety and social frustration among students. They can be used to improve the psychological support of students at universities, optimize group training programs so that they contribute to reducing interpersonal tolerance to uncertainty.

Keywords: students, interpersonal tolerance to uncertainty, existential motivations, social anxiety, social frustration, close coordination of measured personality parameters

Введение

Понятие «*межличностная интолерантность к неопределённости*» (далее – МИТН) введено в научный оборот Т. В. Корниловой. Она определила МИТН как «стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределённости отношений с другими. В целом это соответствует критериям

неустойчивости, монологичности, статичности в отношениях с другими» [13]. Затем предложила методику её изучения. Исследуя толерантность к неопределённости (ТкН), Т. В. Корнилова и М. А. Чумакова пришли к выводу о том, что интолерантность / толерантность – это две переменные, а не полюсы одной шкалы [21]. В таком случае связи МИТН (как отдельной характе-

ристики личности) с другими личностными характеристиками вполне могут стать темой отдельного исследования [17; 20; 21; 23; 30].

Актуальность изучения взаимосвязи МИТН с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и фрустрированностью у студентов основана на том факте, что при высокой значимости такого знания для социально-психологического благополучия молодёжи, оно ещё не приобретено в студенческой аудитории. Нам не встретились публикации, основательно раскрывающие эту тему применительно к юношам и девушкам, обучающимся в российских вузах, хотя теоретико-методологическая база для её разработки есть [4; 18; 23; 26; 28 и др.]. Имеются также исследования, показывающие влияние экзистенциальной исполненности [10; 11 и др.], социальной тревоги [6; 14; 16 и др.] и социальной фрустрированности [1; 9; 25; 29 и др.] на адаптацию студентов в системе высшего образования [2; 12], где полным ходом идёт процесс цифровой трансформации, не совсем понятный обучающимся [11; 22; 25 и др.]. Студенческое сообщество живёт благодаря интенсивным социальным контактам, групповому и межличностному общению и взаимодействию, особенности которых сиюминутно сказываются на эмоционально-психологическом состоянии их участников и отсрочено – на их личностном развитии (личность формируется и развивается, общаясь и взаимодействуя с другими людьми). В эпоху студенчества решаются проблемы дружбы и любви, партнёрства и вражды, а затем принятые решения могут воплощаться как продолжительное время, так и всю оставшуюся жизнь. МИТН, веро-

ятно, является одним из факторов, затрудняющих принятие конструктивных решений в сфере межличностных отношений и, как следствие, надолго нарушающих социально-психологическое благополучие его обладателей.

Чтобы этот фактор оказался под контролем психологической науки и практики, его нужно изучить в связи с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и социальной фрустрированностью, поскольку есть исследования, свидетельствующие об их взаимосвязях [7; 11; 16 и др.], однако нет таких, которые были бы посвящены изучению взаимосвязи МИТН хотя бы с одной из этих личностных характеристик. Таким образом возможно обогатить научные представления о личностных детерминантах сохранения психологического и психического здоровья студенческой молодёжи в изменяющихся условиях получения высшего образования и организации жизнедеятельности.

Раскроем содержание изучаемых личностных характеристик:

– *экзистенциальные мотивации* – это стремления человека организовать свою жизнь, всякий раз выбирая что-то из имеющихся у него возможностей. Благодаря появлению русскоязычной версии теста экзистенциальных мотиваций [27] стало возможным изучать четыре типа фундаментальных экзистенциальных мотиваций (стремление человека иметь различные варианты выбора, психологическую защищённость и опору для его осуществления; стремление соотнести себя с другими людьми, ценностями и идеями, пережить время и близость к другому; стремление к переживанию самоценности и принятию решений, имею-

щих истоки в себе самом; стремление к глобальному видению своего бытия и нахождению смысла собственной жизни). Таким образом, экзистенциальная исполненность интегрирует в себя все вышеперечисленные экзистенциальные фундаментальные мотивации. Этот психологический феномен у студентов изучали Л. В. Кавун и А. В. Остапчук [10], Л. А. Козлова и Н. В. Коптева [11] и др.;

– *социальная тревога* – состояние эмоционально-психологического дискомфорта, напряжения, опасения, беспокойства и даже страха, вызываемое отношением человека к определённым социальным ситуациям и оценкам, которые, как ему кажется, могут ему дать другие люди. В отличие от тревожности – свойства личности, характеризующегося частыми необъективными ощущениями угрозы собственному «Я» и тревожными ответными реакциями на них во вне, – тревога – явление преходящее. Индивиды с высоким уровнем социальной тревоги, вступая в общение с другими людьми, боятся выглядеть глупо, быть осмеянными и униженными. Социофобии свидетельствуют о нарушении психологического и даже психического здоровья личности. Социальную тревогу и тревожность у студентов в отечественной психологии исследовали В. В. Краснова и А. Б. Холмогорова (они отметили связь социальной тревожности с суицидальной направленностью) [15]; С. О. Афанасьев, О. Ю. Герасимова и К. О. Богомазова (изучали факторы риска формирования социальной тревоги и их связь с расстройствами пищевого поведения у студентов-медиков) [3]; О. Ю. Герасимова, Л. Н. Семченко и С. В. Батуева (опубликовали резуль-

таты диагностики социальной тревожности и совладающего поведения у первокурсников медицинского вуза) [8] и др. Социальная тревога/тревожность у студенческой молодёжи давно и весьма активно изучается за рубежом. Например, у студентов колледжа её исследовали С. Пурдон, М. Энтони, С. Монтейро, Р. П. Суинсон [32], а также Ю. С. Луан, Г. Чжан-линг, Л. Ми, Л. Инь, Б. Лань, Л. Тонг (они рассмотрели проблему социофобии у юношей и девушек) [31]; Дж. Рассел и П. Топхэм (показали влияние социальной тревожности на успешность обучения и благополучие студентов вузов) [33] и др.;

– *социальная фрустрированность* – психическая напряжённость, возникающая на почве недовольства личности своими достижениями, а также положением в социальной иерархии [19, с. 1832]. Это также эмоциональная оценка тех позиций, которые индивид занимает в данный момент жизни в основных её сферах, приводящая к пониманию, что «мог бы достичь большего». В данной статье под социальной фрустрированностью мы будем понимать степень неудовлетворённости человека своими достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. У студентов этот феномен изучали: Ю. В. Беховых и Л. А. Беховых (выделили фрустраторы у студентов аграрного вуза) [5]; Е. Б. Гайворонская Е. Б. Рогозина М. А. Подвигин (отметили помехи в установлении эмоциональных контактов как причины социальной фрустрированности студентов-медиков) [7]; М. И. Якубова (установила взаимосвязь социальной фрустрированности с успеваемостью студентов) [29]; В. А. Хвостенко (показала характер связи социальной фру-

стрированности с типами темперамента у студентов вуза) [24] и др.

Для решения задач эмпирического исследования, мы будем опираться на следующие теоретические положения относительно МИТН:

– МИТН проявляется у личности стремлением к ясности и контролю в построении интерперсональных отношений, что, как ей кажется, способствует снижению уровня дискомфорта в общении и взаимодействии с другими, особенно значимыми для неё людьми, но в реальности приводит к неустойчивости, а то и к разрыву казавшихся управляемыми и прочными установленных социальных связей [13];

– МИТН свидетельствует об инфантильности личности, поскольку в её социальном поведении наблюдаются: избегание ответственности, экстернальность, экстрапунитивные реакции, иррациональные убеждения и др., а также игнорирование факта собственного существования (отсутствие автономии, зависимость) [13; 21];

– личности с МИТН свойственно стремление подчинять: «испуганный человек для снижения уровня тревоги подавляет и нападает» [цит. по 21]; для неё характерны: эскапизм, конфликтность, изощрённое манипулирование значимыми (и не только такими) людьми [13; 21].

Цель нашего исследования состояла в выявлении взаимосвязи показателей межличностной интолерантности к неопределённости с показателями экзистенциальной исполненности, социальной тревоги и фрустрированности у студентов.

Исследовательские задачи: 1) изучить уровень проявления МИТН, экзистенциальной исполненности и её частных компонентов (экзистенциаль-

ных мотиваций), социальной тревоги, социальной фрустрированности у студентов. 2) представить характеристику студенческой выборки; 3) выявить и объяснить связь показателей МИТН с показателями трёх других изучаемых нами параметров личности.

Гипотеза: большинство студентов имеет умеренные показатели МИТН, также как и экзистенциальной исполненности, социальной тревоги и фрустрированности; при этом высокому уровню МИТН будут соответствовать низкие показатели фундаментальных мотиваций и экзистенциальной исполненности, а высокие будут сообщать о наличии социальной тревоги и социальной фрустрированности.

Процедура и методики исследования

Участники исследования. Выборку составили 150 студентов (33 юноши и 117 девушек) в возрасте от 18 до 25 лет крупных ВУЗов центральной части России, обучающихся на очных отделениях по специальностям, относящимся к сфере деятельности «человек-человек» (образование / педагогика, медицина, психология и др.).

Методики

1. Особенности МИТН изучались посредством опросника «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости» Т. В. Корниловой; 2. «Тест экзистенциальных мотиваций» В. Б. Шумского, Е. М. Уколовой, Е. Н. Осина, Я. Д. Лупандиной, состоящий из 4 основных шкал фундаментальных мотиваций и интегративной шкалы «Экзистенциальная исполненность»; 3. «Шестишкальный опросник социальной тревоги и социофобии»

О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева; 4. «Тест социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана и др. в модификации В. В. Бойко.

Эмпирические данные подвергались математико-статистической обработке – использовались MS Office Excel, STATISTICA 10. Проверка на нормальность распределения произведена с помощью критерия нормальности Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса. Корреляционный анализ выполнялся по г-критерию Пирсона.

Результаты

1. Результаты изучения особенностей межличностной интолератности к неопределённости (табл. 1).

Данные, приведённые в таблице 1, показывают, что студенческая выборка в целом характеризуется средним уровнем МИТН с тенденцией к высокому, и в ней значительную долю составляют студенты с высоким уровнем этой личностной характеристики (42,7%). Очевидно, что около половины обследованных юношей и девушек предпочитает определённую и однозначность в социальных контактах, проявляет, возможно, даже некоторую ригидность, стремление к моноличности и статичности.

2. Результаты изучения экзистенциальных фундаментальных мотиваций и экзистенциальной исполненности (табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Уровни межличностной интолератности к неопределённости у студентов / Distribution of the student sample by levels of interpersonal intolerance to uncertainty

Исследуемая характеристика личности	Общегрупповой показатель (в баллах)	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
МИТН (максимальное значение – 56 баллов)	38,2	64	42,7	79	52,6	7	4,7

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2

Уровни экзистенциальных фундаментальных мотиваций и экзистенциальной исполненности у студентов / Distribution of the student sample by levels of existential fundamental motivations and existential fulfillment

Исследуемые фундаментальные мотивации (максимальные значения по каждой шкале – 36 баллов)	Общегрупповые показатели (в баллах)	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Фундаментальное доверие	24,8	29	19,3	93	62,0	28	18,7
2. Фундаментальная ценность	24,9	37	24,7	85	56,6	28	18,7
3. Самоценность	27,8	23	15,3	106	70,7	21	14,0
4. Смысл жизни	25,2	21	14,0	100	66,7	29	19,3
Экзистенциальная исполненность (максимальное значение – 144 балла)	102,7	29	19,3	93	62,0	28	18,7

Источник: данные авторов.

Судя по данным таблицы 2, студенческая выборка характеризуется умеренным уровнем фундаментального доверия, фундаментальной ценности, самооценности и смысла жизни, если брать в расчёт общегрупповые показатели фундаментальных мотиваций. Однако заметим, что доминирующей фундаментальной мотивацией является самооценность, за которой следует мотивация «Смысл жизни».

Если оценивать полученные данные по распределению студентов в зависимости от уровня сформированности фундаментальных мотиваций, то самой представительной группой оказались студенты, имеющие умеренные показатели по всем четырём шкалам.

Также стоит отметить самую многочисленную часть выборки (37 чел. / 24,7%) – студентов с высоким уровнем мотивации «Фундаментальная ценность».

Общегрупповой показатель экзистенциальной исполненности как результирующий показатель реализации всех четырёх фундаментальных мотиваций находится в области средних значений.

Доля обследованных студентов, имеющих низкие показатели по всем фундаментальным мотивациям, а также в целом по экзистенциальной исполненности, составила около 19% выборки.

3. Результаты изучения социальной тревоги и социофобии (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Уровни социальной тревоги и социофобии у студентов / Distribution of the student sample by levels of social anxiety and social phobia

Замеряемые параметры социальной тревоги и социофобии	Общегрупповые показатели (в баллах) и максимально возможные значения	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	10,8 / 15	81	54,0	53	35,3	16	10,7
2. Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях	9,7 / 15	62	41,3	72	48,0	16	10,7
3. Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях	8,1 / 15	50	33,3	66	44,0	34	22,7
4. Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях	8,1 / 18	37	24,7	60	40,0	53	35,3
5. Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля	7,9 / 18	36	24,0	58	38,7	56	37,3

Источник: данные авторов.

В качестве комментария к таблице 3 отметим главное: 1) у обследованных студентов в перечне изучаемых параметров СТиСФ доминирует показатель социальной тревоги (он находится на границе среднего и высокого уровней); 2) вторым по степени выраженности оказался показатель постситуативных руминаций и желания преодолеть тревогу в экспертных ситуациях (будучи средним, он тяготеет к высокому уровню); 3) самый низкий показатель регистрируется по параметру «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» – он соответствует умеренному уровню с тенденцией к низкому.

Результаты анализ показателей общего уровня социальной тревоги и социофобии представлены ниже в таблице 4.

Приведённые в таблице 4 данные характеризуют выборку как весьма неблагоприятную по показателям общего уровня социальной тревоги и социофобии. В ней оказалось около 35% студентов, имеющих повышенный и

высокий уровни СТиСФ; более 11% выборки на момент обследования отличались показателями, свидетельствующими о наличии у них признаков клинической социофобии; клиническая социофобия в декомпенсации была выявлена у 6,7% юношей и девушек.

Результаты диагностики социальной фрустрированности представлены ниже в таблице 5.

Судя по данным таблицы 5, подавляющее число студентов не страдало на момент обследования от социальной фрустрированности. Её умеренный уровень выявлен у 8,7% выборки; повышенный – у 1 студента (0,7%).

Корреляционный анализ позволил выявить ряд тесных связей МИТН с исследуемыми нами характеристиками личности. Самые сильные из корреляций представлены ниже в таблице 6.

Приведённые в таблице 6 данные дают основание для констатации того, что МИТН обратно коррелирует со всеми четырьмя фундаментальными экзистенциальными мотивациями – фундаментальным доверием, фундаментальной ценностью, самоценно-

Таблица 4 / Table 4

**Показатели общего уровня социальной тревоги и социофобии студентов /
Distribution of students depending on the indicators of the general level of social anxiety
and social phobia**

Градация показателей социальной тревоги и социофобии	Диапазон показателей (в баллах)	Чел.	%
1. Низкий уровень	0 – 15	6	4,0
2. Эпизодические проявления	16 – 30	35	23,3
3. Средний уровень	31 - 39	29	19,4
4. Повышенный уровень	40 - 49	36	24,0
5. Высокий уровень	50 - 59	17	11,3
6. Клиническая социофобия	60 - 69	17	11,3
7. Клиническая социофобия в декомпенсации	70 - 84	10	6,7

Источник: данные авторов.

Таблица 5 / Table 5

Уровни социальной фрустрированности студентов / Distribution of the student sample by levels of social frustration

Градация показателей социальной фрустрированности	Диапазон показателей (в баллах)	Чел.	%
1. Очень низкий уровень	0,5 – 1,4	66	44,0
2. Пониженный уровень	1,5 – 1,9	53	35,3
3. Неопределённый уровень	2,0 – 2,4	17	11,3
4. Умеренный уровень	2,5 – 2,9	13	8,7
5. Повышенный уровень	3,0 – 3,4	1	0,7
6. Очень высокий уровень	3,5 – 4,0	0	0

Источник: данные авторов.

Таблица 6 / Table 6

Взаимосвязь МИТН с фундаментальными экзистенциальными мотивациями – фундаментальным доверием, фундаментальной ценностью, самооценностью и смыслом жизни, а также с их интегративной характеристикой – «экзистенциальной исполненностью» (р) (согласования на уровне высокой значимости ($p \leq 0,01$)) / The results of correlation between interpersonal intolerance to uncertainty and existential motivations – fundamental trust, fundamental value, self-worth and the meaning of life, as well as with their integrative characteristics – “existential fulfillment” (matching at the level of high significance ($p \leq 0.01$))

Исследуемая характеристика личности	С чем коррелирует	Коэффициент корреляции r
Межличностная интолерантность к неопределенности	Фундаментальное доверие	-0,344
	Фундаментальная ценность	-0,397
	Самоценность	-0,268
	Смысл жизни	-0,281
	Экзистенциальная исполненность	-0,370
	Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	0,431
	Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях	0,286
	Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях	0,389
	Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля	0,525
	Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях	0,457
	Общий уровень социальной тревоги и социофобии	0,537
	Социальная фрустрированность	0,395

Источник: данные авторов.

стью и смыслом жизни, а также с их интегративной характеристикой – «экзистенциальной исполненностью» ($r=-0,344$; $r=-0,397$; $r=-0,268$; $r=-0,281$; $r=-0,370$). Это означает, что, чем более развито у студентов чувство опоры, уверенности в себе и других людях, а также чувство обладания комфортным психологическим пространством, тем менее желательны для них предсказуемые, даже ригидные образы межличностного взаимодействия. Чем выше у студентов уровень гармоничных отношений с другими людьми и ценностями, способности вкладываться в определённые отношения и развивать их, тем более студенты способны к выстраиванию новых, неоднозначных отношений, вступлению и самореализации в них с готовностью принятия. Чем выше у студентов ощущение справедливости по отношению к ним самим и справедливости собственных поступков, выше ощущение самооценности, тем охотнее они готовы вступать в отношения с непредсказуемыми условиями и быть гибкими в них.

МИТН прямо коррелирует также с частными показателями социальной тревоги и социофобии и её общим уровнем ($r=0,431$; $r=0,286$; $r=0,389$; $r=0,525$; $r=0,457$; $r=0,537$). Это означает, что, чем более статичны и предсказуемо-управляемы отношения у студентов и для них характерна ригидность, тем выше их уровень тревоги и дезадаптации в отношениях с другими, тем больше затруднено проявление инициативы с их стороны. При этом нарастает тревога в ситуации экспертной оценки, возможно мысленное возвращение к давним стрессовым эпизодам. Становится более сильной также тревога в ситуациях выражения чувств

и симпатий, усиливается стремление подавлять проявления тревоги в ситуациях экспертной оценки. Вместе с тем в незнакомой ситуации проявляется ощущение враждебности со стороны незнакомых людей; в ответ на тревогу возникает психосоматическая симптоматика; студенты предпочитают избегать непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях.

МИТН прямо коррелирует и с социальной фрустрированностью ($r=0,395$). Это означает, что чем более они не удовлетворены своим положением в социуме и собственными достижениями, тем более предпочтительны для них статичные, предсказуемые, возможно, управляемые межличностные социальные контакты.

Обсуждение результатов

Анализ результатов эмпирического исследования является итогом решения нескольких задач. Итого решения первой исследовательской задачи:

- большая часть студентов (около 60%) предпочитает определённую и стабильность в межличностных отношениях в умеренной и высокой степени; доля студентов с высоким уровнем МИТН, т. е. принимающих и даже приветствующих неопределённость в интерперсональных связях, составила чуть более 40% выборки;

- студенты имеют умеренные показатели экзистенциальной исполненности (доля таких юношей и девушек равна 62,0%). Доли студентов с высоким и низким её уровнями являются примерно равными и составляют около 19%. При этом в качестве доминирующей фундаментальной мотивации у них выступает самооценность;

– у 35% студентов выявлены повышенные и высокие показатели общего уровня социальной тревоги; более 11% выборки имели признаки клинической социофобии, около 7% – клинической социофобии в декомпенсации. Наиболее высокие показатели обнаружены по таким параметрам СТиСФ, как «Социальная тревога в ситуации “Быть в центре внимания, под наблюдением”» (54% выборки) и «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» (41,3%). При этом умеренный с тенденцией к низкому показатель по параметру «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» свидетельствует о наличии у студентов благоприятного для успешного социального взаимодействия фактора (быть инициативными в формальных социальных ситуациях им представляется безопасным поведением);

– обследованным студентам в малой степени свойственна социальная фрустрированность.

В целом *студенческая выборка характеризуется*: тенденцией к построению понятных и стабильных межличностных отношений, в которых неопределённость, скорее, нежелательна, чем допустима или приемлема; тенденцией руководствоваться в собственной жизни фундаментальной мотивацией самооценности, что в итоге позволяет обследованным иметь умеренный уровень экзистенциальной исполненности; повышенным, вплоть до социофобии, уровнем социальной тревоги, особенно в ситуациях: «Быть в центре внимания, под наблюдением» и «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных

ситуациях» (студенты больше всего боятся пристальных взглядов и внешнего контроля; допустив какой-либо промах, значительная часть из них многократно мыслительно прокручивает те ситуации, в которых это произошло).

В нашей выборке доминирующей экзистенциальной мотивацией оказалась «самоценность». Вероятно, что обследованные нами студенты вольно или невольно настроены на индивидуализм, а не на коллективизм, но отчуждённость для них не характерна.

Нижеследующие положения, выносимые на обсуждение в качестве итога решения второй и третьей исследовательской задачи, объясняют характер связи показателей МИТН с показателями экзистенциальной исполненности, социальной тревоги и социальной фрустрированности. Установлено, что МИТН имеет целый ряд тесных согласований с исследуемыми нами переменными. Она обратно коррелирует с экзистенциальными мотивациями – фундаментальным доверием, фундаментальной ценностью, самооценностью, смыслом жизни и экзистенциальной исполненностью – обобщённым их показателем; прямо коррелирует с общим уровнем социальной тревоги, а также с её частными показателями; прямо коррелирует и с социальной фрустрированностью. Этот результат, как мы полагаем, свидетельствует о важной роли МИТН, которую она играет и в индивидуально-личностном благополучии студентов, и в благополучии их межличностных отношений. Студентам с высоким уровнем МИТН присущ высокий уровень экзистенциальной исполненности и, в частности, фундаментальных мотиваций, составляющих её структу-

ру; относительно невысокий уровень социальной тревоги и всех показателей её структурных компонентов, низкий уровень социальной фрустрированности. Для них межличностная толерантность к неопределённости является условием самопознания и саморазвития, а также познания Другого, обретения и осмысления опыта построения общения и взаимодействия с другими на принципах принятия, взаимоуважения, доверия, диалога.

Заключение

Проведенное среди студентов исследование позволило выявить взаимосвязь показателей межличностной интолерантности к неопределённости с показателями экзистенциальной исполненности, социальной тревоги и фрустрированности, свидетельствующая о том, что высокому уровню МИТН сопутствуют низкие показатели фундаментальных мотиваций и экзистенциальной исполненности и при этом высокие показатели социальной тревоги и социальной фрустрированности.

Выдвинутая гипотеза, что большинство студентов имеет умеренные показатели МИТН, нашла своё подтверждение (доля таких составила около 63%). В то же время доля студентов с низким уровнем МИТН невелика (4,7%), а в целом по выборке наблюдается тенденция к высокому уровню МИТН.

Подтверждена часть гипотезы, которая касалась уровня экзистенциальной исполненности, – он оказался умеренным. При этом доля студентов с низкими уровнями всех фундаментальных мотиваций, а также экзистенциальной исполненности в целом, не превышала 20% выборки.

Не получило подтверждения предположение об умеренном уровне социальной тревожности: по этому параметру выборка оказалась весьма неблагополучной (около 35% студентов имели высокие показатели; у более чем 11% выборки обнаружены признаки клинической социофобии; у около 7% – клинической социофобии в декомпенсации).

Гипотеза в части, содержащей предположение об умеренном уровне социальной фрустрированности у студентов, тоже не подтвердилась – её уровень оказался невысоким у подавляющего большинства обследованных.

Были также выявлены два проблемных аспекта студенческой выборки: первый связан с невысокой межличностной интолерантностью к неопределённости, а второй – с распространённостью среди студентов социальной тревоги. Причём обе характеристики тесно связаны: чем выше первая, тем выше и вторая. Следовательно, снижение показателя МИТН у студентов способствует снижению их социальной тревоги и социальной фрустрированности. Верна и другая формулировка этого же вывода: снижение социальной тревоги и фрустрированности у студенческой молодежи возможно достичь путём снижения уровня МИНТ.

Полученные нами данные открывают перспективу разработки групповых тренингов, нацеленных на снижение уровня межличностной интолерантности к неопределённости у студенческой молодежи, обогащают содержательный компонент психологического сопровождения студентов в вузах.

Статья поступила в редакцию 24.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова Т. И. Исследование фрустраций у студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67 (1). С. 274–279.
2. Аксенова Е. С., Синёва О. В. Взаимосвязь социально-психологической адаптивности и толерантности к неопределённости у студентов-психологов [Электронный ресурс] // Научный журнал Байкальского государственного университета. 2022. № 2. URL: <http://brj-bguer.ru> (дата обращения: 28.01.2023).
3. Афанасьев С. О., Махортова И. С., Ширяев О. Ю. Анализ частоты встречаемости и факторов риска формирования социальной тревоги и расстройств пищевого поведения среди студентов медицинских вузов // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2021. Т. 20. № 1. С. 174–181.
4. Белявцева О. С. Толерантность и интолерантность к неопределённости в современной отечественной и зарубежной психологии // Наука и социум. Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 17 марта – 05 июня 2021 г. / под ред. Е. Л. Сорокиной. Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2021. С. 107–111.
5. Беховых Ю. В., Беховых Л. А. Социальная фрустрированность и фрустраторы студентов аграрного вуза // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. 2019. № 13. С. 31–36.
6. Богомазова К. О., Байгужина О. В. Социальная тревога и психологическая атмосфера в группе как корреляты жизнеспособности студентов различных профилей подготовки // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15. № 1. С. 5–15.
7. Гайворонская Е. Б., Рогозина М. А., Подвигин С. Н. Исследование помех в установлении эмоциональных контактов и социальной фрустрированности среди студентов-медиков // Прикладные информационные аспекты медицины. 2020. Т. 23. № 1. С. 60–64.
8. Герасимова О. Ю., Семченко Л. Н., Батуева С. В. Социальная тревожность и совладающее поведение у студентов первого курса медицинского университета // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2021. № 5. С. 59–64.
9. Дворцова Е. В., Кружилин В. В. Влияние просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет-убийцу» на социальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов // Молодой учёный. 2021. № 51 (393). С. 441–443.
10. Кавун Л. В., Остапчук А. В. Степень реализации фундаментальных экзистенциальных мотиваций как предиктор прокрастинации у студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 28–43.
11. Козлова Л. А., Коптева Н. В. Особенности экзистенциальной уверенности, исполненности и мотиваций в группах студентов с различным уровнем выраженности последствий использования новых коммуникационных технологий // Взаимодействие теоретико-экспериментальной и практической психологии в системе современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Пермь, 21–22 марта 2019 г. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. С. 294–302.
12. Комарова О. Н. Личностные ресурсы сохранения психологического здоровья студентов // Практическая психология и новая реальность: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 29 февраля

- ля – 01 марта 2020 г. М.: Московский информационно-технологический университет, 2020. С. 101–115.
13. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределённости в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 92–110.
 14. Корытко И. Д. Психологические факторы социальной тревожности студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 1. С. 13–18.
 15. Краснова В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и суицидальная направленность у студентов // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2013. Т. 113. № 4. С. 50–53.
 16. Кузнецова Е. Н., Швецова (Хилько) О. В. Психологические особенности проявления социальной тревожности и социофобии у студентов педагогического вуза как критерий безопасности образовательной среды // Прикладная психология и психоанализ. 2021. № 1 (9). С. 278–282.
 17. Леонтьев Д. А. Вызов неопределённости как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования: [сайт]. 2015. Т. 8. № 40. URL: <https://psystudy.ru> (дата обращения: 28.01.2023).
 18. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределённости: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 173 с.
 19. Майсак Н. В., Яковец Д. А. Социальная фрустрация как условие дезадаптации и предиктор девиантности специалиста // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-8. С. 1830–1837.
 20. Михина М. В. Неопределённость: основные характеристики и определение // Инновационная наука. 2018. № 5. С. 140–144.
 21. Наумова Д. В. Личностные характеристики молодых людей, толерантных и интолерантных к неопределённости // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 62. С. 142–154.
 22. Павлова Е. В., Чупряева Н. П. Толерантность к неопределённости как предиктор готовности студентов к цифровизации образования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 26.01.2023).
 23. Сиротюк М. В. Исследования толерантности-интолерантности к неопределённости в зарубежной и отечественной психологии // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 14–16 апреля 2015 г. Ч. 1. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2015. С. 228–235.
 24. Хвостенко В. А. Исследование взаимосвязи темперамента и уровня социальной фрустрированности у студентов вуза // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 15–16 апреля 2022 г. Севастополь: Рибест, 2022. С. 161–166.
 25. Хуторная М. Л. Социальная фрустрированность студентов-первокурсников в условиях дистанционного образования // Информатика: проблемы, методы, технологии: материалы XXII Международной научно-практической конференции имени Э. К. Алгаинова, Воронеж, 10–12 февраля 2022 г. / под ред. Д. Н. Борисова. Воронеж: Вэлборн, 2022. С. 1525–1531.
 26. Шамионов Р. М. Отношение к изменениям и толерантность к неопределённости как предикторы адаптивности и адаптационной готовности // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 90–104.

27. Шумский В. Б., Уколова Е. М., Осин Е. Н. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.
28. Юртаева М. Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределённости: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2011. 164 с.
29. Якубова М. И. Взаимосвязь социальной фрустрированности и успеваемости студентов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сборник статей по материалам XVIII студенческой Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 11 февраля 2021 г. Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2021. С. 72–82.
30. Frenkel-Brunswick E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable // American Psychologist. 1948. № 3. P. 268.
31. Luan Y. S., Zhan-ling G., Mi L. The Experience Among College Students with Social Anxiety Disorder in Social Situations: A Qualitative Study // Neuropsychiatric Disease and Treatment. 2022. № 18. P. 1729–1737.
32. Purdon C., Antony M., Monteiro S. Social anxiety in college students // Journal of Anxiety Disorders. 2001. № 15. Iss. 3. P. 203–215.
33. Russell G., Topham P. The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education // Journal of Mental Health. 2012. № 21 (4). P. 375–385. DOI: 10.3109/09638237.2012.694505.

REFERENCES

1. Avramova T. I. [Study of frustrations among students]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 67 (1), pp. 274–279.
2. Aksenova E. S., Sinyova O. V. [Relationship between students of socio-psychological reaction and tolerance to uncertainty of u-psychologists]. In: *Nauchnyy zhurnal Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific journal of Baikal State University], 2022, no. 2. Available at: <http://brj-bguep.ru> (accessed: 28.01.2023).
3. Afanas'ev S. O., Mahortova I. S., Shiryaev O. Yu. [Analysis of the frequency of occurrence and risk factors for the formation of social well-being and eating disorders among students of medical universities]. In: *Sistemnyy analiz i upravlenie v biomeditsinskih sistemah* [System analysis and management in biomedical systems], 2021, vol. 20, no. 1, pp. 174–181.
4. Belyavceva O. S. [Tolerance and intolerance to uncertainty in modern domestic and foreign psychology]. In: Sorokina E. L., ed. *Nauka i socium. Korrekcionno-razvivayushchaya sreda i inklyuzivnaya praktika pomoshchi detyam s OVZ: materialy XVII Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Novosibirsk, 17 marta – 05 iyunya 2021 g.* [Science and society. Correctional and developmental environment and inclusive practice of helping children with disabilities: materials of the XVII All-Russian scientific and practical conference with the participation of RSMSM, Novosibirsk, March 17 – June 05, 2021]. Novosibirsk, Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work Publ., 2021, pp. 107–111.
5. Bekhovyyh Yu. V., Bekhovyyh L. A. [Social frustration and frustration of students of agrarian universities]. In: *Vestnik Nauchno-metodicheskogo soveta po prirodoobustroystvu i vodopol'zovaniyu* [Bulletin of the Scientific and Methodological Council for Nature Management and Water Use], 2019, no. 13, pp. 31–36.
6. Bogomazova K. O., Bajguzhina O. V. [Social anxiety and psychological atmosphere in the group as the correlates to the vulnerability of students of different training profiles]. In: *Psihologiya. Psihofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology], 2022, vol. 15, no. 1, pp. 5–15.

7. Gajvoronskaya E. B., Rogozina M. A., Podvigin S. N. [Study of interference in established emotional conflicts and social frustration among medical students]. In: *Prikladnye informacionnye aspekty mediciny* [Applied Aspects of Information Medicine], 2020, vol. 23, no. 1, pp. 60–64.
8. Gerasimova O. Yu., Semchenko L. N., Batueva S. V. [Social anxiety and coping behavior of first-year students of a medical university]. In: *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie* [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition], 2021, no. 5, pp. 59–64.
9. Dvorcova E. V., Kruzhilin V. V. [Turn on the viewing of the documentary series “Hands off the cats! Hunt for an Internet killer” on significant frustration and anxiety of psychology students]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2021, no. 51 (393), pp. 441–443.
10. Kavun L. V., Ostapchuk A. V. [Possible realizations of fundamental existential motivations as a predictor of procrastination among university students]. In: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, no. 6, pp. 28–43.
11. Kozlova L. A., Kopteva N. V. [Features of existential confidence, development and motivation in groups of students with a high level of severity of the consequences of using new communication technologies]. In: *Vzaimodejstvie teoretiko-eksperimental'noj i prakticheskoy psihologii v sisteme sovremennogo obrazovaniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Perm', 21–22 marta 2019 g.* [Interaction of theoretical, experimental and practical psychology in the system of modern education: materials of the All-Russian Scientific and practical conference, Perm, March 21–22, 2019]. Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University Publ., 2019, pp. 294–302.
12. Komarova O. N. [Personal resources of the journal of psychological health of students]. In: *Prakticheskaya psihologiya i novaya real'nost': sbornik nauchnyh statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 29 fevralya – 01 marta 2020 g.* [Practical psychology and new reality: a collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, February 29 – March 01, 2020]. Moscow, Moscow Information Technology University Publ., 2020, pp. 101–115.
13. Kornilova T. V., Chumakova M. A. [Scales of tolerance and intolerance to uncertainty in the specifications of the S. Badner questionnaire]. In: *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2014, vol. 7, no. 1, pp. 92–110.
14. Korytko I. D. [Psychological factors of social anxiety of students]. In: *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of the Moscow Humanitarian University], 2021, no. 1, pp. 13–18.
15. Krasnova V. V., Holmogorova A. B. [Social anxiety and suicidal tendencies in students]. In: *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. C. C. Korsakova* [Journal of Neurology and Psychiatry named after C. S. Korsakov], 2013, vol. 113, no. 4, pp. 50–53.
16. Kuznecova E. N., Shvecova (Hil'ko) O. V. [Psychological features of the manifestation of social anxiety and social phobia in a pedagogical student university as a criterion for the safety of the educational environment]. In: *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis], 2021, no. 1 (9), pp. 278–282.
17. Leontev D. A. [The challenge of uncertainty as a central problem of personality psychology]. In: *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <https://psystudy.ru> (accessed: 28.01.2023).
18. Lukovickaya E. G. *Social'no-psihologicheskoe znachenie tolerantnosti k neopredelyonnosti: dis. ... kand. psihol. nauk* [Socio-psychological significance of tolerance for uncertainty: Cand. Sci. thesis in Psychology]. St. Petersburg, 1998. 173 p.
19. Majsak N. V., Yakovec D. A. [Social frustration as a state of maladaptation and a predictor

- of specialist deviance]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2013, no. 10-8, pp. 1830–1837.
20. Mihina M. V. [Uncertainty: main characteristics and definition]. In: *Innovacionnaya nauka* [Innovative science], 2018, no. 5, pp. 140–144.
21. Naumova D. V. [Personal characteristics of young people, tolerant and intolerant to uncertainty]. In: *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 4: Pedagogy], 2021, no. 62, pp. 142–154.
22. Pavlova E. V., Chupryaeva N. P. [Uncertainty tolerance as a predictor of students' readiness for digitalization of education]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2020, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com> (accessed: 26.01.2023).
23. Sirotyuk M. V. [Studies of tolerance-intolerance to uncertainty in foreign and domestic psychology]. In: *Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Novosibirsk, 14–16 aprelya 2015 g. Ch. 1* [Human development in the modern world: materials of the VI All-Russian scientific and practical conference with international participation, Novosibirsk, April 14–16, 2015. Pt. 1]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2015, pp. 228–235.
24. Hvostenko V. A. [Study of the relationship between temperament and the level of social frustration among university students]. In: *Osoznanie Kul'tury – zalog obnovleniya obshchestva. Perspektivy razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy XXIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sevastopol', 15–16 aprelya 2022 g.* [Awareness of Culture is a pledge of society renewal. Prospects for the development of modern society: Proceedings of the XXIII All-Russian Scientific and Practical Conference, Sevastopol, April 15–16, 2022]. Sevastopol, Ribest Publ., 2022, pp. 161–166.
25. Hutornaya M. L. [Social frustration of first-year students in conditions of distance education]. In: Borisov D. N., ed. *Informatika: problemy, metody, tekhnologii: materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii imeni E. K. Algazinova, Voronezh, 10–12 fevralya 2022 g.* [Informatics: problems, methods, technologies: Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference named after E. K. Algazinov, Voronezh, February 10–12, 2022]. Voronezh, Velborn Publ., 2022, pp. 1525–1531.
26. Shamionov R. M. [Attitude to change and tolerance for uncertainty as predictors of adaptability and adaptive readiness]. In: *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Journal of Psychology], 2017, vol. 14, no. 2, pp. 90–104.
27. Shumskij V. B., Ukolova E. M., Osin E. N. [Diagnostics of existential fulfillment: the original Russian version of the test of existential motivations]. In: *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2016, vol. 13, no. 4, pp. 763–788.
28. Yurtaeva M. N. *Kognitivno-stilevye i lichnostnye harakteristiki tolerantnosti k neopredelyonnosti: dis. ... kand. psihol. nauk* [Cognitive-style and personal characteristics of tolerance to uncertainty: Cand. Sci. thesis in Psychology]. Ekaterinburg, 2011. 164 p.
29. Yakubova M. I. [Relationship between social frustration and students' progress]. In: *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sbornik statej po materialam XVIII studencheskoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Novosibirsk, 11 fevralya 2021 g.* [Scientific community of students of the XXI century. Humanities: collection of articles based on the materials of the XVIII Student International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, February 11, 2021]. Novosibirsk, Siberian Academic Book Publ., 2021, pp. 72–82.

30. Frenkel-Brunswick E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable. In: *American Psychologist*, 1948, no. 3, p. 268.
31. Luan Y. S., Zhan-ling G., Mi L. The Experience Among College Students with Social Anxiety Disorder in Social Situations: A Qualitative Study. In: *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2022, no. 18, pp. 1729–1737.
32. Purdon C., Antony M., Monteiro S. Social anxiety in college students. In: *Journal of Anxiety Disorders*, 2001, no. 15, iss. 3, pp. 203–215.
33. Russell G., Topham P. The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. In: *Journal of Mental Health*, 2012, no. 21 (4), pp. 375–385. DOI: 10.3109/09638237.2012.694505.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Пелепчук Леонид Олегович – аспирант кафедры социальной психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: neuronnaft@gmail.com; ORCID: 0000-0002-8947-4469

Цветкова Надежда Александровна – доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России; профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Государственного университета просвещения;

e-mail: TsvetkovaNA@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-0967-205X

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Leonid O. Pelepchuk – Postgraduate student of the Department of Social Psychology, Moscow Region State Pedagogical University;

e-mail: neuronnaft@gmail.com; ORCID: 0000-0002-8947-4469

Nadezhda A. Tsvetkova – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Chief Researcher of the FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia; Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Region State Pedagogical University;

e-mail: TsvetkovaNA@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-0967-205X

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Пелепчук Л. О., Цветкова Н. А. Взаимосвязь межличностной интолерантности к неопределённости с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и фрустрированностью у студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 154–171.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-154-171

FOR CITATION

Pelepchuk O. L., Tsvetkova N. A. Relationship between interpersonal intolerance and uncertainty with existential fulfillment, social anxiety and frustration among students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 154–171.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-154-171

ВОСПОМИНАНИЯ О ЛИЧНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛЕГА ВАСИЛЬЕВИЧА ДАШКЕВИЧА. К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Зобков В. А.

*Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых
600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87, Российская Федерация*

MEMOIRS ABOUT THE PERSONALITY AND PEDAGOGICAL-CREATIVE ACTIVITY OF OLEG VASILIEVICH DASHKEVICH. ON THE 90TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH

V. Zobkov

*Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs
ul. Gorkogo, 87, Vladimir, 600000, Russian Federation*

В 1988 г. Олег Васильевич был приглашён на должность профессора, а потом и заведующего кафедрой психологии МГПИ им. Н. К. Крупской (в настоящее время – Государственный университет просвещения (ГУП)), которой он руководил до 2008 г. В 1996 г. ему было присвоено почётное звание «Заслуженный деятель науки РФ».

Олег Васильевич Дашкевич – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Родился 12 февраля 1933 г. в Ленинграде в семье служащих. Отца, Василия Никифоровича, перевели на новое место работы в Москву. Семье В. Н. Дашкевича было выделено две комнаты в большой коммунальной квартире на ул. Большая Пироговская.

После окончания школы Олег Васильевич поступил в Московский медицинский институт на лечебный факультет, по окончании которого работал врачом в открытом плавательном бассейне на ул. Кропоткинской, построенного на месте взорванного ранее храма Христа Спасителя.

Психология как наука заинтересовала его в период студенчества. Он любил читать художественную и научную литературу, посещать книжные магазины, подолгу бывая в букинистическом отделе. Из книжного магазина не уходил без покупки. В его домашней библиотеке было много книг по философии, психологии, медицине, много художественной литературы, поэтических изданий. Он с удовольствием слушал классическую музыку, любил

мелодичные песни. Его папа, Василий Никифорович, из-за болезни глаз довольно рано лишился зрения. Олег Васильевич жил недалеко от родителей и часто навещал их, читал отцу современные книги, беседовал с ним по отдельным вопросам психологии.

С научной психологией Олега Васильевича свела его работа в бассейне. Любил сам поплавать, понаблюдать за спортсменами, которые приходили в бассейн на тренировки. Именно в стенах бассейна у Олега Васильевича зародилась идея, связанная с проблемой влияния эмоций на поведение и деятельность спортсмена. Для научного обоснования этой идеи он поступил в аспирантуру при кафедре психологии ГЦОЛИФК. В 1969 г. Олег Васильевич году защитил кандидатскую диссертацию (научный руководитель – доктор психологических наук, профессор Ольга Александровна Черникова), работал в лаборатории психологии спорта ГЦОЛИФК, затем – в лаборатории психологии спорта и психогигиены ВНИИФК, входил в состав комплексной научной группы и был практическим психологом в сборной команде СССР по современному пятиборью.

По завершении деятельности спортивного психолога Олег Васильевич перешёл на должность старшего научного сотрудника лаборатории профориентации НИИ АПН СССР.

Работа в НИИ АПН СССР требовала осуществления научно-исследовательской деятельности, которую он выполнял с удовольствием. Несмотря на большую занятость по основной работе, Олег Васильевич продолжал обобщать эмпирический материал по эмоциональной регуляции деятельности, протекающей в экстремальных

условиях. Он любил читать и перечитывать труды С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Следует отметить, что работы С. Л. Рубинштейна он изучал более тщательно, акцентируя внимание на эмоциональном компоненте деятельности. Обычно он занимался чтением по вечерам, после работы. На территории парковой зоны Новодевичьего монастыря, недалеко от его дома, он любил проводить свободное время, и в зрелые годы не уставал делать по утрам небольшую пробежку по дорожкам парка, вокруг пруда.

В 1985 г. Олег Васильевич защитил докторскую диссертацию на кафедре общей психологии МГУ на тему «Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях». По высказываниям Олега Константиновича Тихомирова, профессора, заведующего кафедрой общей психологии МГУ, О. В. Дашкевич разработал новый подход к исследованию эмоций человека.

Творческий потенциал О. В. Дашкевича проявился также в создании инновационных лабораторных мотивационно-результативных методик (МР-1; МР-2; МР-3). Эти методики, копируя условия естественной деятельности, позволяют в лабораторных условиях изучать основные компоненты личности и деятельности: мотивацию, самооценку, целеполагание, уверенность в ситуациях успешной и неуспешной результативности, исходный уровень притязаний и уровень притязаний в различных ситуациях, моделируемых в методиках.

Методика МР-1 нашла применение в медицине при диагностике первичных форм сердечно-сосудистых заболеваний. Приходится сожалеть о том, что в практике психологической диагности-

ки развития и формирования личности его методики не нашли достаточно широкого применения. Следует отметить, что в психодиагностике личности и деятельности лабораторные методики используются редко, основной упор при сборе эмпирического материала делается на анкетных методиках, даже наблюдение как основной метод психодиагностики и сбора эмпирического материала недостаточно используется и применяется.

Работая в ГУП, Олег Васильевич раскрыл свой личностный и научный потенциал как преподаватель высшей школы. На лекционных занятиях он говорил просто о сложном, опираясь на практические примеры из жизни людей. Его голос был спокойным, темп речи – размеренным, что позволяло студентам не только слушать, но и письменно фиксировать текст лекции. На реплики и вопросы реагировал с проявлением такта и уважения к спрашивающему.

Он постоянный участник конференций, симпозиумов, съездов по психологии спорта. Его доклады по проблемам психической регуляции деятельности, протекающей в экстремальных условиях, по психологии формирования личности спортсмена всегда привлекали внимание слушателей. Он умел просто и доступно объяснить сложные вопросы психорегуляции психических состояний, развития и воспитания личности.

В процессе слушания докладов других участников конференции Олег Васильевич быстро, непринуждённо и точно делал наброски портрета выступающего. Вероятно, эта личностно-психическая особенность свойственна талантливым людям.

Он тщательно готовился к лекционно-практическим занятиям, к выступлениям на конференциях. Цитаты, которые надо было приводить в процессе выступления, он выписывал на карточки и, ходя по аудитории (любил не стоять за кафедрой и говорить, а ходить), приводил цитаты дословно. Насыщенность его выступлений теоретическими и практическими данными вызывали всегда повышенный интерес у слушателей, будь то студенты или участники конференций, что и характеризовало его интеллектуальные и педагогические способности.

Олег Васильевич любил работать с аспирантами, соискателями учёной степени. Для проведения этой работы он не жалел свободного времени. Он, как правило, приглашал аспирантов к себе на квартиру, заваривал чай, приносил сладости и в непринуждённой обстановке обсуждал с аспирантом содержание его работы. При этом он ненавязчиво советовал и предлагал где-то повысить содержательную, исследовательскую, практическую часть работы или давал такие рекомендации, которые позволяли соискателю по-новому взглянуть на исследуемую проблему. Аспиранты (соискатели) всегда уходили от него мотивированными на продолжение исследовательской работы.

За время научной и преподавательской деятельности О. В. Дашкевич участвовал в подготовке более тридцати кандидатов наук и двух докторов психологических наук.

Ученики и последователи вспоминают о нём как о незаурядной разносторонней личности. Педагог, великолепный лектор, учёный-психолог, научный организатор, художник, кулинар – вот

далеко не полный перечень тех направлений, в которых Олега Васильевича по праву можно было считать профессионалом высокого уровня.

Обобщая описание личности и деятельности профессора О. В. Дашкевича, укажем на то, что в структуре его личности доминировали качества / черты интеллектуально-волевого компонента, в котором ведущую позицию занимали познавательная активность, самостоятельность и инициативность как содержательные характеристики творческой активности, поиск нового, необычного в научной и повседневной жизни. Качества / черты интеллектуально-волевого компонента активно транслировались в окружающую Олега Васильевича и создаваемую им самим творческую среду. В процессе общения он не использовал иностранные выражения, а придерживался реализации принципа связи мышления-понимания и мотивационных эмоций. Это делало его сообщения интересными и поучительными для любого круга слушателей. Спокойный и ровный тон его речи всегда способствовал созданию положительной эмоциональной обстановки, располагал к слушанию и усвоению. Эмоции как бы находились не только в нём, выступая регуляторами его поведения и взаимодействия с другими людьми, но и проникали в души общающихся с ним, создавая атмосферу познавательно-творческой активности. Такая

индивидуально-специфическая система взаимодействия с людьми помогала спокойно решать организационные вопросы. Его трудолюбие и научный подход к решению насущных проблем, возникающих перед коллективом, возглавляемым им, всегда отличались продуктивностью.

Принципы общения, описанные В. П. Зинченко, и сегодня действительны и реалистичны, они в полной мере характеризуют систему взаимодействия с учениками О. В. Дашкевича: «Не стесняйся признаваться в своём невежестве. Не скупись на похвалы ученика и не принимай их от ученика. Признай в ученике человека, и он сам найдёт своё призвание, а потом получит признание других. Помни, что стопроцентное понимание в принципе невозможно. Оставляй степени свободы для понимания и непонимания. Ученик способен додумать, в том числе и за тебя».

Одна из аспирантов Олега Васильевича сказала о нём так:

«Профессор Дашкевич – это научное имя;

профессор Дашкевич – это научная школа;

профессор Дашкевич – это друг с большой буквы;

профессор Дашкевич – неприятная в быту и очаровательная в общении Личность с таким спектром способностей и потенциалом возможностей, каким отмечены избранные!».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зобков Валерий Александрович – бывший аспирант О. В. Дашкевича, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики, Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, заслуженный работник высшей школы РФ;

e-mail: zobkov@gmail.com; ORCID: 0000-0002-7517-406X

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Valeriy A. Zobkov – Former Postgraduate Student of O. V. Dashkevich, Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the Department of Psychology of Personality and Special Pedagogy, Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation;

e-mail: zobkov@gmail.com; ORCID 0000-0002-7517-406X

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Зобков В. А. Воспоминания о личности и педагогически-творческой деятельности Олега Васильевича Дашкевича. К 90-летию со дня рождения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 172–176.

FOR CITATION

Zobkov V. A. Memoirs about the personality and pedagogical-creative activity of Oleg Vasilievich Dashkevich. On the 90th anniversary of the birth. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 172–176.

О ПРОБЛЕМАХ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РУСЛЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗИМНЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ – 2023 В КАЗАХСТАНЕ

Ф. С. Ташимова, А. Р. Ризулла, А. К. Мынбаева

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби
050040, г. Алматы, пр-т. Аль-Фараби, д. 71., Казахстан*

ON THE PROBLEMS OF INTEGRATIVE APPLIED PSYCHOLOGY IN THE LINE OF THE INTERNATIONAL WINTER PSYCHOLOGICAL SCHOOL – 2023 IN KAZAKHSTAN

F. Tashimova, A. Rizulla, A. Mynbayeva

*Kazakh National University named after al-Farabi
pr-t Al-Farabi, 71, Almaty, 050040, Kazakhstan*

Первые дни Нового 2023 г. в Казахском национальном университете им. аль Фараби ознаменовались проведением очередной Международной Зимней Психологической Школы – 2023 с 4 по 6 января центром «Психологических технологий и инноваций» кафедры общей и прикладной психологии. Это была первая встреча в офлайн-режиме после пандемии (не считая зарубежных спикеров, с которыми мы общались в онлайн-варианте). Но надеемся, что придёт время, когда мы сможем встретиться и с ними. Активное участие в школе принимали представители разных направлений прикладной психологии Казахстана, Германии, Польши, Нидерландов, России, Узбекистана и Киргизстана. Согласно нашим традициям, сначала осветим работы наших гостей, а потом работу казахстанских спикеров.

Очень трогательным было выступление доктора психологических наук,

профессора кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (Россия), члена рабочей группы координационного совета «Десятилетие детства» Татьяны Ивановны Шульги, которая поделилась опытом работы с детьми-сиротами, с которыми она работает уже много лет. Она выделила основные психотравмирующие ситуации в жизни детей: стимулирующие страхи, тревожность, агрессию, снижение самооценки, неуверенность в себе, подкрепление негативного образа Я, задержки психического развития,ходящие до энуреза и других соматических отклонений у детей-сирот, переживших первичные и вторичные отказы в связи с различными причинами психологической неготовности приёмных родителей. Она определила несколько шагов в оказании помощи: 1. Актуализация травматического опыта (рассказ/рисунок/письмо ребёнка, с подробным описанием, рассказом

того, о чём он думал, что переживал и чувствовал в таких ситуациях); совместный анализ с ребёнком его переживаний и мыслей, помощь в глубинном реагировании. Сравнение эмоций «Я до и после травмы». Использование методики «Два автопортрета»: «Я после травмы» и «Я сейчас, в данный момент» - на рисунках ребёнок отображает свои эмоции и чувства, мысли. 2. Выделение когнитивных ошибок, причин того, что произошло, кто виноват, как относятся к этому окружающие, оценка перспектив дальнейшей жизни – коррекция когнитивных ошибок и их связь с негативными эмоциями является центральным звеном в работе с ребёнком. Создание психологом условия для завершения ситуации и поиск ресурсов. 3. Создание нового сценария травматического события с правильно расставленными акцентами.

Профессор Алёна Ильинична Гарбер (Нидерланды) поделилась моделью салютогенеза А. Антоновского как ресурсно-ориентированной работы с онкологическими пациентами. Продемонстрировала модель восприятия болезни от переживания шока и отрицания до осознания и принятия, стимулирующего нахождения ресурсов, построения новых отношений с другими на основе переосмысления смысла жизни и времени жизни вплоть до оказания пациентами помощи другим. Она выделила формы психологической работы по переживанию диагноза, преодолению тревоги, способности дистанцироваться от болезни в процессе тренингов по развитию резилентности, управлению стрессом с оптимизмом в сочетании с техниками релаксации: прогрессивной мышечной релаксацией по П. М. Якобсону в груп-

пе, цигуном, йогой (в группе), упражнением-медитацией «Безопасное место», упражнениями на визуализацию. Была выделена программа снижения стресса на основе осознанной внимательности Mindfulness (MBSR) и др.

Приятным сюрпризом было выступление Рано Изатовны Суннатовой, доктора психологических наук, профессора Московского городского педагогического университета (Россия) о психологической концепции духовной эволюции человека в философской традиции Востока в учении суфиев (учение о чистоте порывов и души, мудрости). Почему сюрприз? Потому что, несмотря на то что Казахстан является восточной страной, к сожалению, учение суфизма в психологии является мало представленной и пока недостаточно проанализированной проблемой, хотя интерес психологов к ней достаточно высок. Это направление созвучно экзистенциальному направлению в психологии, предполагающему единство с духовной бессознательной Сверхличности Бога и природы, заложенной изначально в человеке, которые должны быть раскрыты в процессе собственного развития (Пути) человека. Основным методом суфизма является самоанализ, направленный на раскрытие истинных мотивов поведения и достижение чистоты помыслов, отречение от своих недостатков, преодоление себя, обеспечивающих гармонию с миром и с собой. Большое значение в суфизме придаётся сердцу как интегратору всей духовной жизни человека. Рано Изатовна рассмотрела семь ступеней развития человека в суфизме (макамат): 1. Раскаяние (Тауба); 2. Воздержание (Вара); 3. Самоотречение (Зухд)

4. Бедность (Факр); 5. Терпение (Сабр); 6. Доверие к Богу (Таваккул); 7. Удовлетворённость (Рида) – и раскрыла возможности использования суфийских положений в практике психологического сопровождения. Созвучно с выступлением Рано Изатовны был тренинг «Танцевально-двигательной технологии через призму биоцентрического развития» Маркуса Штюк, доктора психологических наук, профессора Академии труда и здоровья DPFA, и его ассистента (Германия). Основной идеей их тренинга была направленность на сердце как всеобъемлющее явление, как определяющее связь как с глубинными чувствами и эмоциями и гармонизирующее их, так и дающее направление на позитивные взаимоотношения с миром. На самом деле, когнитивная сфера даёт нам систему знаний, но не всё регулируется ей. Когда проблема, чувства доходят до глубин сердца, происходит более реальная и производительная работа всех органов, и когнитивной сферы в том числе. Учёными были предложены техники на осознание своих чувств и эмоций «здесь и теперь» и, соответственно, техники работы с телом. Одна из техник напоминала «танец собственного тела», который мы часто используем в телесно-двигательной терапии. Замечательный подбор музыки, осознание и работа с телом так замечательно синхронизировали не только внутренний мир участников, но и всё окружающее пространство аудитории нашей любимой библиотеки университета КазНУ им. аль-Фараби.

Кулесза Войцех, доктор психологических наук, профессор университета Социально-гуманитарных наук Варшавы (Польша), поделился инфор-

мацией о последних исследованиях оптимизма во время пандемии, проведённых под его руководством в трёх странах: Польше, Иране и Казахстане. В Казахстане исследования проводила его ученица, доктор психологических наук А. Ризулла, представитель нашей кафедры. Согласно их исследованиям, во время пандемии, помимо реального оптимизма, значимая часть испытуемых проявляла нереалистичный оптимизм. Они не соблюдали всех правил самозащиты от вируса, полагая, что это их не затронет, не изучали эпидемиологическую ситуацию и особенности воздействия вируса, что нередко приводило к плачевным последствиям. Кроме того, были замечены испытуемые, характеризующиеся нереалистичным пессимизмом, что стимулировало усиление защитных механизмов, страхов, тревожности. И, наконец, третья группа, которая грамотно подошла к пандемии и её требованиям, безусловно и осознанно выполняя меры профилактики и защиты. К этой категории относились, чаще всего врачи, которые были на передовой во время пандемии. Авторы считают, что в различных трудных ситуациях жизни, как и во время пандемии, необходимо более полное владение информацией о ситуации, её субъектах и объектах, знание правил грамотного контактирования, что позволит снизить уровень нереалистичного оптимизма и пессимизма.

Казахстанских учёных представляла Фатима Сагымбековна Гашимова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби, директор центра «Психологических технологий и инноваций». Она озвучила основы интегративной психологии,

основанные на учении аль-Фараби о субъекте как микрокосме, провела методику самоанализа и использовала мягкий метод в нейтрализации пережитой и значимой для человека травматической ситуации. Реализация мягкого метода обеспечивалась техникой визуализации тела.

Особую значимость в работе школы имели тренинги молодых психологов Казахстана, в основном выпускников нашего университета, которые преподают у нас на кафедре или создали свой бизнес. Но в любом случае это профессиональные психологи, которые как в научном, так и в прикладном плане достаточно успешно продвинулись. Этими психологами, мы можем гордиться.

Доктор психологических наук, преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби Айдана Ризуллаевна Ризулла провела тренинг по управлению негативными эмоциями в русле когнитивно-бихевиоральной психологии. Она поэтапно провела участников по техникам отчуждения от негативных мыслей, превращая их в когнитивные ошибки, которые впоследствии подверглись критике в юмористическом ключе, которая выражалась не только вербально, но и телесно. Результаты учёный успешно закрепила методом прогрессивной медитации (телесно). Результаты были ошеломляющие! На глазах творились чудеса откровений и инсайтов.

Выпускник нашей кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент, нарративный практик, коуч, бизнес-тренер International Business Qualifications «Ambition» Кайрат Анварбекович Айдарбеков провёл

тренинг по коучингу как практике развития социального интеллекта, как способности человека понимать и управлять людьми, действовать мудро в межличностных отношениях. Он раскрыл источники развития коучинга как опыта осознания своего поведения в разных ситуациях, определяющего личный опыт и осмысление на основе сравнения с образцовыми моделями поведения и мышления. Кайрат Анварбекович рассмотрел механизмы межличностного познания в социальном интеллекте: эмпатию, идентификацию, каузальную атрибуцию, рефлексию, интерпретацию, стереотипизацию и продемонстрировал техники их стимулирования, в частности были использованы техники «Генерирование ресурсного состояния», «Поддерживающая среда», «Стол менторов», «Уолт Дисней», «Стратегическое видение», «Колесо ценностей», «Пирамида логических уровней», «Колесо жизненного баланса» и др.

Не менее интересным было выступление Жанат Амантаевны Биржановой, кандидата психологических наук, доцента, специализированного терапевта по экзистенциальной психологии, директора центра «Жануям», которая также является выпускницей нашей кафедры психологии. Она провела тренинг, связанный с проблемой построения созидательных отношений с другими «Я и ты, Как принять себя и другого», где участники выступали в роли психотерапевтов-исследователей. Учёный активизировала работу в парах, где участники с удовольствием принимали участие в заданиях, посвящённых активному слушанию, способности не проецировать

свои позиции на другого (т. е. «взять свой опыт в скобки») и навыкам концептуализации.

Замечательные практики в сфере транзактного анализа: Жанар Кудайбергеновна Рысбекова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби и Аканова Бахытжан Калматаеена, магистр психологии, член Европейской ассоциации транзактного анализа, член ОПТА, директор центра психологии «SELF», провели тренинги по исследованию сценария жизни победителя, побеждённого и сценарий не-победителя (банальный). После анализа результатов были предложены приёмы по изменению неудовлетворительного для участника сценария. Практика была очень волнительной для участников. Было над чем подумать.

Ильмира Рамазановна Хусайнова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отделения реабилитации и абилитации, психолог-консультант клиники AlmatySEMAHospital, рассмотрела психофизические феномены гормонов стресса и гормонов радости и охарактеризовала практические навыки клинического психолога.

Зухра Маратовна Садвакасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби, заместитель заведующего кафедрой по НИР, акцентировала внимание на современных подходах работы психолога с аддиктивным поведением человека. Она охарактеризовала стратегии совладания, в частности ресурсный подход в совладании со стрессом Стивена Хобфолла.

Гульмира Туяковна Топанова, доктор психологических наук, заведующая кафедрой теоретической и практической психологии КазНацЖенПУ, раскрыла модели онлайн-консультирования подростков и их родителей. Она рассмотрела значимость сократического диалога, варианты постановки вопросов согласно принципу песочных часов (от абстрактного к конкретному и обратно), которые позволяет клиенту увидеть различные фокусы видения проблемы и её разрешения.

Марат Болысович Кудайбергенов, кандидат юридических наук, магистр психологии, академик международной академии информатизации провёл тренинги по телесно-ориентированным духовным психотехнологиям. Особую значимость, по мнению учёного, представляют техники работы с травмой, основанные на управлении движениями тела.

Ботагоз Жусупбековна Амирова, ведущий специалист, психолог «ГКП на ПВХ Службы спасения города Алматы», показала большое количество техник эффективной психологической помощи людям в условиях ЧС, раскрыла методы работы с защитными механизмами как на вербальном, так и на телесном уровнях. Организовала работу в парах, где участники тренировались в воздействиях друг на друга.

Докторант нашей кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби Шарапат Амангельдиновна Султаналиева как всегда была на высоте. Она раскрыла проблему прощения в личной жизни, его смысл и значение, раскрыла пять этапов освобождения себя и другого от обид, выделила наиболее эффективные методы работы с ним, провела практику прощения по-

средством мини-игры «Сатори», знакомства с негативными установками и стимулирования техники принятия себя, своей тени, в результате которых участники делились своими впечатляющими осознаниями и ощущениями.

Айгерим Асхаровна Тастанова, магистр психологии, преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНУ имени аль-Фараби, провела тренинг телесно-ориентированных техник, в частности – дыхательные техники и техники резонанса ума и звука. Йога является её хобби, поэтому техники были очень грамотными и плодотворными.

Самым молодым тренером была магистрант нашей кафедры Индира Ермаковна Нусубалиева. Она рассказала о работе с травмами от эмоционального, физического, сексуального

насилия и инцеста, выделила основные принципы работы с ними. Затем продемонстрировала, как работает модель SIBAM, основанная на тесной связи тела и разума и направленная на проведение клиента через различные языковые и мозговые системы – от самых простых до самых сложных, от физических ощущений до мыслей. Техника проведения была безупречной!

В целом школа была очень плодотворной! И разнообразные подходы успешно гармонизировали друг с другом, открывая новые грани психологического воздействия. Центр «Психологических технологий и инноваций» кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби приглашает всех желающих к сотрудничеству в области интегративной прикладной психологии.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ташимова Фатима Сагымбековна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби;

e-mail: fatima_tashimova@mail.ru

Ризулла Айдана Ризуллаевна – преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби;

e-mail: arizulla@mail.ru

Мынбаева Айгерим Казыевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби;

e-mail: Aigerim.Mynbaeva@kaznu.kz

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Fatima S. Tashimova – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Prof. of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University;

e-mail: fatima_tashimova@mail.ru

Aidana R. Rizulla – Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University;

e-mail: arizulla@mail.ru

Aigerim K. Mynbayeva – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University;

e-mail: Aigerim Mynbaeva@kaznu.kz

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ташимова Ф. С., Ризулла Р. А., Мынбаева А. К. О проблемах интегративной прикладной психологии в русле международной зимней психологической школы-2023 в Казахстане // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 177–183.

FOR CITATION

Tashimova F. S., Rizulla A. R., Mynbayeva A. K. On the problems of integrative applied psychology in the line of the international winter psychological school -2023 in Kazakhstan. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 177–183.

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Государственным университетом просвещения выпускается одиннадцать 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 связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайтах Вестника Московского государственного областного университета (www.psymgou.ru; www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023. № 1

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчики Е. В. Приказчикова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка А. В. Тетерин

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: info@vestnik-mgou.ru

Сайты:
www.psymgou.ru;
www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 11,5, уч.-изд. л. 12,5.

Подписано в печать: 31.03.2023. Выход в свет: 11.04.2023. Заказ № 2023/03-13.

Отпечатано в типографии Государственного университета просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А