



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 3 № 2 2021

VOL. 3 No. 2 2021



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2686-9527 (online)
psychinedu.ru
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2>
2021. Том 3, № 2
2021. Vol. 3, no. 2

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

П. Дзюкколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

Н. Н. Королева (Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

Т. А. Нестик (Москва, Россия)

Т. Н. Носкова (Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (Saint Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena N. Volkova (Saint Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Saint Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Svetlana V. Vasilieva (Saint Petersburg, Russia)

Alexandr N. Veraksa (Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Grodno, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Natalya N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Timofey A. Nestik (Moscow, Russia)

Tatyana N. Noskova (Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 6,54 Мб

Подписано к использованию 21.06.2021

Published at 21.06.2021

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal "Psychology
in Education" and the author(s) of the material in question.

Редактор В. М. Махтина

Редактор английского текста М. В. Городиский

Корректор А. Ю. Гладкова

Оформление обложки О. В. Рудневой

Верстка А. М. Ходан



Санкт-Петербург, 2021

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	109
Теоретические исследования	110
<i>Карандашев Ю. Н.</i> Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Часть 2	110
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения	128
<i>Горохова А. А., Сомова Н. Л., Киричик Е. С.</i> Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков	128
<i>Пежемская Ю. С., Юсубова А. М., Гуламова Г. Р.</i> Совладание с психологическими проблемами у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана	140
<i>Талов Д. П., Орлова А. В.</i> Взаимосвязь уровня развития критического мышления подростков с их личностными характеристиками и показателями интеллекта	153
<i>Ундуск Е. Н., Чехова Д. В., Степанов Ю. Н.</i> Изучение взаимосвязи представления о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе современной молодежи	162
<i>Чежина Я. В.</i> Взаимосвязь лидерских качеств и характеристик эмоционального интеллекта у подростков	174
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути и проблемы психологии воспитания	184
<i>Епатко С. С., Третьяков В. П.</i> Концептуальная модель объекта управления в обучении ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний	184
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	196
<i>Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С.</i> Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодежи	196
Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья	208
<i>Антонова Н. А., Ерицян К. Ю., Цветкова Л. А.</i> Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза	208

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	109
Theoretical research	110
<i>Karandashev Yu. N.</i> Multi-level periodisation of ontogenesis. Becoming of the system of leading functions for an arbitrary level of organisation. Part 2.	110
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues	128
<i>Gorokhova A. A., Somova N. L., Kirichik E. S.</i> Specific features of modern children's and adolescents' self-esteem	128
<i>Pezhetskaya Ju. S., Usubova A. M., Gulamova G. R.</i> Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan	140
<i>Talov D. P., Orlova A. V.</i> The relationship of critical thinking with the personality traits and intelligence of adolescents	153
<i>Undusk E. N., Chekhova D. V., Stepanov Ju. N.</i> The relationship between modern youths' vision of their future and their emotional and value self-attitude	162
<i>Chezhina Ya. V.</i> Leadership qualities and emotional intelligence in adolescents	174
An individual as an active element of education and the issues of education psychology . . .	184
<i>Epatko S. S., Tretyakov V. P.</i> The conceptual model of the control object in the training of repair and maintenance personnel of electric grid companies	184
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice.	196
<i>Regush L. A., Alekseeva E. V., Veretina O. R., Orlova A. V., Pezhetskaya Ju. S.</i> Internet as a resource used by adolescents and university students to cope with psychological problems	196
Clinical and educational aspects of health psychology	208
<i>Antonova N. A., Eritsyana K. Yu., Tsvetkova L. A.</i> Psychological help-seeking among pedagogical university students.	208

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию очередной номер журнала «Психология человека в образовании», который на этот раз посвящен в первую очередь вопросам онтогенеза психики и становления личности в детском, подростковом и юношеском возрастах. Несмотря на то, что исследования, выполненные в предметной области психологии развития, активно реализуются на протяжении многих десятилетий, они по-прежнему не теряют своей актуальности. Более того, на современном этапе развития психологической науки и практики их значение существенно возрастает в связи с кардинальными изменениями социокультурных условий, определяющих контекст развития психики и личности современных детей, подростков и молодежи.

Так, сегодня очевидно, что закономерности становления когнитивной сферы, долгое время (фактически со времен исследований Л. С. Выготского и Ж. Пиаже) считавшиеся «эталонными», определяющими нормы психического развития, претерпевают существенные трансформации, обусловленные прежде всего проникновением цифровых технологий в разные сферы жизни. В условиях мощнейшего информационного потока, объем которого превышает возможности обработки привычными, «доцифровыми» способами, в качестве основного способа организации познания последовательно закрепляется «новое мышление», предполагающее формирование новых, наглядных, преимущественно визуализированных моделей мира, представлений о самом себе и собственной жизни. Исследования, проведенные в разных странах мира, в том числе и в России, показывают, что современные дети, подростки и молодежь воспринимают реальность собственной жизни и собственного Я иначе, чем их сверстники еще четверть века назад. В итоге специалисты, работающие с ними, — педагоги, психологи, социальные работники — сегодня часто констатируют, что закономерности когнитивного и личностного становления в детстве, в подростковом возрасте, юношестве сегодня существенно отличаются от «хрестоматийных» тенденций, описанных в классических учебниках по психологии развития. В связи с этим закономерно возникают вопросы: какой он, современный ребенок, подросток или молодой человек, с которым мы работаем? Насколько «нормально» то, что он развивается «не по учебнику»? Какие нормативные ориентиры психического развития и личностного становления не потеряли своей актуальности? Каковы новые возрастные нормы, релевантные особенностям современной социальной ситуации развития?

Ответы на эти и многие другие вопросы крайне важны и для поступательного движения вперед психологии развития как области научно-психологического знания, в задачи которой входит выявление общих закономерностей психического и личностного становления в актуальных социокультурных условиях, и для совершенствования психолого-педагогической практики, одним из факторов эффективности которой, безусловно, является понимание своеобразия когнитивного и личностного становления современных детей, подростков и молодежи. Очевидно, что убедительные и достоверные ответы могут дать только масштабные научные исследования, в результатах которых будут находить отражение новые тенденции в становлении психики и личности в условиях цифровизации жизненной среды. Мы надеемся, что результаты исследований, опубликованные в этом номере журнала «Психология человека в образовании», внесут свой вклад в решение обозначенных задач.

*Лариса Александровна Цветкова,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*



Check for updates

Теоретические исследования

УДК 573.22+159.922

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-110-127>

Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Часть 2

Ю. Н. Карандашев✉¹

¹ Независимый исследователь, Польша, г. Бельско-Бяла

Сведения об авторе:

Юрий Николаевич Карандашев,
e-mail: yu-kara@gmx.net

Для цитирования:

Карандашев, Ю. Н.
(2021) Уровневая периодизация
онтогенеза. Становление системы
ведущих функций для
произвольного уровня
организации. Часть 2. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 2,
с. 110–127.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-110-127>

Получена 5 ноября 2020; прошла
рецензирование 4 декабря 2020;
принята 1 января 2021

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается многоуровневая периодизация онтогенеза, а именно становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Под произвольным понимается уровень, в котором детализируется все, что повторяется в других уровнях, и опускается любая их конкретика. Что до понятия становления, его содержание усиливается добавлением к верхнему слою уровня нескольких внутриуровневых. И наконец, само становление выводится из конфигурации циклов, которая организует взаимодействие внутриуровневых слоев и определяет уровневую систему ведущих функций. Предлагаемая схема анализа заявляется как основа для описания каждого уровня организации онтогенеза.

Опубликованная ранее часть статьи включает два раздела. В первом, «Произвольная схема уровневой периодизации», заданы дефиниции и описания ее базовых понятий: а) уровень организации, формация уровня и начальная функция, б) слои уровня и система ведущих функций, в) иерархия слоев и циклы взаимодействия, г) ведущие функции и возрастные периоды. Второй раздел, «Конфигурация циклов взаимодействия», развертывает графы конфигурации циклов и рассматривает слои организации, образующие их.

Вторая часть статьи завершает работу, представленную в первой. На это указывает название единственного ее раздела «Становление системы ведущих функций», заявленного как ключевое выражение в названии обеих частей статьи. Поэтому вторая из них начинается классическим (А. С. Выготский) вступлением «Структура и динамика развития», которое развертывается далее в анализ каждого из циклов взаимодействия внутриуровневых слоев с описанием соответствующих им ведущих функций развития.

Как описание становления системы ведущих функций для произвольного уровня, данная статья конкретна с точки зрения деталей, повторяющихся в иерархии уровней. При этом особенности каждого из них, отличающие его от остальных, здесь не учитываются из-за ограничений, требуемых заявленной обобщенностью уровня организации. Правда, моральной компенсацией за формальное содержание статьи может выступить конкретное содержание уровневой периодизации, представленной в конце статьи. Специфика панорамного спектра исходных и ведущих функций, развернутых для каждого уровня организации, вполне может показаться заинтересованному читателю местом увлекательной охоты за будущими открытиями в области как биологии, так и психологии онтогенеза.

Ключевые слова: онтогенез, периодизация онтогенеза, уровень организации, уровневая периодизация, формация уровня, начальная функция, ведущая функция, цикл взаимодействия, конфигурация цикла.

Multi-level periodisation of ontogenesis. Becoming of the system of leading functions for an arbitrary level of organisation.

Part 2

Yu. N. Karandashev✉¹

¹ Independent researcher, Bielsko-Biala, Poland

Author:

Yuri N. Karandashev,
e-mail: yu-kara@gmx.net

For citation:

Karandashev, Yu. N.
(2021) Multi-level periodisation
of ontogenesis. Becoming
of the system of leading functions
for an arbitrary level of organisation.
Part 2. *Psychology in Education*,
vol. 3, no. 2, pp. 110–127.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-110-127>

Received 5 November 2020;
reviewed 4 December 2020;
accepted 1 January 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. The article discusses the multi-level periodisation of ontogeny, namely the becoming of a system of leading functions for an arbitrary level of organisation. The adjective *arbitrary* is understood as a level in which everything that is repeated in other levels is detailed, but any of their specifics is quite omitted. As for the concept of *becoming*, its content is enhanced by several intra-level layers added to the upper one. And finally, becoming itself is derived from the configuration of cycles, which organizes the interaction of intra-level layers and determines the level system of leading functions. The proposed analysis scheme is declared as a basis for describing each level of ontogeny organisation.

The previously published part of the article includes two sections. In the first one, “Arbitrary scheme of level periodization”, definitions and descriptions of its basic concepts are given: a) the level of organisation, the formation of level and the initial function, b) layers of level and the system of leading functions, c) the hierarchy of layers and cycles of interaction, d) leading functions and developmental periods. The second section, “Configuration of interaction cycles”, expands the cycles’ configuration graphs and considers the layers of organisation that constitute them.

This second part of the article completes the work presented in the first one. This is indicated by the title of its only section “Becoming of a system of leading functions”, declared as key expression in the title of both parts of the article. Therefore, the second of them begins with the classical (L. Vygotsky) introduction “Structure and dynamics of development”, which is further turned into an analysis of the interaction cycles of intra-level layers with a description of the corresponding leading function.

Keywords: ontogenesis, periodisation of ontogenesis, organisation level, multi-level periodisation, level formation, initial function, leading function, interaction cycle, cycle configuration.

Часть 1: Карандашев, Ю. Н. (2021) Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Часть 1. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 1, с. 6–23. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-6-23>

Part 1: Karandashev, Yu. N. (2021) Multi-level periodisation of ontogenesis. Becoming of the system of leading functions for an arbitrary level of organisation. Part 1. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 6–23. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-6-23>

Введение

Первая часть данной статьи была опубликована в предыдущем номере журнала. По не зависящим от автора обстоятельствам ее содержание значительно разросло текстом и набухло иллюстративным материалом, что

вынудило меня на конечном этапе разделить ее на две части. Содержание материала, совершенно нового и цельного, исключало любую возможность его произвольного ужатия или сокращения. Поэтому было принято непопулярное, но единственно возможное решение продолжить публикацию статьи сразу в следующем номере.

Как исследователь и автор, я приношу глубоко-уважаемой редакции искреннюю признательность за поддержку развиваемого в моих работах научного направления.

Чтобы облегчить читателю понимание излагаемого материала, было решено перенести опорный иллюстративный материал первой части статьи также и в ее вторую часть. В противном случае многие ссылки, а с ними и детали текстового изложения могут ускользнуть при чтении и остаться недопонятыми, оставляя неприятный осадок. Этих материалов — три: а) периодизация развития для произвольного уровня (опорная таблица), б) конфигурация циклов взаимодействия и в) базальные графы циклов взаимодействия. Заключительным аккордом статьи выступит развернутая конкретная периодизация онтогенетического развития от уровней, предшествующих зачатию, и до высшего достигнутого уровня развития.

Итак, сначала введем таблицу, называемую опорной, с произвольной периодизацией развития.

Далее представим рисунок 1 с конфигурацией циклов взаимодействия.

И наконец, в рисунке 2 развернем содержание предыдущего рисунка до базальных графов.

Перед тем как перейти к изложению материала, напомним, что первая часть статьи содержала в себе: а) развернутое введение, посвященное мною, в основе своей, теории Л. С. Выготского, б) подробное описание произвольной схемы уровневой периодизации, и в) детальное описание конфигурации циклов взаимодействия. Во избежание хотя бы даже частичного недопонимания содержания второй части статьи читателю настоятельно рекомендуется ознакомиться с содержанием первой.

Становление системы ведущих функций

Начальный период $(i+1)$ -го уровня называется, как правило, по жизни отталкиваясь от предыдущего опыта, а не от сути $(i+1)$ -го уровня. И это понятно, потому как практический опыт предшествует эмпирическим исследованиям, а теоретическим — тем более. Другой стороной является естественный уход научной терминологии от понимаемой человеческой речи. Если в дисциплинах естественного направления это еще как-то допускается, то в науках гуманитарных, к каковым относится также и психология, подвергается постоянным

Табл. Периодизация онтогенетического развития для произвольного уровня организации

№	НАЧАЛЬНЫЕ ПЕРИОДЫ	Возраст $A_{i-2}(n)=$ $A_{i-2}(0)+nD_{i-2}$	ВЕДУЩИЕ ФУНКЦИИ			
			функции (i-2)-го слоя	функции (i-1)-го слоя	функции i-го слоя	функции (i+1)-го слоя
№ (i+1)-го периода	название (i+1)-го периода	+14D _{i-2}	(i-2)/15	(i-1)/7: +(название функции)	i/3: +(название функции)	(i+1)/1: +(название функции)
		+13D _{i-2}	(i-2)/14			
		+12D _{i-2}	(i-2)/13			
		+11D _{i-2}	(i-2)/12	(i-1)/6: +(название функции)	i/2: +(название функции)	
		+10D _{i-2}	(i-2)/11			
		+9D _{i-2}	(i-2)/10	(i-1)/5: +(название функции)		
		+8D _{i-2}	(i-2)/9			
		+7D _{i-2}	(i-2)/8			
№ i-го периода	название i-го периода	+6D _{i-2}	(i-2)/7: +(название функции)	(i-1)/3: +(название функции)	i/1: +(название функции)	
		+5D _{i-2}	(i-2)/6: +(название функции)			
		+4D _{i-2}	(i-2)/5: +(название функции)	(i-1)/2: +(название функции)		
		+3D _{i-2}	(i-2)/4: +(название функции)			
№ (i-1)-го периода	название (i-1)-го периода	+2D _{i-2}	(i-2)/3: +(название функции)	(i-1)/1: +(название функции)		
		+1D _{i-2}	(i-2)/2: +(название функции)			
№ (i-2)-го периода	название (i-2)-го периода	A _{i-2} (0)	(i-2)/1: +(название функции)			
УРОВНИ И ФОРМАЦИИ >>			название (i-2)-й формации	название (i-1)-й формации	название i-й формации	название (i+1)-й формации
			название (i-2)-го уровня	название (i-1)-го уровня	название i-го уровня	название (i+1)-го уровня
			номер (i-2)-го уровня	номер (i-1)-го уровня	номер i-го уровня	номер (i+1)-го уровня

Источник: собственная разработка.

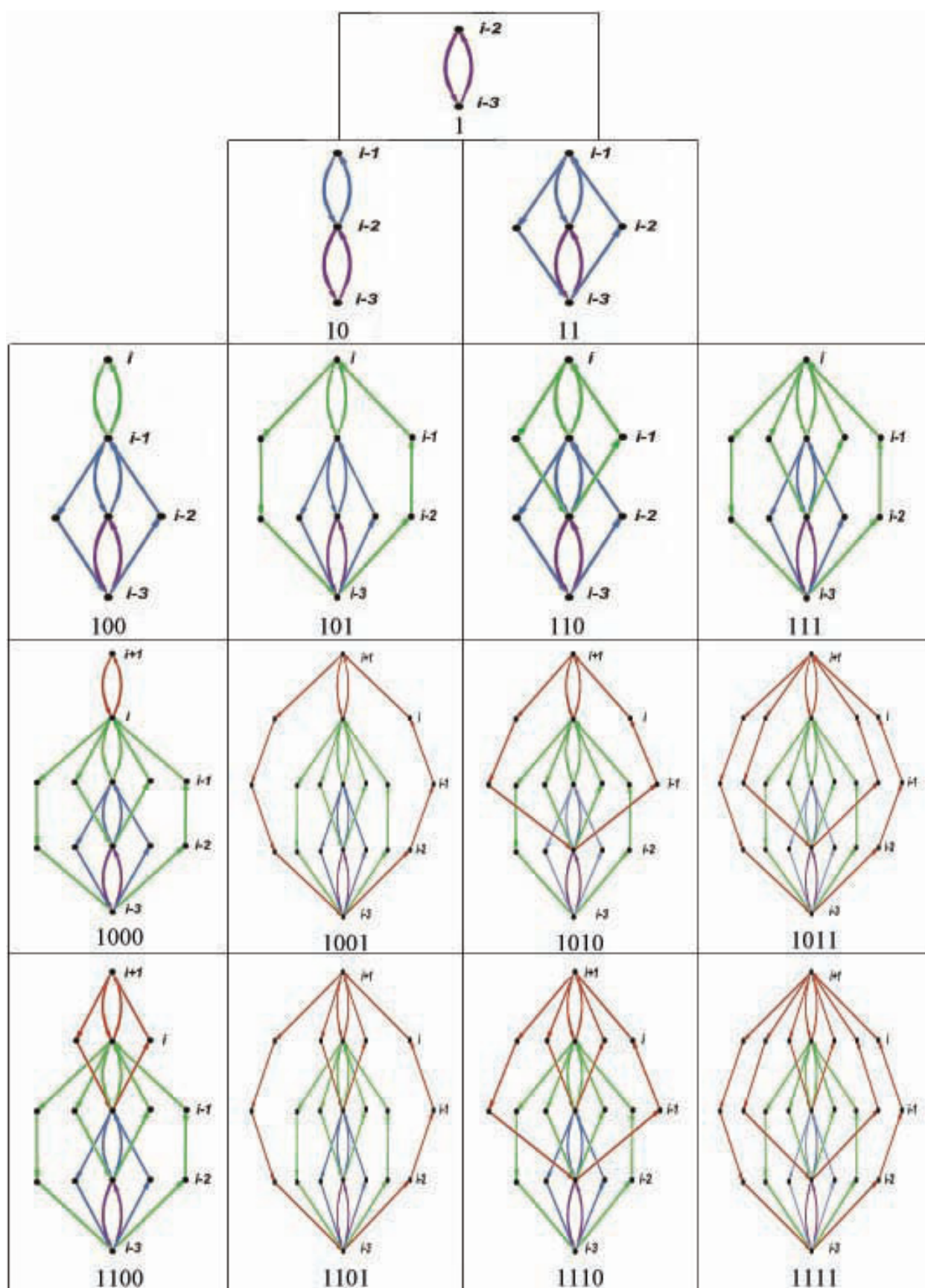


Рис. 1. Конфигурация циклов взаимодействия для ведущих функций произвольного уровня организации

Источник: собственная разработка.

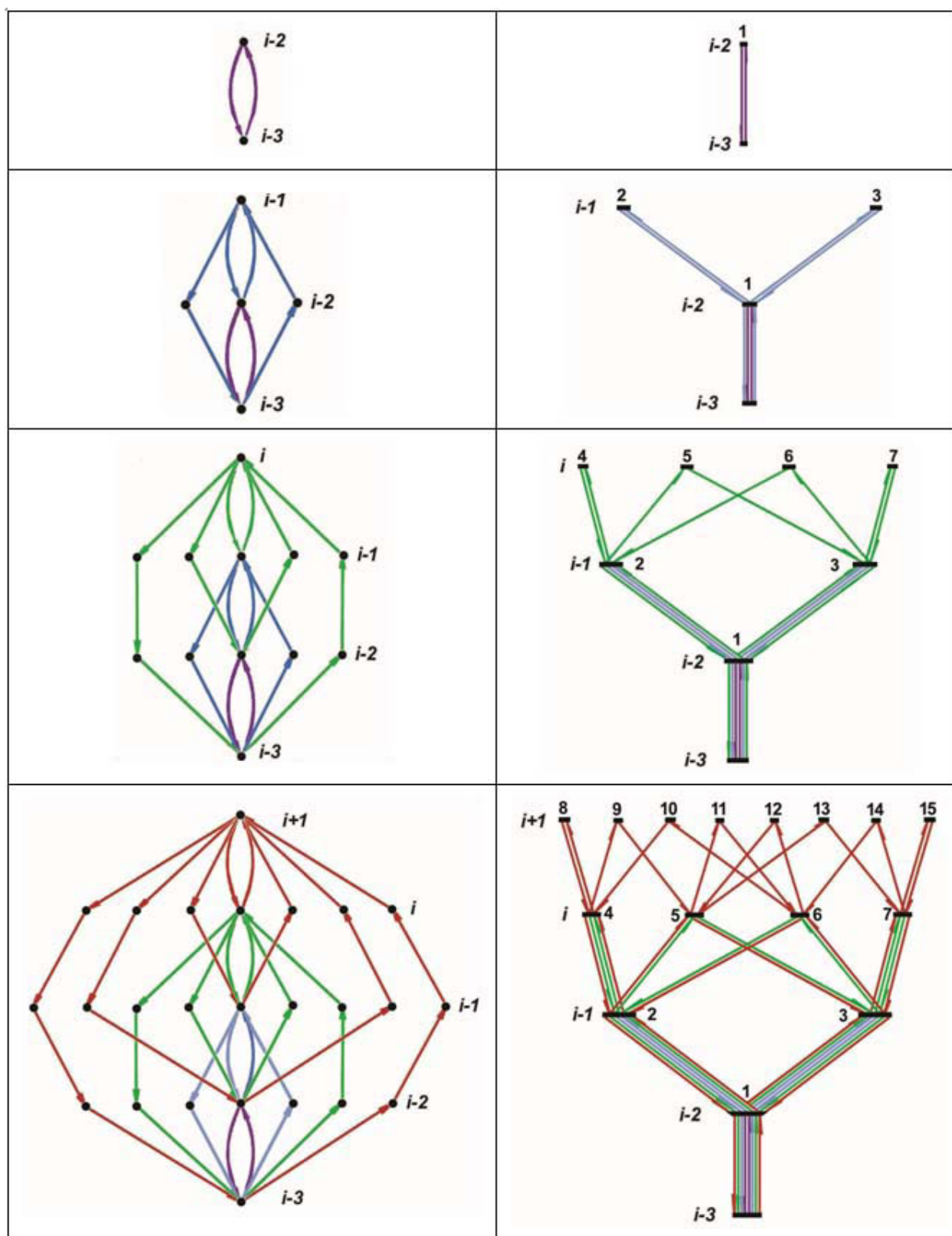


Рис. 2. Базальные графы циклов взаимодействия для ведущих функций произвольного уровня организации

Источник: собственная разработка.

упрекам. Поэтому, чтобы обеспечить минимальную доступность изложения хотя бы для коллег из соседних научных дисциплин, приходится жертвовать чистотой терминологии.

Структура и динамика развития

Исходным в уровневом подходе является, естественно, понятие уровня организации, охватывающего своей иерархией всю материю — от субстанциального уровня до высшего возможного. Идея эта, правда, вовсе не нова: еще древние греки высказывали ее в своих трудах. Сравнительно свежим является в нашем случае конструктивное рассмотрение способа перехода от каждого данного уровня к следующему.

Согласно заявленной схеме, в первом акте $(i+1)$ -й уровень возникает и отделяется от i -го при условии, что последний завершит установление взаимодействия с $(i-1)$ -м уровнем. Во втором акте $(i+1)$ -й уровень устанавливает взаимодействие с i -м уровнем, создавая условия возникновения $(i+2)$ -го уровня. В итоге образуется цикл, организующий спираль построения иерархии уровней. По сути своей это не более как хорошо знакомая нам двоичная система счисления, принадлежащая к категории позиционных. Но сама эта система, как и математика в целом, никогда еще не заявляла своего пристрастия к объяснению материи.

Итак, сумму всех подпериодов (*subperiods number*), содержащихся в $(i+1)$ -м уровне организации, можно определить по формуле:

$$\text{SPN}_{i+1} = 2^0 + \dots + 2^i = \sum_{j=0}^i 2^j \text{ пер (1)}$$

Выделив в ней содержание опорной таблицы (знак суммы во 2-м слагаемом после нормирующего сомножителя 2^{i-2}), приведем ее к следующему виду:

$$\text{SPN}_{i+1} = \sum_{j=0}^{i-3} 2^j + 2^{i-2} \sum_{j=0}^3 2^j \text{ пер (2)}$$

Отсюда с очевидностью следует, что наша *опорная* носит действительно универсальный характер и заслуживает своего названия.

Но тут возникает вопрос: чем отличаются приведенные здесь выражения от своих близнецов из двоичной системы счисления? Правильно, единицей измерения. В системе счисления эта единица абстрагирована от конкретики, а потому из единицы измерения превратилась в обычную арифметическую единицу. Однако предметная наука не может позволить себе такой роскоши. Поэтому возникает необходимость обоснования, почему арифметическую единицу двоичной системы нужно заменить базовым периодом развития.

Рассмотренные выше (рис. 1) конфигурации циклов взаимодействия слоев выводятся из структуры базального графа (Карандашев 2017). При этом число вершин каждого следующего уровня в два раза больше числа вершин предыдущего уровня, потому как последние раздваиваются в следующем слое на обратную и прямую. Соответственно, процесс построения каждой отдельной вершины можно рассматривать как базовый период. Разумеется, при условии, что предыдущий уровень считается первым. Если же нет, то к базовому периоду добавляется нормирующий сомножитель, приводящий его к тому исходному базовому периоду, который появляется в нововыбранном 1-м уровне, т. е. со смещением по их иерархии.

Натуральным началом иерархии уровней является субстанциальный, ибо ниже его не существует другого уровня, а потому материя не нуждается в каком-либо ином начале отсчета. Однако в нем нуждается исследователь, чтобы, например, на онтогенез человека не смотреть сквозь фотонный микроскоп. Это методологическое действие можно назвать выбором начала системы координат.

Наиболее подходящим применительно к онтогенезу человека (или другого многоклеточного существа) является морфологический уровень организации. Именно в нем оплодотворяется созревшая яйцеклетка и начинается танец жизни в лице деления клеток и их самосборки в многоклеточные конструкции. Говорить об индивидуе до зачатия пока еще нельзя, ибо оно может и не состояться. Переносить же начало жизни на день появления ребенка на свет (или даже физиологический уровень, следующий за морфологическим) претит логике, ибо поезд жизни уже давно в пути. Поэтому остановимся на выборе именно этого начала системы координат.

Начальный, $(i+1)$ -й период делится обычно на подпериоды: сначала на основе житейских наблюдений, потом разных методических подходов, а затем уже на основе анализа и диагностики наблюдаемых проявлений. Собственно теоретических оснований вычленения подпериодов, как правило, даже не выдвигается. В данном вопросе исследователи в лучшем случае ссылаются на результаты своих теоретических и/или эмпирических исследований, а чаще просто пытаются упорядочить собранный эмпирический опыт методом проб и ошибок.

Деление $(i+1)$ -го периода, представленное в опорной таблице, носит вполне прозрачный характер. Как видим, $(i+1)$ -й слой, соответству-

ющий начальному периоду, делится на два полу-периода i -го слоя, которые, в свою очередь, делятся на четыре четвертьпериода $(i-1)$ -го слоя. Представлено также деление на восьмью частями $(i-1)$ -го слоя, которые не подкрепляются, правда, названиями ведущих функций. Полная симметрия данного деления усиливается одинаковой длительностью периодов в каждом слое, которая вытекает из постоянства послонной конфигурации каждого подпериода. Таким образом, предлагаемая здесь дифференциация начального периода на подпериоды является частным случаем деления каждого начального периода на составляющие его базовые периоды, вытекающие из конфигурации исходного начального периода (Карандашев 2019). И это, скажем, вовсе не мало, если принять во внимание, что еще не начиналась конкретика ведущих функций.

Тема одинаковой длительности периодов внутри каждого слоя отдельного уровня переносится на все уровни. Так, если для $(i+1)$ -го слоя это время еще не наступило — первая колонка справа содержит только один период, — то для периодов i -го слоя (вторая колонка) оно уже действует. Здесь 2-й и 3-й полупериоды $(i+1)$ -го начального периода повторяют длительность 1-го, начального периода i -го уровня. Аналогичное имеет место для $(i-1)$ -го слоя: длительность 1-го, начального периода $(i-1)$ -го уровня сначала повторяется в длительности 2-го и 3-го полупериодов начального периода i -го уровня, а потом в длительности 4-го, 5-го, 6-го и 7-го четвертьпериодов начального периода $(i+1)$ -го уровня. То же самое повторяется в $(i-2)$ -м слое: вслед за 1-м, начальным периодом $(i-2)$ -й уровня все остальные периоды данного слоя повторяют его длительность. Объяснение данному явлению давалось ранее: оно заключалось в доказательстве одинаковости содержания каждого из подпериодов.

Далее, считая возраст пренатальности состоящим из четырех уровней организации: морфологического, физиологического, interoцептивного и proprioцептивного, — будет нетрудно определить число содержащихся в нем базовых периодов по формуле:

$$\begin{aligned} \text{SPN}_{\text{pren}} &= 2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 = \\ &= \sum_{j=0}^3 2^j = 15 \text{ пер} , \end{aligned} \quad (3)$$

где SPN_{pren} — число периодов пренатальности (*prenatality subperiods number*).

Тот же самый возраст пренатальности можно определить по солнечному времени согласно

известной формуле эмбрионального срока беременности:

$$\text{STD}_{\text{pren}} = 7 \text{ дн} \times 38 \text{ нед} = 266 \text{ дн} , \quad (4)$$

где STD_{pren} — продолжительность пренатальности по солнечному времени (*prenatality solar time duration*).

И тогда длительность базового периода D_b может быть определена как частное от деления STD_{pren} (продолжительность пренатальности) на SPN_{pren} (число периодов пренатальности) по формуле:

$$\begin{aligned} D_b &= \frac{\text{STD}_{\text{pren}}}{\text{SPN}_{\text{pren}}} = \frac{7 \text{ дн} \times 38 \text{ нед}}{(2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3) \text{ пер}} = \\ &= \frac{266 \text{ дн}}{15 \text{ пер}} = 17,7(3) \text{ дн/пер} \end{aligned} \quad (5)$$

Умножая далее величину базового периода D_b (в днях) на длительность возраста SPN_{i+1} (в базовых периодах), получаем продолжительность возраста на конец $(i+1)$ -го уровня, исчисляемую в днях:

$$A_{i+1} = D_b * \left(\sum_{j=0(4)}^{i-3} 2^j + 2^{i-2} \sum_{j=0}^3 2^j \right) \text{ дн} \quad (6)$$

Правильная для возраста пренатальности, когда отчет ведется от зачатия, эта формула корректируется для постнатальных возрастов. При этом 0 в нижнем индексе j первой суммы заменяется на 4, тем самым отрезая первые четыре уровня организации.

И снова вернемся к опорной таблице и 3-й колонке слева под названием «Возраст». Из ранее изложенного понятно, что начало возраста $A_{i-2}(0)$ в опорной таблице равно концу возраста A_{i-3} . Сама же динамика возраста в 3-й колонке таблицы описывается линейным рекурсивным уравнением:

$$A_{i-2}(n+1) = A_{i-2}(n) + D_{i-2}, \quad (7)$$

где $A_{i-2}(0) = A_{i-3}$, а $n = 1, 2, \dots, 15$.

Чтобы опорная таблица стала действительно работающим инструментом анализа уровней организации онтогенеза, шкала возраста, представленная в 3-й колонке слева, должна быть выражена в соответствующих единицах измерения солнечного времени. Самое точное, хоть и усредненное, значение базового периода дает частное от деления 266 дней на 15 периодов. Именно его, а не округленное значение,

рекомендуется использовать в расчетах возраста. Кроме того, каждое значение возраста нужно переводить в читаемую возрастную единицу измерения. Это позволит точнее определять возраст и избегать ошибок в расчетах.

Цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$

Основой первичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ являются со стороны $(i+1)$ -го слоя его информирующие и управляющие узлы. Со стороны i -го слоя его основой выступают такие же узлы, но уже этого слоя. Само же взаимодействие данных слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках первичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка $(i+1)$ -м слоем соответствующих данных о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу нисходящей первичной связи от $(i+1)$ -го слоя к i -му,

б) получение i -м слоем данных о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i+1)$ -го слоя по каналу нисходящей первичной связи от $(i+1)$ -го слоя к i -му,

в) отправка i -м слоем соответствующих данных о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу восходящей первичной связи от i -го слоя к $(i+1)$ -му, и

г) получение $(i+1)$ -м слоем данных о состоянии информирующих и управляющих узлов i -го слоя по каналу восходящей первичной связи от i -го слоя к $(i+1)$ -му.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего начального периода первичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$ в составе описанных здесь первичных каналов и совершаемых в них актов должен находиться в активном, динамическом состоянии, порождая соответствующую феноменологическую картину. Отсюда имеем, что в основе начальной функции $(i+1)/1:<>$, являющейся предметом анализа, должен лежать постоянно действующий цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$. И оно понятно, потому что именно он является источником как внутренней, так и внешней активности, порождающей первичную феноменологию данного уровня.

Начальная функция $(i+1)/1:<>$

Глядя на опорную таблицу, определяем, что начало целого $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(7)$. У этого периода, как и любого другого, не может быть конца, т. к. каждый период существует до тех пор, пока не сменится следующим (далее это положение

будет постоянно иметься в виду). Соответственно речь идет об $(i+2)$ -м начальном периоде, который начинается, очевидно, в возрасте $A_{i-2}(15)$. Отсюда следует, что общая длительность $(i+1)$ -го начального периода составляет $8 \cdot D_{i-2}$.

Из таблицы видно, что начальная функция $(i+1)/1:<>$ характеризует $(i+1)$ -й уровень и порождается циклом взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$. На это указывают надпись внизу колонки, относящаяся к $(i+1)$ -му уровню, и надпись вверху колонки, относящаяся к его верхнему, $(i+1)$ -му слою, рядом с которым в колонке слева находится предыдущий слой. С ним, этим i -м слоем, $(i+1)$ -й образует именно первичный цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$, так как слоев тут всего два, т. е. промежуточных нет. И еще: данный цикл является необходимым и достаточным, чтобы запустить и, соответственно, определить, начальную функцию $(i+1)/1:<>$.

Функция $(i+1)/1:<>$ как начальная для $(i+1)$ -го слоя и соответственно всего $(i+1)$ -го начального периода нуждается скорее в детальном описании, чем в определении, краткость которого впечатлит поэта от науки, но вряд ли будет доступным руководством к действительному пониманию заложенного в нем содержания. Механизмом же, осуществляющим начальную функцию $(i+1)/1:<>$, является, как указывалось ранее, цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$.

Выше показано также, что в этом цикле налицо два вида связи: а) нисходящая, из $(i+1)$ -го слоя в i -й, и б) восходящая, из i -го слоя в $(i+1)$ -й. По первому каналу передаются данные о состоянии $(i+1)$ -го слоя, а по второму — о состоянии i -го. Именно в этом механизме следует искать ответы, относящиеся к данной функции, описывающей первичную феноменологию уровня.

Структура цикла взаимодействия между слоями вовсе не исчерпывается понятиями пары каналов «нисходящий — восходящий» и соответственно пары «информационный узел — управляющий узел» для каждого слоя. Она много глубже и интереснее этих очевидных вещей. Более того, уже известно, что она описывается математическим аппаратом базальных графов. Однако обзорный характер данного текста исключает возможность обращения к ним. Погружение в содержание базальных графов каждого уровня организации, описывающих сети, которые охватывают последовательность частично совместимых, но разнородных соседних слоев, требует полного посвящения себя, по крайней мере на этом этапе, определенному уровню.

Что касается механизма возникновения $(i+1)$ -го уровня, равно как цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ и начальной функции $(i+1)/1:<>$, их истоки следует искать в предыдущем, i -м уровне, его слоях и циклах. Начальной функцией i -го уровня является функция $i/1:<>$, обеспечиваемая циклом $[i \leftrightarrow (i-1)]$. Именно эта функция создает, «выскашивает и пестует» из i -х информационных и управляющих узлов соответствующие узлы $(i+1)$ -го слоя. И только потом они устанавливаются связи с i -м слоем, в результате чего запускается первичный цикл $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и появляется функция $(i+1)/1:<>$.

Цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$

Основой вторичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$ как со стороны $(i+1)$ -го слоя, так и со стороны $(i-1)$ -го, являются его информирующие и управляющие узлы. Само же взаимодействие слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках вторичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка $(i+1)$ -м слоем информации о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу нисходящей вторичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й к $(i-1)$ -му,

б) получение $(i-1)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i+1)$ -го слоя по каналу нисходящей вторичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й к $(i-1)$ -му,

в) отправка $(i-1)$ -м слоем информации о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу восходящей вторичной связи от $(i-1)$ -го слоя через i -й к $(i+1)$ -му, и

г) получение $(i+1)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i-1)$ -го слоя по каналу восходящей вторичной связи от $(i-1)$ -го слоя через i -й к $(i+1)$ -му.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего $(i+1)$ -го начального периода вторичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$ в составе описанных здесь вторичных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, не порождая или порождая соответствующую феноменологию. Включенность же $(i-1)$ -го слоя определяется тем, насколько исходный первичный цикл $[i \leftrightarrow (i-1)]$ i -го уровня интегрировался в отношении с новым, $(i+1)$ -м слоем и образовал вторичный цикл взаимодействия.

Отсюда следует, что в основе начальных функций $i/2:<>$ и $i/3:<>$, являющихся предметом анализа, должен быть цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, функционирующий, в отличие от цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, не на постоянной основе, а только в качестве расширения его возможностей.

И оно понятно, потому как базовые акты, производимые циклом $[(i+1) \leftrightarrow i]$, могут усиливаться в качестве дополнения со стороны цикла $[i \leftrightarrow (i-1)]$. Однако оно принадлежит i -му уровню, а потому не адаптировано к циклу $[(i+1) \leftrightarrow i]$. Соответственно его измененной версией становится цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$.

В результате статическая возрастная динамика цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ в лице начальной функции $(i+1)/1:<>$ расширяется до переменной двухэтапной возрастной динамики цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. При этом первая половина $(i+1)$ -го начального периода оказывается без поддержки этого дополнения, а вторая — с поддержкой. Это значит, что начальная функция $(i+1)/1:<>$ без i -й поддержки дополнительного цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$ выступает как начинающая ведущая функция $i/2:<>$, а с поддержкой — как завершающая ведущая функция $i/3:<>$.

Ведущая функция $i/2:<>$

Согласно опорной таблице, исходим из того, что начало $(i+1)$ -го периода датируется возрастом $A_{i-2}(7)$, а конец — возрастом $A_{i-2}(15)$. Из этого следует, что продолжительность первой половины $(i+1)$ -го начального периода составляет половину от $8D_{i-2}$, т. е. $4D_{i-2}$.

Итак, в качестве первой ведущей функции i -го слоя $(i+1)$ -го уровня выступает функция $i/2:<>$. Как видим, она характеризуется отсутствием поддержки со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. Это значит, что по своему содержанию она тождественна начальной функции $(i+1)/1:<>$. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в i -м уровне является начальная функция $i/1:<>$, с соответствующей феноменологией, постольку возникновение $(i+1)$ -го уровня оказывается связанным только с возникновением цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, а соответственно функции $(i+1)/1:<>$.

Складывается парадоксальная, но в общем-то повторяющаяся ситуация. Возникновение любой начальной функции, обусловленное появлением нового уровня организации, начинается с запуска верхнего, первичного цикла взаимодействия, который в лице уровня слоя вообще не имеет связей со слоями ниже соседнего. Поэтому, присутствуя уже в новом уровне, они существуют все еще в режиме прежнего уровня организации. Соответственно, исходные ведущие функции каждого слоя фактически «обнулены»; этим функциям в лице соответствующих циклов взаимодействия еще только предстоит сформироваться на базе своих прототипов из предыдущего уровня организации. Отсюда, собственно, и вытекает вывод, что первая ведущая

функция каждого слоя, с одной стороны, становится «нулевой», а с другой, как следствие, принимает значение ведущей функции соседнего слоя сверху. Именно это наблюдается в случае с рассматриваемой здесь функцией $i/2:<>$.

Из опорной таблицы видно, что функция $i/2:<>$ находится в левой колонке от $(i+1)/1:<>$, будучи смещенной вниз. Это значит, что она входит в ее состав в первом полупериоде и формально принадлежит i -му слою, начиная его отсчет «пустым» значением. Таким образом, не имея собственного цикла взаимодействия, функция $i/2:<>$ сливается с $(i+1)/1:<>$ в образуящем ее цикле $[(i+1) \leftrightarrow i]$.

Функция $i/2:<>$, в лице $(i+1)/1:<>$, возникает на основе предыдущего, i -го уровня в составе всех образующих его циклов, порождающих новый, $(i+1)$ -й слой в лице соответствующих информационных и управляющих узлов. Этот последний слой устанавливает связи с i -м слоем, а значит, запускает функцию $(i+1)/1:<>$. Данная исходная, минимальная форма $(i+1)/1:<>$, обязанная своим существованием единственно циклу $[(i+1) \leftrightarrow i]$, и является функцией $i/2:<>$. Остальные циклы $(i+1)$ -го уровня, кроме первичного, т. е. $[(i+1) \leftrightarrow i]$, пока еще не существуют. Их появление обуславливается возникновением нисходящих и восходящих связей верхнего, уровневых, $(i+1)$ -го слоя с нижележащими, кроме i -го, который их уже установил.

Ведущая функция $i/3:<>$

Согласно опорной таблице, начало второй половины $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(11)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(15)$. Из этого следует, что продолжительность второй половины $(i+1)$ -го начального периода составляет также $4D_{i-2}$.

Естественным продолжением исходного отсутствия цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, является его возникновение, переводящее функцию $i/2:<>$ в функцию $i/3:<>$. Это значит, цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$ усиливается циклом $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, т. е. функция $i/2:<>$, а по сути $(i+1)/1:<>$, превращается в функцию $i/3:<>$. Чем же вторая отличается от первой?

Если $i/2:<>$ как исходная форма начальной функции $(i+1)/1:<>$ сводится к минимальной феноменологии, то форма $i/3:<>$ должна допустить большее. И этим последним является дополнительная феноменология, с одной стороны, сужающая и конкретизирующая исходную форму $i/2:<>$, сводимую к начальной функции $(i+1)/1:<>$, а с другой — определяющая ее в виде $i/3:<>$ как развернутую, а потому более развитую и завершенную.

Из опорной таблицы видно далее, что функция $i/3:<>$, находясь также слева от $(i+1)/1:<>$, размещается выше $i/2:<>$. Это значит, что она входит в состав $(i+1)/1:<>$ во втором полупериоде, принадлежа i -му слою и продолжая в нем отсчет, следуя за $i/2:<>$. Функция $i/3:<>$ порождается новым циклом взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. Соотнося его с циклом $[(i+1) \leftrightarrow i]$ начальной функции $(i+1)/1:<>$, видим, что верхний слой цикла остается по-прежнему $(i+1)$ -м, уровневый. Что до нижнего, он смещен с i -го на $(i+1)$ -й, а потому функция $i/3:<>$, как и $i/2:<>$, остается сдвинутой в таблице относительно $(i+1)/1:<>$ в соседнюю левую колонку. Сдвиг $i/3:<>$ вверх относительно $i/2:<>$ объясняется тем, что возрастные периоды разворачиваются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, $(i+1)$ -й слой образует с $(i-1)$ -м вторичный цикл, так как слоев тут уже три, т. е. появился промежуточный i -й. Необходимым, но не достаточным для функции $i/3:<>$, является цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$, порождающий функцию $i/2:<>$. Чтобы конкретизировать последнюю до $i/3:<>$, нужен цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, являющийся, вместе с циклом $[(i+1) \leftrightarrow i]$, — также необходимым и уже достаточным, чтобы запустить функцию $i/3:<>$. Не повторяя уже сказанного относительно первичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, остановимся на цикле $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$.

В нем имеются два вида связи: а) нисходящая, из $(i+1)$ -го слоя в $(i-1)$ -й через i -й, и б) восходящая, из $(i-1)$ -го слоя в $(i+1)$ -й через i -й. Первым каналом передаются данные о состоянии $(i+1)$ -го слоя, а вторым — о состоянии $(i-1)$ -го слоя. Понятно, что как $(i+1)$ -й, так и $(i-1)$ -й слои представлены соответствующими информационными и управляющими узлами. Появление промежуточного, i -го слоя добавляет к уже существующим одноактным нисходящим и восходящим связям соответствующие двухактные. По этому поводу нужно отметить, что вероятное пространственное совмещение i -х нисходящих и восходящих переходов во вторичном цикле превращало бы его в два соседствующих бинарных цикла, тем самым возвращая ситуацию к предыдущей, а потому должно оцениваться как эволюционно не мотивированное.

Цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$

Основой третичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$ как со стороны $(i+1)$ -го слоя, так и со стороны $(i-2)$ -го, являются их информирующие и управляющие узлы. Они представлены

феноменологией каждого из названных слоев, которую невозможно раскрыть в обобщенном описании. Само же взаимодействие слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих третичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка $(i+1)$ -м слоем информации о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу нисходящей третичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й и $(i-1)$ -й слои к $(i-2)$ -му,

б) получение $(i-2)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i+1)$ -го слоя по каналу нисходящей третичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й и $(i-1)$ -й к $(i-2)$ -му,

в) отправка $(i-2)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов по каналу восходящей третичной связи от $(i+1)$ -го слоя через $(i-1)$ -й и i -й слои к $(i+1)$ -му, и

г) получение $(i+1)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i-2)$ -го слоя по каналу восходящей третичной связи от $(i-2)$ -го слоя через $(i-1)$ -й и i -й слои к $(i+1)$ -му.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего $(i+1)$ -го начального периода третичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$ в составе описанных здесь третичных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, соответственно не порождая или порождая свою собственную ему феноменологию. Включенность $(i-2)$ -го слоя определяется тем, насколько исходный вторичный цикл $[i \leftrightarrow (i-2)]$ i -го уровня вступил в отношения с новым, верхним слоем $(i+1)$ -го уровня и образовал третичный цикл взаимодействия.

Согласно опорной таблице начальная функция $(i+1)/1:<>$, принадлежащая $(i+1)$ -му слою, дифференцируется на ведущие функции $i/2:<>$ и $i/3:<>$, относящиеся к i -му слою, а последние, в свою очередь, делятся на ведущие функции $(i-1)/4:<>$, $(i-1)/5:<>$, $(i-1)/6:<>$ и $(i-1)/7:<>$, представленные $(i-1)$ -м слоем. Утверждение о приписанности ведущих функций к определенному слою уровня не должно вводить в заблуждение. Каждая функция является результатом функционирования одного, двух и более циклов взаимодействия. Просто для определения вида функции указывается верхний слой цикла, который ее производит. Дифференциация функций носит дихотомический характер. Налицо как бы три сомножителя, первый из которых, верхний, выступает в качестве константы. Второй, следующий, является парой,

в которой указано направление от отсутствия свойства к его присутствию. И наконец, третий состоит из таких же пар, порождаемых членами пар предыдущего слоя. Таким образом, в представленном порядке указанные ведущие функции $(i-1)$ -го слоя могут быть взяты за основу анализа и изложения их становления.

Ведущая функция $(i-1)/4:<>$

Согласно опорной таблице начало периода первой четверти $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(7)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(9)$. Из этого следует, что продолжительность первой четверти начального периода составляет $2D_{i-2}$.

В качестве ведущей функции первой четверти начального периода выступает функция $(i-1)/4:<>$. Она имеет собственную феноменологию, которая не может быть показана в обобщенном описании. Итак, функция $(i-1)/4:<>$ является отправной точкой анализа становления $(i+1)$ -го начального периода в $(i-1)$ -м слое $(i+1)$ -го уровня. Подобно функции $i/2:<>$, лишенной поддержки цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, она также характеризуется отсутствием поддержки со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$. Входя же в состав $i/2:<>$, она не имеет поддержки также и со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. Отсюда следует, что по своему содержанию она, как и $i/2:<>$, тождественна начальной функции $(i+1)/1:<>$. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в i -м уровне является начальная функция $i/1:<>$, описываемая соответствующей феноменологией, — постольку переход к возникновению $(i+1)$ -го уровня оказывается связанным только с образованием цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, а соответственно функции $(i+1)/1:<>$.

В результате закономерность, обнаружившаяся в i -м слое и заключающаяся в том, что становление ведущих функций происходит под эгидой $(i+1)$ -го, уровневого слоя, но в движении от нижнего слоя к верхнему, повторяется также и в $(i-1)$ -м слое. Содержание функции $(i-1)/4:<>$ как первой функции начального периода в $(i-1)$ -м слое заключается не в каких-то особо глубинных процессах, а во вполне понятной и доступной феноменологии.

Эта тема может быть развернута как в прямом, так и переносном смысле применительно к $(i-2)$ -му слою. В состав функции $(i-1)/4:<>$ в качестве первой должна войти функция $(i-2)/8:<>$, основывающаяся на цикле $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$, конечной целью которого является обмен восходящей и нисходящей информацией между самым верхним $(i+1)$ -м слоем и нижним, $(i-3)$ -м, опосредуясь соответственно промежуточными

слоями. В каждом слое — как по нисходящей линии, так и восходящей — звено одной слойной природы меняется на звено другой природы, а потому циклы пронизывают всю жизненную материю.

В этой глубине все первые функции оказываются «пустыми» по определению, а их содержание — связанным с $(i+1)/1:<>$, но условно. Из нее же поднимаются вторые функции, дополняющие минимализированную функцию $(i+1)/1:<>$ своим содержанием и благодаря этому синтезу превращающиеся во вторые функции каждого слоя. При этом движение снизу вверх сопровождается движением изменения, а потому становления всей системы ведущих функций данного уровня организации.

Итак, на первом этапе описания функции $(i-1)/4:<>$ следует рассмотреть специфику цикла взаимодействия $(i+1)$ -го слоя с i -м. В общем случае задачей последнего в роли нижнего является, с одной стороны, отчет (восходящая связь) о своем состоянии перед верхним, $(i+1)$ -м слоем, а с другой — выполнение его команд (нисходящая связь). Задача же верхнего, $(i+1)$ -го слоя состоит в том, чтобы, с одной стороны, осуществить контроль состояния (восходящая связь) i -го слоя, а с другой — выдать команды (нисходящая связь), корректирующие его состояние.

Отсюда следует, что в основе функции $(i-1)/4:<>$, являющейся предметом анализа, должен лежать функционирующий цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$. Что до циклов $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$, они присутствуют в данной функции формально, не вводя пока каких-либо изменений в деятельность цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ и не влияя на минимальную феноменологию $(i+1)$ -го уровня организации.

Из опорной таблицы видно далее, что функция $(i-1)/4:<>$ находится в левой колонке от $i/2:<>$, будучи смещенной вниз. Это значит, что, находясь в первом четверть периоде, она входит в состав первого полупериода и принадлежит $(i-1)$ -му слою, начиная его отсчет «пустым» значением, как и $i/2:<>$ в i -м слое. Не имея собственного цикла взаимодействия, функция $(i-1)/4:<>$ сливается с «пустой» $i/2:<>$, а следовательно, с исходной $(i+1)/1:<>$ в образующем ее цикле $[(i+1) \leftrightarrow i]$.

Функция $(i-1)/4:<>$, в лице $i/2:<>$ и $(i+1)/1:<>$, возникает благодаря предыдущему, i -му уровню во множестве всех образующих его циклов, порождающих новый, $(i+1)$ -й слой в составе информирующих и управляющих узлов. Последний устанавливает связи с i -м слоем, а значит, запускает функцию $(i+1)/1:<>$. Эта исходная,

минимальная форма $(i+1)/1:<>$, обязанная своим существованием единственно циклу $[(i+1) \leftrightarrow i]$, является одновременно функциями $i/2:<>$ и $(i-1)/4:<>$. Остальные циклы $(i+1)$ -го уровня, кроме первичного $[(i+1) \leftrightarrow i]$, пока бездействуют. Их активизация обуславливается появлением нисходящих и восходящих связей верхнего, уровневого, $(i+1)$ -го слоя с нижележащими, кроме i -го, который их уже установил.

Ведущая функция $(i-1)/5:<>$

Согласно опорной таблице, начало периода второй четверти $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(9)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(11)$. Из этого следует, что продолжительность второй четверти начального периода составляет $2D_{i-2}$.

В качестве ведущей функции второй четверти выступает функция $(i-1)/5:<>$. Принимая во внимание ее собственную феноменологию, можно понять, почему вслед за $(i-1)/4:<>$ появляется функция $(i-1)/5:<>$. Выстраивая логику дальше, связываем $(i-1)/4:<>$ и $(i-1)/5:<>$ в данной очередности их появления со становлением функции $i/2:<>$, которая в лице $(i-1)/4:<>$ была пассивной, а в виде $(i-1)/5:<>$ становится активной, действующей функцией $i/2:<>$.

Вслед за $(i-1)/4:<>$ функция $(i-1)/5:<>$ продолжает линию становления $(i+1)$ -го начального периода в $(i-1)$ -м слое $(i+1)$ -го уровня. Как и $(i-1)/4:<>$, входя в состав функции $i/2:<>$, она лишена поддержки цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, а потому своим содержанием сводится к функции $(i+1)/1:<>$. Подобно функции $i/2:<>$, лишенной поддержки цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, она также характеризуется отсутствием поддержки с его стороны. Однако что касается цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, тут положение дел меняется. Еще не будучи сформированным, а потому будучи пока бездействующим в первой четверти начального, $(i+1)$ -го периода, во второй четверти этот цикл переходит из «пустого» состояния функции $(i-1)/4:<>$ в рабочее состояние функции $(i-1)/5:<>$.

Входя в состав функции $i/2:<>$, функция $(i-1)/5:<>$, как и $(i-1)/4:<>$, не имеет поддержки со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$. Отсюда следует, что по своему содержанию она, как и $i/2:<>$, тождественна начальной функции $(i+1)/1:<>$. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в i -м уровне является начальная функция $i/1:<>$, постольку переход к возникновению $(i+1)$ -го уровня оказывается связанным только с образованием цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ и, соответственно, функции $(i+1)/1:<>$.

Единственным способом выхода за пределы завершеного i -го уровня становится тогда

функция $(i+1)/1:<>$, понимаемая в i -м слое как $i/2:<>$, а в $(i-1)$ -м слое, после не «привязанной» к нему функции $(i-1)/4:<>$, — уже как привязанная функция $(i-1)/5:<>$. Это объясняется тем, что цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, обеспечивая информационные и управляющие узлы $(i+1)$ -слоя предметной базой $(i-1)$ -го слоя, уже содержит в себе двигательную основу цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, включающую названные узлы, но пока их еще не координирует. На этом этапе они выступают как системы параллельных, не связанных между собой органов, реализующих в $(i-1)$ -м слое свое локальное функционирование, обеспечиваемое сверху функцией $(i+1)/1:<>$, т. е. механизмом первичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$.

В результате закономерность, открытая ранее в i -м слое и состоящая в том, что становление ведущих функций происходит под эгидой уровня слоя, но в движении от нижних слоев к верхним, повторяется также и в $(i-1)$ -м слое. Как видим, содержание функции $(i-1)/5:<>$ как второй функции начального периода в $(i-1)$ -м слое заключается в активации функции $i/2:<>$, а потому ее предыдущая форма в лице функции $(i-1)/4:<>$ становится уже пройденным этапом.

Понимание функции $(i-1)/5:<>$ можно углубить обращением к $(i-2)$ -му слою. Вспомним, что функция $(i-1)/4:<>$ делится на $(i-2)$ -м уровне на две функции. Первая из них (неназванная) пассивна подобно тому, как $(i-1)/4:<>$ в $(i-1)$ -м слое, а вторая (тоже неназванная) активна и потому выступает исходным фактором превращения $(i-1)/4:<>$ в $(i-1)/5:<>$. Для функции $(i-1)/4:<>$ в ее 9-й подфункции $(i-2)$ -й слой замкнулся на уровень, и этот цикл создал опору для перехода к $(i-1)$ -му слою в лице $(i-1)/5:<>$. Если бы не было этой активации $(i-2)$ -го слоя, переход к функции $(i-1)/5:<>$ задержался бы, потому что $(i-1)$ -й слой не может возникнуть без $(i-2)$ -го.

В состав $(i-1)/5:<>$ в качестве первой должна войти функция $(i-2)/10:<>$, основывающаяся на цикле $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$, для которого конечной целью является опосредованный промежуточными слоями обмен восходящей и нисходящей информацией между верхним, уровнем слоем и $(i-2)$ -м. И снова в каждом слое — как по нисходящей линии, так и по восходящей — звено одной слойной природы меняется на звено другой природы, а значит, и циклы пронизывают слои, образуя уровневую систему материи.

Итак, на первом этапе описания функции $(i-1)/5:<>$ следует рассмотреть специфику цикла взаимодействия $(i+1)$ -го слоя с i -м. В общем случае задачей последнего в роли нижнего является, с одной стороны, сообщение (восходящая

связь) о своем состоянии перед верхним, $(i+1)$ -м слоем, а с другой — выполнение его команд (нисходящая связь). Задача же верхнего, $(i+1)$ -го слоя состоит в том, чтобы, с одной стороны, осуществить контроль состояния (восходящая связь) i -го слоя, а с другой — выдать команды (нисходящая связь), корректирующие его состояние. Отсюда следует, что в основе функции $(i-1)/5:<>$ должен лежать действующий цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$.

Из опорной таблицы видно далее, что функция $(i-1)/5:<>$, находясь слева от $i/2:<>$, размещается выше $(i-1)/4:<>$. Это значит, что, находясь во втором четвертьпериоде, она входит в состав первого полупериода и принадлежит i -му слою, продолжая в нем отсчет вслед за $(i-1)/4:<>$. Функция $(i-1)/5:<>$ порождается циклом взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$. Сравнивая его с циклом $[(i+1) \leftrightarrow i]$ начальной функции $(i+1)/1:<>$, видим, что верхний слой цикла остается по-прежнему уровнем, $(i+1)$ -м. Что до нижнего, он оказывается смещенным с i -го на $(i-2)$ -й, а потому функция $(i-1)/5:<>$, как и $(i-1)/4:<>$, остается сдвинутой в таблице относительно $i/2:<>$ в соседнюю слева колонку. Сдвиг $(i-1)/5:<>$ вверх относительно $(i-1)/4:<>$ объясняется тем, что возрастные периоды разворачиваются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, $(i+1)$ -й слой образует с $(i-2)$ -м третичный цикл, так как слоев уже четыре, т. е. два промежуточных, i -й и $(i-1)$ -й. Необходимым, но недостаточным для функции $(i-1)/5:<>$ является цикл $[(i+1) \leftrightarrow i]$, порождающий $(i+1)/1:<>$ и соответственно $i/2:<>$ и $(i-1)/4:<>$. Чтобы трансформировать последнюю в $(i-1)/5:<>$, нужен цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$, являющийся, вместе с $[(i+1) \leftrightarrow i]$, необходимым и достаточным для того, чтобы запустить и, соответственно, определить функцию $(i-1)/5:<>$. Не повторяя всего сказанного ранее относительно первичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$, есть смысл остановиться на цикле $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$.

В нем имеются два вида связи: а) нисходящая, из $(i+1)$ -го слоя в $(i-2)$ -й через i -й и $(i-1)$ -й, и б) восходящая, из $(i-2)$ -го слоя в $(i+1)$ -й через $(i-1)$ -й и i -й. Первым каналом передаются данные о состоянии $(i+1)$ -го слоя, а вторым — данные о состоянии $(i-2)$ -го слоя. Как и ранее, $(i+1)$ -й слой представлен информационными и управляющими узлами. Аналогично $(i-2)$ -й слой содержит информационные и управляющие узлы своего уровня. Появление промежуточных, i -го и $(i-1)$ -го слоев превращает ранее двухактные нисходящие и восходящие связи в трехактные. Совмещение же нисходящих

и восходящих связей в промежуточных слоях исключается по определению, о чем писалось ранее.

Ведущая функция $(i-1)/6:<>$

Согласно опорной таблице начало периода третьей четверти $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(11)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(13)$. Из этого следует, что продолжительность третьей четверти начального периода составляет $2D_{i-2}$.

В качестве ведущей функции третьей четверти выступает функция $(i-1)/6:<>$. Напомним, что ей предшествовала функция $i/2:<>$ с ее подфункциями $(i-1)/4:<>$ и $(i-1)/5:<>$. Тут же на смену $i/2:<>$ приходит функция $i/3:<>$ в составе подфункций $(i-1)/6:<>$ и $(i-1)/7:<>$. Иначе говоря, функция $i/2:<>$ в составе $(i-1)/4:<>$ и $(i-1)/5:<>$ способствует переходу от $i/2:<>$ к $i/3:<>$, а значит, становится основой появления функций $(i-1)/6:<>$ и $(i-1)/7:<>$ в ее составе.

Итак, функция $(i-1)/6:<>$ является третьим пунктом анализа становления $(i+1)$ -го начального периода в $(i-1)$ -м слое $(i+1)$ -го уровня. Как видим, она характеризуется отсутствием поддержки со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$. Входя же в состав $i/3:<>$, она находит поддержку со стороны цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. Отсюда следует, что по своему содержанию она тождественна функции $i/3:<>$ как второй, усиленной, в отличие от $i/2:<>$, форме начальной функции $(i+1)/1:<>$. И поскольку отправной точкой для возникновения последней в i -м уровне является функция $i/2:<>$, постольку переход к дальнейшему развитию $(i+1)$ -го уровня оказывается связанным с образованием цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$ и, соответственно, функции $(i+1)/1:<>$ в форме $i/3:<>$.

Из опорной таблицы видно далее, что функция $(i-1)/6:<>$ находится в левой колонке от $i/3:<>$, будучи смещенной вниз. Это значит, что, находясь в третьем четвертьпериоде, она входит в состав второго полупериода и формально принадлежит $(i-1)$ -му слою, начиная его отсчет «полупустым» значением. Не имея собственно цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$, функция $(i-1)/6:<>$ опирается на ведущие функции $i/3:<>$ (цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$) и $(i+1)/1:<>$ ($[(i+1) \leftrightarrow i]$).

Функция $(i-1)/6:<>$, представленная через $i/3:<>$ и $(i+1)/1:<>$, возникает из $(i-1)/5:<>$, т. е. появляется теперь, в отличие от $(i-1)/4:<>$, уже в рамках $(i+1)$ -го уровня в составе образующих его соответственно циклов $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i+1) \leftrightarrow i]$, первый из которых начинает снизу реформировать $(i-1)$ -й слой. Что до $(i+1)$ -го слоя, он модифицирует не только связи с $(i-1)$ -м

слоем, но и соответствующие последнему информационные и управляющие узлы, тем самым запуская функцию $i/3:<>$. Последний же цикл из показанных в опорной таблице, будучи $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$, нуждается в модификации из его предыдущей, «полной» версии, относящейся к функции $(i-1)/5:<>$, на «полупустую» версию, чтобы учесть как появление цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$, так и переход к нему.

Ведущая функция $(i-1)/7:<>$

Согласно опорной таблице начало периода четвертой четверти $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(13)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(15)$. Из этого следует, что продолжительность четвертой четверти начального периода составляет $2D_{i-2}$.

Из опорной таблицы видно далее, что функция $(i-1)/7:<>$, находясь слева от $i/3:<>$, размещается выше $(i-1)/6:<>$. Это значит, что она входит в состав функции $i/3:<>$, принадлежа $(i-1)$ -му слою и продолжая в нем отсчет, следуя за $(i-1)/6:<>$. Функция $(i-1)/7:<>$ порождается циклом взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$. Сравнивая его с первичным циклом $[(i+1) \leftrightarrow i]$ начальной функции $(i+1)/1:<>$, видно, что верхний слой цикла остается по-прежнему $(i+1)$ -м, уровнем. Что до нижнего, он оказывается смещенным с $(i-1)$ -го на $(i-2)$ -й, а потому функция $(i-1)/7:<>$, как и $(i-1)/6:<>$, остается сдвинутой в таблице относительно $i/3:<>$ в соседнюю слева колонку. Сдвиг $(i-1)/7:<>$ вверх относительно $(i-1)/6:<>$ объясняется тем, что возрастные периоды разветвляются в таблице снизу вверх, а значит, и ведущие функции тоже.

Итак, $(i+1)$ -й слой образует с $(i-2)$ -м третичный цикл, так как слоев тут уже четыре, т. е. с двумя промежуточными, i -м и $(i-1)$ -м. Необходимыми, но недостаточными для функции $(i-1)/7:<>$, являются первичный и вторичный циклы (соответственно $[(i+1) \leftrightarrow i]$ и $[(i+1) \leftrightarrow (i-1)]$), как и ранее порождающие функции $i/3:<>$ и $(i+1)/1:<>$. Чтобы трансформировать $(i-1)/6:<>$ в $(i-1)/7:<>$, нужен третичный цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$.

Цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$

Основой четверичного цикла $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$ со стороны $(i+1)$ -го слоя являются его информирующие и управляющие узлы. Основой цикла со стороны $(i-1)$ -го слоя выступают также его информирующие и управляющие узлы. Само же взаимодействие слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих четверичных нисходящих и восходящих каналов:

Источник: собственная разработка.

A horizontal timeline from 1945 to 2015. The timeline is marked with years: 1945, 1955, 1965, 1975, 1985, 1995, 2005, 2015. The timeline is divided into colored segments: 1945-1955 (light green), 1955-1965 (light pink), 1965-1975 (light blue), 1975-1985 (light orange), 1985-1995 (light purple), 1995-2005 (light red), 2005-2015 (light green). The word 'gender' is placed within the segments: 1945, 1955, 1965, 1975, 1985, 1995, 2005, 2015.

Источник: собственная разработка.

а) отправка $(i+1)$ -м слоем информации о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу нисходящей четверичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й, $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й к $(i-3)$ -му,

б) получение $(i-3)$ -м слоем информации о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i+1)$ -го слоя по каналу нисходящей четверичной связи от $(i+1)$ -го слоя через i -й, $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й к $(i-3)$ -му,

в) отправка $(i-3)$ -м слоем информации о функциональном состоянии информирующих и управляющих узлов по каналу восходящей четверичной связи от $(i-3)$ -го слоя через $(i-2)$ -й, $(i-1)$ -й и i -й к $(i+1)$ -му, и

г) получение $(i+1)$ -м слоем информации о структурном состоянии информирующих и управляющих узлов $(i-3)$ -го слоя по каналу восходящей четверичной связи от $(i-3)$ -го слоя через $(i-2)$ -й, $(i-1)$ -й и i -й к $(i+1)$ -му.

Из вышеизложенного следует, что в течение всего $(i+1)$ -го начального периода четверичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$ в составе описанных здесь четверичных каналов и совершаемых в них актов может находиться как в пассивном, так и в активном состоянии, не порождая или порождая соответствующую феноменологию и не вызывая или вызывая активность со стороны глубинных информационных и управляющих узлов. Включенность $(i-3)$ -го слоя определяется тем, насколько исходный третичный цикл $[i \leftrightarrow (i-3)]$ интегрировался в отношения с новым, $(i+1)$ -м слоем и образовал четверичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$.

Ведущие функции от $(i-2)/8:<>$ до $(i-2)/15:<>$

Согласно опорной таблице начало периода первой восьмой части $(i+1)$ -го начального периода датируется возрастом $A_{i-2}(7)$, а конец — соответственно $A_{i-2}(8)$. Из этого следует, что продолжительность первой восьмой части начального периода составляет D_{i-2} . Данный тип рассуждений повторяется для каждого из последующих восьмеричных подпериодов. Однако их эмпирическая наполненность еще слишком слаба, чтобы быть отправной позицией теоретического анализа. Тем не менее соответствующие ведущие функции $(i-2)$ -го уровня уже получили свое название (см. периодизацию), а потому могут выступить подспорьем в эмпирическом наполнении рассмотренных ведущих функций.

Заключение

Представленный выше обширный материал описания произвольного уровня организации может показаться излишне абстрактным, а потому как бы и ненужным в силу его оторванности от конкретного онтогенеза. Однако это всего лишь видимость, обусловленная тем, что онтологическое содержание последнего здесь обобщено до гносеологического содержания способа его описания, т. е. до методологии. Это позволяет, с одной стороны, выделить из конкретного онтогенеза его общую составляющую, т. е. как бы вынести ее общим множителем за скобки, а с другой, получить внутри скобок в качестве «сухого остатка» такую конкретику уровневого содержания, которая отражает саму линию иерархического развития, опуская механизмы, его обеспечивающие. Речь идет по-прежнему об иерархии уровней организации, но освобожденной от механизма перехода. В будущем на основе этого материала резонно поставить вопрос, какими путями пошла бы эволюция, если бы существующая в нашем мире линейная иерархия уровней оказалась разветвленной, т. е. речь зашла бы, скажем, об инопланетных сценариях эволюции психики.

Возвращаясь на Землю, в лице предложенного здесь описания произвольного уровня организации мы получаем действенный метод, своего рода инструмент, позволяющий превратить абстрактное описание «уровня вообще» в конкретное описание каждого из уровней онтогенеза, подставляя вместо заявленных переменных величин их конкретные значения. Правда, не следует забывать при этом, что каждый следующий уровень строится на основе даже не одного, а нескольких предыдущих, тем самым как бы исключая случайные отклонения. Но их вероятность не сводится к нулю.

В завершение данного материала, опираясь на представленное теоретическое описание, теперь уже можно привести развернутую еще на один слой уровневую периодизацию онтогенеза, охватывающую все его конкретные уровни организации, а также начальные и ведущие функции, образующие соответствующие начальные периоды и их составные части, выходящие на хронологическую шкалу всего онтогенеза. С одной стороны, это не что иное, как результат проделанной работы, а с другой — план детального конкретного описания каждого из уровней организации и его начального периода.

Конечно, полная уровневая периодизация онтогенеза, представленная на рисунке 3, впечатляет объемом своего содержания. Однако у нее есть и конкретные применения. Оно сводится, например, к тому, что, в продолжение темы данной статьи, из полной периодизации можно: а) взять произвольно выбранный уровень организации (например, атрибутивный, т. е. период раннего детства), б) выписать из него все ведущие функции согласно опорной таблице, и в) подставить их вместо соответству-

ющих обозначений в данную статью. В итоге путем этой простой замены можно получить полное описание периода раннего детства по образу и подобию представленного здесь материала.

— Ну чем вам не кролик из шляпы?.. Текст, безусловно, нужно будет редактировать, но в любом случае это будет лучше, чем писать его заново. Если же кто-то отнесется к данному предложению как шутке, рекомендую проверить. А вдруг не получится?..

Литература

- Карандашев, Ю. Н. (2017) Становление материи. В кн.: Ю. Н. Карандашев. *Механизм становления материи в учении Гегеля о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum, с. 199–252.
- Карандашев, Ю. Н. (2019) Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 5–21. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21>

References

- Karandashev, Yu. N. (2017) Stanovlenie materii [The becoming of matter]. In: Yu. N. Karandashev. *Mekhanizm stanovleniya materii v uchenii Gegelya o bytii* [The mechanism of the formation of matter in Hegel's doctrine of being]. Belsko-Biala: Addendum Publ., 260 p. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2019) Topologiya, metrika i khronologiya urovnevoj periodizatsii ontogeneza [Topology, metrics and chronology of the multi-level periodization of ontogenesis]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii* — *Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 5–21. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21> (In Russian)



Особенности познавательной деятельности
и личности современных детей, подростков
и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>

Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков

А. А. Горохова^{✉1}, Н. А. Сомова¹, Е. С. Киричик²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Брестский областной центр медицинской реабилитации «Тонус»,
224025, Республика Беларусь, г. Брест, ул. Ленинградская, д. 19

Сведения об авторах:

Анна Анатольевна Горохова,
e-mail: cibumproanima@yandex.ru

Наталья Леонтьевна Сомова,
SPIN-код: 2957-7313,
Scopus AuthorID: 57210257927,
ResearcherID: Y-7724-2019,
ORCID: 0000-0002-8119-1210,
e-mail: nsomova@mail.ru

Елена Станиславовна Киричик,
e-mail: kirichikelena@yandex.ru

Для цитирования:

Горохова, А. А., Сомова, Н. А.,
Киричик, Е. С. (2021)
Исследование особенностей
самооценки современных детей
и подростков. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 2,
с. 128–139.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>

Получена 8 февраля 2021; прошла
рецензирование 12 февраля 2021;
принята 23 февраля 2021.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Изменения личности человека неразрывно связаны с преобразованиями, происходящими в окружающем мире. Самооценка как один из основных психологических конструктов человека также претерпевает различные преобразования с течением времени. Помимо влияний среды, на процесс формирования самооценки и самоотношения могут оказывать воздействие возраст, а также пол и связанные с ним гендерные роли. В научном сообществе взгляды ученых на динамику и особенности самооценки детей и подростков часто оказываются противоречивыми. Изучение гендерных различий в самоотношении осуществляется в большей степени зарубежными коллегами. Был обнаружен недостаток сведений о данной проблематике, полученных с привлечением российской выборки. Таким образом, целью нашего исследования стало изучение самооценки современных детей и подростков с позиции гендерно-возрастного подхода.

В исследовании приняло участие 97 школьников (46 девочек, 51 мальчик) общеобразовательной школы Невского района города Санкт-Петербурга. Респонденты были разделены на группы в соответствии с возрастом: дети, младшие подростки и старшие подростки. Результаты эмпирического исследования показали значимую возрастную разницу в самооценке между младшими школьниками и младшими подростками. Статистически значимой разницы между мальчиками и девочками выявить не удалось. К концу подросткового возраста было замечено повышение как уровня самооценки, так и уровня самоуверенности и самоценности. Уровень притязаний остается высоким у представителей всех рассмотренных возрастных периодов. Уровень самопринятия у современных подростков демонстрирует средние показатели.

Таким образом, можно говорить о том, что у современных детей и подростков существуют определенные особенности, а также различия в самооценке, обусловленные влиянием возраста. В ходе исследования также были заметны противоречия данных, полученных с помощью разных измерительных инструментов, которые могут быть обусловлены как спецификой методик, так и разницей в исследуемых феноменах. Следовательно, требуется дальнейшее исследование в данной области.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, подростки, дети, гендерные различия, возрастные различия.

Specific features of modern children's and adolescents' self-esteem

A. A. Gorokhova^{✉1}, N. L. Somova¹, E. S. Kirichik²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Tonus OCMR, 19 Leningradskaya Str., Brest 224025, Belarus

Authors

Anna A. Gorokhova,
e-mail: cibumproanima@yandex.ru

Natalya L. Somova,
SPIN: 2957-7313,
Scopus AuthorID: 57210257927,
ResearcherID: Y-7724-2019,
ORCID: 0000-0002-8119-1210,
e-mail: nsomova@mail.ru

Elena S. Kirichik, e-mail:
kirichikelena@yandex.ru

For citation:

Gorokhova, A. A., Somova, N. L.,
Kirichik, E. S. (2021)
Specific features of modern
children's and adolescents' self-
esteem. *Psychology in Education*,
vol. 3, no. 2, pp. 128–139.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>

Received 8 February 2021;
reviewed 12 February 2021;
accepted 23 February 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract. Personality changes are inextricably linked with the transformations taking place in the surrounding world. Self-esteem, as one of the basic psychological constructs of a person, also undergoes various transformations over time. In addition to the environment, factors which have an impact on self-esteem and self-attitude include age, gender and related gender roles. The views of scientists on the dynamics and characteristics of children's and adolescents' self-esteem are often contradictory. Furthermore, data on gender differences in self-attitude obtained from Russian samples are insufficient, since this issue is mainly studied by foreign researchers. The purpose of our study is, therefore, to assess the self-esteem of modern children and adolescents from the perspective of the gender-age approach.

The study involved 97 children (46 girls, 51 boys) from Saint Petersburg. The respondents were divided into groups according to their age. The results of the empirical study have shown a significant age difference in self-esteem between primary school children and younger adolescents. No statistically significant difference between boys and girls was observed. By the end of adolescence, respondents exhibited an increase in self-esteem, self-confidence and self-worth. The level of aspirations remains high among all considered age groups. Modern adolescents demonstrate an average level of self-acceptance. It was not possible to identify any significant difference between the self-esteem of younger schoolchildren and younger adolescents.

Thus, we can say that modern children's and adolescents' self-esteem differs depending on their age and is characterised by specific age-related features. The study also revealed noticeable contradictions in the data obtained with the help of different measuring instruments. Such contradictions may be caused both by the specifics of the methods and by the difference in the studied phenomena. Therefore, further research in this area is required.

Keywords: self-esteem, aspirations level, adolescents, children, gender differences, age differences.

Введение

Окружающий нас мир претерпевает изменения изо дня в день. Преобразования среды, подчас непредсказуемые и значимые, формируют новые качества субъекта и стимулируют развитие личности. Самооценка является одним из центральных психологических конструктов, составляющих личность человека (Выготский 1982). Она не только затрагивает отношения с самим собой, но и пронизывает остальные сферы человеческой жизни (Branden 1994). Особенности каждого возрастного периода (Orth, Robins 2014), а также гендер как социальный конструкт ролей для мужчин и женщин (Клецина 2004), могут оказывать влияние на формирование и изменение самооценки. На данный момент в научном сообществе вопрос

о гендерно-возрастном аспекте самооценки остается открытым (Молчанова 2006). Это приводит к необходимости уточнения данных в рассматриваемой области.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В психологической науке феномен самооценки включается в понятие «Я-концепция». Можно сказать, что Я-концепция состоит из «образа Я» и, собственно, самооценки. «Образ Я» включает в себя описательные характеристики человека, его знания и представления о своей личности, самооценка же связана с оценкой человеком как своего образа в целом, так и его отдельных характеристик (Бороздина 2011). Вопрос изучения структуры, изменения,

влияния самооценки является важным, так как самооценка — это еще один регулятор поведения индивидуума, такой же, как система ценностей и установок. Человек способен непрерывно соотносить свои возможности, способности с собственной деятельностью, поступать тем или иным образом в зависимости от степени уверенности в своих силах (Чеснокова 1977). В ряде исследований подтверждено, что самооценка может оказывать значительное влияние на качество жизни, на физическое и психологическое благополучие (Kaplan 1975; Rosenberg 1965; Wylie 1974).

С. Р. Пантилеев и В. В. Столин реконструировали эмоционально-оценочную сторону самоотношения, которая является ядром собственно самооценки. Анализ взглядов зарубежных и отечественных ученых на сущность самоотношения показал, что существует большое множество понятий, отражающих содержание данного феномена. Самооценка, самоуверенность, самоуважение, любовь к самому себе, самоунижение, самообвинение, самопринятие — все эти термины используются для обозначения целостного понятия самоотношения или его аспектов. В общем виде структуру самоотношения можно представить так: самоуважение составляет оценочную сторону самоотношения, связанную с критериями, аутосимпатия связана с безоценочным положительным отношением к собственной личности, переживанием своей ценности, а близость связана с интересом к себе. В. В. Столиным были выделены три измерения: симпатия, уважение, близость (Столин 1985). Далее были определены и другие измерения отношения к себе, которые основывались на анализе частных перечней-индикаторов отношения к себе. Опираясь на имеющиеся данные, именно из таких компонентов, как открытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение, и состоит структура самоотношения.

Понятие «самооценка» тесно связано с понятием «уровень притязаний». Обобщая существующие определения, можно сказать, что уровень притязаний «определяет стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным» (Молчанова 2016, 40). Было выявлено, что адекватное соотношение самооценки и уровня притязаний является наиболее благоприятным для человека. В противном же случае происходят нарушения в эмоциональной сфере, а также в самом конструкте самоотношения

(Бороздина 1985; Бороздина, Залученова 1993; Бороздина, Капник 2002).

На данный момент известно, что одним из факторов, влияющих на самооценку, является возраст. Исследования показывают, что на протяжении всей жизни самооценка подвержена некоторым изменениям (Orth, Erol, Luciano 2018); это позволило выделить некоторые особенности самооценки на каждом возрастном этапе. Хотя на данный момент нет устоявшейся, общепринятой точки зрения на динамику самооценки на протяжении всей жизни (Wylie 1979), во многих научных работах прослеживается следующая тенденция: высокая самооценка в детстве снижается в период подросткового возраста, далее постепенно поднимается во взрослости (Robins 2002; Orth, Robins 2014). Несмотря на это, данные в исследованиях довольно противоречивы, характер изменения самоотношения представлен по-разному. Область, затрагивающая особенности самоотношения в период детства, по сравнению с подростковым возрастом и юношеским, и вовсе представлена скудно (Demo 1992; Молчанова 2006). Более того, дети и подростки нынешнего «поколения Z» (поколение людей, родившихся в период с 2000 по 2015 год, так называемое «цифровое поколение») имеют свои особенности, отличающие их от предыдущих поколений. Меняется мир вокруг, и вместе с ним трансформируется личность, видоизменяются психологические характеристики субъекта. У детей и подростков нового поколения больше развита рефлексия, индивидуализм, изменяется система самооценивания и построения образа себя, что связано с погруженностью в интернет-среду, отношения с родителями приобретают партнерский, доверительный характер (Белозерова, Поляков, Жидяева 2018; Кулакова 2018). Все эти факторы также могут оказывать влияние на самоотношение. Поэтому специфика самооценки у современных детей и подростков является актуальной проблемой сегодняшней психологической науки и практики и требует дальнейшего изучения.

Еще одним фактором, влияющим на развитие самооценки, может быть пол человека. Влияет ли пол и связанные с ним гендерные роли на концепцию самооценки человека? Могут ли эти особенности порождать различия в самоотношении у женщин и мужчин? В ряде зарубежных исследований последних двух десятилетий изучение этих вопросов получило довольно широкое распространение. В более ранних исследованиях заметна противоречивость выводов в отношении разницы самоотношения между

представителями разных полов (Allgood-Merten, Stockard, 1991; Feather 1991; Green, Wheatley 1992; Connell, Spencer, Aber 1994). Позже было выявлено, что самооценка у мужчин выше, чем у женщин. Автором обнаружена небольшая, но статистически значимая разница ($d = .20$) (Kling, Hyde, Slowers, Buswell 1999). Причем наибольший эффект проявляется в возрасте 7–10 лет, а также в позднем подростковом возрасте ($d = .33$) (Kling, Hyde, Slowers, Buswell 1999; Zuckerman 2016). Как и гендерная разница, размер эффекта для возрастного повышения самооценки в раннем взрослом возрасте также попадает в диапазон малых и средних эффектов (Huang, 2010; Orth, Robins 2014). Более поздние исследования, в том числе и кросскультурные, подтверждают вывод о разнице в самоотношении в пользу мужчин (Huang 2010; Zuckerman 2016; Bleidorn 2018). Помимо этого, разница в самооценке заметно меняется с течением времени; это связано с социально-экономическими, социально-демографическими, гендерными и культурно-ценностными показателями (Bleidorn 2018). За последние 20 лет эта разница скорее уменьшается (Zuckerman 2016). Несмотря на представленные исследования, вопрос о гендерных особенностях самооценки в мировом, а также отечественном научном сообществе еще не закрыт и требует дальнейшего уточнения.

Организация и методы исследования

Проведенное нами исследование было направлено на изучение уровня самооценки, а также компонентов самоотношения современных детей и подростков.

Исследовательскими гипотезами работы являлись предположения о том, что:

- 1) существуют различия в самооценке мальчиков и девочек;
- 2) можно выделить специфические возрастные особенности в самооценке младших школьников и подростков.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- анализ и обобщение литературы и исследований по вопросам самооценки, структуры самоотношения, особенностям процесса самооценивания на каждом возрастном этапе, а также гендерных различий в самооценивании в отечественной и зарубежной науке;
- разработка дизайна исследования, подборка методов и методик, выборки участников исследования;

- выявление различий и особенностей самооценки мальчиков и девочек в младшем школьном и подростковом возрасте;
- выявление различий и особенностей самооценки в разных возрастных периодах;
- описание и анализ полученных результатов.

Выборку данного исследования составили 97 учащихся ГБОУ СОШ № 333 Невского района Санкт-Петербурга (46 девочек, 51 мальчик). Респонденты были разделены на группы в соответствии с возрастом: дети 9–11 лет (32 человека), младшие подростки 12–15 лет (33 человека), старшие подростки 16–17 лет (32 человек).

В работе использовался комплекс психодиагностических методик:

1. Методика «Кто Я?» М. Кун и Т. Мак-Партланд, модификация Т. В. Румянцевой (Румянцева 2006).

Данная методика является проективным методом изучения глобальной самооценки, то есть методом оценки собственной личности в целом, а не отдельных ее характеристик. Процедура представляет собой процесс свободного, нестандартизированного самоописания. Ответы респондентов на вопрос «Кто Я?» даются в течение 12 минут, записываются ими на бланке (чистый лист бумаги). Количество ответов не ограничено. Далее участникам необходимо оценить каждый свой ответ, то есть выразить собственное отношение к нему (положительное, отрицательное, нейтральное, неопределенное). Обработка результатов происходит по подсчету соотношения эмоционального отношения к себе, а также в ходе анализа компонентов идентичности: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельностное Я, перспективное Я, рефлексивное Я. В данном случае изучался качественный показатель самооценки, особенности описания респондентами собственной личности, а также отношение к индивидуальным характеристикам.

2. Методика Т. Дембо — С. Рубинштейн, модификация А. М. Прихожан (Прихожан 1988).

Представленная методика также служит инструментом изучения глобальной самооценки. В данном случае исследуется ее количественное выражение, то есть уровень самооценки. Помимо этого, данная методика позволяет установить уровень притязаний человека, выявить адекватность разницы между самооценкой и уровнем притязаний. Диагностика проводится с предъявлением стимульного материала, состоящего из линий, представляющих собой

разные аспекты глобальной самооценки: здоровье, ум, характер, авторитет у сверстников, умение делать что-то своими руками, внешность, уверенность в себе. Отметка участника исследования на определенном месте линии далее соотносилась с баллами, которые указывали на тот или иной уровень самооценки или уровень притязаний (низкий, очень низкий, средний, высокий, очень высокий).

3. *Методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантилеева* (Пантилеев, Столин 1993).

Данная методика позволяет изучить эмоционально-оценочную сторону самоотношения человека, оценить такие структуры, как самоуважение, самоценность и самопринятие. Данный феномен трактуется учеными в контексте представлений человека о смысле «Я» как обобщенное чувство в адрес собственного «Я». В основе данной методики — концепция самосознания В. В. Столина, который выделял три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость. Проведение диагностики самоотношения подразумевает представление участникам стимульного материала, состоящего из ряда утверждений. Далее респондентам необходимо дать согласие или несогласие с данными утверждениями о себе. В итоге происходит подсчет баллов и их соотнесение с уровнем выраженности каждой структуры самоотношения.

Поскольку методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантилеева рассчитана на старших подростков и взрослых, этот инструмент не использовался при сборе данных детей младшего школьного возраста.

При обработке результатов исследования применялись дисперсионный анализ ANOVA, описательные статистики, t-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Изучение результатов дисперсионного анализа позволило выявить некоторые особенности самооценки в исследуемых возрастных периодах. Значимых различий в самооценке мальчиков и девочек, а также в уровне притязаний и в таких аспектах, как самоуверенность, самоценность и самопринятие, выявлено не было (табл. 1). Возможно, такие результаты отражают особенность выборки участников исследования. В дальнейшем планируется уточнение полученных данных с помощью увеличения числа респондентов. Возраст же оказался переменной, влияющей на самоотношение. Были выявлены значимые различия в самооценке детей (младших школьников) и старших подростков ($p = 0,016$), а также внутри подросткового возраста: между младшими и старшими подростками ($p = 0,007$) (табл. 1). Рассмотрим подробнее данные особенности.

Опираясь на усредненные результаты, полученные с помощью методики Т. Дембо — С. Рубинштейн, можно говорить о том, что уровень самооценки во всех представленных возрастах — средний (рис. 1). Однако у старших подростков этот уровень выше, их самооценка скорее высокого уровня. Младшие школьники демонстрируют заметное снижение уровня самооценки по сравнению с остальными, их ответы граничат с низкими показателями. Полученные данные можно объяснить тем, что в подростковом возрасте процесс самоидентификации является задачей развития возраста, соответственно, вместе с построением образа себя происходит формирование мнения о себе. К концу данного периода у человека складываются наиболее устойчивые и адекватные

Табл. 1. Значимость половозрастных различий показателей самооценки детей и подростков (дисперсионный анализ ANOVA)

	Пол	Возраст
	F/p	F/p
Самооценка (Дембо — Рубинштейн)	1,143 / >0,05	5,982 / <0,05
Самооценка (Кун — Мак-Партланд)	0,854 / >0,05	3,916 / <0,05
Уровень притязаний	1,889 / >0,05	1,467 / >0,05
Разница между уровнем притязаний и самооценкой	0,083 / >0,05	4,299 / <0,05

Табл. 2. Значимость половозрастных различий показателей самооценки подростков (t-критерий Стьюдента)

	Пол	Возраст		
	t/p	t/p	среднее	
Самоуверенность				
Младшие подростки	0,516 / >0,05	4,814 / <0,001	6,516	
Старшие подростки			5,059	
Самоценность				
Младшие подростки	−0,556 / >0,05	4,010 / <0,001	7,806	
Старшие подростки			6,088	
Самопринятие				
Младшие подростки	0,725 / >0,05	−0,051 / >0,05	6,097	

представления о своей личности, о ее ценности и возможностях. Процесс формирования самооценки у младших школьников основывается на большей ориентации на оценки взрослых, в том числе и учителей. Некоторые источники указывают, что благоприятной для личностного развития ребенка в данном возрасте является высокая или даже завышенная самооценка. Другой взгляд на эту ситуацию показывает, что с началом обучения в школе ребенок сталкивается не только с оценками учителя, но и со сравнением себя с одноклассниками, что в сумме может являться фактором, определяющим снижение уровня самооценки.

При сравнении результатов по двум методикам измерения самооценки были получены противоречивые данные. Измерения, проводимые с использованием методики «Кто Я?», показали завышенный уровень самооценки, который сохранялся во всех выборках. В отличие от остальных измерительных инструментов, результаты по данному опроснику показали, что распределение ответов оказалось ненормальным, и это отразилось в наличии большого количества высоких оценок, которые компенсировались крайне низкими результатами. Средний уровень самооценки был зафиксирован у меньшинства испытуемых. Так как представленная методика является проективным инструментом измерения самоотношения, возможно, именно специфика данного типа измерения показала такую сторону самооценок. Детям необходимо было дать описательные характеристики своего «Я», что может показывать особенности самопрезентации современного поколения, которое стремится

представить себя в «наилучшем свете». Поскольку участникам необходимо, пусть анонимно, но продемонстрировать результаты самоописания другому человеку (исследователю), то у респондентов может повышаться уровень социальной желательности. В истинном смысле «Я-концепция» — это все знания о себе, самовосприятие и самооценивание. В данном случае процесс самоотчета нельзя назвать тождественным с самовосприятием, так как он делается для других людей, но не для себя.

В уровне притязаний значимых возрастных различий выявить не удалось. Во всех исследованных нами возрастах можно наблюдать высокий и даже очень высокий уровень притязаний (рис. 2). Для более верной интерпретации стоит сравнивать также разницу между самооценкой и уровнем притязаний, которая в представленном исследовании была определена как умеренная. Только тогда возможно делать вывод о том, насколько достижимые цели ставит перед собой ребенок или подросток. Таким образом, можно заключить, что дети как младшего школьного, так и подросткового возраста склонны ставить цели, соизмеримые своим возможностям, а также способствующие собственному развитию. По-видимому, у современных детей достаточно развита способность к рефлексии, которая позволяет определить для себя оптимальный уровень сложности поставленных целей, адекватные требования к своей личности.

Помимо исследования глобальной самооценки детей и подростков, в данной работе изучалась эмоционально-ценностная система самоотношения. Оценка самоуверенности как

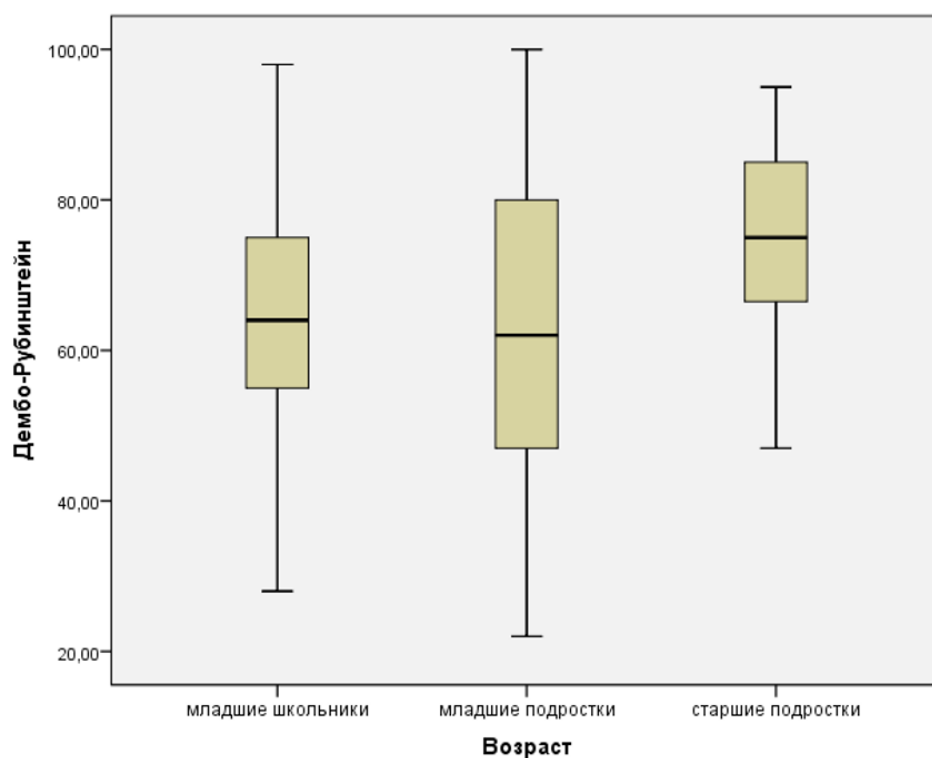


Рис. 1. Уровень самооценки детей и подростков по методике Т. Дембо — С. Рубинштейн

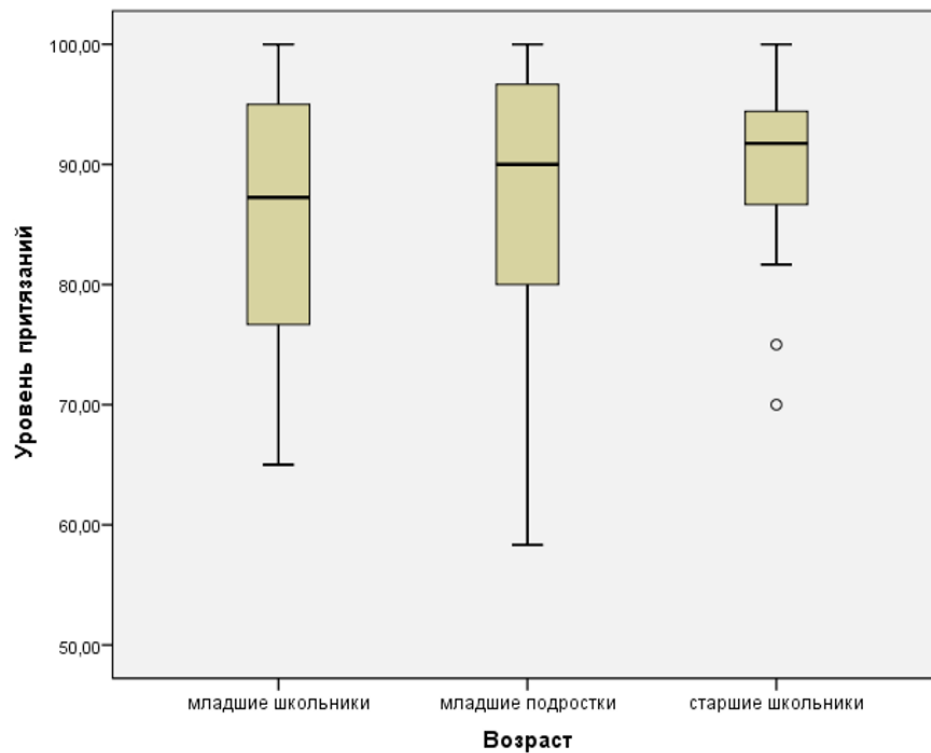


Рис. 2. Уровень притязаний у детей и подростков (по методике Т. Дембо — С. Рубинштейн)

одного из аспектов самооценки на всех возрастных этапах различается, но находится в пределах средних значений. Значимые отличия мы наблюдаем в старшем подростковом возрасте (рис. 3). Старшие подростки оказались более самоуверенными, чем младшие подростки. Схожие результаты были получены по фактору «самоценность» (рис. 4).

В данном случае, как было сказано ранее, эти результаты объясняются возрастной спецификой динамики самооценки: к старшему подростковому возрасту происходит стабилизация самооценки и понимание ценности собственной личности. Значимых возрастных различий в самопринятии выявить не удалось. Способность подростков к принятию образа себя находится на среднем уровне. Избирательное отношение к себе может быть обусловлено разными причинами. С одной стороны, это можно объяснить неустойчивым отношением к своему «Я», что свойственно скорее младшим подросткам. С другой стороны, принятие не всех своих достоинств, а также критика не всех своих недостатков может быть связана с реалистичным взглядом на самого себя, свои возможности и способности. Данное описание характеризует самооценку в старшем подростковом возрасте.

Выводы

Полученные результаты позволили прояснить некоторые особенности самооценки современных детей. Статистически значимых различий в самоотношении девочек и мальчиков выявить не удалось. Это можно объяснить спецификой данной выборки. Для дальнейшей проверки гипотезы о гендерных различиях в самооценке необходимо увеличение количества респондентов, что предполагает продолжение нашего исследования. Подтвердилась гипотеза о том, что существует возрастная динамика самооценки. Представления о себе изменяются с процессом взросления человека, различия присутствуют даже внутри одного периода (в нашем случае — в подростковом возрасте).

- 1) Старшие подростки имеют более высокую самооценку, чем дети, а также младшие подростки, что может говорить о более развитых и стабильных представлениях о своей личности к концу подросткового возраста.
- 2) При сравнении данные двух методик («Кто Я?» М. Кун и Т. Мак-Партланда, модификация Т. В. Румянцевой и Т. Дембо — С. Рубинштейн, модификация

А. М. Прихожан) по уровню глобальной самооценки было обнаружено явное противоречие — в ходе второго измерения была выявлена неадекватно завышенная самооценка у всех респондентов. Такие результаты могут отражать специфику измерительного инструмента, который является проективным.

- 3) Уровень притязаний остается высоким у представителей всех рассмотренных возрастных периодов. Это может быть связано с достаточным уровнем рефлексии современных детей.
- 4) Эмоционально-ценностные составляющие самоотношения, такие как «самоуверенность» и «самоценность», тоже являются показателями, которые выше по уровню к концу подросткового возраста; это также можно объяснить тем, что одна из задач возраста — самоидентификация и связанное с ней построение представлений о себе — благополучно решена.
- 5) В ходе статистической обработки были выявлены средние значения по такому аспекту самооценки, как «Самопринятие», на протяжении всех изученных возрастов. Средние значения, отражающие избирательное отношение к себе, могут быть связаны как с нестабильностью образа «Я», так и с реалистичностью самовосприятия.

Несмотря на то, что представленные результаты согласуются с рядом исследований (Bleidorn, Arslan, Denissen 2016; Zuckerman, Li, Hall 2016), некоторые работы демонстрируют противоположную картину динамики самооценки (Robins 2002; Orth, Robins 2014). В ходе исследования также были заметны противоречия данных, полученных с помощью разных измерительных инструментов. Следовательно, требуется дальнейшее уточнение этой проблемы. Планируется проведение контент-анализа описательных оценок, а также увеличение выборки, подбор других инструментов измерения самоотношения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследований возрастных особенностей самооценки могут быть использованы педагогами и психологами для планирования программ сопровождения и отдельных мероприятий в их рамках, а также учитываться при индивидуальной консультативной работе с детьми. Помимо этого, данная информация может быть полезна при составлении рекомендаций как для родителей, так и для педагогов.

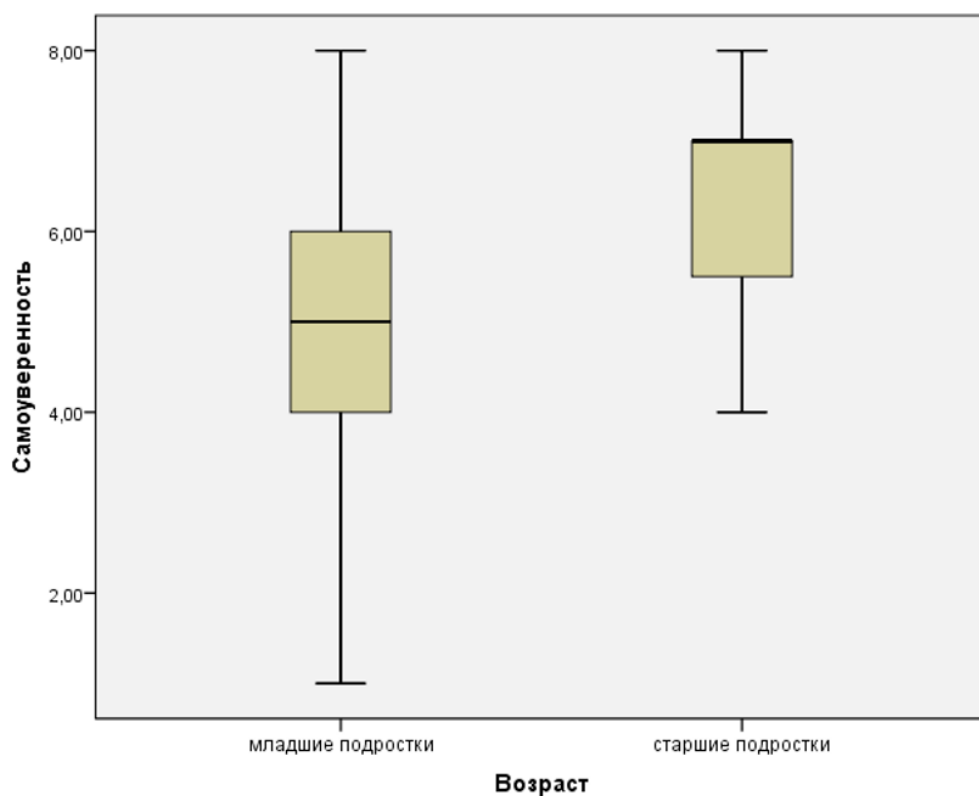


Рис. 3. Уровень самоуверенности у подростков по методике исследования самоотношения (МИС)

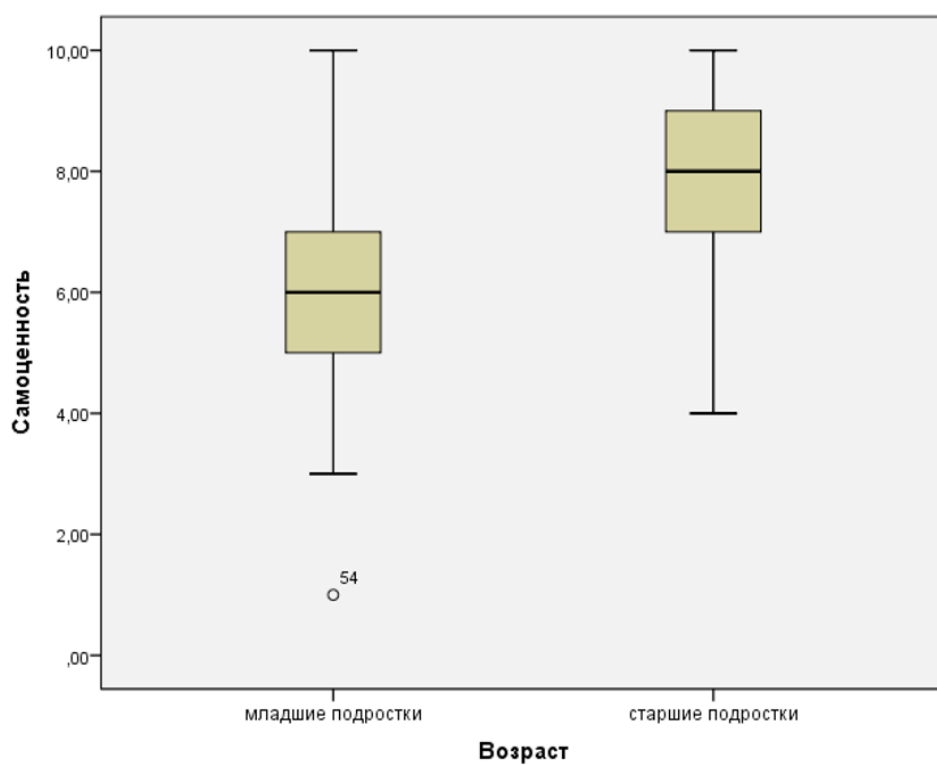


Рис. 4. Уровень самоценности у подростков по методике исследования самоотношения (МИС)

Литература

- Белозерова, Л. А., Поляков, С. Д., Жидяева, О. О. (2018) Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования. *Поволжский педагогический поиск*, № 3, с. 16–23.
- Бороздина, Л. В. (1985) *Исследование уровня притязаний*. М.: Изд-во МГУ, 103 с.
- Бороздина, Л. В. (2011) Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 54–65.
- Бороздина, Л. В., Залученова, Е. А. (1993) Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. *Вопросы психологии*, № 1, с. 104–113.
- Бороздина, Л. В., Капник, Т. М. (2002) Реакция на фрустрацию при соответствии и несоответствии уровней самооценки и притязаний. В кн.: Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев (ред.). *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1*. М.: Смысл, с. 308–326.
- Выготский, Л. С. (1982) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 504 с.
- Клецина, И. С. (2004) *Психология гендерных отношений. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 39 с.
- Кулакова, А. Б. (2018) Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*, № 2 (42), статья 6. <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>
- Молчанова, О. Н. (2016) *Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования*. М.: Флинта, 392 с.
- Молчанова, О. Н. (2006) Самооценка: стабильность или изменчивость? *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 3, № 2, с. 23–51.
- Пантилеев, С. Р., Столин, В. В. (1993) *Методика исследования самоотношения*. М.: Смысл, 32 с. (Психодиагностическая серия. № 7).
- Прихожан, А. М. (1988) Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. В кн.: И. В. Дубровина (ред.). *Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик*. М.: АПН СССР, с. 110–118.
- Румянцева, Т. В. (2006) Методика «Кто Я?». В кн.: Т. В. Румянцева. *Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре*. СПб.: Речь, с. 82–103.
- Столин, В. В. (1985) *Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 530 с.
- Столин, В. В., Пантилеев, С. Р. (1988) Опросник самоотношения. В кн.: *Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы*. М.: Изд-во МГУ, с. 123–130.
- Чеснокова, И. И. (1977) *Проблема самосознания в психологии*. М.: Наука, 144 с.
- Allgood-Merten, B., Stockard, J. (1991) Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescents. *Sex Roles*, vol. 25, no. 3-4, pp. 129–139.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A. et al. (2016) Age and gender differences in self-esteem — a cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 111, no. 3, pp. 396–410. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Branden, N. (1994) *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books, 341 p.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., Aber, J. L. (1994) Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, vol. 65, no. 2, pp. 493–506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x>
- Demo, D. H. (1992) The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, vol. 18, pp. 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001511>
- Feather, N. T. (1991) Human values, global self-esteem, and belief in a just world. *Journal of Personality*, vol. 59, no. 1, pp. 83–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00769.x>
- Greene, A. L., Wheatley, S. M. (1992) “I’ve got a lot to do and I don’t think I’ll have the time”: Gender differences in late adolescents’ narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 21, no. 6, pp. 667–686.
- Huang, C. (2010) Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, vol. 14, no. 3, pp. 251–260. <https://doi.org/10.1037/a0020543>
- Kaplan, H. B. (1975) *Self-attitudes and deviant behavior*. Pacific Palisades, CA: Goodyear Books, 185 p.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Slowers, C. J., Buswell, B. N. (1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no. 4, pp. 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Orth, U., Erol, R. Y., Luciano, E. C. (2018) Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, vol. 144, no. 10, pp. 1045–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
- Orth, U., Robins, R. W. (2014) The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 23, no. 5, pp. 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Rosenberg, M. (1965) *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 340 p.
- Wylie, R. C. (1974) *The self-concept. Vol. 1: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 433 p.

- Wylie, R. C. (1979) *The self-concept. Vol. 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE; London: University of Nebraska Press, 825 p.
- Zuckerman, M., Li, C., Hall, J. A. (2016) When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, vol. 64, pp. 34–51. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.07.007>

References

- Allgood-Merten, B., Stockard, J. (1991) Sex role identity and self-esteem: A comparison of children and adolescents. *Sex Roles*, vol. 25, no. 3-4, pp. 129–139. (In English)
- Belozerova, L. A., Polyakov, S. D., Zhidyaeva, O. O. (2018) Sotsiokul'turnye osobennosti pokoleniya Z: opyt empiricheskogo issledovaniya [Social and cultural features of the generation Z: Empirical research experience]. *Povolzhskij pedagogicheskij поиск — Volga Region Pedagogical Search*, no. 3, pp. 16–23. (In Russian)
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A. et al. (2016) Age and gender differences in self-esteem — a cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 111, no. 3, pp. 396–410. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000078> (In English)
- Borozdina, L. V. (1985) *Issledovanie urovnya prityazanii [Research of the level of aspiration]*. Moscow: Moscow University Press, 103 p. (In Russian)
- Borozdina, L. V. (2011) Sushchnost' samootsenki i ee sootnoshenie s Ya-kontseptsiej [The essence of "Samootsenka" and How it is related with the Self-Concept]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, no. 1, pp. 54–65. (In Russian)
- Borozdina, L. V., Kapnik, T. M. (2002) Reaktsiya na frustratsiyu pri sootvetstvii i nesootvetstvii urovnej samootsenki i prityazanii [Reaction to frustration at matching and non-matching levels of self-esteem and aspirations]. In: B. S. Bratus', D. A. Leont'ev (eds.). *Uchenye zapiski kafedry obshchej psikhologii MGU im. M. V. Lomonosova [Scientific notes of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University]. Iss. 1*. Moscow: Smysl Publ., pp. 308–326. (In Russian)
- Borozdina, L. V., Zaluchanova, E. A. (1993) Uvelichenie indeksa trevozhnosti pri raskhozhdenii urovnej samootsenki i prityazanii [An increase in the anxiety index with different levels of self-esteem and aspiration]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 104–113. (In Russian)
- Branden, N. (1994) *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books, 341 p. (In English)
- Chesnokova, I. I. (1977) *Problema samosoznaniya v psikhologii [The problem of self-awareness in psychology]*. Moscow: Nauka Publ., 144 p. (In Russian)
- Connell, J. P., Spencer, M. B., Aber, J. L. (1994) Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, vol. 65, no. 2, pp. 493–506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x> (In English)
- Demo, D. H. (1992) The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, vol. 18, pp. 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001511> (In English)
- Feather, N. T. (1991) Human values, global self-esteem, and belief in a just world. *Journal of Personality*, vol. 59, no. 1, pp. 83–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00769.x> (In English)
- Greene, A. L., Wheatley, S. M. (1992) "I've got a lot to do and I don't think I'll have the time": Gender differences in late adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 21, no. 6, pp. 667–686. (In English)
- Huang, C. (2010) Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, vol. 14, no. 3, pp. 251–260. <https://doi.org/10.1037/a0020543> (In English)
- Kaplan, H. B. (1975) *Self-attitudes and deviant behavior*. Pacific Palisades: Goodyear Books, 185 p. (In English)
- Klecina, I. S. (2004) *Psikhologiya gendernykh otnoshenij [Psychology of gender relationships]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 39 p. (In Russian)
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Slowers, C. J., Buswell, B. N. (1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no. 4, pp. 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470> (In English)
- Kulakova, A. B. (2018) Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt [Generation Z: Theoretical aspect]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya — Territorial Development Issues*, no. 2 (42), article 6. <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6> (In Russian)
- Molchanova, O. N. (2006) Samootsenka: stabil'nost' ili izmenchivost'? [Self-esteem: Stability or mutability?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 3, no. 2, pp. 23–51. (In Russian)
- Molchanova, O. N. (2016) *Samootsenka: teoreticheskie problemy i empiricheskie issledovaniya [Self-esteem: Theoretical problems and empirical research]*. Moscow: Flinta Publ., 392 p. (In Russian)
- Orth, U., Erol, R. Y., Luciano, E. C. (2018) Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, vol. 144, no. 10, pp. 1045–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161> (In English)
- Orth, U., Robins, R. W. (2014) The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 23, no. 5, pp. 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414> (In English)

- Pantileev, S. R., Stolin, V. V. (1993) *Metodika issledovaniya samootnosheniya [Methods of self-attitude research]*. Moscow: Smysl Publ., 32 p. (Psikhodiagnosticheskaya seriya [Psychodiagnostic series]. No. 7). (In Russian)
- Prihozhan, A. M. (1988) Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa [Application of direct assessment methods in the work of a school psychologist]. In: I. V. Dubrovina (ed.). *Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noj psikhologicheskoy sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik [Scientific and methodological foundations for the use of specific psychodiagnostic techniques in the school psychological service]*. Moscow: PAS USSR Publ., pp. 110–118. (In Russian)
- Rosenberg, M. (1965) *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 340 p. (In English)
- Rumyantseva, T. V. (2006) Metodika “Kto Ya?” [Methodology “Who am I?”]. In: T. V. Rumyantseva. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenij v pare [Psychological counseling: Diagnosing of relationships in a couple]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 82–103. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1985) *Poznanie sebya i otnoshenie k sebe v strukture samosoznaniya lichnosti [Self-knowledge and self-attitude in the structure of self-consciousness of the individual]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Lomonosov Moscow State University, 530 p. (In Russian)
- Stolin, V. V., Pantileev, S. R. (1988) Oprosnik samootnosheniya [Self-attitude questionnaire]. In: *Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy [Workshop on psychodiagnosics: Psychodiagnostic materials]*. Moscow: Moscow University Press, pp. 123–130. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2. Problemy obshchej psikhologii [Collected works: In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 504 p. (In Russian)
- Wylie, R. C. (1974) *The self-concept. Vol. 1: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 433 p. (In English)
- Wylie, R. C. (1979) *The self-concept. Vol. 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE; London: University of Nebraska Press, 825 p. (In English)
- Zuckerman, M., Li, C., Hall, J. A. (2016) When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, vol. 64, pp. 34–51. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.07.007> (In English)



Особенности познавательной деятельности
и личности современных детей, подростков
и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152>

Совладание с психологическими проблемами у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана

Ю. С. Пежемская^{✉1}, А. М. Юсубова¹, Г. Р. Гуламова²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Государственная служба по антимонопольному контролю и надзору за потребительским рынком
Министерства экономики Азербайджанской Республики,
AZ1011, Азербайджан, г. Баку, Ясамальский район, пр-т Гасанбей Зардаби, д. 88А

Сведения об авторах:

Юлия Сергеевна Пежемская,
SPIN-код: 5131-3370,
Scopus AuthorID: 57210256732,
ResearcherID: K-7216-2018,
ORCID: 0000-0002-8296-0229,
e-mail: pjshome@mail.ru

Айтан Мазахир кызы Юсубова,
e-mail: aytenyv@gmail.com

Гульсум Рамиз кызы Гуламова,
e-mail: gulsum_nesibova@mail.ru

Для цитирования:

Пежемская, Ю. С., Юсубова, А. М.,
Гуламова, Г. Р. (2021)
Совладание с психологическими
проблемами у студенческой
молодежи России, Турции
и Азербайджана. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 2,
с. 140–152.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152>

Получена 14 февраля 2021;
прошла рецензирование 13 марта
2021; принята 14 марта 2021.

Финансирование: Исследование
выполнено при поддержке
Российского фонда
фундаментальных исследований
(проект № 20-013-00232).

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты пилотажного кросскультурного исследования проблемной обеспокоенности и стратегий преодоления проблемных ситуаций студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана, проведенного в 2020 году в период пандемии COVID-19.

Теоретическую основу исследования составили: теория межкультурных измерений Г. Хофстеде; подход научной школы Л. А. Регуш, позволяющий оценить уровень проблемной озабоченности молодежи в разных сферах жизни; теория Р. Лазаруса о копинге как о динамичном процессе, который изменяется в зависимости от ситуационного контекста.

Цель исследования заключалась в выявлении общих и культуроспецифичных психологических проблем, актуально переживаемых молодежью России, Турции и Азербайджана в различных сферах жизни, а также в определении приоритетных стратегий совладания с психологическими проблемами. Методический комплекс исследования включал в себя опросник «Копинг-стратегий» Р. Лазаруса, направленный на изучение стратегий совладания; дополнительно для диагностики интернет-копинга была использована анкета «Индекс погруженности в интернет» (Л. А. Регуш, А. В. Орлова, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, Ю. С. Пежемская); для выявления психологических проблем молодежи был использован опросник «Психологические проблемы молодежи» (Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская); дополнительно для оценки уровня обеспокоенности проблемами соматического здоровья применялся опросник самооценки здоровья (A. Ware, C. Wright, M. Snyder). В исследовании приняли участие 90 студентов из России, Азербайджана, Турции (по 30 человек из каждой страны в возрасте 21–22 лет), из них 50% мужчин и 50% женщин.

Результаты проведенного исследования продемонстрировали, что российские, турецкие и азербайджанские студенты статистически значимо не различаются по уровню обеспокоенности психологическими проблемами, но при этом различаются по используемым стратегиям совладания с проблемами.

Полученные данные позволяют говорить о нормативной возрастной специфике переживания проблем в исследуемой выборке молодежи и о культуро- и полоспецифичных характеристиках использования стратегий совладания с проблемами. На пилотном уровне были выявлены профили взаимосвязей стратегий совладания юношей и девушек России, Турции и Азербайджана с проблемными переживаниями в различных жизненных сферах. Разработка данных профилей представляет интерес для дальнейшего исследования.

Ключевые слова: стратегии совладания, психологические проблемы, интернет-копинг, студенты, молодежь, культура, Россия, Азербайджан, Турция.

Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan

Ju. S. Pezhemskaya^{✉1}, A. M. Usubova¹, G. R. Gulamova²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² State Service for Antimonopoly Control and Supervision of the Consumer Market, Ministry of Economy, Republic of Azerbaijan, 88A Hasanbey Zardabi Ave., Baku, Yasamal District AZ1011, Azerbaijan

Authors

Julia S. Pezhemskaya,
SPIN: 5131-3370,
Scopus AuthorID: 57210256732,
ResearcherID: K-7216-2018,
ORCID: 0000-0002-8296-0229,
e-mail: pjshome@mail.ru

Aytan M. Usubova,
e-mail: aytenyv@gmail.com

Gulsum R. Gulamova,
e-mail: gulsum_nesibova@mail.ru

For citation:

Pezhemskaya, Ju. S., Usubova, A. M., Gulamova, G. R. (2021)
Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan.
Psychology in Education, vol. 3, no. 2, pp. 140–152.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152>

Received 14 February 2021;
reviewed 13 March 2021;
accepted 14 March 2021.

Funding: This research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 20-013-00232.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The paper presents the results of a cross-cultural pilot study which focused on the concerns of student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan and on the strategies used by student youth to overcome problem situations. The study was conducted online in 2020 during the COVID-19 lockdown.

The theoretical basis of this research included Hofstede's cultural dimensions theory; the approach of the scientific school of L. Regush, which allows assessing the level of problematic concerns of young people in different areas of their lives; and S. Folkman and R. Lazarus stress and coping theory.

The aim of the study was to identify both general and culturally specific psychological problems that are currently experienced by the youth of Russia, Turkey and Azerbaijan in various spheres of life. The study also aimed to determine priority strategies for coping with psychological problems.

The methodological complex of the research included the Psychological Problems of Youth Questionnaire (L. Regush et al.); Patient Satisfaction Questionnaire (A. Ware et al.); Index of Internet Immersion Questionnaire (L. Regush et al.); Ways of Coping Questionnaire (R. Lazarus). The study involved 90 students from Russia, Azerbaijan and Turkey, of which 50% are men and 50% are women.

The study showed that Russian, Turkish and Azerbaijani students demonstrate no statistically significant difference in the level of their anxiety about psychological problems, but employ different coping strategies.

The data obtained allow us to speak about the normative age specificity of experiencing problems in the studied sample of young people and about the culture- and gender-specific characteristics of using coping strategies. At the pilot level, we identified the profiles of the correlation between coping strategies of young people in different cultures with psychological problems. The development of these profiles is of interest for further research.

Keywords: coping strategies, psychological problems, internet coping, students, youth, culture, Russia, Azerbaijan, Turkey.

Введение

Противоречия во взаимопонимании и конфликты между людьми разных стран зачастую возникают в связи с тем, что представители разных культур по-разному относятся к определенным жизненным ситуациям и применяют разные стратегии их разрешения. Использование теории совладания Р. Лазаруса позволяет исследовать динамическое взаимодействие человека с окружающей средой. В ситуациях, предъявляющих «чрезмерные требования», превышающие ресурс человека или несущие угрозу благополучию, человеку становится необходимо прилагать усилия для управления ситуацией, обретения толерантности к ней, снижения или минимизации ее требований (Битюцкая 2015).

Данное исследование проводилось в 2020 году в период пандемии COVID-19, которая стала такой «чрезмерной ситуацией» и способствовала повышению уровня проблемной обеспокоенности людей во всем мире. В Турции и в Азербайджане достаточно длительный период действовали режим самоизоляции и комендантский час, людям было запрещено выходить из дома в выходные дни. В России период самоизоляции был значительно меньше, но тем не менее он также внес существенные коррективы в жизнь студентов, их учебную и социальную активность. В Азербайджане в этот период был актуализирован военный конфликт с Арменией (армяно-азербайджанские вооруженные столкновения в 2020 году). В связи с этим можно говорить о текущей жизненной ситуации 2020 года как о трудной, требующей мобилизации ресурсов совладания.

Для успешного совместного обучения молодежи в условиях межкультурной открытости современного общества особенно важно понимать, какие стратегии поведения каждый использует для эффективного взаимодействия. Традиционно кросскультурные психологические исследования предполагают сравнение представителей «полярных» культур — западных и восточных. Человек может воспринимать поведение представителя «полярной» культуры как труднообъяснимое. Например, в исследованиях выявлено, что русские студенты переживают более высокий стресс по сравнению с американскими студентами (Poltavski 2003) и чаще используют социальный стиль совладания по сравнению с поляками и австралийцами (Крюкова 2005), а турецкая молодежь чаще делится своими проблемами с другими, в то время как немцы меньше нуждаются в социальной поддержке (Yeresyan, Lohaus 2014). Для русских студентов характерна активизация как проблемно-ориентированных, так и эмоционально-ориентированных копинг-стратегий. Турецкие студенты обозначают религиозную поддержку в качестве значимого эмоционального ресурса преодоления трудных ситуаций (Куваева 2017; 2018). Особенности индивидуальной картины мира, обусловленные культурой, наряду с субъективной оценкой затрудненных обстоятельств определяют и модели совладающего поведения человека (Лазарус 1970). Восприятие, оценивание, осмысление трудных жизненных ситуаций и релевантных способов реагирования на проблему обусловлены не только особенностями нервной системы и спецификой индивидуального опыта человека, но и опытом той культурной группы, в которой он живет (Крюкова, Гущина 2015; Волкова, Куваева 2019), а также социально-демографическими характеристиками участников исследования (Проект, Рохина 2020).

В современных исследованиях погруженность человека в Интернет, как правило, анализируется в контексте интернет-зависимого поведения (Хасанова, Котова 2017; Chou, Ko, Kaufman et al. 2015). Наряду с этим становится все более актуальным изучение психологических механизмов влияния цифровой среды и иммерсивной виртуальной реальности (Панов, Патраков 2020) на человека без интернет-аддикции, для которого «погружение» в Интернет можно рассматривать как механизм развития совладающего поведения. В период пандемии Интернет для многих людей стал необходимым, а иногда и единственным ресурсом связи с окружающим миром, позволяющим справляться с трудностями вынужденной

самоизоляции: продолжать обучение, работу, поддерживать социальные связи, получать медицинскую и психологическую помощь и т. д. В контексте ситуации самоизоляции, непосредственно в данном исследовании, обращение к Интернету и погруженность в Интернет мы рассматриваем как дополнительную стратегию совладания молодежи с психологическими проблемами и обозначаем как «интернет-копинг», т. е. систему целенаправленного поведения для преодоления психологических проблем и снижения стресса через обращение к ресурсам Интернета, способствующую адаптации в ситуации неопределенности.

Данное исследование сфокусировано на изучении психологических проблем и совладания с ними у студенческой молодежи России, Азербайджана и Турции. Азербайджан и Турция представляют собой близкие народы, культуры которых понятны друг другу. Выявление психологических проблем учащейся молодежи и предпочитаемых стратегий совладания может позволить увидеть как общие, так и специфические способы разрешения трудных ситуаций и улучшить стратегии межкультурного взаимодействия совместно обучающихся студентов.

Таким образом, цель исследования заключается в выявлении общих и культуроспецифичных психологических проблем, актуально переживаемых молодежью России, Турции и Азербайджана в различных сферах жизни, а также определении приоритетных стратегий совладания с психологическими проблемами.

Сущностные характеристики «психологической проблемы» и культуроспецифические предикторы отношения к значимым жизненным ситуациям

Каждая страна имеет свою уникальную культуру, центральным элементом которой является коллективное сознание, отличающее граждан одной страны от другой. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и работы У. Бронфенбреннера показали значимость культуры для интериоризации субъективного опыта. Согласно исследованиям, психологические проблемы также можно считать важным индикатором влияний социокультурных воздействий на человека (Регуш, Алексеева, Орлова и др. 2017). Психологическая проблема, как и любое психическое явление, будучи «внутренним условием», опосредуется внешними воздействиями (Регуш и др. 2010).

Сущностными характеристиками психологической проблемы являются актуализированное психологическое противоречие и осознаваемое, отрerefлексированное эмоциональное переживание (Регуш, Алексеева, Веретина и др. 2020а; Худоян 2017). Противоречие, вызвавшее психологическую проблему, порождает два варианта развития событий: либо человек находит способы для совладания с ней, формируя качества, которые помогают ему разрешить и переосмыслить проблему, либо противоречие усугубляется, обостряя проблему (Регуш, Алексеева, Веретина и др. 2020b).

В качестве одного из измерений культуры, позволяющего сопоставить различия в проблемной озабоченности и совладании с психологическими проблемами у молодежи разных стран, исследователи рассматривают такой параметр, как «избегание неопределенности» (Hofstede 2011; Панкратова, Осин, Люсин 2013; Науменко, Морозова 2018). Ожидания определенного поведения и их реализация позволяют чувствовать себя защищенным от неопределенности. В коллективистических культурах люди ожидают, что их родственники или члены группы будут заботиться о них взамен на соблюдение установленных в группе правил поведения, в индивидуалистических культурах люди заботятся только о себе и своих ближайших родственниках. Люди в фемининных культурах ориентированы на сотрудничество, заботу о слабых, повышение качества жизни, в маскулинных культурах — на достижения, социальный статус, материальное вознаграждение.

Сходство Азербайджана и Турции обусловлено территориальной близостью, общим историческим прошлым, сходными культурными традициями, религией (ислам) и языком.

Г. Гулиев определяет азербайджанское общество как патерналистское (от лат. *paternus* — «отцовский»), что прежде всего проявляется в культе семьи и мужчины как продолжателя рода. В Азербайджане после распада Советского Союза ведущими становятся ценности ислама (Najafizadeh 2012). Азербайджанцы ориентированы на соблюдение существующих правил семьи, общины, группы. В то же время азербайджанцы считают себя терпеливыми, терпимыми, толерантными. Они обладают особой способностью адаптироваться к любой, даже очень экстремальной (дискомфортной) ситуации и со временем с ней гармонично уживаются. Подобная толерантность не ведет к существенным деформациям ментальности. Скорее всего, эта способность была актуализирована спецификой мобильной жизни в различных ландшафтных

зонах природы, что способствовало формированию механизма адаптации к различным природным нишам и угрозам без существенного для жизни ущерба. Способность азербайджанцев к адаптации позволяет им на протяжении столетий спокойно переживать экстремальные ситуации и чужеродные инновации, не теряя своей ментальности. Семья как ресурс для азербайджанцев превышает ценности государственности и национального самоопределения (Гулиев 2002).

Турецкая культура характеризуется взаимозависимыми отношениями, в которых самооценка личности связана с отношениями в группе и в семье, поэтому отношения имеют повышенное значение для благополучия. В Турции стараются избегать прямого действия в качестве стратегии совладания с трудностями, если это может нанести вред социальным отношениям, и предпочитают регулировать эмоциональное воздействие стрессовой ситуации. Являясь частью взаимозависимой культуры, турецкая молодежь испытывает трудности в том, чтобы увеличить свою индивидуальную автономию из-за правил и ожиданий своих семей (Yeresyan, Lohaus 2014). Тем не менее проведенные сравнительные исследования показывают, что уровень индивидуализма в Турции и России примерно одинаков. В то же время в России после распада Советского Союза наблюдается рост показателя ценности «Автономия» по Ш. Шварцу (Панкратова, Осин, Люсин 2013).

Российская культура является более индивидуалистической по сравнению с азербайджанской. Представители российской культуры чаще проявляют свои эмоции и имеют более выраженные гендерные различия в проявлении эмоций. Азербайджанская культура проявляет себя как более маскулинная по сравнению с российской культурой. Высокий уровень маскулинности культуры усиливает гендерные различия в распознавании эмоций: женщины в Азербайджане имеют более высокие показатели по пониманию эмоций других людей по сравнению с мужчинами, что в меньшей степени должно быть выражено в России (Панкратова, Осин, Люсин 2013).

Учитывая описанный выше высокий культуроспецифический уровень адаптивности азербайджанского народа, можно предположить (гипотезы исследования), что:

- 1) существуют различия в уровне проблемной обеспокоенности и способах совладания с психологическими проблемами у молодежи разных стран;

- 2) структура взаимосвязей показателей совладания с психологическими проблемами у молодежи России, Азербайджана и Турции культурно- и полоспецифична.

Организация и методы исследования

В ходе исследования решались задачи, направленные на: 1) выявление и сравнительный анализ способов совладания с психологическими проблемами у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана; 2) описание культурно- и полоспецифичных различий копинг-стратегий студентов разных стран, представленных в исследовании; 3) определение взаимосвязей показателей совладания и обеспокоенности проблемами у молодежи разных стран.

Предмет исследования — способы совладания с психологическими проблемами у молодежи разных стран.

Объект исследования — юноши и девушки студенческого возраста.

В исследовании приняли участие 90 студентов из России (русские), Азербайджана (этнические азербайджанцы), Турции (этнические турки) (по 30 человек из каждой страны), из них 50% мужчин и 50% женщин. Сбор эмпирических данных проводился в 2020 г. среди студентов Санкт-Петербургского государственного университета (Россия), Бакинского государственного университета (Азербайджан) и Анкарского университета (Турция).

В данном исследовании стратегии совладания изучались с помощью опросника «Копинг-стратегий» Р. Лазаруса; для диагностики интернет-копинга была использована анкета «Индекс погруженности в Интернет» (Л. А. Регуш, А. В. Орлова, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, Ю. С. Пежемская). Методика «Психологические проблемы молодежи» (Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская) и опросник самооценки здоровья (A. Ware, C. Wright, M. Snyder) позволили определить психологические проблемы молодежи в таких сферах жизни, как: учеба, будущее, родительский дом, отношения со сверстниками, собственное «Я», досуг, материальное благополучие, общество, здоровье.

В связи с кросскультурной спецификой исследования для повышения надежности результатов при анализе данных в качестве экспертов-верификаторов выступали двуязычные авторы статьи — носители азербайджанского и русского языка как родного, знающие турецкий язык. Турецкий и азербайджанский языки относятся к западной огузской группе тюркских языков,

схожи по своему словарному составу. Для респондентов из Турции авторами статьи с родным азербайджанским языком, владеющими турецким языком, был осуществлен перевод методик на турецкий язык. Для азербайджанских студентов методики предъявлялись на русском языке, поскольку все респонденты из Азербайджана являлись русскоговорящими.

Для статистической обработки данных использовались: методы описательной статистики; сравнительный анализ (критерий Манна — Уитни) между группами из разных культур; корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты и их обсуждение

В основе методологии изучения психологических проблем, предлагаемой научной школой Л. А. Регуш (Регуш, Алексеева, Орлова, Пежемская 2013), лежит идея социально-культурной обусловленности психических проблем. Полученные нами результаты по методике «Психологические проблемы молодежи» показали, что проблемная обеспокоенность респондентов из всех трех стран — России, Азербайджана и Турции — несколько выше нормативных данных, полученных в 2013 году (Регуш, Алексеева, Орлова, Пежемская 2013), но значимых различий в обеспокоенности проблемами между показателями студентов из разных культур обнаружено не было. По-прежнему у студентов наиболее выражено беспокойство по поводу проблем в обществе, будущего, учебы, собственного «Я», а также материального благополучия (табл. 1).

Результаты исследования проблемных переживаний, проведенного Ю. Л. Проект и Е. В. Рохиной на российской выборке в 2020 году, подтверждают выраженность проблемных переживаний, связанных с экономической ситуацией, неопределенностью будущего, общественными и политическими проблемами (Проект, Рохина 2020).

Гипотеза о том, что существуют различия в уровне проблемной обеспокоенности и способах совладания с психологическими проблемами у молодежи разных стран, подтвердилась частично. У юношей наиболее часто используемыми стратегиями совладания с проблемами являются конфронтационный копинг, самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка (рис. 1). При этом молодые люди из России значимо чаще используют самоконтроль и стараются управлять своими эмоциями в трудных для них ситуациях, чем студенты мужского пола из Азербайджана

и Турции, а юноши из Турции значимо чаще используют стратегию позитивной переоценки, чем студенты России и Азербайджана (табл. 2).

Если рассматривать погружение в Интернет как копинг-стратегию современной молодежи, то интернет-копинг значимо чаще используют студенты в России и Турции, чем в Азербайджане (табл. 1).

Девушки студенческого возраста чаще всего используют стратегии положительной переоценки, избегания решения проблем, поиска поддержки и самоконтроля (рис. 2). Поиск поддержки значимо наиболее характерен для девушек Азербайджана, чем России и Турции, а избегание и интернет-копинг достоверно наиболее часто используется студентками из России (табл. 2).

Анализ корреляционных структур стратегий совладания с психологическими проблемами в разных жизненных сферах выявил практически полную культуроспецифичность взаимосвязей. Значимые достоверные взаимосвязи между исследуемыми показателями, которые проявляются в одной стране, не выражены в другой.

Рассмотрим значимые корреляционные связи, обнаруженные на основании анализа данных юношей России, Азербайджана и Турции (табл. 3).

Студенты-юноши из России используют стратегию планирования решения проблем, которые беспокоят их в сфере досуга и собственного «Я», — между показателями по этим шкалам выявлены значимые положительные связи. Отрицательные связи между обеспокоенностью проблемами общества и стратегией поиска поддержки, проблемами в отношении будущего с показателями избегания решения проблем и конфронтационным копингом говорят о снижении вероятности использования данных стратегий в связи с представлениями об их низкой эффективности. В случае обеспокоенности проблемами в отношениях с родителями студенты также стараются не обращаться к интернет-копингу. Значимых отрицательных связей между стратегиями совладания и проблемными сферами больше, чем положительных, что свидетельствует о том, что студенты хорошо знают, какие способы совладания не работают на решение проблемы, но не имеют

Табл. 1. Выраженность показателей обеспокоенности проблемами в разных жизненных сферах у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана

Шкалы	Норм. знач-я 2013 г.		Девушки (2020 г.)						Юноши (2020 г.)					
	жен	муж.	Россия		Азербайджан		Турция		Россия		Азербайджан		Турция	
Сферы проблем	х	х	х	б	х	б	х	б	х	б	х	б	х	б
Учеба	2,65	2,64	2,85	0,44	3,04	0,64	3,06	0,62	2,95	0,35	3,09	0,52	2,83	0,46
Будущее	2,63	2,28	3,08	0,70	2,98	0,95	2,79	0,54	2,78	0,56	2,74	0,77	3,04	0,59
Родители	2,33	2,39	2,47	0,58	2,64	0,87	2,70	0,59	2,68	0,62	2,56	0,84	2,62	0,62
Сверстники	1,91	2,02	2,18	0,69	2,71	0,88	2,97	0,53	2,27	0,45	2,67	0,72	2,58	0,66
Собственное «Я»	2,56	2,32	2,77	0,50	2,65	0,84	2,66	0,59	2,56	0,59	2,74	0,71	2,72	0,57
Досуг	2,43	2,25	2,41	0,59	2,75	0,79	2,75	0,80	2,46	0,68	2,57	0,77	2,50	0,69
Материальное благополучие	2,45	2,26	2,80	0,50	2,86	0,89	2,86	0,72	2,92	0,64	2,90	0,86	2,87	0,61
Здоровье	2,46	2,23	2,89	0,61	2,58	0,67	2,60	0,59	2,77	0,63	2,66	0,75	2,71	0,66
Общество	3,9	3,29	4,01	0,54	3,86	0,66	3,76	0,53	3,56	0,32	3,77	0,97	3,50	0,52
Общий уровень обеспокоенности проблемами	2,59	2,41	2,83	0,25	2,89	0,47	2,91	0,28	2,77	0,21	2,84	0,48	2,82	0,21

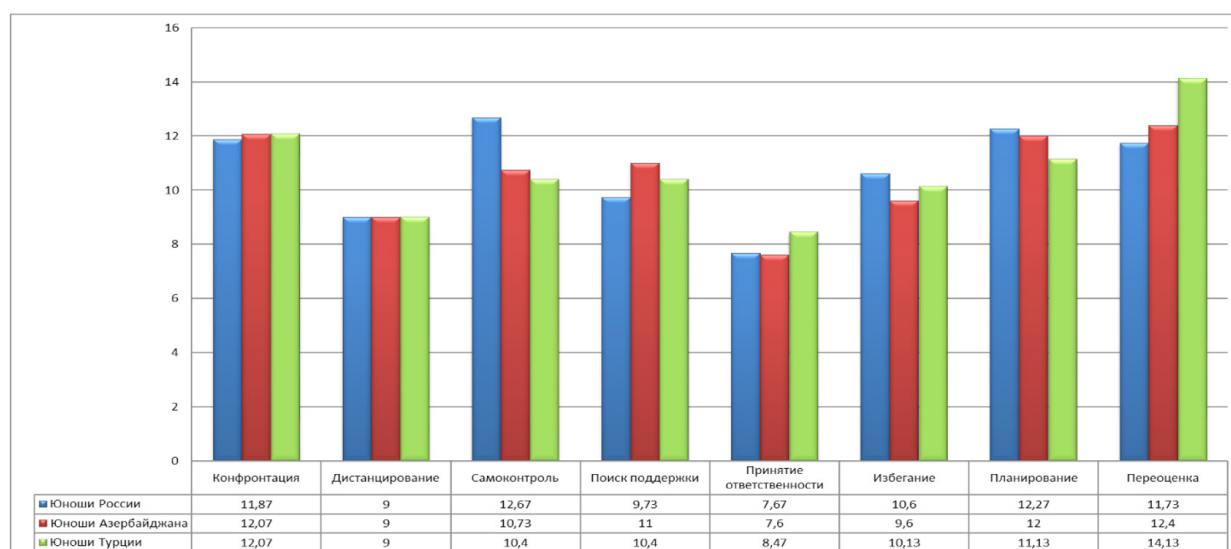


Рис. 1. Выраженность показателей стратегий совладания с проблемами у юношей России, Турции и Азербайджана

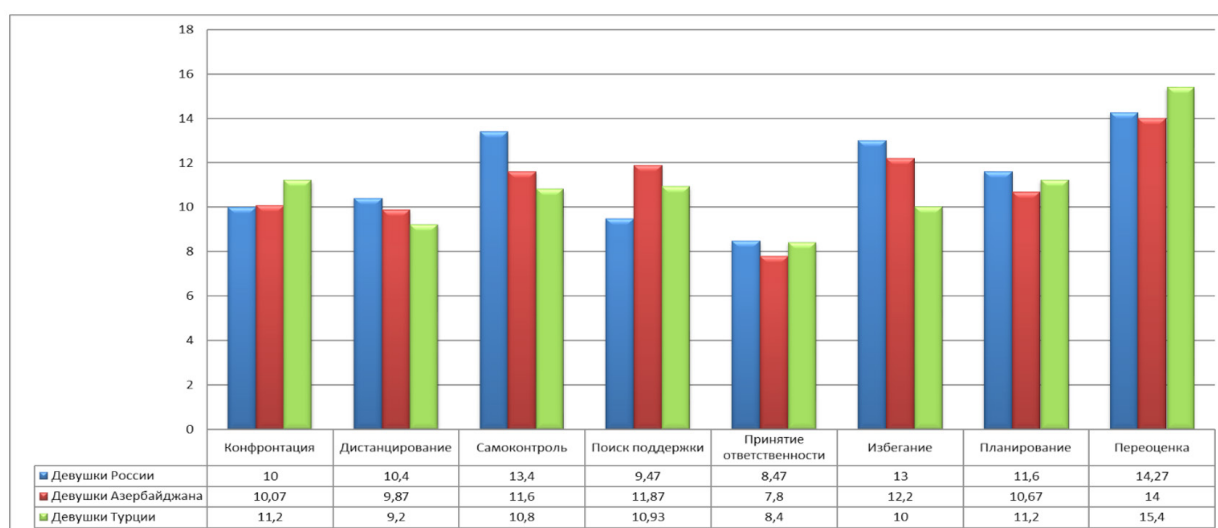


Рис. 2. Выраженность показателей стратегий совладания с проблемами у девушек России, Турции и Азербайджана

Табл. 2. Значимые различия в стратегиях совладания с проблемами у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана (* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$)

Стратегии совладания	Группы респондентов			Различия (U _{кр.})		
	Россия	Азербайджан	Турция	Рос. vs. Тур.	Рос. vs. Азер.	Азер. vs. Тур.
	средние значения					
Юноши						
Самоконтроль	12,67	10,73	10,4	59*	69*	106,5
Переоценка	11,73	12,4	14,13	61*	92	68*
Интернет-копинг	49,37	44,93	45,57	86,5	36**	54**
Девушки						
Поиск поддержки	9,47	11,87	10,93	88	70,5*	89
Избегание	13	12,2	10	64*	99	77,5
Интернет-копинг	43,2	38,37	40,9	75,5	60,5*	100,5

Табл. 3. Значимые корреляционные связи стратегий совладания с психологическими проблемами у юношей России, Турции и Азербайджана ($p \leq 0,05$)

Стратегии совладания	Сферы обеспокоенности психологическими проблемами	Культурные группы респондентов		
		Россия	Азербайджан	Турция
Поиск поддержки	Общество	−0,544		
Конфронтация	Будущее	−0,557		
Избегание		−0,608		
Планирование	Досуг	0,566		
	Я сам	0,585	0,550	
	Родители		0,593	
Дистанцирование	Здоровье		−0,667	
Самоконтроль	Сверстники		−0,604	
Принятие			0,636	
	Здоровье			0,631
Переоценка	Досуг		−0,653	
	Родители			0,683
Интернет-копинг	Родители	−0,557		
	Учеба			0,545
	Будущее			−0,523

в достаточном количестве стратегий конструктивного копинга.

Студенты-юноши из Азербайджана при возникновении проблемных переживаний в отношениях с родителями и с собственным «Я» используют планирование решения проблем, а в случае обеспокоенности проблемами в отношениях со сверстниками чаще всего стараются взять ответственность на себя и понять свою роль в возникновении затруднений (значимые положительные корреляционные связи — см. табл. 3). Отрицательные корреляционные связи между копинг-стратегиями и обеспокоенностью проблемами у юношей Азербайджана проявляются через связи «досуг — позитивная переоценка», «сверстники — самоконтроль», «здоровье — дистанцирование». То есть чем выше уровень проблемной обеспокоенности студентов в организации своего свободного времени, в отношениях со сверстниками, в сфере здоровья, тем реже юноши будут использовать переоценку, самоконтроль и дистанцирование как способы преодоления проблем соответственно сферам. Если отказ от дистанцирования является в случае со здоровьем конструктивным решением, то отказ от самоконтроля может быть вызван решением показать

свои переживания другу, а отказ от позитивной переоценки в случае со свободным временем снижает вероятность решения проблемы.

У студентов-юношей из Турции корреляционная плеяда стратегий совладания с проблемами менее разнообразна, чем у юношей из России и Азербайджана, но при этом она более конструктивна по своей сути. Для решения проблем со здоровьем турецкие студенты чаще выбирают принятие ответственности за свое здоровье, в отношениях с родителями используют стратегию позитивной переоценки, в случае учебных трудностей — интернет-копинг, а если беспокоятся о будущем, то, наоборот, предпочитают не погружаться в Интернет.

Значимые корреляционные связи, обнаруженные на основании анализа данных девушек России, Азербайджана и Турции, представлены в таблице 4.

Полученные данные позволяют констатировать наибольшее количество отрицательных связей между проблемными сферами и стратегиями совладания у девушек России. Девушки не будут использовать для совладания с переживаниями относительно будущего стратегии дистанцирования, избегания и переоценки. Испытывая трудности в отношениях

Табл. 4. Значимые корреляционные связи стратегий совладания с психологическими проблемами у девушек России, Турции и Азербайджана ($p \leq 0,05$)

Стратегии совладания	Сферы обеспокоенности психологическими проблемами	Культурные группы респондентов		
		Россия	Азербайджан	Турция
Дистанцирование	Сверстники	−0,562		
	Будущее	−0,528		
Переоценка		−0,639		
	Учеба	−0,555		
	Досуг	0,523		
Интернет-копинг	Здоровье	0,690		
Поиск поддержки	Материальные проблемы	−0,533		
Самоконтроль		−0,724		
	Сверстники	−0,547		
	Общий уровень обеспокоенности проблемами	−0,533		
	Общество			−0,653
	Здоровье			−0,631
				−0,709
Избегание	Учеба	−0,776		
	Будущее	−0,672		
	Досуг		0,829	
	Собственное «Я»		0,741	
	Родители		0,695	
Планирование			0,608	
	Общий уровень обеспокоенности проблемами		0,516	
	Материальное благополучие	−0,556	0,521	

со сверстниками, они отказываются от стратегий самоконтроля и дистанцирования, т. е. приближаются и проявляют свои эмоции. Также они не контролируют свои эмоции при переживании материальных проблем и не планируют решение данной проблемы, а также не обращаются за поддержкой. Вероятно, именно материальное благополучие является для девушек России наименее осознаваемой проблемной сферой с точки зрения конструктивного копинга. Для решения проблем со здоровьем девушки используют интернет-копинг, а проблемы в учебе стараются не игнорировать.

У девушек Азербайджана, наоборот, были выявлены менее разнообразные и только положительные корреляционные связи между проблемными областями и стратегиями совладания. С проблемными переживаниями в отношениях с родителями, в организации свободного времени и относительно собственного «Я» девушки используют стратегию избегания

решения проблем, а для того, чтобы снизить общую проблемную беспокойность и повысить уровень материального благополучия, — стратегию планирования решения.

Для девушек из Турции были выявлены три отрицательные достоверно значимые корреляционные связи между стратегиями совладания и сферами проблемных переживаний, которые относятся к самоконтролю как стратегии эмоционального совладания с проблемами. В данном случае можно говорить об эмоциональном совладании через усиление отреагирования проблем с учебой, здоровьем, обществом.

Представленные выше результаты позволяют сделать заключение, что гипотеза о существовании культурно- и полоспецифичной структуры взаимосвязей показателей совладания с психологическими проблемами у молодежи России, Азербайджана и Турции подтвердилась.

Интересно, что, хотя переживания молодежи относительно проблем в обществе занимают

первое ранговое место, и юноши, и девушки не знают, с помощью каких стратегий они могут снизить свою обеспокоенность проблемами в данной сфере. Возможно, именно то, что данная сфера находится вне субъективного контроля и влияния респондентов, и проявляется через высокую проблемную озабоченность, поскольку известно, что возрастание проблемных переживаний без перспективы совладания приводит к нарушению сложившегося равновесия в системе «человек — социум» с вероятностью возникновения дезадаптации (Регуш, Алексеева, Веретина и др. 2020а).

При интерпретации полученных результатов в контексте разработок в области психологии совладания (Крюкова 2005; 2015; Куваева 2018; Лазарус 1970; Журавлёва, Крюкова, Сергиенко 2008) можно отметить специфику проблемно-ориентированных, эмоционально-доминантных и избегающих стратегий у молодежи разных стран во взаимосвязи с особенностями сферы проблемных переживаний. Например, проблемно-ориентированное совладание проявляется в поиске решений и целенаправленной деятельности у российских студентов в сфере досуга и собственного «Я», а у азербайджанских студентов — в отношениях с родителями и также в сфере собственного «Я». Эмоционально-доминантные стратегии, направленные на снижение стресса и дискомфорта, способствуют улучшению психоэмоционального состояния человека и используются студентами в виде отказа от использования самоконтроля при возникновении проблем со сверстниками. Спектр избегающего совладания выражается в отказе от целенаправленной деятельности по разрешению затруднений и также проявляется, например, у девушек Азербайджана при совладании с трудностями в отношениях с родителями.

Выводы

Результаты исследования показали, что обеспокоенность психологическими проблемами

у российских, турецких и азербайджанских студентов находится на примерно одинаковом уровне, но при этом используемые стратегии совладания с проблемами студентов разных стран различаются.

Для студентов мужского пола из России характерна активизация стратегий самоконтроля и интернет-копинга, а для студентов-мужчин из Турции — стратегии позитивной переоценки, в то время как у студенток женского пола из России более выражена стратегия совладания с проблемами через их избегание и также интернет-копинг, а девушки из Азербайджана чаще, чем их сверстницы из Турции и России, обращаются за помощью и поддержкой.

На пилотном уровне были выявлены культурно- и полоспецифичные профили структуры взаимосвязей стратегий совладания юношей и девушек разных культур с проблемными переживаниями в разных жизненных сферах. Разработка данных профилей представляет интерес для дальнейшего исследования.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о нормативной возрастной специфике переживания проблем в исследуемой выборке молодежи и о культурно- и полоспецифичных характеристиках использования стратегий совладания с проблемами.

Понимание кросскультурных различий совладания с трудными ситуациями позволяет разрабатывать программы психологической помощи, ориентированные на разные группы респондентов с учетом специфических паттернов преодоления стресса.

Для студентов исследуемой выборки точкой развития является расширение арсенала копинг-стратегий с проблемами, поскольку молодежь знает, какие способы совладания не работают на решение проблемы, но не владеет в достаточном количестве эффективными стратегиями совладания.

Литература

- Битюцкая, Е. В. (2015) *Опросник способов копинга*. М.: ИИУ МГОУ, 80 с.
- Гулиев, Г. (2002) *Архетипичные азери: лики менталитета*. Баку: Ени неси, 354 с.
- Волкова, Е. В., Куваева, И. О. (2019) Кросскультурные особенности организации концепта «стресс» и совладания в период ранней взрослости. *Мир психологии*, № 4 (100), с. 137–150.
- Журавлёва, А. Л., Крюкова, Т. Л., Сергиенко, Е. А. (ред.). (2008) *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы*. М.: Институт психологии РАН, 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии).
- Крюкова, Т. Л. (2005) Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения. *Психологический журнал*, т. 26, № 2, с. 5–15.

- Крюкова, Т. А., Гущина, Т. В. (2015) *Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения*. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова; КГТУ, 236 с.
- Куваева, И. О. (2017) Кросскультурные различия преодоления стресса (на примере русских, турецких и китайских студентов). В кн.: *Всероссийский форум молодых ученых. Сборник материалов 27–28 апреля 2017 г.* Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, с. 99–103.
- Куваева, И. О., Саакян, А. Р., Лямзин, А. В. (2018) Преодоление стресса молодежью: кросскультурные особенности. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы науки, образования и культуры*, т. 24, № 2 (174), с. 82–89.
- Лазарус, Р. (1970) Теория стресса и психологические исследования. В кн.: А. Леви, В. Н. Мясисев (ред.). *Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции. Медицинские, промышленные и военные последствия стресса. Труды Международного симпозиума, организованного Шведским центром исследований в области военной медицины 5–6 февраля 1965 г.* Л.: Медицина, с. 178–206.
- Науменко, Т. В., Морозова, Д. А. (2018) Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов. *Международный журнал исследований культуры*, № 1 (30), с. 144–154.
- Панкратова, А. А., Осин, Е. Н., Люсин, Д. В. (2013) Особенности эмоционального интеллекта у представителей российской и азербайджанской культур. *Психологические исследования*, т. 6, № 31, статья 11. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/889-pankratova31.html> (дата обращения 28.12.2020).
- Панов, В. И., Патраков, Э. В. (2020) Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования. В кн.: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г. Вып. 3.* СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 531–541. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56>
- Проект, Ю. А., Рохина, Е. В. (2020) Проблемные переживания личности в период вынужденной самоизоляции. В кн.: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г. Вып. 3.* СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 575–583. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-97>
- Регуш, А. А. (2010) Жизненные проблемы как индикатор влияния социума. В кн.: А. А. Регуш (ред.). *Психическое развитие человека и социальные влияния*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 7–21.
- Регуш, А. А. (ред.). (2017) *Психологические проблемы российских подростков (1993–2013)*. СПб.: Элви-Принт, 297 с.
- Регуш, А. А., Алексеева, Е. В., Орлова, А. В., Пежемская, Ю. С. (2013) *Психологические проблемы молодежи: стандартизированная методика*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 47 с.
- Регуш, А. А., Алексеева, Е. В., Веретина, О. Р. и др. (2020a) Операционализация понятия «психологическая проблема» в отечественных и зарубежных исследованиях. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 197, с. 7–17. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-7-17>
- Регуш, А. А., Алексеева, Е. В., Веретина, О. Р. и др. (2020b) Психологические проблемы студентов в интернет-среде в период вынужденной самоизоляции. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 7, статья 2864. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2020/2864.htm> (дата обращения 12.04.2021).
- Хасанова, И. И., Котова, С. С. (2017) Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи. *Образование и наука*, т. 19, № 4, с. 146–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168>
- Худоян, С. С. (2017) Психологическая проблема: сущность, характеристики, виды. *Журнал Практической Психологии и Психоанализа*, № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournal.ru/articles/psihologicheskaya-problema-sushchnost-harakteristiki-vidy> (дата обращения 20.12.2020).
- Chou, W.-P., Ko, Ch.-H., Kaufman, E. A. et al. (2015) Association of stress coping strategies with Internet addiction in college students: The moderating effect of depression. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 62, pp. 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.06.004>
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Najafizadeh, M. (2012) Gender and ideology: Social change and Islam in post-Soviet Azerbaijan. *Journal of Third World Studies*, vol. 29, no. 1, pp. 81–101.
- Poltavski, D., Ferraro, F. R. (2003) Stress and illness in American and Russian college students. *Personality and Individual Differences*, vol. 34, no. 6, pp. 971–982. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00082-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00082-X)
- Yeresyan, I., Lohaus, A. (2014) Stress and wellbeing among Turkish and German adolescents living in rural and urban areas. *Rural and Remote Health*, vol. 14, no. 3, pp. 26–95. <https://doi.org/10.22605/RRH2695>

References

- Bityutskaya, E. V. (2015) *Oprosnik sposobov kopinga [Coping questionnaire]*. Moscow: MRSU Publ., 80 p. (In Russian)
- Chou, W.-P., Ko, Ch.-H., Kaufman, E. A. et al. (2015) Association of stress coping strategies with Internet addiction in college students: The moderating effect of depression. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 62, pp. 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.06.004> (In English)
- Guliev, G. (2002) *Arkhetipichnye azeri: liki mentaliteta [Archetypal azeri: Faces of mentality]*. Baku: Eni nesil Publ., 354 p. (In Russian)
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (In English)
- Khasanova, I. I., Kotova, S. S. (2017) Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s sovladayushchim i otklonyayushchimsya povedeniem uchashchejsya molodezhi [The correlations of the Internet addiction between coping and deviant behaviour of students]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 4, pp. 146–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-146-168> (In Russian)
- Khudoyan, S. S. (2017) Psikhologicheskaya problema: sushchnost', kharakteristiki, vidy [The psychological problems: An essence, types, characteristics]. *Zhurnal Prakticheskoy Psikhologii i Psikoanaliza — Practical Psychology and Psychoanalysis Journal*, no. 2. [Online]. Available at: <http://psyjournal.ru/articles/psikhologicheskayaproblema-sushchnost-harakteristiki-vidy> (accessed 20.12.2020). (In Russian)
- Kryukova, T. L. (2005) Vozrastnye i kul'turnye razlichiya v strategiyakh sovladayushchego povedeniya [Age and cultural differences in coping strategies]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 26, no. 2, pp. 5–15. (In Russian)
- Kryukova, T. L., Gushchina, T. V. (2015) *Kul'tura, stress i koping: sotsiokul'turnaya kontekstualizatsiya sovladayushchego povedeniya [Culture, stress and coping: The sociocultural contextualization of coping behavior]*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University Publ.; Kostroma State Technological University Publ., 236 p. (In Russian)
- Kuvaeva, I. O. (2017) Krosskul'turnye razlichiya preodoleniya stressa (na primere russkikh, turetskikh i kitajskikh studentov) [Cross-cultural differences in coping with stress (on the example of Russian, Turkish and Chinese students)]. In: *Vserossiiskij forum molodykh uchenykh. Sbornik materialov 27–28 aprelya 2017 g. [Russian forum of young scientists. Proceedings 27–28 April 2017]*. Yekaterinburg: Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, pp. 99–103. (In Russian)
- Kuvaeva, I. O. (2018) Preodolenie stressa molodezhi: kross-kul'turnye osobennosti [Coping behavior among students: Cross-cultural characteristics]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1. Problemy nauki, obrazovaniya i kul'tury — Izvestia Ural Federal University journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, vol. 24, no. 2 (174), pp. 82–89. (In Russian)
- Lazarus, R. (1970) Teoriya stressa i psikhologicheskie issledovaniya [Stress theory and psychological research]. In: L. Levi, V. N. Myasishchev (eds.). *Emotsional'nyj stress. Fiziologicheskie i psikhologicheskie reaksii. Meditsinskie, industrial'nye i voennye posledstviya stressa. Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma, organizovannogo Shvedskim tsentrom issledovaniy v oblasti voennoj meditsiny 5–6 fevralya 1965 g. [Emotional stress. Physiological and psychological reactions. Medical, industrial and military implications. Proceedings of an International Symposium arranged by the Swedish Delegation for applied medical defense research 5–6 February 1965]*. Leningrad: Meditsina Publ., pp. 178–206. (In Russian)
- Najafizadeh, M. (2012) Gender and ideology: Social change and Islam in post-Soviet Azerbaijan. *Journal of Third World Studies*, vol. 29, no.1, pp. 81–101. (In English)
- Naumenko, T. V., Morozova, D. A. (2018) Teoriya mezhkul'turnykh izmerenij G. Hofstede kak metodologicheskaya osnova issledovaniya sovremennykh sotsial'nykh protsessov [Cultural dimensions theory of Geert Hofstede as a methodological basis for the study of modern social processes]. *International Journal of Cultural Research*, no. 1 (30), pp. 144–154. (In Russian)
- Pankratova, A. A., Osin, E. N., Lyusin, D. V. (2013) Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstavitelej rossijskoj i azerbajdzhanskoj kul'tur [Differences in emotional intelligence in Russian and Azerbaijani culture]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, vol. 6, no. 31, article 11. [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/889-pankratova31.html> (accessed 28.12.2020). (In Russian)
- Panov, V. I., Patrakov, E. V. (2020) Interferentsiya tsifrovoy i dotsifrovoy sredy kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Interference of digital and pre-digital environments as a subject of psychological research]. In: *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg, 1–2 oktyabrya 2020 g. [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 1–2 October 2020]*. Iss. 3. Saint Peterburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 531–541. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56> (In Russian)
- Poltavski, D., Ferraro, F. R. (2003) Stress and illness in American and Russian college students. *Personality and Individual Differences*, vol. 34, no. 6, pp. 971–982. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00082-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00082-X) (In English)
- Proekt, Yu. L., Rokhina, E. V. (2020) Problemnye perezhivaniya lichnosti v period vyznuzhdennoj samoizolyatsii [Personal problematic experiences during the COVID-19 lockdown]. In: *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg,*

- 1–2 oktyabrya 2020 g. [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 1–2 October 2020]. Iss. 3. Saint Peterburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 575–583. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-97> (In Russian)
- Regush, L. A. (2010) Zhiznennye problemy kak indikator vliyaniya sotsiuma [Life problems as an indicator of the influence of society]. In: L. A. Regush. *Psikhicheskoe razvitie cheloveka i sotsial'nye vliyaniya* [Human mental development and social influences]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 7–21. (In Russian)
- Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Orlova, A. V., Pezhemskaya, Yu. S. (2013) *Psikhologicheskie problemy molodezhi: standartizirovannaya metodika* [Psychological problems of youth: A standardized methodology]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 47 p. (In Russian)
- Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Veretina, O. R. et al. (2020a) Operatsionalizatsiya ponyatiya “psikhologicheskaya problema” v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Operationalization of the concept “psychological problem” in Russian and international research]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 197, pp. 7–17. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-7-17> (In Russian)
- Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Veretina, O. R. et al. (2020b) Psikhologicheskie problemy studentov v Internet-srede v period vynuzhdennoj samoizolyatsii [Psychological problems of students in the Internet environment during forced self-isolation]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn — The Emissia. Offline Letters*, no. 7, article 2864. [Online]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2020/2864.htm> (accessed 12.04.2021). (In Russian)
- Regush, L. A. (ed.). (2017) *Psikhologicheskie problemy rossijskikh podrostkov (1993–2013)* [Psychological problems of Russian adolescents (1993–2013)]. Saint Petersburg: Elvi-Print Publ., 297 p. (In Russian)
- Volkova, E. V., Kuvaeva, I. O. (2019) Kross-kul'turnye osobennosti organizatsii kontsepta “stress” i sovladaniya v period rannej vzroslosti [Cross-cultural features of the organization of the concept of “stress” and coping in early adulthood]. *Mir psikhologii*, no. 4 (100), pp. 137–150. (In Russian)
- Yeresyan, I., Lohaus, A. (2014) Stress and wellbeing among Turkish and German adolescents living in rural and urban areas. *Rural and Remote Health*, vol. 14, no. 3, pp. 26–95. <https://doi.org/10.22605/RRH2695> (In English)
- Zhuravleva, A. L., Kryukova, T. L., Sergienko, E. A. (eds.). (2008) *Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Coping behavior: Current state and prospects]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 474 p. (Integratsiya akademicheskoy i universitetskoj psikhologii [Integration of academic and university psychology]). (In Russian)



Check for updates

Особенности познавательной деятельности
и личности современных детей, подростков
и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9.072

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-153-161>

Взаимосвязь уровня развития критического мышления подростков с их личностными характеристиками и показателями интеллекта

Д. П. Талов^{✉1}, А. В. Орлова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Даниил Павлович Талов,
e-mail: daniil-talov@yandex.ru

Анна Валерьевна Орлова,
SPIN-код: 5898-4969,
ORCID: 0000-0003-2748-9478,
e-mail: anyaorlova@list.ru

Для цитирования:

Талов, Д. П., Орлова, А. В. (2021)
Взаимосвязь уровня развития
критического мышления
подростков с их личностными
характеристиками
и показателями интеллекта.

*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 2,
с. 153–161.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-153-161>

Получена 8 февраля 2021; прошла
рецензирование 12 марта 2021;
принята 17 марта 2021.

Права: © Авторы (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Критическое мышление называют одним из важнейших навыков XXI века. Однако, несмотря на его актуальность, остаются вопросы о структуре этого феномена. Большинство исследователей выделяют два базовых компонента критического мышления: интеллектуальный и личностный. В настоящий момент есть подтверждения связи критического мышления с интеллектом, но данные о связи с личностными характеристиками остаются противоречивыми. Кроме того, исследования критического мышления преимущественно проводятся за рубежом, о русскоязычных старших школьниках информации крайне мало. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи личностных характеристик «большой пятерки» и показателей интеллекта с уровнем развития критического мышления на выборке российских подростков.

В исследовании приняли участие 104 петербургских школьника в возрасте 15–17 лет (44 девушки и 60 юношей). Для сбора данных использовался тест оценки критического мышления Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е. А. Луценко, краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU) (TIPI) С. Гослинга и др. в адаптации А. С. Сергеевой и др., а также тест интеллектуального потенциала детей и подростков П. Ржичана в адаптации Л. И. Вассермана и др.

По результатам исследования можно сделать вывод, что уровень критического мышления подростков сопоставим с показателями взрослых. Лучше всего у школьников оказалась развита способность к умозаключениям, а хуже всего — способность к распознаванию манипуляций. Была обнаружена сильная связь невербального интеллекта с общим уровнем критического мышления. Таким образом, доказано, что невербальный интеллект наравне с вербальным может входить в интеллектуальную составляющую критического мышления. Помимо этого, обнаружена связь эмоциональной стабильности с некоторыми показателями критического мышления. Так, эмоционально стабильные респонденты лучше справлялись с заданиями на влияние эмоций в процессе принятия решений и с заданиями на поиск подходящих информационных ресурсов. По результатам исследования можно говорить о необходимости дальнейшего исследования связи данного феномена с личностными характеристиками на различном стимульном материале и на большей кросскультурной выборке.

Ключевые слова: критическое мышление, подростки, личностные характеристики, интеллект, эмоциональная стабильность.

The relationship of critical thinking with the personality traits and intelligence of adolescents

D. P. Talov^{✉1}, A. V. Orlova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Daniil P. Talov,
e-mail: daniil-talov@yandex.ru

Anna V. Orlova,
SPIN: 5898-4969,
ORCID: 0000-0003-2748-9478,
e-mail: anyaorlova@list.ru

For citation:

Talov, D. P., Orlova, A. V. (2021)
The relationship of critical thinking
with the personality traits
and intelligence of adolescents.
Psychology in Education, vol. 3,
no. 2, pp. 153–161.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-153-161>

Received 8 February 2021;
reviewed 12 March 2021;
accepted 17 March 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. Critical thinking is one of the most important skills of the 21st century. However, there is still ambiguity about the structure of this phenomenon. Researchers describe two basic components of critical thinking: intellectual and personal. However, today there is evidence only of the connection between critical thinking and intelligence, while the data on the connection between critical thinking and personality traits still remain contradictory. Another problem is that the studies of critical thinking are usually conducted abroad, and there is a lack of data about Russian-speaking high school students. This research aimed to study the relation between basic personality traits of the “big five” and intelligence with the level of critical thinking in a sample of Russian adolescents.

The study involved 104 Saint Petersburg schoolchildren aged 15–17 (44 girls and 60 boys). Data collection was carried out using Starkey Critical Thinking Test (as adapted by E. L. Lutsenko), the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-RU) by S. Gosling and others (as adapted by A. S. Sergeeva and others), and Test of Intellectual Potential of Children and Adolescents by P. Rzhichan (as adapted by L. I. Wasserman and others).

According to the results of the research, the level of critical thinking of adolescents is comparable to that of adults. The students’ ability to infer was the best developed ability, and the ability to recognize manipulations was the worst developed. A strong correlation between nonverbal intelligence and the general level of critical thinking was identified, proving that nonverbal intelligence, along with verbal intelligence, may be included in the intellectual component of critical thinking. Furthermore, a connection between emotional stability and some characteristics of critical thinking was found. Specifically, emotionally stable respondents performed better in tasks related to the influence of emotions in the decision-making process and in tasks related to the search for suitable information resources. The results of the study highlight the need for further research on the relation of critical thinking with personality traits using various stimulus materials and a larger cross-cultural sample.

Keywords: critical thinking, adolescents, personality traits, intelligence, emotional stability.

Введение

Одним из важнейших навыков XXI века является критическое мышление (Пинская, Михайлова, Рыдзе и др. 2019); это связано в том числе с возросшей ролью интернета в нашей жизни, поскольку он полон устаревшей, недостоверной и ложной информации (Allcott, Gentzkow 2017; Cooke 2017). В связи с этим критичность особенно необходима подросткам, так как их погруженность в интернет крайне высока (Регуш, Орлова, Алексеева и др. 2019). Критическое мышление является важной областью для исследования, однако на сегодняшний момент еще остаются вопросы о структуре этого феномена. Если его связь с интеллектом многократно подтверждена, то результаты исследований связи личностных характеристик

с показателями критического мышления противоречивы. С одной стороны, изучается достаточно широкий спектр личностных характеристик; с другой стороны, полученные данные демонстрируют широкий разброс. Кроме того, исследования критического мышления преимущественно проводятся за рубежом, о русскоязычных старших школьниках данных крайне мало. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи личностных характеристик и показателей интеллекта с уровнем развития критического мышления на выборке российских подростков.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

На данный момент существует большое количество определений критического мышления;

пожалуй, самое емкое дала Д. Халперн. Критическое мышление — это «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» (Халперн 2000, 19). В связи с тем, что критическое мышление — это многофакторный конструкт, важно понимать, из чего он состоит. Большинство авторов выделяют два базовых компонента: когнитивные умения и предрасположенность к критическому мышлению (Талов, Орлова 2020; Lai 2011). К когнитивным умениям П. А. Фасиоун относит интерпретацию, анализ, аналитическую оценку, умозаключения, объяснения и метамышление (Facione 1990). Предрасположенность к критическому мышлению — это некоторый набор личностных качеств. Чаще всего к ним относят: справедливость, уважение и готовность занять чужую позицию, склонность искать причину, любознательность, непредубежденность, гибкость (Lai 2011), беспристрастность, готовность применить навыки критического мышления (Facione 1990).

Есть достаточно много работ, направленных на изучение двухкомпонентности критического мышления. Исследования о связи интеллектуальной составляющей с критическим мышлением показывают, что критическое мышление связано с академической успеваемостью (O'Hare, McGuinness 2009; Garrett, Wulf 1978) и положительно на нее влияет (D'Alessio, Avolio, Charles 2019). Также показано значимое влияние интеллекта на уровень критического мышления (Clifford, Boufal, Kurtz 2004; Ku, Ho 2010; Lee, Shariffudin, Mislán 2012).

В свою очередь, есть свидетельства связи критического мышления с личностной предрасположенностью мыслить критически (Taube 1997). В исследовании К. Таубе был использован Калифорнийский опросник критического мышления (California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)), который измеряет ограниченное число конструктов, таких как непредубежденность, склонность искать причину, справедливость и др. Самое раннее исследование о связи критического мышления с более общими личностными характеристиками показало наличие связей между критическим мышлением и адаптивностью, самоконтролем и жизнестойкостью у женщин, а у мужчин — отсутствие этой связи. Авторы связывали данный результат с особенностями академической среды, в которой проходил сбор данных (Garrett, Wulf 1978). Более поздние исследования показывали значимую связь критического мышления с открытостью новому (Clifford, Boufal, Kurtz 2004;

Mohammadimehr 2020; Orluwene, Okoye 2020; Sepahvand, Shehni, Yailagh, Allipour 2017), экстравертированностью и интровертированностью (Lee, Shariffudin, Mislán 2012; Mohammadimehr 2020), нейротизмом, сознательностью (Mohammadimehr 2020) и отрицательную связь с конформностью (Mohammadimehr 2020; Sepahvand, Shehni, Yailagh, Allipour 2017). Таким образом, роль личностных характеристик в концепте критического мышления остается недостаточно ясной.

Организация и методы исследования

Целью данного исследования являлась проверка гипотезы о взаимосвязи критического мышления подростков с личностными характеристиками «большой пятерки» (Воронкова, Радюк, Басинская 2017) и интеллектом. Для этого были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать характеристики критического мышления подростков;
- 2) выявить взаимосвязь личностных характеристик и интеллекта с общим уровнем критического мышления;
- 3) выявить взаимосвязь личностных характеристик с отдельными показателями критического мышления.

В исследовании приняло участие 104 петербургских школьника в возрасте от 15 до 17 лет (44 девушки и 60 юношей).

Для оценки уровня критического мышления использовался тест оценки критического мышления Л. Старки (Starkey critical thinking test) в адаптации Е. А. Луценко. Тест оценивает общую сформированность критического мышления; в каждом задании предлагается выбрать один правильный ответ из четырех. Данный тест был выбран как единственный русскоязычный тест критического мышления с опубликованными данными о психометрических характеристиках (Луценко 2014).

Изучение интеллекта проводилось с помощью теста интеллектуального потенциала детей и подростков П. Ржичана в адаптации Л. И. Вассермана и др. Тест представляет собой вариант невербального теста интеллекта. Методика была выбрана в связи с ее высокими показателями надежности и валидности (Вассерман, Щелкова, Малкова и др. 2008).

Исследование личностных характеристик было проведено с помощью краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU) (TIPI) С. Гослинга, П. Рентфра и В. Свонна, в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова, А. Ф. Джумагуловой. Опросник диагностирует выраженность экстраверсии, доброжелательности, добросо-

вестности, эмоциональной стабильности, открытости новому опыту. Данный тест также является надежным и валидным (Сергеева, Кириллов, Джумагулова и др. 2016).

Результаты и их обсуждение

Поскольку исследований критического мышления на выборках русскоязычных подростков довольно мало, представляет интерес анализ самих результатов выполнения теста критического мышления. Общий уровень критического мышления школьников ($M = 15,2$) оказался сопоставим с уровнем взрослых ($M = 15,4$) (Луценко 2014). Лучше всего школьники справлялись с заданиями на индуктивное мышление, идентификацию злоупотребления индукцией, выявление влияния эмоций на принятие решения, умение находить информационные ресурсы, формирование проблемных суждений, идентификацию злоупотребления дедукцией,

оценку фактов (табл. 1). Хуже всего подростки справились с заданиями на идентификацию техник убеждения, техник отвлечения внимания, умение отличать объяснение от аргумента и постановку целей. Стоит отметить высокую вариативность в успешности выполнения заданий на фокусировку наблюдений, идентификацию техник убеждения, нахождение информационных ресурсов, идентификацию техник отвлечения внимания, отличие объяснений от аргументов, оценивание фактов, понимание текстов. Таким образом, можно предположить, что у школьников лучше развит аспект критического мышления, связанный с умозаключениями, и хуже — связанный с обнаружением манипулятивных воздействий. Этот результат можно объяснить особенностями построения образовательных программ. В школе подростки чаще встречаются с необходимостью делать умозаключения, чем с задачами на определение и противостояние манипуляциям.

Табл. 1. Описательные статистики показателей теста критического мышления Л. Старки

Шкалы теста критического мышления	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Общий уровень критического мышления	7,00	25,00	15,21	3,87
Умение фокусировать наблюдение	0,00	2,00	0,93	0,73
Индуктивное мышление	0,00	2,00	1,59	0,55
Идентификация техник убеждения	0,00	2,00	0,83	0,72
Идентификация злоупотребления индукцией	0,00	2,00	1,44	0,63
Способность к мозговому штурму	0,00	1,00	0,57	0,50
Проверка своих эмоций на принятие решений	0,00	1,00	0,73	0,44
Умение находить соответствующие информационные ресурсы	0,00	2,00	1,51	0,68
Идентификация техник отвлечения внимания	0,00	2,00	0,86	0,67
Формирование проблемных суждений	0,00	1,00	0,64	0,48
Умение отличать объяснения от аргументов	0,00	2,00	0,87	0,74
Постановка целей	0,00	1,00	0,34	0,48
Идентификация злоупотребления дедукцией	0,00	2,00	1,15	0,67
Умение распознавать истинную проблему	0,00	2,00	1,16	0,56
Оценивание фактов	0,00	2,00	1,24	0,70
Понимание текстов	0,00	2,00	0,91	0,73
Определение актуальной проблемы	0,00	1,00	0,45	0,50

На втором этапе исследования проверялась взаимосвязь личностных характеристик и интеллекта с общим уровнем критического мышления. Корреляционный анализ по Спирмену показал умеренную положительную прямую корреляцию общего балла критического мышления с уровнем интеллекта ($r = 0,41$, $p < 0,001$), значимых связей с личностными характеристиками выявить не удалось.

Далее был проведен регрессионный анализ, где зависимой переменной выступил общий балл теста критического мышления, а независимыми переменными — уровень интеллекта и выраженность личностных качеств «большой пятерки». В итоговую модель, объясняющую 18% дисперсии (скорректированный $R^2 = 0,18$) критического мышления, вошел только уровень интеллекта ($B = 0,36$) (табл. 2) и также не вошла ни одна личностная характеристика. Связь интеллекта с критическим мышлением подтверждалась и ранее. Исследования показывают, что вербальный интеллект объясняет от 1% до 14% результата теста на критическое мышление (Clifford, Boufal, Kurtz 2004; Ku, Ho 2010; Lee, Shariffudin, Mislán 2012). Наши данные показали, что невербальный интеллект также может входить в конструкт критического мышления, хотя до этого Дж. Клифорд и др. показали обратное (Clifford, Boufal, Kurtz 2004).

Третий этап работы заключался в проверке взаимосвязи личностных характеристик подростков с отдельными показателями критического мышления. В результате корреляционного анализа по Спирмену была получена слабая положительная корреляция эмоциональной стабильности с навыком оценки фактов ($r = 0,27$, $p = 0,004$). Эмоциональная стабильность больше всего похожа на то, что исследователи критического мышления называют непредубежденностью (Lai 2011) и беспристрастностью (Facione 1990).

Для обнаружения более сложных связей был применен дисперсионный анализ по методу Крускала — Уоллиса, поскольку было выявлено,

что межгрупповое распределение не является нормальным. В качестве группирующей переменной использовался разный уровень выраженности личностных качеств. Независимой переменной выступили отдельные показатели теста критического мышления А. Старки (табл. 3).

Оказалось, что с задачами на обнаружение злоупотребления индукцией, умение распознавать истинную проблему лучше всего справляются респонденты с низким уровнем экстраверсии. С оценкой фактов хуже всего справляются респонденты со средним уровнем экстраверсии. С идентификацией техник убеждения лучше справлялись респонденты с низкой добросовестностью, при этом школьники с высокой добросовестностью лучше справлялись с заданиями на отличие объяснения от аргументов. Содержание выявленных связей дает возможность предположить, что влияние таких характеристик, как экстраверсия и добросовестность, опосредовано некой третьей переменной. Кроме того, эмоционально стабильные респонденты лучше справлялись с заданиями на влияние эмоций в процессе принятия решений, и хуже всего с этим справлялись эмоционально нестабильные (рис.). Также эмоционально стабильные подростки лучше справлялись с заданиями на поиск подходящих информационных ресурсов.

Обычно исследуется связь личностных качеств с общим уровнем критического мышления. Исходя из наших данных, можно говорить о взаимосвязи некоторых показателей критического мышления с личностными характеристиками или факторами, их опосредующими. Ранее в аналогичных работах были обнаружены связи общего критического мышления с открытостью новому (Clifford, Boufal, Kurtz 2004; Mohammadmehr 2020; Orluwene, Okoye 2020; Sepahvand, Shehni Yailagh, Allipour 2017), экстравертированностью и интровертированностью (Lee, Shariffudin, Mislán 2012; Mohammadmehr 2020), нейротизмом, сознательностью

Табл. 2. Взаимосвязь уровня критического мышления с личностными характеристиками и показателями интеллекта (регрессионный анализ)

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	8,948	1,597		5,603	,000
	Интеллект	0,304	0,076	0,367	3,988	,000

Табл. 3. Значимые показатели связей личностных характеристик со шкалами теста критического мышления Л. Старки (дисперсионный анализ)

Зависимая переменная Личностные качества	Независимая переменная субшкалы теста критического мышления Л. Старки	Хи-квадрат	Уровень значимости	Размер эффекта
Экстравертность	Идентификация злоупотребления дедукцией	6,48	0.039	0.06
	Умение распознать истинную проблему	6,1	0.047	0.05
	Оценка фактов	7,27	0.026	0.07
Добросовестность	Идентификация техник убеждения	7,79	0,02	0,07
	Умение отличать объяснения от аргументов	9,14	0,01	0,08
Эмоциональная стабильность	Влияние эмоций на принятие решения	7,34	0,025	0,07
	Умение находить соответствующие информационные ресурсы	10,76	0,005	0,1

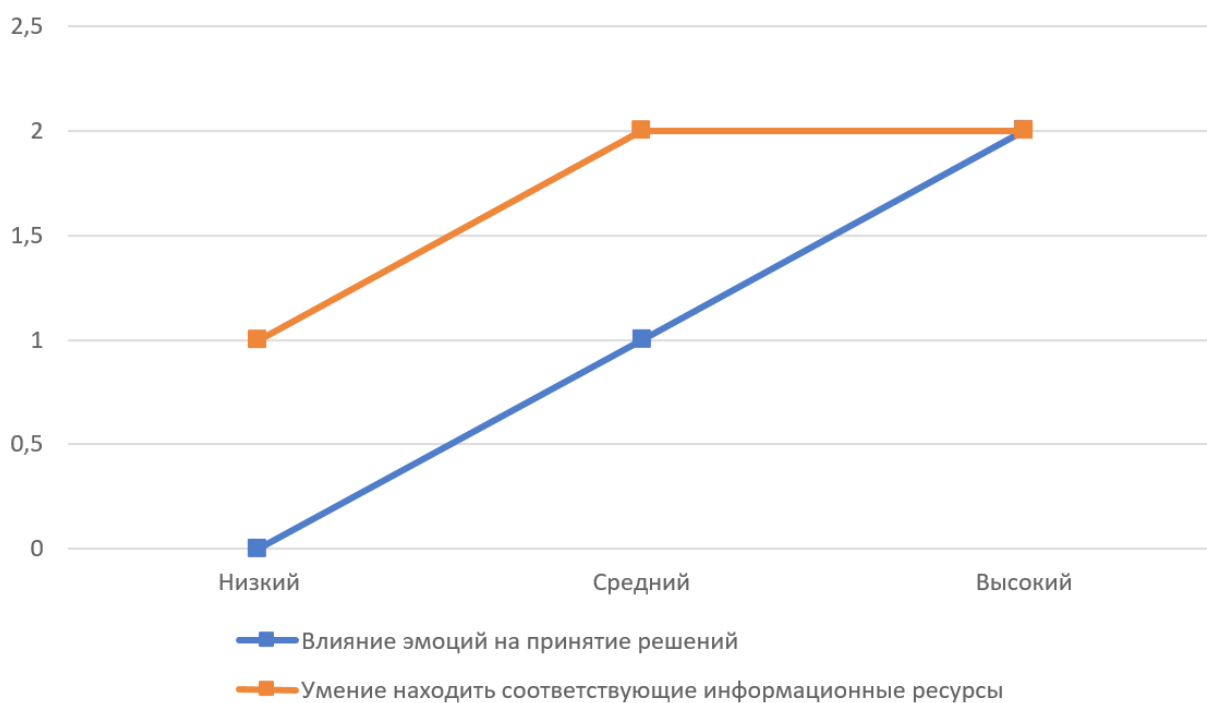


Рис. Связь показателей критического мышления с уровнем эмоциональной стабильности

и конформностью (Mohammadimehr 2020; Serahvand, Shehni Yailagh, Allipour 2017). Такое разнообразие результатов можно объяснить культурными различиями, так как приведенные исследования проводились на выборках из США, Ирана, Малайзии. Еще одна возможная причина несогласованности результатов — использование разных по структуре тестов критического мышления. Также важна форма теста: вопросы с выбором ответа, скорее всего, меньше задействуют личностные особенности, чем задания с необходимостью пояснить ответ, написать эссе или решить игровой кейс. Более широкое использование открытых заданий для изучения критического мышления является одним из трендов последних лет (см.: Углова, Брун, Васин 2018).

Выводы

По результатам анализа данных можно заключить, что уровень критического мышления подростков сопоставим с уровнем взрослых. Лучше всего у школьников оказалась развита способность к умозаключениям, а хуже всего — способность к распознаванию манипуляций. Исходя из этого, при составлении программ развития критического мышления наравне с интеллектуальным компонентом стоит уделять внимание развитию способности противостоять манипулятивным воздействиям.

Была обнаружена связь невербального интеллекта с общим уровнем критического мышления. Таким образом, показано, что невербальный интеллект наравне с вербальным может входить в интеллектуальную составляющую критического мышления.

Также можно говорить о взаимосвязи некоторых личностных характеристик с отдельными показателями критического мышления. Из них только эмоциональную стабильность возможно связать с ранее опубликованными теоретическими данными о факторах предрасположенности к критическому мышлению. Обнаруженные связи с уровнем развития экстраверсии и добросовестностью, вероятно, обусловлены некими третьими переменными. Информация о взаимосвязи личностных характеристик с уровнем развития критического мышления может помочь в обучении. Возможно, педагогам и психологам стоит сосредотачивать внимание не только на интеллектуальных способностях, но и на формировании личностных качеств, важных для критического мыслителя.

Не все обнаруженные связи согласуются с данными ранее проведенных исследований, поэтому тема связи личностных характеристик с критическим мышлением требует дальнейшей разработки с учетом особенностей используемых тестов, типов заданий, разных культурных и языковых сред и на большей выборке.

Литература

- Вассерман, А. И., Щелкова, О. Ю., Малкова, Е. Е. и др. (2008) *Тестовая методика для определения интеллектуального потенциала у детей и подростков: стандартизация и практическая апробация*. СПб.: б. и., 31 с.
- Воронкова, Я. Ю., Радюк, О. М., Басинская, И. В. (2017) «Большая пятерка», или пятифакторная модель личности. В кн.: Е. Н. Ткач (ред.). *Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе*. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, с. 39–45.
- Луценко, Е. А. (2014) Адаптация теста критического мышления Л. Старки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, № 1110, с. 65–70.
- Пинская, М. А., Михайлова, А. М., Рыдзе, О. А. и др. (2019) Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? *Образовательная политика*, № 3 (79), с. 50–62.
- Регуш, А. А., Орлова, А. В., Алексеева, Е. В. и др. (2019) Возрастно-половые характеристики погруженности подростков в интернет-среду. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 6, статья 2737. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2019/2737.htm> (дата обращения 30.01.2021).
- Сергеева, А. С., Кириллов, Б. А., Джумагулова, А. Ф. (2016) Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности. *Экспериментальная психология*, т. 9, № 3, с. 138–154. <https://doi.org/10.17759/exprpsy.2016090311>
- Талов, Д. П., Орлова, А. В. (2020) Проблемы психологической диагностики критического мышления подростков. В кн.: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г. Вып. 3*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 691–696. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-30>

- Угланова, И. Л., Брун, И. В., Васин, Г. М. (2018) Методология «Evidence-Centered Design» для измерения комплексных психологических конструкторов. *Современная зарубежная психология*, т. 7, № 3, с. 18–27. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>
- Халперн, Д. (2000) *Психология критического мышления*. 4-е изд. СПб.: Питер, 512 с.
- Allcott, H., Gentzkow, M. (2017) Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, no. 2, pp. 211–236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Clifford, J. S., Boufal, M. M., Kurtz, J. E. (2004) Personality traits and critical thinking skills in college students: Empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*, vol. 11, no. 2, pp. 169–176. <https://doi.org/10.1177/1073191104263250>
- Cooke, N. A. (2017) Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, vol. 87, no. 3, pp. 211–221. <https://doi.org/10.1086/692298>
- D'Alessio, F. A., Avolio, B. E., Charles, V. (2019) Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 31, pp. 275–283. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.002>
- Facione, P. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Fullerton: California State University, 112 p.
- Garett, K., Wulf, K. (1978) The relationship of a measure of critical thinking ability to personality variables and to indicators of academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 38, no. 4, pp. 1181–1187. <https://doi.org/10.1177/001316447803800440>
- Ku, K. Y. L., Ho, I. T. (2010) Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. *Personality and Individual Differences*, vol. 48, no. 1, pp. 54–58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.015>
- Lai, E. R. (2011) Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, vol. 6, pp. 40–41.
- Lee, M. F., Shariffudin, R. S., Mislán, N. (2012) Pattern and relationship between multiple intelligences, personality traits and critical thinking skills among high achievers in Malaysia. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. Singapore: IACSIT Press, pp. 205–209. (International Proceedings of economics development and research (IPEDR). Vol. 27).
- Mohammadimehr, M. (2020) The relationship of critical thinking according to the five-factor model through metacognition mediation: A path analysis model. *Journal of Medical Education Development*, vol. 13, no. 38, pp. 35–44. <https://doi.org/10.29252/edcj.13.38.35>
- O'Hare, L., McGuinness, C. (2009) Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, vol. 30, no. 3–4, pp. 123–131. <https://doi.org/10.1080/03033910.2009.10446304>
- Orluwene, G. W., Okoye, O. J. (2020) Personality traits as predictor of critical thinking ability among undergraduate students of university of port hardcourt. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, vol. 6, no. 4, pp. 174–186. <https://doi.org/10.36713/epra2013>
- Sepahvand, E., Shehni Yailagh, M., Allipour, S. (2017) Testing a model of causal relationships of family communication patterns, metacognition, and personality traits with critical thinking disposition, mediated by epistemic beliefs of female high school students in Ahvaz. *International Journal of Psychology (IPA)*, vol. 12, no. 1 (Serial no. 23), pp. 50–80. <https://dx.doi.org/10.24200/ijpb.2018.58145>
- Taube, K. T. (1997) Critical thinking ability and disposition as factors of performance on a written critical thinking test. *The Journal of General Education*, vol. 46, no. 2, pp. 129–164.

References

- Allcott, H., Gentzkow, M. (2017) Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, no. 2, pp. 211–236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211> (In English)
- Clifford, J. S., Boufal, M. M., Kurtz, J. E. (2004) Personality traits and critical thinking skills in college students: Empirical tests of a two-factor theory. *Assessment*, vol. 11, no. 2, pp. 169–176. <https://doi.org/10.1177/1073191104263250> (In English)
- Cooke, N. A. (2017) Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, vol. 87, no. 3, pp. 211–221. <https://doi.org/10.1086/692298> (In English)
- D'Alessio, F. A., Avolio, B. E., Charles, V. (2019) Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 31, pp. 275–283. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.002> (In English)
- Facione, P. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Fullerton: California State University, 112 p. (In English)
- Garett, K., Wulf, K. (1978) The relationship of a measure of critical thinking ability to personality variables and to indicators of academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 38, no. 4, pp. 1181–1187. <https://doi.org/10.1177/001316447803800440> (In English)
- Halpern, D. F. (2000) *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. 4th ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 512 p. (Mastera psikhologii [Masters of Psychology]). (In Russian)

- Ku, K. Y. L., Ho, I. T. (2010) Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. *Personality and Individual Differences*, vol. 48, no. 1, pp. 54–58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.015> (In English)
- Lai, E. R. (2011) Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, vol. 6, pp. 40–41. (In English)
- Lee, M. F., Shariffudin, R. S., Mislán, N. (2012) Pattern and relationship between multiple intelligences, personality traits and critical thinking skills among high achievers in Malaysia. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. Singapore: IACSIT Press, pp. 205–209. (International Proceedings of economics development and research (IPEDR). Vol. 27). (In English)
- Lutsenko, E. L. (2014) Adaptatsiya testa kriticheskogo myshleniya L. Starki [Adaptation of L. Starkey's critical thinking test]. *Visnik Kharkivs'kogo natsional'nogo universitetu imeni V. N. Karazina. Seriya: Psikhologiya — The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of "Psychology"*, no. 1110, pp. 65–70. (In Russian)
- Mohammadimehr, M. (2020) The relationship of critical thinking according to the five-factor model through metacognition mediation: A path analysis model. *Journal of Medical Education Development*, vol. 13, no. 38, pp. 35–44. <https://doi.org/10.29252/edcj.13.38.35> (In English)
- O'Hare, L., McGuinness, C. (2009) Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, vol. 30, no. 3–4, pp. 123–131. <https://doi.org/10.1080/03033910.2009.10446304> (In English)
- Orluwene, G. W., Okoye, O. J. (2020) Personality traits as predictor of critical thinking ability among undergraduate students of university of port hardcourt. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, vol. 6, no. 4, pp. 174–186. <https://doi.org/10.36713/epra2013> (In English)
- Pinskaya, M. A., Mikhajlova, A. M., Rydze, O. A. et al. (2019) Navyki XXI veka: kak formirovat' i otsenivat' na uroke? [Skills of the XXI century: How to form and evaluate in a lesson?]. *Obrazovatel'naya politika — Educational Policy*, no. 3 (79), pp. 50–62. (In Russian)
- Regush, L. A., Orlova, A. V., Alekseeva, E. V. et al. (2019) Vozrastno-polovye kharakteristiki pogrushennosti podrostkov v Internet-sredu [Age and sex characteristics of adolescents' immersion in the Internet environment]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn — The Emissia. Offline Letters*, no. 6, article 2737. [Online]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2019/2737.htm> (accessed 30.01.2021). (In Russian)
- Sepahvand, E., Shehni Yailagh, M., Allipour, S. (2017) Testing a model of causal relationships of family communication patterns, metacognition, and personality traits with critical thinking disposition, mediated by epistemic beliefs of female high school students in Ahvaz. *International Journal of Psychology (IPA)*, vol. 12, no. 1 (Serial no. 23), pp. 50–80. <https://dx.doi.org/10.24200/ijpb.2018.58145> (In English)
- Sergeeva, A. S., Kirillov, B. A., Dzhumagulova, A. F. (2016) Perevod i adaptatsiya kratkogo pyatifaktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): otsenka konvergentnoj validnosti, vnutrennej soglasovannosti i test-retestovoj nadezhnosti [Translation and adaptation of the short five-factor personality questionnaire (TIPI-RU): Assessment of convergent validity, internal consistency and test-retest reliability]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 9, no. 3, pp. 138–154. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311> (In Russian)
- Talov, D. P., Orlova, A. V. (2020) Problemy psikhologicheskoy diagnostiki kriticheskogo myshleniya podrostkov [Psychological assessment of critical thinking in adolescents]. In: *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg, 1–2 oktyabrya 2020 g. [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 1–2 October 2020]. Iss. 3. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ.*, pp. 691–696. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-30> (In Russian)
- Taube, K. T. (1997) Critical thinking ability and disposition as factors of performance on a written critical thinking test. *The Journal of General Education*, vol. 46, no. 2, pp. 129–164. (In English)
- Uglanova, I. L., Brun, I. V., Vasin, G. M. (2018) Metodologiya "Evidence-Centered Design" dlya izmereniya kompleksnykh psikhologiccheskikh konstruktov [Evidence-Centered Design method for measuring complex psychological constructs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 18–27. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302> (In Russian)
- Vasserman, L. I., Shchelkova, O. Yu., Malkova, E. E. et al. (2008) *Testovaya metodika dlya opredeleniya intellektual'nogo potentsiala u detei i podrostkov: standartizatsiya i prakticheskaya aprobatsiya [Test method for determining the intellectual potential of children and adolescents: Standardization and practical approbation]*. Saint Petersburg: s. n., 31 p. (In Russian)
- Voronkova, J. J., Radyuk, O. M., Basinskaya, I. V. (2017) "Bo'shaya pyaterka", ili pyatifaktornaya model' lichnosti [The "Big Five" or Five-factor model of personality]. In: E. N. Tkach (ed.). *Smysl, funktsii i znachenie raznykh otraslej prakticheskoy psikhologii v sovremennom obshchestve [Sense, functions and significance of different branches of practical psychology in modern society]*. Khabarovsk: Pacific National University Publ., pp. 39–45. (In Russian)



Особенности познавательной деятельности
и личности современных детей, подростков
и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173>

Изучение взаимосвязи представления о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе современной молодежи

Е. Н. Ундуск¹, Д. В. Чехова¹, Ю. Н. Степанов^{✉2}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Отдел социального попечительства горуправы района Хааберсти г. Таллинна,
13514, Эстония, г. Таллинн, Эхитаятэ тээ, д. 109а

Сведения об авторах:

Елена Николаевна Ундуск,
SPIN-код: 3911-2904,
ORCID: 0000-0002-2552-8691,
e-mail: el-uni@mail.ru

Дарья Владимировна Чехова,
e-mail: chekhova_darya97@mail.ru

Юлия Николаевна Степанов,
e-mail: juliastepanov@mail.ru

Для цитирования:

Ундуск, Е. Н., Чехова, Д. В.,
Степанов, Ю. Н. (2021)
Изучение взаимосвязи
представления о своем будущем
и эмоционально-ценностного
отношения к себе современной
молодежи. *Психология человека
в образовании*, т. 3, № 2, с. 162–173.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173>

Получена 19 февраля 2021;
прошла рецензирование 7 марта
2021; принята 22 марта 2021.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Работа посвящена изучению взаимосвязи представления о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе с учетом его модальности и особенностей выраженности структурных компонентов у молодежи — старшеклассников и студентов. В ходе исследования выявлены значимые связи между характеристиками представлений молодежи о своем будущем и компонентами эмоционально-ценностного отношения ее к себе. Показано, что в условиях различной модальности компонентов самоотношения молодежи проявляются разные характеристики ее представлений о своем будущем.

Гипотезой данного исследования выступает предположение о том, что структурные компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе с учетом его модальности образуют значимые связи с характеристиками представлений молодежи о своем будущем. В пределах общей гипотезы были раскрыты две частные:

- 1) На фоне положительной модальности самоотношения молодежи, выраженной через его структурные компоненты, отмечаются четкие и ясные представления о своем будущем.
- 2) На фоне негативной модальности самоотношения фиксируются размытые представления о будущем в юношеском возрасте.

Объектом исследования выступили 85 человек, из них 43 учащихся ГБОУ СОШ № 347 Невского района г. Санкт-Петербурга (16–18 лет) и 42 студента 2 курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (19–21 год).

В ходе исследования было отмечено, что при положительной модальности компонентов эмоционально-ценностного отношения к себе (таких как высокое самопринятие, самоинтерес, самопонимание и др.) у респондентов наблюдаются в большей степени ориентированность на свое будущее, а представления о нем характеризуются большей ясностью и конкретикой. При отрицательной модальности самоотношения, выраженной через низкие значения самопринятия, самоуверенности, самоинтереса, самопонимания и высокие значения самообвинения, у респондентов отмечаются размытые, нечеткие представления о своем будущем, они в меньшей мере ориентированы на такую составляющую временной перспективы своей жизни, как будущее.

Ключевые слова: временная перспектива, представления о будущем, самоотношение, самопринятие, самоинтерес, самопонимание, молодежь.

The relationship between modern youths' vision of their future and their emotional and value self-attitude

E. N. Undusk¹, D. V. Chekhova¹, Ju. N. Stepanov^{✉2}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Department of Social Guardianship, City Administration of the Haabersti District of Tallinn, 109A Ehitajate tee, Tallinn 13514, Estonia

Authors

Elena N. Undusk,
SPIN: 3911-2904,
ORCID: 0000-0002-2552-8691,
e-mail: el-uni@mail.ru

Darya V. Chekhova,
e-mail: chekhova_darya97@mail.ru

Julia N. Stepanov,
e-mail: juliastepanov@mail.ru

For citation:

Undusk, E. N., Chekhova, D. V., Stepanov, Ju. N. (2021) The relationship between modern youths' vision of their future and their emotional and value self-attitude. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 2, pp. 162–173. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173>

Received 19 February 2021;
reviewed 7 March 2021;
accepted 22 March 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract. The study focuses on the relationship between high school and university students' vision of their future, on the one hand, and their emotional and value self-attitude, on the other. The study takes into account the modality of self-attitude and the degree of expression of its various structural components. Notable connections between the level of young people's vision of their future and the components of their emotional and value self-attitude were revealed. Young people's vision of their future was found to differ when accompanied by different modalities of the components of their self-attitude.

The general hypothesis of this study is that the structural components of the emotional-value self-attitude in its two modalities form significant connections with the characteristics of the young people's ideas about their future. The general hypothesis was split into two more specific ones:

- 1) young people whose self-attitude is characterised by a positive modality expressed through its structural components have clear and specific ideas about their future;
- 2) young people whose self-attitude is characterised by a negative modality have blurred ideas about their future.

The sample included 85 respondents: 43 high school students of Secondary School No. 347 of Nevsky District of Saint Petersburg (16–18 years old) and 42 second-year undergraduate students of the Philological Faculty of Herzen State Pedagogical University (19–21 years old).

The study revealed that the respondents with a positive modality of the components of the emotional-value self-attitude (such as high self-acceptance, self-interest, self-understanding, etc.) are more focused on their future, and their ideas about their future are characterised by greater clarity and specificity. In contrast, the respondents with a negative modality of self-attitude (expressed through low values of self-acceptance, self-confidence, self-interest and self-understanding and high values of self-blame) have blurred and fuzzy ideas about their future. The latter respondents are also less focused on their future.

Keywords: time perspective, vision of future, self-attitude, self-acceptance, self-interest, self-understanding, youth.

Введение

Целью настоящего исследования является изучение взаимосвязи представления молодежи о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе (самоотношения) с учетом его модальности и выраженности его структурных компонентов.

Временную перспективу, под которой понимается совокупность представлений человека о своем прошлом и будущем в текущий момент времени, можно отнести к одной из важнейших характеристик личности, поскольку она связана с особенностями этой личности, так или иначе затрагивает все ее жизненные сферы и оказывает влияние на все происходящие события и процессы в жизни.

Поиск своего «Я», формирование жизненных планов и целей, раскрытие своих внутренних ресурсов позволяет говорить о необходимости временной организации своего жизненного пути, что определяет конкретные представления личности молодого человека о своем будущем. Вместе с тем в юношеском возрасте большое значение приобретает формирование эмоционально-ценностного отношения к себе (самоотношения), на фоне которого осуществляется постановка и реализация целей, планирование своей деятельности, формирование ценностных ориентаций. Однако исследований, в которых раскрывались бы особенности представлений о своем будущем у современной молодежи с разной модальностью самоотношения и уровнем выраженности его структурных компонен-

тов, недостаточное количество. В этом видится актуальность изучения взаимосвязи эмоционально-ценностного отношения молодых людей и их представлений о своем будущем.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

На сегодняшний день проблемы, относящиеся к пониманию и выстраиванию человеком перспективы своего будущего, находятся в поле внимания многих исследователей. Категория будущего раскрывается в ключе понятия «временной перспективы» в работах отечественных авторов (Власенко 2014; Канавина 2017; Мандрикова 2008; Frank 1939 и др.), в контексте объекта переживаний подростками и представителями юношеского возраста (Байтингер 1998), а также в рамках понятий «жизненной перспективы» и «субъективной картины жизненного пути» (Головаха, Кроник 1984).

Понятие «временной перспективы» было предложено Л. Франком и определялось автором как система представлений личности о собственном психологическом прошлом и будущем, существующая в настоящем (Frank 1939). После этого данный термин начал использоваться в работах К. Левина, где под «временной перспективой» автор понимал «всеобщность взглядов индивида на психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях» (Левин 1980, 139). Временная перспектива личности состоит из трех временных локусов, к которым относятся прошлое, настоящее и будущее, опосредующие друг друга и влияющие на развитие личности в настоящий момент (Купчигина, Недбаева 2017).

Описывая историю проблемы временной перспективы, необходимо отметить, что исследования о построении образа будущего в первую очередь строились на основе теории психологического времени личности и ее жизненного пути. В основу данного подхода легли труды Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна, которые рассматривали жизненный путь через призму личностного становления, как движение вверх к лучшим проявлениям сущности человека, а сама концепция жизненного пути раскрывается с позиции возраста (Ананьев 1968; Рубинштейн 1946). При этом, согласно авторам, личность не просто изменяется, проходя возрастные этапы, а выступает в качестве организатора жизни, в чем и проявляется индивидуальный характер ее жизни. Развивая концепцию С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова-Славская пред-

лагает одну из идей становления жизненного пути человека, организации его субъективного времени. Она сводит проблему жизни личности к проблеме активного управления ею жизненными обстоятельствами и событиями, при этом «развитие личности обеспечивается ее способностью умножать время жизни, достигая подлинности самоосуществления своей индивидуальности в жизни» (Абульханова-Славская 2001, 217). Под «психологической перспективой» автор понимает «способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем» (Абульханова-Славская 1991, 76).

Также вопросом будущего в жизни человека занимался Ж. Нюттен, который трактовал его как «пространство мотивации», детерминирующее поведение человека для достижения поставленных им целей (Нюттен 2004). Как отмечает О. П. Макушина, осознание времени своей жизни, его протекания, позволяет человеку «оценивать и планировать собственную деятельность, адаптироваться к изменениям реальности» (Макушина 2019, 46).

Значительный вклад в изучение проблемы отношения к будущему внес Ф. Зимбардо, полагающий, что в противоположность отношению к прошлому, которое может быть как негативным, так и позитивным, а также отношению к настоящему, которое может быть гедонистическим или фаталистическим, отношение к будущему характеризуется наличием планов и целей, а также направленностью поведения на их достижение (Зимбардо 2010).

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно сказать, что представления о своем будущем — важный конструкт личности, отражающий временную перспективу жизни.

Следует отметить, что многие авторы (Головаха 1989; Головей, Рыбалко 2002; Толстых, Прихожан 2016; Макушина 2019 и др.) рассматривали временную перспективу именно в рамках юношеского возраста, поскольку в период данного этапа личностного развития начинает складываться мировоззрение, напрямую связанное с осмыслением жизни и постановкой жизненных целей и планов.

Главная задача юности — это выбор профессии, а к важным новообразованиям юношеского возраста относятся построение жизненных планов и целей, осознание своей индивидуальности, формирование собственной жизни во временной перспективе, рост в конкретных жизненных сферах.

Л. А. Головей и Е. Ф. Рыбалко отмечают, что профессиональное самоопределение молодых

людей оказывается под влиянием факторов дальней направленности (Головей, Рыбалко 2002). Другими словами, уверенность в выборе своего профессионального пути, а также степень профессиональной подготовленности находятся в зависимости от того, в какой степени установлены цели и планы на будущее.

Представление будущего тесно связано с проблемой Я-концепции, поскольку «существует тесная взаимосвязь образа “Я” с деятельностью человека, его ценностными ориентациями, жизненными планами и удовлетворенностью жизнью» (Быкова 2013, 302). При этом составной частью Я-концепции выступает самоотношение, имеющее сложную структурную организацию и представляющее собой относительно устойчивое чувство в адрес своего «Я», основанное на переживании степени своей самооценки и самопринятии. Однако в современной психологии не существует единого подхода к определению понятия самоотношения, вопреки тому, что оно интенсивно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Н. И. Сарджвеладзе (1989) одним из первых рассмотрел термин «эмоционально-ценностное отношение к себе», или «самоотношение», как самостоятельную психологическую категорию. Он описывал его как «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя» (Сарджвеладзе 1989, 60).

Вместе с тем самоотношение может пониматься как специфическая активность личности в адрес своего «Я», которая состоит в определенных внутренних действиях, характеризующихся эмоциональной спецификой и предметным содержанием самого действия (Столин 1985). Дополняя теорию самоотношения, С. Р. Пантилеев рассматривает его в качестве «лежащего на поверхности сознания, непосредственно-феноменологическое выражение (или представленность) личностного смысла “Я” самого субъекта. При этом специфика переживания смысла “Я” производна от реального бытия субъекта, его объективной позиции в социуме» (Пантилеев 2000, 222).

Кроме рассмотренных исследований, явление самоотношения раскрывается в работах ряда отечественных психологов. В частности, согласно С. А. Рубинштейну, В. В. Столину, И. И. Чесноковой, И. С. Кону, А. М. Колышко, самоотношение рассматривается как эмоциональный компонент самосознания (Рубинштейн 1957; Столин 1985; Чеснокова 1977; Кон 1978, 1981; Колышко 2004). При этом самосознание включает в себя помимо самоотношения само-

оценку, которая обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки (Рубинштейн 1957), и является поверхностным выражением самоотношения (Леонтьев 1975). Самоотношение же — это чувство, направленное на свою личность, имеющее выражение через установки и включающее в себя познавательный (представление о себе), эмоционально-аффективный (самолюбие) и оценочно-волевой (самооценка и самоуважение) компоненты (Кон 1978).

Необходимо отметить, что проблема самоотношения является одним из важных объектов исследований, а в контексте юношеского возраста она особенно актуальна. Именно на этом возрастном этапе в результате влияния различных социально-психологических факторов значительным коррективом подвергается уже существующая система оценочных критериев молодых людей.

Как считают многие авторы (Донцов, Донцова 2013; Сибгатуллина 2001; Хухлаева 2002), в юношеском возрасте для становления эмоционально-ценностного отношения личности к себе более значимыми становятся внутренние факторы (особенности личности человека, направленность его личности, уровень притязаний, установки, потребности, интересы, убеждения, система ценностей и др.) по сравнению с внешними (средовые факторы, воспитание).

Юношеский возраст является сенситивным периодом для становления самоотношения как эмоционально-оценочного компонента самосознания (Быкова 2013; Чеснокова 1977). При этом И. С. Кон (1978) подчеркивает: «Периодом возникновения сознательного “Я”, как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» (Кон 1978, 270).

Многим исследователям удалось выявить влияние самоотношения на формирование активной жизненной позиции личности, на ее самовыражение и самореализацию (Божович 1995; Пантилеев 2000; Чеснокова 1977; Фельдштейн 1997 и др.). И. И. Чеснокова подчеркивает: «В этот период развития личности впервые становятся необходимыми такие потребности, как самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения, появляется стремление к самовоспитанию, к целенаправленному изменению себя» (Чеснокова 1977, 67).

Анализ ряда исследований дает возможность говорить о сложности и значимости процесса становления позитивного самоотношения молодых людей, реализуемого под воздействием многих факторов, таких как социальное

окружение человека, его жизненный опыт, ценностные ориентации, особенности взаимодействия с другими людьми и др. (Выготский 1983; Корепанова 1994; Сергеева 2008). Претерпевает изменения в этом возрасте и эмоциональная сфера, что также оказывает значительное влияние на становление самоотношения молодых людей.

Эмоционально-ценностное отношение к себе молодых людей, являясь центральным, «ядерным» образованием самосознания, определяет их возрастные особенности (Толстых, Прихожан 2016). Оно представлено глобальной самооценкой и эмоционально окрашенным отношением к себе, имеющим проявление в поведении. В подростковом возрасте в сфере «Я» отмечается преобладание эмоциональных компонентов самооценки над когнитивными, что, в свою очередь, способствует формированию позитивной модальности самоотношения. В то же время в юношеском возрасте когнитивный компонент самооценки претерпевает изменения, и в результате осуществляется переход самосознания в общем и самоотношения в частности на новый, более высокий уровень (Захарова 1993).

Таким образом, формирование самоотношения молодого человека — это сложный процесс, в рамках которого изменяются его структурные и функциональные компоненты. Следовательно, изучение такого феномена, как самоотношение, является важным для юношеского возраста.

Организация и методы исследования

Целью настоящего исследования является изучение взаимосвязи представления молодежи о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе (самоотношения) с учетом его модальности и выраженности его структурных компонентов.

Для реализации поставленной цели исследования были определены следующие задачи:

- 1) исследование представления о своем будущем в юношеском возрасте;
- 2) изучение особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе у современной молодежи;
- 3) выявление взаимосвязи модальности и выраженности структурных компонентов самоотношения молодых людей с их представлениями о своем будущем.

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что структурно-функциональные компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе образуют зна-

чимые связи с характеристиками представлений о своем будущем у молодых людей.

Частными гипотезами исследования выступают:

- 1) На фоне положительной модальности компонентов эмоционально-ценностного отношения к себе у представителей юношеского возраста отмечаются четкие и ясные представления о своем будущем.
- 2) На фоне негативной модальности самоотношения молодых людей фиксируются размытые представления о своем будущем.

Предметом исследования являются представления о своем будущем у молодежи, имеющей различную модальность и выраженность структурных компонентов эмоционально-ценностного отношения к себе.

Объектом исследования выступили 85 человек, из них 43 учащихся ГБОУ СОШ № 347 Невского района г. Санкт-Петербурга (16–18 лет) и 42 студента 2 курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (19–21 год).

Сбор эмпирического материала проводился в несколько этапов:

- 1) определение особенностей представления о своем будущем в юношеском возрасте: осуществлялось с использованием «Экспресс-диагностики отношения к прошлому, настоящему и будущему» А. М. Прихожан;
- 2) выявление жизненной перспективы молодых людей: проводилось с помощью «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI), адаптированный А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной;
- 3) изучение смысловых ориентаций респондентов: использовался «Тест смысловых ориентаций» в адаптации Д. А. Леонтьева;
- 4) исследование уровня эмоционально-ценностного отношения к себе (самоотношения): проводилось с помощью «Опросника самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантеева.

Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью программы Statistica 13.5.0.17. К статистическим процедурам, используемым в исследовании, относятся: метод контент-анализа для детализации изучения представления студентов о своем будущем на основании полученных ответов по «Экспресс-диагностике отношения к прошлому, настоящему, будущему» (изучалась перспектива будущего), методы описательной статистики, направленные на описание выборок, исследуемых по количественному признаку X , с помощью

их различных числовых характеристик, а также метод корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона), позволяющий раскрыть существование линейной зависимости между двумя переменными: показателями представлений о своем будущем и эмоционально-ценностном отношении к себе студентов.

Результаты и их обсуждение

Изучение представлений молодежи о своем будущем дало возможность выявить особенности данных представлений, степень ориентации респондентов на собственное будущее, а также уровень его осмысленности в молодежной среде. Так, в частности, на основании результатов «Экспресс-диагностики отношения к прошлому, настоящему и будущему» было отмечено, что многие респонденты имеют довольно реалистичные и согласованные между собой представления о своем будущем.

При детализации изучения представлений о будущем на основании контент-анализа было установлено, что ответы на предложенные вопросы в методике «Экспресс-диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» старшеклассников и студентов разнятся между собой. Так, для старшеклассников актуальными являются вопросы, связанные со сдачей экзаменов и поступлением в вуз, а также те, что имеют обобщенный характер: «В будущем я мечтаю... поступить в университет», «Я буду рада, если... хорошо сдам экзамены», «Когда я буду взрослым... я буду успешным», «Я очень хочу найти счастье в жизни и построить свою карьеру», «...найти свое место в жизни». Для студентов же актуальными являются вопросы, отражающие потребность в самореализации, в раскрытии личностного потенциала: «В будущем я мечтаю... реализовать себя как писателя», «...стать кинорежиссером», «...работать учителем, давать дополнительные занятия, чтобы детям было интересно и весело, и мне тоже доставляло удовольствие». Многие из студентов в своих ответах демонстрируют нацеленность на создание семьи: «В будущем я мечтаю... построить здоровую крепкую семью, где есть любовь в браке, а дети счастливы».

В ходе оценки степени ориентации молодежи на будущее («Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо) были обнаружены высокие ее значения, что свидетельствует о наличии четких планов и целей, которые ставят перед собой старшеклассники и студенты.

На основании проведенного «Теста смысловых ориентаций» были установлены

средние значения показателей осмысленности и целостности жизни. Своими ответами респонденты указывают на способность строить свою жизнь в соответствии с представлениями о ее смысле и в согласии со своими целями, а также способность держать жизнь под контролем, свободно принимая решения и реализуя их.

Следующим этапом исследования стало изучение эмоционально-ценностного отношения к своему «Я» (самоотношения) в молодежной среде. Были раскрыты проявления модальности глобального самоотношения, степень выраженности его структурных компонентов у старшеклассников и студентов. В частности, отмечены значения на уровне «выше среднего» показателя «глобальное самоотношение», а также таких его компонентов, как «самопринятие» и «самоуправление», что указывает в целом на положительное отношение молодежи к собственному «Я» и, в частности, свидетельствует о склонности к одобрению молодыми людьми себя, своего поведения и поступков, о согласии с «Я», а также о переживании своего «Я» как внутреннего стержня, организующего себя и свою деятельность. Респонденты подчеркивают последовательность в собственных целях и побуждениях.

Средний уровень выраженности «самоуверенности» и «ожидания отношения других» в молодежной среде указывает на наличие адекватной оценки собственных способностей, сил при постановке и реализации поставленных целей, а также веру в способность заинтересовать других своей личностью и поддержать этот интерес к себе.

Высокие значения по показателю «самообвинение» говорят о том, что респонденты критично оценивают свои даже незначительные недостатки, а любые промахи и неудачи воспринимаются ими тяжело. По этим причинам молодежи свойственны укоры в свой адрес, возможно несогласие с собой в каких-то определенных ситуациях и интенсивное переживание внутриличностных конфликтов. Данное обстоятельство подтверждается ранее описываемым фактом несоответствия «Я-реального» и «Я-идеального», которое является актуальным для данного возрастного периода и, по И. С. Кону (Кон 1978), рассматривается в качестве естественной причины интеллектуального развития.

На завершающем этапе исследования осуществлялось изучение значимых связей между показателями эмоционально-ценностного отношения к себе (с учетом его модальности и особенностей структурно-функциональных

компонентов) и характеристиками представлений о своем будущем у молодежи.

В таблице представлены значимые связи между показателями самооотношения и представлениями о будущем в молодежной среде.

Табл. Корреляционные связи между показателями самооотношения и характеристиками представлений о своем будущем в юношеском возрасте (N = 85)

Показатель		ГСО	СУв(+)	ОДр(+)	СПр(+)	СРук(+)	СО(-)	СИ(+)	СПон(+)
Методика «Экспресс-диагностики отношения к прошлому, настоящему и будущему»	«Отношение к прошлому»	0,185	0,194	0,171	0,145	0,164	0,030	0,067	0,162
	«Отношение к будущему»	0,586**	0,365**	0,435**	0,422**	0,373**	-0,399**	0,541**	0,168
	«Сумма показателей»	0,512**	0,357**	0,402**	0,370**	0,347**	-0,296**	0,421**	0,201
	«Отношение к настоящему»	0,149	0,037	0,097	0,284**	0,181	-0,106	0,149	0,240*
«Опросник временной перспективы»	«Негативное прошлое»	-0,488**	-0,272*	-0,149	-0,500**	-0,291**	0,433**	-0,354**	-0,470**
	«Позитивное прошлое»	0,293**	0,208	0,212	0,257*	0,202	-0,138	0,191	0,064
	«Гедонистическое настоящее»	0,006	0,179	0,238*	0,051	0,070	0,205	0,095	-0,108
	«Фаталистическое настоящее»	-0,209	-0,197	-0,008	-0,152	-0,263*	0,113	-0,124	-0,298**
	«Будущее»	0,565**	0,327**	0,286**	0,312**	0,298**	-0,283**	0,408**	0,159
«Тест смысловых ориентаций»	«Общий показатель осмысленности жизни»	0,626**	0,390**	0,391**	0,565**	0,297**	-0,384**	0,537**	0,319**
	«Цели»	0,491**	0,351**	0,285**	0,454**	0,283**	-0,298**	0,401**	0,213
	«Процесс»	0,578**	0,361**	0,389**	0,463**	0,253*	-0,330**	0,509**	0,298**
	«Результативность»	0,584**	0,275*	0,351**	0,534**	0,256*	-0,343**	0,457**	0,277*
	«Локус контроля — Я»	0,561**	0,409**	0,304**	0,513**	0,308**	-0,327**	0,460**	0,276*
	«Локус контроля — Жизнь»	0,488**	0,400**	0,381**	0,450**	0,317**	-0,283**	0,452**	0,264*

Условные обозначения:

ГСО — глобальное самооотношение

СУв(+) — самоуверенность

ОДр(+) — ожидаемое отношение других

СПр(+) — самопринятие

СРук(+) — саморуководство

СО(-) — самообвинение

СИ(+) — самоинтерес

СПон(+) — самопонимание

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Проведенный корреляционный анализ показал, что все компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе образуют значимые связи с показателями, отражающими характеристики представлений о будущем.

Положительная значимая связь «глобального самоотношения» с характеристиками представлений о своем будущем, такими как «отношение к будущему» ($r = 0,586$ при $p \leq 0,01$), «общий показатель осмысленности жизни» ($r = 0,626$ при $p \leq 0,01$), «локус контроля — Я» ($r = 0,561$ при $p \leq 0,01$) и другими, показывает, что молодые люди с высокими значениями самоотношения имеют конкретные цели и планы на будущее, придающими их жизни направленность и осмысленность. Их представления о своем будущем являются более четкими, ясными, а стремления реализовать поставленные перед собой цели — сильными.

При детализации всех изучаемых компонентов самоотношения обнаруживается их сильная связь с «общим показателем осмысленности жизни» ($p \leq 0,01$). То есть устойчивое положительное отношение к своему «Я» находит отражение в наполненности жизни молодых людей смыслом, ориентированности их деятельности на реализацию своих значимых целей в соответствии с их субъективным жизненным смыслом.

Все компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе, за исключением «самопонимания», образуют значимую положительную связь со шкалой «сумма показателей отношения к прошлому и будущему» ($p \leq 0,01$). Другими словами, в контексте положительной модальности компонентов самоотношения отмечаются оптимистичные, согласованные и содержательные представления о временных отрезках жизни молодых людей — их прошлом и будущем.

Ряд структурно-функциональных компонентов самоотношения, отражающих положительную его модальность, таких как «самоуверенность» ($r = 0,409$, $p \leq 0,01$), «отношение других» ($r = 0,304$, $p \leq 0,01$), «самопринятие» ($r = 0,513$, $p \leq 0,01$), «саморуководство» ($r = 0,308$, $p \leq 0,01$), «самоинтерес» ($r = 0,460$, $p \leq 0,01$), а также показатель «самопонимание» ($r = 0,276$, $p \leq 0,05$) коррелируют с «локусом контроля — Я». Сходная тенденция отмечается со всеми перечисленными компонентами самоотношения и локусом контроля — Жизнь», а именно: с «самоуверенностью» ($r = 0,400$, $p \leq 0,01$), «отношением других» ($r = 0,381$, $p \leq 0,01$), «самопринятием» ($r = 0,450$, $p \leq 0,01$), «саморуководством» ($r = 0,317$, $p \leq 0,01$), «самоинтересом» ($r = 0,452$, $p \leq 0,01$) и «самопониманием»

($r = 0,264$, $p \leq 0,05$). Можно констатировать, что чем выше уровень уверенности в себе, своих действиях и поступках, понимания себя, чем выше вера в то, что «Я» может вызвать интерес и уважение у окружающих, а также интерес к самому себе, тем сильнее у молодых людей вера в свои силы контролировать события своей жизни, тем отчетливее у них представление о себе как о сильных личностях, обладающих достаточной свободой выбора, необходимой для построения своей жизни, и способных самостоятельно руководить и направлять свое будущее.

Важно отметить и то, что такие показатели, как «будущее» ($r = -0,283$, $p \leq 0,01$), «отношение к будущему» ($r = -0,399$, $p \leq 0,01$) и «цели» ($r = -0,298$, $p \leq 0,01$), отрицательно коррелируют со шкалой «самообвинение», отражающей негативную модальность самоотношения. Данное обстоятельство указывает на то, что для молодых людей, критически оценивающих свои промахи, недостатки, а также укоризненно относящихся к себе из-за даже незначительных неудач, характерны размытые, нечеткие представления о своем будущем; такие респонденты не ставят перед собой отдаленные жизненные цели, придающие ей осмысленность и направленность.

Кроме того, выявлена значимая отрицательная связь между «самообвинением» и такими шкалами, как «сумма показателей отношения к прошлому и будущему» ($r = -0,296$, $p \leq 0,01$), «общий показатель осмысленности жизни» ($r = -0,384$, $p \leq 0,01$), «процесс» ($r = -0,330$, $p \leq 0,01$), «результативность» ($r = -0,343$, $p \leq 0,01$), «локус контроля — Я» ($r = -0,327$, $p \leq 0,01$), «локус контроля — Жизнь» ($r = -0,283$, $p \leq 0,01$). Вместе с тем со шкалой «негативное прошлое» данный компонент самоотношения коррелирует положительно ($r = 0,433$, $p \leq 0,01$). Полученные результаты показывают, что на фоне высокого «самообвинения», отражающего негативную модальность эмоционально-ценностного отношения к себе, отмечается рассогласованность, разрыв между представлениями о временных отрезках жизни (между прошлым и будущим), фиксируется факт отсутствия контроля и управления собственной жизнью, жизнь порой может казаться респондентам бесцельной и лишённой смысла.

Проведенный корреляционный анализ показал, что компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе так или иначе связаны с показателями временной перспективы будущего, и на фоне определенной модальности этих компонентов проявляются различные

характеристики представлений молодых людей об их будущем. В частности, при положительной модальности компонентов самоотношения (выраженной, например, через высокие значения «самопринятия», «самоуверенности», «самоинтереса») наблюдаются в большей степени ориентированность на свое будущее, представления о нем отличаются ясностью и конкретикой. В то же время при отрицательной модальности самоотношения (выраженной, например, через низкие значения «самоинтереса», высокие значения «самообвинения») у респондентов, напротив, отмечаются размытые, нечеткие представления о своем будущем; они в меньшей мере ориентированы на планирование и построение прогнозов своего будущего. Исходя из сказанного, можно отметить подтвержденность основной и частных гипотез исследования.

Полученные в ходе нашего исследования данные могут служить основой для дальнейшего изучения представлений о будущем в связи с отношением к прошлому и настоящему у молодых людей на фоне их эмоционально-ценностного отношения к себе или другой структурной составляющей самосознания. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, могут найти применение в психологическом консультировании, в работе тренинговых групп с молодыми людьми, испытывающими трудности в сфере самоотношения и не имеющими конкретных представлений о собственном будущем.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Изучение представлений о своем будущем старшеклассников и студентов позволило выявить степень ориентации испытуемых на собственное будущее, а также уровень его осмысленности. В ходе исследования респонденты показали в своих ответах согласованность представлений о прошлом, настоящем и будущем. Обнаружены высокая степень ориентации молодежи на свое будущее и средние

значения показателей «осмысленности» и «целостности» жизни.

- 2) В ходе изучения эмоционально-ценностного отношения молодежи к себе выявлены особенности его модальности и структурно-функциональных компонентов. В частности, были отмечены на уровне «выше среднего» показатели «глобального самоотношения», «самопринятия» и «самоуверенности», а также средние значения «самоуверенности» и «ожидания отношения других». Вместе с тем в юношеском возрасте фиксируются высокие значения по показателю «самообвинение», свидетельствующие о повышенной самокритичности и требовательности к своему «Я».
- 3) Проведенный корреляционный анализ показал, что все компоненты самоотношения образуют значимые связи с показателями, отражающими характеристики представлений о будущем в молодежной среде. В частности, все компоненты эмоционально-ценностного отношения к себе, за исключением «самопонимания», образуют значимую положительную связь со шкалой «сумма показателей отношения к прошлому и будущему», а такие показатели, как «будущее», «отношение к будущему» и «цели», отрицательно коррелируют со шкалой «самообвинения», отражающей негативную модальность самоотношения. Данное обстоятельство указывает на то, что респонденты, готовые поставить себе в вину свои промахи и неудачи, преисполненные в адрес своего «Я» негативными эмоциями, а также имеющие тенденцию к аутоагрессии, отличаются отсутствием конкретных ясных представлений о своем будущем.

Таким образом, в условиях различной модальности компонентов самоотношения проявляются разные характеристики представлений о своем будущем. Данное обстоятельство позволяет говорить о подтверждении поставленных общей и частных гипотез исследования.

Литература

- Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 299 с.
- Абульханова-Славская, К. А., Березина, Т. Н. (ред.). (2001) *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 304 с.
- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 343 с.
- Байтингер, О. Е. (1998) *Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 156 с.

- Божович, Л. И. (1995) *Проблемы формирования личности*. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: Модэк, 349 с.
- Быкова, Е. Б. (2013) *Я-концепция и временная перспектива подростков и юношей с нарушениями зрения*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 151 с.
- Власенко, А. И. (2014) Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности. *Молодой ученый*, № 8 (67), ч. 9, с. 921–924.
- Выготский, Л. С. (1983) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии*. М.: Педагогика, 369 с.
- Головаха, Е. И., Кроник, А. А. (1984) *Психологическое время личности*. Киев: Наукова думка, 207 с.
- Головаха, Е. И. (1989) *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Автореферат диссертации на соискание степени доктора философских наук*. Киев, Институт философии АН УССР, 34 с.
- Головей, Л. А., Рыбалко, Е. Ф. (ред.). (2002) *Практикум по возрастной психологии*. 2-е изд., доп. и пер. СПб.: Речь, 693 с.
- Донцов, Д. А., Донцова, М. В. (2013) Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста. *Образовательные технологии*, № 2, с. 34–42.
- Захарова, А. В. (1993) *Психология формирования самооценки*. Минск: Белинкоммаш, 99 с.
- Зимбардо, Ф. (2010) *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. СПб.: Речь, 352 с.
- Канавина, С. С. (2017) Исследование временной перспективы современной молодежи. *Психология в экономике и управлении*, т. 9, № 2, с. 74–81.
- Колышко, А. М. (2004) *Психология самоотношения*. Гродно: ГрГУ, 102 с.
- Кон, И. С. (1978) *Открытие «Я»*. М.: Политиздат, 367 с.
- Кон, И. С. (1981) Категория «Я» в психологии. *Психологический журнал*, т. 2, № 3, с. 25–38.
- Корепаanova, М. В. (1994) *Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Волгоград, 205 с.
- Купчигина, И. М., Недбаева, К. М. (2017) Теоретические подходы к изучению структуры временной перспективы в психолого-педагогических исследованиях. *Молодой ученый*, № 48 (182), ч. 2, с. 156–158.
- Левин, К. (1980) Определение понятия «поле в данный момент». В кн.: П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан (ред.). *Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х — середина 30-х годов XX в.)*. М.: МГУ, с. 131–145.
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 302 с.
- Макушина, О. П. (2019) Восприятие прошлого, настоящего и будущего студентами с разным психологическим возрастом. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*, № 3, с. 46–50.
- Мандрикова, Е. Ю. (2008) Современные подходы к изучению временной перспективы личности. *Психологический журнал*, т. 29, № 4, с. 54–65.
- Нюттен, Ж. (2004) *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.: Смысл, 608 с.
- Пантеев, С. Р. (2000) Самоотношение. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Психология самосознания*. Самара: Бахрах-М, с. 208–242.
- Рубинштейн, С. А. (1946) *Основы общей психологии*. М.: Учпедгиз, 704 с.
- Рубинштейн, С. А. (1957) *Бытие и сознание*. М.: Изд-во Академии наук СССР, 328 с.
- Сарджвеладзе, Н. И. (1989) *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба, 204 с.
- Сергеев, А. Н. (2008) Классификация ключевых компетентностей школьников. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 9 (33), с. 81–85.
- Сибгатуллина, О. Л. (2001) *Социально-психологическая коррекция самоотношения личности. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Ярославль, Ярославский государственный университет, 20 с.
- Столин, В. В. (1985) *Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук*. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 530 с.
- Толстых, Н. Н., Прихожан, А. М. (2016) *Психология подросткового возраста*. М.: Юрайт, 406 с.
- Фельдштейн, Д. И. (1997) *Социальное развитие в пространстве-времени детства*. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 160 с.
- Хухлаева, О. В. (2002) *Психология развития: молодость, зрелость, старость*. М.: Academia, 202 с.
- Чеснокова, И. И. (1977) *Проблемы самосознания в психологии*. М.: Наука, 144 с.
- Frank, L. K. (1939) Time perspective. *Journal of Social Philosophy*, vol. 36, no. 4, pp. 293–312.

References

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategiya zhizni [Life strategy]*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
- Abul'khanova-Slavskaya, K. A., Berezina, T. N. (2001) *Vremya lichnosti i vremya zhizni [Personality time and the life time]*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 304 p. (In Russian)

- Anan'ev, B. G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]*. Leningrad: Publishing House of Leningrad University, 343 p. (In Russian)
- Bajtinger, O. E. (1998) *Psikhologicheskie determinanty perezhivaniya budushchego kak problemy v yunosheskom vozraste [Psychological determinants of future experiences as problems in adolescence]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia, 156 p. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (1995) *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Moscow: Izdatel'stvo Instituta prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh: Modek Publ., 349 p. (In Russian)
- Bykova, E. B. (ed.). (2013) *Ya-kontsepciya i vremennaya perspektiva podrostkov i yunoshej s narusheniyami zreniya [I-concept and time perspective of adolescents and young men with visual impairments]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 151 p. (In Russian)
- Chesnokova, I. I. (1977) *Problemy samosoznaniya v psikhologii [Problems of self-awareness in psychology]*. Moscow: Nauka Publ., 144 p. (In Russian)
- Doncov, D. A., Doncova, M. V. (2013) Psikhologicheskie osobennosti yunosheskogo (studentcheskogo) vozrasta [Psychological features of youth (student) age]. *Obrazovatel'nye tekhnologii — Educational Technologies*, no. 2, pp. 34–42. (In Russian)
- Fel'dshtejn, D. I. (1997) *Sotsial'noe razvitie v prostranstve-vremeni detstva [Social development in the space-time of childhood]*. Moscow: Moscow Psychological and Social University Publ.; Flinta Publ., 160 p. (In Russian)
- Frank, L. K. (1939) Time perspective. *Journal of Social Philosophy*, vol. 36, no. 4, pp. 293–312. (In English)
- Golovakha, E. I. (1989) *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life perspective and professional self-determination of youth]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Kiev, Institute of Philosophy of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, 34 p. (In Russian)
- Golovakha, E. I., Kronik A. A. (1984) *Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Personality psychological time]*. Kiev: Naukova dumka Publ., 207 p. (In Russian)
- Golovej, L. A., Rybalko, E. F. (eds.) (2002) *Praktikum po vozrastnoj psikhologii [Workshop on developmental psychology]*. 2nd ed., compl. and rev. Saint Petersburg: Rech' Publ., 693 p. (In Russian)
- Kanavina, S. S. (2017) Issledovanie vremennoj perspektivy sovremennoj molodezhi [Motivation and its reflexion in time perspective]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii — Psychology in Economics and Management*, vol. 9, no. 2, pp. 74–81. (In Russian)
- Khukhlaeva, O. V. (2002) *Psikhologiya razvitiya: molodost', zrelost', starost' [Psychology of development: Youth, maturity, old age]*. Moscow: Academia Publ., 202 p. (In Russian)
- Kolyshko, A. M. (ed.) (2004) *Psihologiya samootnosheniya [Psychology of self-attitude]*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 102 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1978) *Otkrytie "Ya" [The discovery of the "I"]*. Moscow: Politizdat Publ., 367 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1981) Kategoriya "Ya" v psikhologii [The category of "I" in psychology]. *Psihologicheskii zhurnal*, vol. 2, no. 3, pp. 25–38. (In Russian)
- Korepanova, M. V. (1994) *Razvitie pedagogicheskogo tvorcheskogo potentsiala studentov v protsesse resheniya imi kommunikativnykh zadach [Development of pedagogical creative potential of students in the process of solving their communicative tasks]*. PhD dissertation (Psychology). Volgograd, 205 p. (In Russian)
- Kupchigina, I. M., Nedbaeva, K. M. (2017) Teoreticheskie podkhody k izucheniyu struktury vremennoj perspektivy v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Theoretical approaches to the study of the structure of time perspective in psychological and pedagogical research]. *Molodoj uchenyj*, no. 48 (182), pt 2, pp. 156–158. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Politizdat Publ., 302 p. (In Russian)
- Levin, K. (1980) Opredelenie ponyatiya "pole v dannyj moment" [Definition of "field at the moment"]. In: P. Ya. Gal'perin, A. N. Zhdan (eds.). *Khrestomatiya po istorii psikhologii. Period otkrytogo krizisa (nachalo 10-kh — seredina 30-kh godov XX v.) [A chrestomathy on the history of psychology. A period of open crisis (the beginning of the 10s — mid 30s of 20th century)]*. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., pp. 131–145. (In Russian)
- Makushina, O. P. (2019) Vospriyatie proshlogo, nastoyashchego i budushchego studentami s raznym psikhologicheskim vozrastom [Perception of the past, present and future by students with different psychological ages]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya — Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, no. 3, pp. 46–50. (In Russian)
- Mandrikova, E. Yu. (2008) Sovremennye podkhody k izucheniyu vremennoj perspektivy lichnosti [Modern approaches to the study of the time perspective of the individual]. *Psihologicheskii zhurnal*, vol. 29, no. 4, pp. 54–65. (In Russian)
- Nuttin, J. (2004) *Future time perspective and motivation*. Moscow: Smysl Publ., 608 p. (In Russian)
- Pantileev, S. R. (2000) Samootnoshenie [Self-relation]. In: D. Ya. Rajgorodskij (ed.). *Psikhologiya samosoznaniya [Psychology of self-consciousness]*. Samara: Bahrah-M Publ., pp. 208–242. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (1946) *Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Moscow: Uchpedgiz Publ., 704 p. (In Russian)

- Rubinshtejn, S. L. (1957) *Bytie i soznanie [Being and consciousness]*. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ., 328 p. (In Russian)
- Sardzhveladze, N. I. (1989) *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s sotsial'noj sredoj [Personality and its interaction with the social environment]*. Tbilisi: Metsniereba Publ., 204 p. (In Russian)
- Sergeev, A. N. (2008) Klassifikatsiya klyuchevykh kompetentnostej shkol'nikov [Classification of key competencies of schoolchildren]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 9 (33), pp. 81–85. (In Russian)
- Sibgatullina, O. L. (2001) *Sotsial'no-psikhologicheskaya korrektsiya samootnosheniya lichnosti [Socio-psychological correction of personal self-attitude]*. PhD dissertation (Psychology). Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 20 p. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1985) *Poznanie sebya i otnoshenie k sebe v strukture samosoznaniya lichnosti [Self-knowledge and self-attitude in the structure of self-consciousness of the individual]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Lomonosov Moscow State University, 530 p. (In Russian)
- Tolstykh, N. N., Prikhozhan, A. M. (2016) *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta [Psychology of adolescence]*. Moscow: Yurajt Publ., 406 p. (In Russian)
- Vlasenko, A. I. (2014) Vremennaya perspektiva kak podstruktura samosoznaniya deprivirovannoj lichnosti [Time perspective as a substructure of the self-consciousness of a deprived person]. *Molodoj uchenyj*, no. 8 (67), pt 9, pp. 921–924. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1983) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 5: Osnovy defektologii [Collected works: In 6 vols. Vol. 5: Fundamentals of defectology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 369 p. (In Russian)
- Zakharova, A. V. (1993) *Psikhologiya formirovaniya samootsenki [Psychology of self-esteem formation]*. Minsk: Belinkommash Publ., 99 p. (In Russian)
- Zimbardo, F. (2010) *The paradox of time. The new psychology of time that will change your life*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 352 p. (In Russian)



Особенности познавательной деятельности
и личности современных детей, подростков
и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-174-183>

Взаимосвязь лидерских качеств и характеристик эмоционального интеллекта у подростков

Я. В. Чежина^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе:

Яна Владимировна Чежина,
SPIN-код: 4573-4915,
ORCID: 0000-0003-2557-4628,
e-mail: janachezhina@yandex.ru

Для цитирования:

Чежина, Я. В. (2021)
Взаимосвязь лидерских качеств
и характеристик эмоционального
интеллекта у подростков.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 2, с. 174–183.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-174-183>

Получена 15 февраля 2021;
прошла рецензирование
23 февраля 2021; принята
28 февраля 2021.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В настоящее время отечественная система образования ориентирована на развитие у современных детей практических умений и навыков, обеспечивающих более эффективное достижение целей, нестандартное решение задач, возникающих в процессе обучения и в дальнейшем в профессиональной деятельности. Наряду с креативностью, умением работать в команде и т. п. автор отмечает склонность к лидерству, умение организовывать людей, вести их за собой, мотивировать на выполнение задачи. Проблема эмоционального интеллекта сейчас находится в фокусе научного внимания как зарубежных, так и отечественных ученых. Эмоциональный интеллект в понимании ряда исследователей является ключевым фактором, обуславливающим эффективность лидера и жизненный успех, более значимым, нежели общий интеллект и специальные знания.

Представленное исследование направлено на изучение взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств в среднем и старшем подростковом возрасте.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что существует взаимосвязь между выраженностью лидерских качеств и характеристиками эмоционального интеллекта у подростков. Основная гипотеза была конкретизирована в частных гипотезах: подростки старшего возраста отличаются более высокими показателями эмоционального интеллекта и лидерских качеств по сравнению с подростками среднего возраста; существуют различия в выраженности показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у подростков разного пола.

В качестве респондентов в исследовании приняли участие 90 подростков 13–17 лет, обучающиеся 8-х и 10-х классов (в том числе 40 подростков в возрасте 13–14 лет и 50 подростков — 15–17 лет).

Все показатели эмоционального интеллекта подростков положительно связаны с показателями лидерских качеств. Следовательно, чем выше у подростка развит межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, чем лучше подросток понимает свои и чужие эмоции и умеет их регулировать, чем более выраженной эмпатией обладает, тем в большей степени будут развиты его/ее лидерские качества. У 96% испытуемых выявлено прямое соответствие уровня выраженности лидерских качеств и эмоционального интеллекта.

Старшие подростки имеют значительно более высокие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта по сравнению с группой более младших испытуемых, они лучше осведомлены о своих и чужих эмоциях, точнее распознают их и эффективнее ими управляют. Остальные показатели эмоционального интеллекта, а также лидерских качеств, не имеют значимых различий у подростков среднего и старшего возраста. Также не выявлено статистически значимых различий в степени выраженности показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у юношей и девушек.

Ключевые слова: подростки, лидерские качества, эмоциональный интеллект, взаимосвязь, развитие.

Leadership qualities and emotional intelligence in adolescents

Ya. V. Chezhina✉¹¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Yana V. Chezhina,
SPIN: 4573-4915,
ORCID: 0000-0003-2557-4628,
e-mail: janachezhina@yandex.ru

For citation:

Chezhina, Ya. V. (2021)
Leadership qualities and emotional
intelligence in adolescents.
Psychology in Education, vol. 3,
no. 2, pp. 174–183.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-174-183>

Received 15 February 2021;
reviewed 23 February 2021;
accepted 28 February 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. The current stage of the development of national education in Russia requires formation of practice-oriented competencies in the younger generation — in particular, the so-called soft-skills which, among other things, include leadership qualities and emotional intelligence.

This research is aimed at studying the interrelationships between emotional intelligence and leadership qualities in middle and older adolescents.

The main hypothesis of the study was that there is a relationship between the degree of leadership qualities and the characteristics of emotional intelligence in adolescents. The main hypothesis was split into two more specific ones: 1. older adolescents have higher indicators of emotional intelligence and leadership qualities compared to middle adolescents; 2. there are differences in the degree of indicators of emotional intelligence and leadership qualities in adolescents of different sexes.

The respondents included 90 teenagers aged 13–17 years studying in the 8th and 10th grades.

All indicators of emotional intelligence of adolescents are significantly positively associated with indicators of leadership qualities — i. e., the higher a teenager's interpersonal and intrapersonal emotional intelligence and empathy are, and the better a teenager understands his own and other people's emotions and knows how to regulate them, the more developed the characteristics of his leadership qualities will be. In 96% of the respondents, there was a direct correspondence between the level of expression of leadership qualities and the development of emotional intelligence.

Older adolescents have significantly higher indicators of intrapersonal emotional intelligence compared to younger subjects and are much more aware of their own and other people's emotions. Older adolescents also recognise and manage emotions more effectively than younger subjects. The remaining indicators of emotional intelligence and leadership qualities do not have significant differences between middle and older adolescents.

There were no statistically significant differences in the expression of indicators of emotional intelligence and leadership qualities in boys and girls.

Keywords: adolescents, leadership skills, characteristics of emotional intelligence, relationship, development.

Введение

На современном этапе развития отечественного образования весьма актуальной для педагогов является задача содействия формированию у подрастающего поколения практико-ориентированных компетенций, в частности так называемых soft-skills. В первую пятерку таких качеств входят креативность, умение работать в команде, склонность к лидерству, умение организовывать людей и повышать их мотивацию достижения. Все эти качества относятся к вариантам практического интеллекта и являются весьма востребованными в современном обществе (Стернберг, Форсайт, Хедланд 2002). Проблема эмоционального интеллекта также сейчас находится в фокусе научного внимания как зарубежных, так и отечественных ученых (Готтман 2015; Гоулман, Бояцис, Макки 2008; Люсин

2006; Орме 2003; Ундуск 2019 и др.). Некоторые исследователи считают эмоциональный интеллект более важным фактором профессионального успеха и лидерской эффективности по сравнению с общим интеллектом и специальными знаниями. Нам представляется, что этот психологический феномен может рассматриваться как один из механизмов, влияющих на проявление лидерских качеств. Поэтому изучение эмоционального интеллекта и его связи с лидерскими качествами у подростков является важной теоретической и практической задачей, требующей дальнейшей разработки.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Эмоциональный интеллект и лидерство — два психологических феномена, активно изуча-

емых в последние десятилетия. Эмоциональный интеллект представляет собой способность личности интерпретировать свои собственные эмоции и эмоции других людей, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме (Гоулман 2009). В нашем исследовании мы придерживались следующего рабочего определения: эмоциональный интеллект — это совокупность способностей человека к осознанию и управлению собственными эмоциями, а также осмыслению и регулированию им эмоций окружающих людей.

Исследователи, изучающие феномен эмоционального интеллекта, предполагают, что он играет важнейшую роль в различных сферах жизни индивидуума. Современный человек выполняет множество социальных ролей, что требует постоянного процесса коммуникации с окружающими людьми. Человек действует намного эффективнее, используя эмоции, которые несут в себе разноуровневую информацию. Эмоциональный интеллект помогает добиваться своих целей во взаимодействии с окружающими людьми, что способствует становлению и развитию лидерских качеств. Д. Гоулман объясняет, что участком мозга, отвечающим за эмоции, является миндалевидное тело, которое возникло намного раньше, чем участок мозга, отвечающий за рациональный интеллект. Именно поэтому первыми влияют на восприятие человеком ситуации и его действия связанные с ними эмоции, а уже затем рациональный ум. От того, насколько человек умеет понимать эмоции, зависит его успех во всех отраслях жизни (Гоулман 2009).

Также большой вклад в изучение эмоционального интеллекта внес Р. Бар-Он; им был введен термин EQ (Emotional Quotient) — коэффициент эмоциональности. Р. Бар-Он предположил, что эмоциональный интеллект может предсказать успех в жизни человека, а также в недалеком будущем может целиком заменить измерение общего интеллекта.

В отечественной психологии существенный вклад в развитие концепции эмоционального интеллекта внес Д. В. Люсин. Ученый определяет эмоциональный интеллект как способность понимать и контролировать свои и чужие эмоции. Он утверждает, что эти способности направлены как на самого себя, так и на окружающих людей. Д. В. Люсин представляет свою модель эмоционального интеллекта, в которой он выделяет межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект. Межличностный эмоциональный интеллект включает интуитивное понимание и управление эмоциями окру-

жающих людей. Внутриличностный эмоциональный интеллект предполагает осознание человеком своих эмоций и управление собой с их помощью. В 2006 году был опубликован тест Д. В. Люсина ЭМИн (Люсин 2006). Общеизвестна также теория эмоционального интеллекта, предложенная М. А. Манойловой. Она дает следующее определение: «Эмоциональный интеллект — способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» (Манойлова 2004). Эмоциональный интеллект как самостоятельный психологический конструкт изучался многими зарубежными и отечественными учеными, а в последние десятилетия фокус исследований сместился к взаимосвязям эмоционального интеллекта и других психологических характеристик, таких как лидерство, уровень достижений, социальная успешность, самоотношение, психологическое здоровье и др. (Орме 2003, Ундуск 2019 и др.)

Как известно, наиболее интенсивно процессы развития идут в первые двадцать лет жизни человека. Это, безусловно, относится и к развитию структур мозга, в частности лобных отделов коры больших полушарий, т. е. префронтальной коры, которая выполняет регулирующую функцию по отношению к более древним отделам мозга (миндалине, гиппокампу), тесно связанным с возникновением и протеканием эмоций. Подростковый возраст в определенном смысле является критическим для развития психофизиологических функций, психологических и личностных характеристик, многие из которых находятся под влиянием развивающихся структур мозга.

Изучению психологических особенностей современных подростков в нашей стране уделяется большое внимание (Жданов 2020; Реан 2003; Регуш 2006; Самаль, Стволыгин 2020; и др.). При этом можно выделить самостоятельные направления исследований: например, в области развития лидерских качеств подростков (Беляева 2017; Кричевский 2012; Павлова 2004; Тетерский 2007; Уманский 2004; и др.), в области проблемы становления и развития эмоционального интеллекта детей и подростков (Готтман 2015; Максимова, Шайхуллина 2020; и др.). В последние годы в отечественной психологии наблюдается всплеск интереса к исследованиям, посвященным изучению особенностей эмоционального интеллекта в разных возрастных группах — у дошкольников (Кузьмишина, Измайлова 2020), младших школьников (Шингаев, Юркова 2020), студентов (Ундуск, Пежемская, Игнатенко 2019). Тем не менее

проблеме соотношения лидерских качеств и эмоционального интеллекта у подростков, а также факторам, влияющим на их развитие в данной возрастной группе, в научных исследованиях уделено недостаточно внимания.

Организация и методы исследования

Представленное в статье исследование было направлено на изучение взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и лидерскими качествами у подростков.

Основной гипотезой исследования являлось предположение о том, что существует взаимосвязь между выраженностью лидерских качеств и характеристиками эмоционального интеллекта у подростков. Кроме того, мы выдвинули два предположения о том, что:

- 1) подростки старшего возраста отличаются более высокими показателями эмоционального интеллекта и лидерских качеств по сравнению с подростками среднего возраста;
- 2) существуют различия в выраженности показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у подростков разного пола.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи.

- 1) Выявить взаимосвязи уровней показателей характеристик эмоционального интеллекта и лидерских качеств у подростков.
- 2) Выявить взаимосвязь лидерских качеств и эмоционального интеллекта у подростков.
- 3) Сопоставить и проанализировать полученные взаимосвязи у школьников среднего и старшего подросткового возраста.

В качестве респондентов в исследовании приняли участие 90 подростков 13–17 лет, обучающихся 8-х и 10-х классов (среди них 40 подростков в возрасте от 13 до 14 лет и 50 подростков в возрасте от 15 до 17 лет) ГБОУ гимназии № 272 г. Санкт-Петербурга.

В работе использовался психодиагностический комплекс, состоящий из следующих методик: 1. Методика «Я — лидер» Е. С. Федорова и др. 2. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и др. 3. Методика «Оценка уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла. 4. Методика ЭМИН Д. В. Люсина (Люсин 2006).

При обработке результатов применялся качественный, сравнительный и корреляционный

анализ следующих ключевых параметров лидерских качеств и эмоционального интеллекта:

- умение управлять собой;
- осознание цели;
- умение решать проблемы;
- наличие творческого подхода;
- влияние на окружающих и др.;
- межличностный эмоциональный интеллект;
- внутриличностный эмоциональный интеллект;
- понимание эмоций;
- управление эмоциями;
- эмпатия;
- эмоциональная осведомленность;
- распознавание эмоций других людей и др.

Помимо вышеперечисленных показателей, оценивалась степень выраженности лидерских качеств подростков, а также уровневые показатели их эмоционального интеллекта.

Результаты и их обсуждение

В процессе качественного анализа результатов методик было выявлено, что у 26% участников исследования (23 человека) высокий уровень выраженности лидерских качеств, а также высокий уровень развития эмоционального интеллекта (ЭИ). У 4% респондентов (4 человека) выявлен высокий уровень выраженности лидерских качеств и средний уровень ЭИ. Соответственно, у 30% испытуемых (27 человек) наблюдается высокий уровень выраженности лидерских качеств, из них 26% подростков также имеют высокий уровень развития ЭИ. У 38% респондентов (34 человека) выявлен средний уровень выраженности лидерских качеств, также они имеют средний уровень по результатам диагностики эмоционального интеллекта. У 26% подростков выявлен низкий уровень показателей и эмоционального интеллекта, и выраженности лидерских качеств. У 7% респондентов (6 человек) выявлен уровень выше среднего как по выраженности лидерских качеств, так и по оценке эмоционального интеллекта. Таким образом, качественный анализ первичных данных показал, что у 96% участников исследования (86 человек) наблюдается соответствие степени выраженности лидерских качеств и уровня развития эмоционального интеллекта, что также соответствует гипотезе исследования. Исключение составили 4% подростков, у которых выраженность лидерских качеств находится на высоком уровне, а развитие эмоционального интеллекта — на среднем.

В соответствии с основной гипотезой исследования все показатели эмоционального

интеллекта и лидерских качеств были подвергнуты корреляционному анализу. В данном случае использовался метод ранговой корреляции Спирмена, полученные значимые связи (при $p < 0,01$ и $p < 0,05$) между сопоставляемыми показателями отражены в таблице 1.

Корреляционный анализ позволил выявить большое количество значимых положительных связей между всеми характеристиками эмоционального интеллекта подростков и показателями их лидерских качеств. Так, например, показатели межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта имеют значимые положительные взаимосвязи со всеми показателями лидерских качеств, а именно с умением управлять собой и решать проблемы, осознанием цели, наличием творческого подхода,

влиянием на окружающих, знанием правил организаторской работы, организаторскими способностями, умением работать с группой, коммуникативными и организаторскими склонностями. Следовательно, чем выше у подростка развит межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, чем лучше подросток понимает свои и чужие эмоции, умеет их регулировать, обладает эмпатией, тем в большей степени, вероятно, будут развиты характеристики его лидерских качеств.

Подросток с развитым межличностным эмоциональным интеллектом обладает способностью вызывать у окружающих те или иные эмоции, понимать эмоциональное состояние человека на основе проявления внешних признаков. Также достаточно развитый внутрилич-

Табл. 1. Корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и лидерских качеств (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Умение управлять собой	0,551**	0,599**	0,533**	0,597**	0,488**	0,462**	0,556**	0,405**	0,517**
Осознание цели	0,543**	0,610**	0,588**	0,564**	0,438**	0,455**	0,532**	0,340**	0,506**
Умение решать проблемы	0,543**	0,571**	0,593**	0,560**	0,420**	0,317**	0,571**	0,499**	0,526**
Наличие творческого подхода	0,491**	0,523**	0,564**	0,445**	0,391**	0,293*	0,363**	0,254*	0,385**
Влияние на окружающих	0,599**	0,533**	0,639**	0,580**	0,484**	0,504**	0,528**	0,369**	0,493**
Знание правил организаторской работы	0,644**	0,654**	0,572**	0,604**	0,576**	0,529**	0,540**	0,509**	0,571**
Организаторские способности	0,572**	0,644**	0,559**	0,519**	0,404**	0,446**	0,590**	0,574**	0,517**
Умение работать с группой	0,658**	0,615**	0,578**	0,634**	0,393**	0,492**	0,562**	0,430**	0,456**
Коммуникативные склонности	0,651**	0,745**	0,648**	0,784**	0,600**	0,575**	0,672**	0,545**	0,584**
Организаторские склонности	0,736**	0,818**	0,724**	0,826**	0,591**	0,581**	0,662**	0,589**	0,628**

Условные обозначения (здесь и далее):

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

ностный эмоциональный интеллект позволяет осознавать и распознавать свои эмоции, управлять ими, поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. Все перечисленные навыки помогают взаимодействовать с окружающими, качественно и эффективно влиять на них, а это является главной и первостепенной задачей лидера.

Сравнительный анализ средних значений показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у средних и старших подростков (см. табл. 2) позволил выявить некоторые незначительные различия, не достигающие уровня статистической достоверности

(статистическая достоверность различий между группами проверялась с помощью t-критерия Стьюдента). Исключение составил только показатель «внутриличностный эмоциональный интеллект»: в выраженности этой характеристики старшие подростки значимо превосходят группу более младших (при $p < 0,05$). Это означает, что старшие подростки значительно лучше, чем младшие, понимают свои эмоции и управляют ими, лучше осведомлены о них, что, вероятно, обусловлено не только более богатым жизненным опытом и длительным обучением, но и возрастными особенностями развития способности к рефлексии.

Табл. 2. Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у средних и старших подростков

Параметр	Среднее значение		Среднеквадратичное отклонение		t-критерий Стьюдента
Шкала	Возраст		Возраст		
	13–14 лет	15–17 лет	13–14 лет	15–17 лет	
Умение управлять собой	15,00	15,68	3,69	3,95	0,8
Осознание цели	15,35	15,72	3,51	3,83	0,5
Умение решать проблемы	14,73	15,82	3,24	4,39	1,3
Наличие творческого подхода	14,25	15,14	3,54	3,29	1,2
Влияние на окружающих	14,38	15,46	4,20	3,21	1,4
Знание правил организаторской работы	14,33	15,98	3,28	3,98	2,1
Организаторские способности	15,30	16,40	3,62	4,25	1,3
Умение работать с группой	16,38	16,40	3,91	5,07	0
Коммуникативные склонности	2,85	3,20	1,12	1,26	1,4
Организаторские склонности	2,93	3,22	1,07	1,25	1,2
Межличностный эмоциональный интеллект	44,08	46,44	6,39	8,10	1,5
Внутриличностный эмоциональный интеллект	42,10	46,54	7,29	7,46	2,8*
Понимание эмоций	42,88	45,68	7,33	5,80	2
Управление эмоциями	42,58	45,32	7,51	6,86	1,8
Эмоциональная осведомленность	9,30	10,92	4,50	4,54	1,7
Управление своими эмоциями	7,23	9,20	6,82	5,91	1,5
Самомотивация	9,33	10,72	4,47	5,08	1,4
Эмпатия	10,10	10,94	3,54	4,50	1
Распознавание эмоций других людей	10,03	10,80	4,43	4,55	0,8

Следовательно, можно говорить об отсутствии прямого соответствия уровня развития эмоционального интеллекта подростков их возрастному этапу, а частная гипотеза о более высоких показателях лидерских качеств и эмоционального интеллекта у старших подростков по сравнению с младшими в целом не подтвердилась.

Опираясь на результаты, представленные в таблице 3, при сравнении средних величин показателей лидерских качеств и эмоционального интеллекта в разнополых группах мы можем говорить о том, что у девушек чуть более выра-

жены коммуникативные и организаторские склонности, чем у юношей. Девушки несколько легче, чем юноши, находят друзей, проявляют инициативу в общении, способны к организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельные решения в трудных ситуациях. Однако различия выражены на уровне тенденций, статистически достоверных различий с помощью t-критерия Стьюдента не обнаружено.

Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют незначительные половые различия в проявлении лидерских качеств

Табл. 3. Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у юношей и девушек

Параметр	Среднее значение		Среднеквадратичное отклонение		t-критерий Стьюдента
Шкала	М	Ж	М	Ж	
Умение управлять собой	15,34	15,53	4,17	3,71	0,2
Осознание цели	14,97	15,93	3,88	3,53	1,2
Умение решать проблемы	14,37	15,95	4,12	3,72	1,9
Наличие творческого подхода	13,89	15,29	3,54	3,25	1,9
Влияние на окружающих	14,17	15,49	4,25	3,25	1,7
Знание правил организаторской работы	14,91	15,45	3,95	3,66	0,7
Организаторские способности	15,66	16,07	3,96	4,05	0,5
Умение работать с группой	15,97	16,65	4,61	4,57	0,7
Коммуникативные склонности	2,89	3,15	1,30	1,15	1
Организаторские склонности	3,00	3,15	1,26	1,13	0,6
Межличностный эмоциональный интеллект	45,34	45,42	8,42	6,84	0
Внутриличностный эмоциональный интеллект	45,00	44,29	8,14	7,43	0,4
Понимание эмоций	44,60	44,33	7,30	6,25	0,2
Управление эмоциями	44,17	44,05	8,37	6,52	0,1
Эмоциональная осведомленность	9,69	10,53	4,58	4,57	0,8
Управление своими эмоциями	9,46	7,60	5,41	6,86	1,4
Самотивация	10,46	9,87	5,03	4,76	0,6
Эмпатия	9,86	11,02	3,91	4,19	1,3
Распознавание эмоций других людей	9,49	11,07	4,88	4,14	1,6

и эмоционального интеллекта. Юноши, по сравнению с девушками, несколько лучше понимают свои эмоции и способны управлять своим настроением и эмоциональным состоянием. У девушек-подростков более выражены лидерские качества, чем у юношей. Показатели коммуникативных и организаторских склонностей, а также способность оказывать влияние на других, осознавать цель, умение решать проблемы у девушек незначительно выше, чем у юношей. Вероятно, некоторое преимущество девушек-подростков в выраженности ряда указанных выше характеристик связано с их более ранним (на один-два года) психофизиологическим и социальным развитием в сопоставлении с подростками мужского пола. Однако сравнительный анализ показал, что значимых различий у девушек и юношей в выраженности характеристик эмоционального интеллекта и лидерских качеств не обнаружено. Следовательно, можно говорить о том, что половая принадлежность подростков существенно не влияет на выраженность характеристик эмоционального интеллекта и лидерских качеств на данном возрастном этапе. В то же время в исследовании Т. А. Кузьмишиной и Э. И. Измайловой, посвященном изучению гендерных особенностей эмоционального интеллекта у старших дошкольников, был выявлен более низкий уровень эмоционального интеллекта у мальчиков по сравнению с девочками в сфере понимания эмоций и эмпатии (Кузьмишина, Измайлова 2020). Вероятно, на разных возрастных этапах соотношение характеристик эмоционального интеллекта у представителей мужского и женского пола определяется разными факторами и требует дополнительного изучения. Таким образом, в нашем исследовании гипотеза о существовании уровневых различий показателей эмоционального интеллекта и лидерских качеств у подростков разного пола не подтвердилась.

Выводы

Подавляющее большинство испытуемых выборки характеризуется прямым соответствием уровня развития эмоционального интеллекта и лидерских качеств. Выявлены статистически значимые положительные связи показателей лидерских качеств подростков со всеми изучаемыми характеристиками их эмоционального интеллекта.

Подростки старшего возраста в сравнении с более младшими характеризуются значимо более высокими показателями внутриличност-

ного эмоционального интеллекта. Между остальными показателями эмоционального интеллекта и лидерских качеств значимых отличий у подростков среднего и старшего возраста не выявлено.

Степень выраженности различий в показателях эмоционального интеллекта и лидерских качеств у юношей и девушек не нашла статистически значимого подтверждения.

Основную гипотезу нашего исследования о наличии взаимосвязей между лидерскими качествами подростков и характеристиками их эмоционального интеллекта можно считать подтвержденной. Частично подтвердилась также гипотеза о различиях по сравниваемым показателям в группах средних и старших подростков (в отношении внутриличностного эмоционального интеллекта).

Поскольку в данном исследовании лидерский потенциал подростков изучался опросным методом (посредством самооценки респондентом его лидерских качеств, коммуникативных и организаторских характеристик), то в качестве сравнительного исследования и проверки надежности полученных данных было бы целесообразно привнести в дальнейшее исследование для измерения лидерства, например, такие методики, как «Социометрия» и «Групповая оценка личности», которые в целом дают более объективные результаты, что составляет перспективу дальнейших исследований взаимосвязей эмоционального интеллекта и лидерских качеств.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения феномена лидерства в подростковом возрасте, а также факторов, влияющих на его развитие и проявление, одним из которых, на наш взгляд, является эмоциональный интеллект.

Достаточно перспективным видится также использование результатов для разработки тренингов и семинаров для подростков, посвященных развитию лидерских качеств и различных сторон эмоционального интеллекта. Отдельным направлением может стать создание обучающей программы для педагогов по развитию навыков, способствующих совершенствованию практического интеллекта у школьников обоего пола.

Полученные результаты также могут представлять интерес для школьных психологов и для иных специалистов, работающих с подростками. Психолог способен выявить лидерский потенциал у обучающегося, помочь подростку в осознании важности развития эмоциональ-

ного интеллекта. Наблюдение за эмоциональными проблемами подростка, диагностика, просвещение и развитие этого вида интеллекта поможет раскрыть лидерские качества, повысить качество взаимодействия с окружающими, лучше понимать себя и других.

Литература

- Бендас, Т. В. (2009) *Психология лидерства*. СПб.: Питер, 448 с.
- Беляева, Ю. В. (2017) Формирование лидерских качеств у подростков. В кн.: Т. Н. Гущина (ред.). *Социальное лидерство в образовательной среде. Материалы Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции*. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, с. 28–33.
- Готтман, Д. (2015) *Эмоциональный интеллект ребенка*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 268 с.
- Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э. (2008) *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. 3-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 300 с.
- Гоулман, Д. (2009) *Эмоциональный интеллект*. М.: АСТ, 479 с.
- Жданов, А. А. (2020) Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 3, с. 230–235. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-3-230-235>
- Кричевский, Р. Л. (2012) Феномен идентификации в лидерстве у старшеклассников. В кн.: *Социально-психологические проблемы личности и коллектива*. Ярославль: ЯрГУ, с. 122–126.
- Кузьмишина, Т. Л., Измайлова, Э. И. (2020) Гендерные особенности эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте. *Научное мнение*, № 12, с. 59–63. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.12.59.63>
- Люсин, Д. В. (2006) Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. *Психологическая диагностика*, № 4, с. 3–22.
- Максимова, Л. А., Шайхуллина, С. А. (2020) Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 311–320. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320>
- Манойлова, М. А. (2004) *Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся*. Псков: ПГПИ, 140 с.
- Орме, Г. (2003) *Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха*. М.: КСП+, 268 с.
- Павлова, О. А. (2004) *Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старших подростков во временных детских объединениях. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Кострома, КГУ им. Н. А. Некрасова, 165 с.
- Реан, А. А. (ред.). (2003) *Психология подростка*. СПб.: Прайм-Еврознак, 432 с.
- Регуш, Л. А. (2006) *Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста)*. СПб.: Речь, 320 с.
- Самаль, Е. В., Стволыгин, К. В. (2020) Особенности переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 166–173. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-2-166-173>
- Стернберг, Р. Дж. (ред.). (2002) *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 265 с.
- Тетерский, С. В. (2007) *Искусство вести за собой. Тренинги и занятия по формированию у юношества социальной инициативности и лидерских качеств*. М.: АРКТИ, 94 с.
- Уманский, А. Л. (2004) *Педагогическое сопровождение детского лидерства. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук*. Кострома, КГУ им. Н. А. Некрасова, 321 с.
- Ундуск, Е. Н. (2019) Сравнительное исследование субъективных условий процесса интракоммуникации школьников, переживающих проблемы в разных жизненных областях. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 117–125. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-117-125>
- Ундуск, Е. Н., Пежемская, Ю. С., Игнатенко, М. С. (2019) Эмоциональный интеллект студентов с различной модальностью самоотношения. *Научное мнение*, № 12, с. 48–54. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.12.48.54>
- Шингаев, С. М., Юркова, Е. В. (2020) Формирование и развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте. *Научное мнение*, № 5, с. 86–90. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.5.86.90>

References

- Bendas, T. V. (2009) *Psikhologiya liderstva [Psychology of leadership]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russian)
- Belyaeva, Yu. V. (2017) Formirovanie liderских kachestv u podrostkov. Sotsial'noe liderstvo v obrazovatel'noj srede [The leadership development in adolescents]. In: T. N. Gushchina (ed.). *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy zaochnoj Internet-konferentsii [Proceedings of the All-Russian scientific and practical correspondence Internet conference]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, pp. 28–33. (In Russian)

- Gottman, D. (2015) *Raising an emotionally intelligent child*. Moscow: Mann, Ivanov and Farber Publ., 268 p. (In Russian)
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2008) *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. 3rd ed. Moscow: Al'pina Biznes Buks Publ., 300 p. (In Russian)
- Goleman, D. (2009) *Emotional intelligence*. Moscow: AST Publ., 479 p. (In Russian)
- Zhdanov, A. A. (2020) Osobennosti Ya-kontseptsii obuchayushchikhsya podrostkovoogo vozrasta [Features of the self-concept of adolescent students]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 3, pp. 230–235. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-3-230-235> (In Russian)
- Krichevsky, R. L. (2012) Fenomen identifikatsii v liderstve u starsheklassnikov [The phenomenon of identification in leadership among high school students]. In: *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy lichnosti i kollektiva [Social and psychological problems of the individual and the collective entity]*. Yaroslavl: P. G. Demidov Yaroslavl State University Publ., pp. 122–126. (In Russian)
- Kuz'mishina, T. L., Izmajlova, E. I. (2020) Gendernye osobennosti emotsional'nogo intellekta v starshem doskol'nom vozraste [Gender features of emotional intelligence of older preschool children]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 12, pp. 59–63. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.12.59.63> (In Russian)
- Lyusin, D. V. (2006) Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika — Psychological Diagnostics*, no. 4, pp. 3–22. (In Russian)
- Maksimova, L. A., Shajkhullina, S. A. (2020) Programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya emotsional'nogo intellekta kak osnovy formirovaniya "myagkikh" navykov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya podrostkov [Psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence as the foundation for soft skills in the professional self-determination of adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 311–320. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320> (In Russian)
- Manojlova, M. A. (2004) *Akmeologicheskoe razvitie emotsional'nogo intellekta uchitelej i uchashchikhsya [Acmeological development of emotional intelligence of teachers and learners]*. Pskov: Pskov State Pedagogical Institute Publ., 140 p. (In Russian)
- Orme, G. (2003) *Emotsional'noe myshlenie kak instrument dostizheniya uspekha [Emotional thinking as a tool for achieving success]*. Moscow: KSP+ Publ., 268 p. (In Russian)
- Pavlova, O. A. (2004) *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya realizatsii liderskogo potentsiala starshikh podrostkov vo vremennykh detskikh ob'edineniyakh [Socio-pedagogical conditions for the realization of the leadership potential of older adolescents in temporary children's associations]*. PhD dissertation (Pedagogy). Kostroma, Nekrasov Kostroma State University, 165 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (ed.). (2003) *Psikhologiya podrostka [Adolescent psychology]*. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 432 p. (In Russian)
- Regush, L. A. (2006) *Problemy psikhicheskogo razvitiya i ikh preduprezhdeniye (ot rozhdeniya do pozhilogo vozrasta) [Problems of mental development and their prevention (from birth to old age)]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 320 p. (In Russian)
- Samal', E. V., Stvolynin, K. V. (2020) Osobennosti perezhivaniya odinochestva litsami podrostkovoogo vozrasta v kontse proshlogo stoletiya i v nastoyashchee vremya [Experience of loneliness by teenagers at the end of the 20th century and at present]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 166–173. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-2-166-173> (In Russian)
- Sternberg, R. (ed.). (2002) *Practical intelligence in everyday life*. Saint Petersburg: Piter Publ., 265 p. (In Russian)
- Teterskij, S. V. (2007) *Iskusstvo vesti za soboy. Treningi i zanyatiya po formirovaniyu u yunoshestva sotsialnoj initsiativnosti i liderskikh kachestv [The art of leading. Trainings and classes on the formation of young people's social initiative and leadership skills]*. Moscow: ARKTI Publ., 94 p. (In Russian)
- Umanskij, A. L. (2004) *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detskogo liderstva [Pedagogical support of children's leadership]*. PhD dissertation (Pedagogy). Kostroma, Nekrasov Kostroma State University, 321 p. (In Russian)
- Undusk, E. N. (2019) Sravnitel'noe issledovanie sub'ektivnykh uslovij protsessov intrakommunikatsii shkolnikov, perezhivayushchikh problemy v raznykh zhiznennykh oblastyakh [A comparative study of subjective conditions for introspection in school students experiencing problems in various areas of life]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 117–125. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-117-125> (In Russian)
- Undusk, E. N., Pezhemskaya, Yu. S., Ignatenko, M. S. (2019) Emotsional'nyy intellekt studentov s razlichnoj modal'nost'yu samootnoshenij [Emotional intelligence of students with different modalities of self-relationship]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 12, pp. 48–54. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.12.48.54> (In Russian)
- Shingaev, S. M., Yurkova, E. V. (2020) Formirovanie i razvitie emotsional'nogo intellekta v mladshem shkol'nom vozraste [Formation and development of emotional intelligence of primary school children]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 5, pp. 86–90. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.5.86.90> (In Russian)



Check for updates

Личность как субъект образования
на различных этапах жизненного пути
и проблемы психологии воспитания

УДК 159.9.07

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-184-195>

Концептуальная модель объекта управления в обучении ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний

С. С. Епатко^{✉1}, В. П. Третьяков¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Сведения об авторах:

Сергей Сергеевич Епатко,
SPIN-код: 5378-9085,
e-mail: serg_epatko@mail.ru

Виталий Петрович Третьяков,
SPIN-код: 6101-0030,
e-mail: 4054489@mail.ru

Для цитирования:

Епатко, С. С.,
Третьяков, В. П. (2021)
Концептуальная модель объекта
управления в обучении ремонтно-
эксплуатационного персонала
электросетевых компаний.

*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 2, с. 184–195.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-184-195>

Получена 15 января 2021; прошла
рецензирование 25 февраля 2021;
принята 1 марта 2021.

Права: © Авторы (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических характеристик, влияющих на сформированность концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний. Концептуальная модель объекта управления понимается как «совокупность представлений работника о целях и задачах трудовой деятельности, состоянии предмета труда — технических средств и внешней среды, о собственных способах управляющих воздействий» (Мещеряков, Зинченко 2003). Описывается деятельность сотрудников электросетевых компаний и обосновывается возможность применения понятия «концептуальная модель объекта управления» к их работе. В исследовании приняли участие технические руководители службы главного инженера центрального аппарата, руководители филиалов и районов электрических сетей, мастера, электромонтеры — сотрудники оперативно-выездных бригад. В качестве методов исследования применялось анкетирование и порождающая игра «Электросетевой район 10-0,4 киловольт». Результаты игры были использованы для выявления уровня сформированности концептуальной модели объекта управления. Для математической обработки данных использовались: корреляционный анализ Спирмена, корреляционный анализ Пирсона, метод главных компонент с варимакс-вращением, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и критерий Краскала — Уоллеса, Т-критерий (с проверкой равенства дисперсий) и критерий Манна — Уитни, регрессионный анализ (линейная регрессия), кластерный анализ (метод k-средних). Выявлены когнитивные предикторы, связанные с вербальным интеллектом, влияющие на сформированность концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей. Данные результаты дают возможность совершенствовать процесс отбора и подготовки персонала в электросетевых компаниях. Опробованы критерии оценки сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей на основе методики порождающих игр. Исследована структура концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний. Выявлены соотношения технологических, функциональных и информационных оперативных единиц деятельности для сотрудников с различным уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления.

Ключевые слова: концептуальная модель, вербальный интеллект, порождающие игры, электромонтеры, отбор и подготовка персонала, профессиональное развитие, методы обучения, электроэнергетика, электросетевые компании, трудовая деятельность.

The conceptual model of the control object in the training of repair and maintenance personnel of electric grid companies

S. S. Epatko^{✉1}, V. P. Tretyakov¹

¹ Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

Authors

Sergei S. Epatko,
SPIN: 5378-9085,
e-mail: serg_epatko@mail.ru

Vitaliy P. Tretyakov,
SPIN: 6101-0030,
e-mail: 4054489@mail.ru

For citation:

Epatko, S. S., Tretyakov, V. P. (2021) The conceptual model of the control object in the training of repair and maintenance personnel of electric grid companies. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 2, pp. 184–195. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-184-195>

Received 15 January 2021;
reviewed 25 February 2021;
accepted 1 March 2021.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. The article is focused on psychological characteristics that affect the degree to which the conceptual model of the control object is formed among repair and maintenance personnel of electric grid companies. The article describes the activities of employees of electric grid companies and substantiates the possibility of applying the notion of a conceptual model of the control object to their field. The study was attended by technical managers from the service of the chief engineer office, heads of branches and districts of distribution zone, service persons, electricians and employees of field teams. The research methods included a questionnaire and the generative game “Electric grid area 10-0.4 kilovolts”. The results of the game were used to identify the degree to which the conceptual model of the control object is formed. Mathematical data processing was performed using Spearman’s rank correlation coefficient, Pearson correlation coefficient, principal component analysis with varimax rotation, one-way ANOVA on ranks, T-test and the Mann — Whitney U-test, Linear regression, and k-means clustering. The study identified cognitive predictors associated with verbal intelligence that affect the formation of the conceptual model of the object of control among repair and maintenance personnel of electric networks. These results make it possible to improve the process of recruiting and training personnel in electric grid companies. The study tested the criteria for evaluating the degree of formation of the conceptual model of the control object using the method of generating games. We also studied the structure of the conceptual model of the object of control. The study revealed the relations between technological, functional and informational operational units of activity for employees with different degrees of conceptual model formation.

Keywords: conceptual model, verbal intelligence, generating games, electricians, staff selection and training of personnel, professional development, training methods, electric power industry, power grid companies, work experience.

Введение

Современному человеку сложно представить мир без электроэнергии. Она проникла почти во все сферы нашей жизни. В редкие моменты отключения электричества мы начинаем испытывать дискомфорт и с нетерпением ждем, когда же специалисты восстановят его подачу. Даже небольшой сбой в подаче электричества может создать массу проблем, если он будет связан со стратегическими объектами, поэтому благополучие населения и развитие общества зависят от надежности энергетической системы страны.

С каждым годом мы наблюдаем заметное увеличение уровня потребления электроэнергии: растет количество потребителей, увеличиваются нагрузки на сети. Энергетика представляет собой основу для развития промышленности и определяет то, как быстро будет происходить прогресс производства в целом. В промышленно развитых странах энергетическая сфера, как

правило, по темпам развития намного опережает темпы развития других областей. То есть энергетика создает инфраструктуру и является драйвером для развития других сфер. Одной из специфических особенностей электроэнергии является то, что нет возможности накапливать ее для последующего использования. За процесс генерации электричества отвечают электростанции. Единая энергетическая система России объединяет 71 региональную энергосистему, которые состоят из 7 объединенных энергетических систем: Северо-Запада, Центра, Юга, Средней Волги, Урала, Сибири, Востока. После генерации энергию необходимо распределить и доставить до конечного потребителя, будь то целое предприятие или деревенский житель. Эту функцию выполняет обширная паутина электрических сетей различной мощности, раскинутая по всей нашей стране. Обслуживанием сетей, поддержанием работоспособности подстанций и распределительных устройств занимаются электросетевые компании. От того,

насколько успешно действуют их сотрудники, зависит эффективное развитие электроэнергетики и других сфер экономики страны.

Последние десятилетия в энергетической сфере обостряется проблема кадрового дефицита, все меньше людей хотят работать в энергетике, поэтому энергетическим компаниям все чаще приходится брать на работу неквалифицированных работников и заниматься их обучением. Данная проблема усугубляется тем, что оборудование с каждым годом становится сложнее и требует большей квалификации сотрудников. Поэтому компаниям необходимо заниматься постоянным повышением квалификации уже работающих сотрудников. Таким образом, мы видим, что проблема обучения кадров для энергетики является крайне актуальной. В связи с этим повышается ценность исследований, связанных с психологическими особенностями сотрудников электросетевых компаний.

Большинство психологических исследований сегодня сосредоточено вокруг работы электростанции, но наработки ученых в данной сфере можно использовать в работе с сотрудниками электросетевых компаний. Так, инженерные психологи активно изучают феномен под названием «концептуальная модель объекта управления» в деятельности операторов электростанций. Под концептуальной моделью в данном случае понимается «совокупность представлений работника о целях и задачах трудовой деятельности, состоянии предмета труда — технических средств и внешней среды, о собственных способах управляющих воздействий» (Мещеряков, Зинченко 2003). Вполне очевидно, что в процессе выполнения рабочих задач при принятии решений сотрудники электросетевых компаний опираются на сформированную у них концептуальную модель объекта управления, в которую в связи со спецификой их деятельности входит знание законов физики, нормативных документов, схем электросетей, знание о работе оборудования сетей. От того, насколько хорошо сформирована концептуальная модель объекта управления у данных специалистов, зависит эффективность принятых ими решений, которые влияют на эффективность их работы, а следовательно, и на эффективность работы электросетевых компаний в целом.

Изучение сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей может содействовать решению ряда психологических проблем. Одна из наиболее важных состоит в понимании того, какие аспекты подготовки и обучения ремонтно-эксплуатацион-

ного персонала наиболее полно влияют на эффективность их действий. Другая — какие психологические параметры важны при разработке методов отбора ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Термин «концептуальная модель» (conceptual model) ввел в 1961 году А. Т. Велфорд (Welford 1961). С тех пор термин стал активно использоваться инженерными психологами в рамках изучения деятельности человека-оператора. Ю. В. Бессонова исследовала концептуальную модель деятельности специалистов атомных электростанций (Бессонова 2012). А. А. Обознов, Э. В. Волков, Е. Д. Чернецкая изучали структурную организацию концептуальных моделей объекта управления операторов атомных электростанций (Обознов, Волков, Чернецкая 2011; Чернецкая 2014; Обознов, Чернецкая 2015). Зарубежные коллеги исследовали когнитивную сложность и нагрузки во время переключения и возникающие в результате этих факторов ошибки в деятельности операторов АЭС (Theureau, Filippi, Saliou et al. 2002), разрабатывали классификацию взаимодействия персонала атомных электростанций (Yim, Kim, Seong 2013). Как мы видим, в большинстве своем инженерные психологи исследуют деятельность работников электростанций, и лишь малая часть работ посвящена изучению ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний. Среди этих работ можно выделить труды Г. В. Новиковой по изучению психологических и инженерно-психологических аспектов в профессиональной подготовке, влияющих на результаты деятельности начальников цехов и смен и операторов энергоблоков теплоэлектростанций (Новикова 2002), публикации, посвященные исследованию психологического обеспечения дистанционного обучения мастеров электросетевых компаний (Дуленкова 2015), работы по изучению психологических факторов личной культуры безопасности мастеров электрических сетей (Горюнова, Фёдоров, Верещагина и др. 2019). Проведенный нами анализ литературных источников показал, что исследований, связанных с работой персонала распределительных компаний, проводится довольно мало, а работ по изучению концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала почти нет. При этом в работах отмеченных выше инженерных психологов, посвященных изучению концептуаль-

ных моделей объектов управления сотрудников электростанций, наблюдается взаимосвязь между когнитивными особенностями работников и особенностями выстраивания концептуальных моделей. Эти данные позволили нам применить теоретические основания в области концептуальных моделей к труду ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний, который в классическом понимании не относится к деятельности человека-оператора.

Организация и методы исследования

Настоящее исследование было реализовано в период с сентября 2017 года по январь 2020 года. В нем приняли участие 206 сотрудников двух электросетевых компаний: Акционерного общества «ЛОЭСК — Электрические сети Санкт-Петербурга и Ленинградской области» (АО «ЛОЭСК») и Открытого акционерного общества «Сетевая компания» Республики Татарстан (ОАО «Сетевая компания»).

Объект исследования: концептуальная модель объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей.

Предмет исследования: предикторы сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей.

Целью работы стало выявление психологических предикторов, влияющих на сформированность концептуальной модели объекта управления у ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей.

Нами было выдвинуто несколько гипотез: 1) предикторами сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей являются интеллектуальные особенности работников; 2) сформированность концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей определяется соотношением оперативных единиц деятельности (технологических, функциональных и информационных).

В связи с поставленными целями и выдвинутыми гипотезами были реализованы следующие задачи.

- 1) Изучение теоретических и методологических исследований понятия «концептуальная модель объекта управления» в психологии.
- 2) Эмпирическое исследование психологических предикторов сформированности концептуальной модели объекта

управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей.

Мы разделили исследование на несколько этапов. В 2017 году был реализован первый этап, который представлял собой исследование субъективных представлений руководителей электросетевых компаний об элементах концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей. В данном этапе приняли участие 75 технических руководителей АО «ЛОЭСК» службы главного инженера центрального аппарата, руководители филиалов и районов электрических сетей — мужчины с высшим техническим образованием в возрасте от 35 до 50 лет (медиана 42,48, среднее 44,3), стаж работы в энергетике от 10 до 25 лет (медиана 15,3, среднее 16,6). Они заполняли анкету, при ответе на вопросы респонденты ставили отметки на риске от 1 до 90 мм, для удобства сравнения данные из миллиметров переводились в условные единицы (у. е.) — для перевода в у. е. измерялось расстояние в миллиметрах от края риска до отметки респондента и это расстояние делилось на 90 мм.

Во втором основном этапе, проходившем с декабря 2018 по январь 2020 года, принял участие 131 работник ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей (мастера, электромонтеры, сотрудники оперативно-выездных бригад) — мужчины в возрасте от 21 до 70 лет (медиана 39,93, среднее 42,53) с общим стажем работы в энергетике от 1 до 45 лет (медиана 11, среднее 14,02).

В качестве одного из методов исследования применялась анкета выявления субъективных представлений руководителей электросетевых компаний об элементах концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей. Данная анкета появилась в результате модификации анкеты Е. А. Дуленковой, которая была использована для исследования субъективных представлений о работе ремонтно-эксплуатационного персонала АО «МРСК Северо-Запада». Анкета была дополнена вопросами в соответствии со спецификой работы электромонтеров и мастеров РЭС АО «ЛОЭСК» и профессиональными стандартами работников по техническому обслуживанию и ремонту воздушных, кабельных линий электропередачи и оборудованию подстанций электрических сетей, утвержденных Министерством труда РФ. Для оценки уровня сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний применялась порождающая игра «Электросетевой

район 10-0,4 киловольт», которая была разработана специалистами АО «ЛОЭСК» Ю. А. Борисовым, В. В. Жуком и В. П. Третьяковым (Третьяков 2016; Борисов, Жук, Третьяков 2020). Для изучения психологических особенностей работников применялись тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

Результаты и их обсуждение

Перед тем как проводить основную часть исследования, посвященную изучению уровня сформированности концептуальной модели объекта управления мастеров, электромонтеров и сотрудников оперативно-выездных бригад, нам было необходимо изучить, как руководители, отвечающие за управление и развитие филиалов электросетевой компании, оценивают необходимость знаний и информации, относящихся к непосредственному объекту управления ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевых компаний — электрической сети. Для этих целей мы провели первый этап исследования — анкетирование.

Всего в анкете было выделено 7 блоков, или элементов, концептуальной модели объекта управления, которые оценивались руководителями. На рисунке 1 представлены оценки, полученные по данным блокам.

Важно отметить, что лидирующую позицию в совокупности с другими безусловно важными блоками по необходимому уровню сформиро-

ванности занимает блок «Эксплуатация электрических сетей». По факту этот блок собирает в себе информацию об электрической сети и взаимодействии персонала с ней, то есть в нем содержится информация об объекте управления ремонтно-эксплуатационного персонала электросетевой компании. Мы также получили данные о том, как, по мнению руководителей, распределяются необходимые уровни сформированности по темам внутри блока «Эксплуатация электрических сетей» (см. табл. 1).

После проведения опроса среди технических руководителей АО «ЛОЭСК» службы главного инженера центрального аппарата, руководителей филиалов и районов электрических сетей мы решили сравнить полученные нами данные с опросом, который реализовывала Е. А. Дуленкова в компании ОАО «МРСК Северо-Запад» в 2015 году (Дуленкова 2015). В таблице 2 отражены данные сравнения.

При сравнении полученных данных сразу видно, что по некоторым вопросам мнения экспертов из двух электросетевых компаний совпадает. Это вопросы, относящиеся к обслуживанию и ремонту трансформаторных подстанций: респонденты АО «ЛОЭСК» расположили по важности эти вопросы на 2 месте относительно других вопросов, а респонденты ОАО «МРСК Северо-Запад» — на 3 месте. Также видно сходство в вопросах технологии работы с опорами — 3 и 2 места, в вопросах поддерживающих концевых и ответвительных

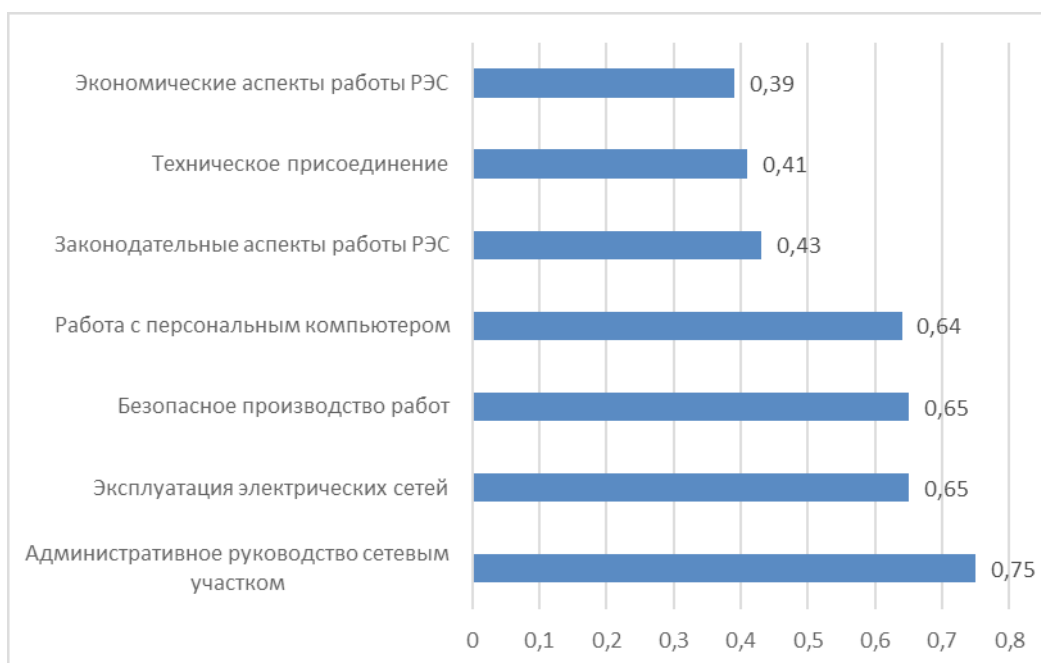


Рис. 1. Обобщенные значения ответов респондентов на вопрос о необходимом уровне сформированности концептуальной модели объекта управления в блоке компетенций «Эксплуатация электрических сетей» (в у. е.)

Табл. 1. Ответы респондентов на вопрос о необходимом уровне сформированности концептуальной модели объекта управления в блоке компетенций «Эксплуатация электрических сетей»

Вопросы блока компетенций «Эксплуатация электрических сетей»	Среднее значение (у. е.)
Эксплуатация и техническое обслуживание воздушных и кабельных линий РЭС	0,81
Применение подвесных изоляторов (стекло, фарфор, полимер)	0,81
Обслуживание и ремонт трансформаторных подстанций	0,80
Технология работы с опорами	0,77
Технология работы с СИП	0,75
Применение штыревых изоляторов	0,73
Технология работы с кабелем	0,72
Применение различных кабельных муфт при монтаже кабельных линий	0,71
Производство переключений в электроустановках	0,71
Назначение трансформаторных подстанций	0,70
Поддерживающие концевые и ответвительные зажимы	0,69
Правила технической эксплуатации (ПТЭ) электрических станций и сетей	0,68
Технология работы с голыми проводами	0,67
Марки, конструктивное исполнение кабелей 0,4–20 кВ	0,66
Виды трансформаторных подстанций	0,65
Системы защиты от перенапряжений	0,64
Методики измерения и работа с приборами	0,60
Организация оперативного обслуживания распределительных сетей	0,58

зажимов — 8 и 9 места. Но есть и вопросы, в которых мнения экспертов кардинально отличаются. Например, в вопросе применения подвесных изоляторов (АО «ЛОЭСК» — 1 место; ОАО «МРСК Северо-Запад» — 7 место), в вопросе производства переключений в электроустановках (АО «ЛОЭСК» — 6 место; ОАО «МРСК Северо-Запад» — 1 место). При первом взгляде наличие такой большой разницы в отношении

экспертов к некоторым вопросам кажется довольно необычным, учитывая тот факт, что обе компании работают в одной индустрии и преследуют одни цели, и это еще более удивительно при условии, что энергетика является сферой с большим количеством регламентов и правил организации работы персонала. Но при более подробном анализе нам открывается тот факт, что хоть компании и очень похожи по сфере

Табл. 2. Сравнение представлений экспертов в АО «ЛОЭСК» и ОАО «МРСК Северо-Запад» о необходимом уровне сформированности концептуальной модели объекта управления по вопросам блока «Эксплуатация электрических сетей» для мастеров и электромонтеров

Вопросы блока «Эксплуатация электрических сетей»	АО «ЛОЭСК» (ранги)	ОАО «МРСК Северо-Запад» (ранги)
Применение подвесных изоляторов (стекло, фарфор, полимер)	1 место	7 место
Обслуживание и ремонт трансформаторных подстанций	2 место	3 место
Технология работы с опорами	3 место	2 место
Технология работы с СИП	4 место	6 место
Применение штыревых изоляторов	5 место	4 место
Производство переключений в электроустановках	6 место	1 место
Назначение трансформаторных подстанций	7 место	5 место
Поддерживающие концевые и ответвительные зажимы	8 место	9 место
Технология работы с голыми проводами	9 место	2 место
Системы защиты от перенапряжений	10 место	8 место
Методики измерения и работа с приборами	12 место	10 место

деятельности, они имеют важные различия. АО «ЛОЭСК» по отношению к ОАО «МРСК Северо-Запад» является относительно небольшой компанией без учебного центра, в то время как ОАО «МРСК Северо-Запад» является одной из крупнейших электросетевых компаний в РФ и имеет долгую историю развития и подготовки своих специалистов. При анализе организационных и материально-технических факторов мы видим, что сотрудники ОАО «МРСК Северо-Запад» в работе постоянно занимаются переключением в электроустановках, в то время как в АО «ЛОЭСК» ремонтно-эксплуатационный персонал подобных работ не проводит вследствие отсутствия необходимых допусков. По такому же принципу объясняется разница в вопросе применения СИП (изолированный провод): в АО «ЛОЭСК» персонал постоянно работает с СИП, а в ОАО «МРСК Северо-Запад» работы с СИП ведутся довольно редко. Наличие подобных различий приводит к выводу, что при формировании профессиональных требований к деятельности ремонтно-эксплуатационного персонала необходимо обращать внимание на специфику деятельности работников в организациях.

После того как мы проанализировали итоги первого этапа исследования и получили подтверждение важности знаний и информации, относящейся к объекту управления — электрической сети, вокруг которой выстраивается внутренний мир деятельности специалиста ремонтно-эксплуатационного персонала, мы реализовали второй этап исследования.

На втором этапе в качестве основного метода исследования применялась порождающая игра «Электросетевой район 10-0,4 киловольт», которая позволила нам разделить всех представителей выборки на три группы по уровню сформированности концептуальной модели объекта управления.

Первая группа — 17 человек — работники с высоким уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления, которые способны решать возникшие в процессе деятельности сложности и могут быть допущены к самостоятельному устранению аварийных ситуаций.

Вторая группа — 54 человека — сотрудники, которые имеют средний уровень сформированности концептуальной модели объекта управления, способны решить большую часть воз-

никающих перед ними сложностей, но при этом могут допускать ошибки в решениях.

Третья группа — 60 человек — работники с низким уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления, допускающие грубые ошибки при ликвидации аварийных ситуаций и нуждающиеся в контроле более опытных коллег при выполнении аварийных работ.

Далее был проведен математический анализ результатов игры, показывающих уровень сформированности концептуальной модели объекта управления испытуемых и результатов заполнения психологических методик.

Значимых корреляций между личностными методиками и уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления выявлено не было. Но были обнаружены значимые корреляции между итоговым показателем интеллекта по тесту структуры интеллекта Амтхауэра и уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления (R -Спирмена = 0,343, $p < 0,01$). Наличие значимых корреляций между субтестами ТСИ Амтхауэра дало нам возможность провести факторный анализ. При помощи метода Кайзера было выделено два фактора. Фактор 1 показал значимую корреляцию с уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления (R -Пирсона = 0,376, $p < 0,01$). Этот фактор объединил в себе субтесты «Дополнение предложений», «Аналогии», «Обобщение»,

«Выбор слов». Для более точной проверки данных мы провели регрессионный анализ с пошаговым отбором ($R = 0,442$; $R^2 = 0,195$; $F = 12,367$, $p < 0,01$), который показал, что 19,5% дисперсии зависимой переменной (уровень сформированности концептуальной модели объекта управления) определяются субтестами «Аналогии» (способности человека, связанные с умением найти смысловую связь между словами по имеющейся аналогии) и «Дополнение предложений» («чувство языка» и индуктивное мышление).

На основании полученных данных мы можем сказать, что первая гипотеза о том, что предикторами сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей являются интеллектуальные особенности работников, подтверждается.

Для проверки второй гипотезы нам необходимо более подробно рассмотреть порождающую игру «Электросетевой район 10-0,4 киловольт». Данная игра представляет собой набор из 60 карточек и схему электросетевого участка. На карточках содержится информация о различных действиях, состояниях и показаниях оборудования в электрической сети. Главной целью участника является создание максимально длинной не противоречащей логике последовательности ликвидации аварийной ситуации на основе имеющихся карточек и схемы. Внешний вид карточек представлен на рисунке 2.



Рис. 2. Внешний вид карточек порождающей игры «Электросетевой район 10-0,4 киловольт»

Все карточки в игре разделены на три вида согласно концепции А. И. Галактионова о концептуальной модели объекта управления и оперативных единицах деятельности (ОЕД) (Галактионов 1978; 1992):

- карточки «сигнализация» (красный цвет) — информационные ОЕД — контролируемые показатели оборудования и их отклонения;
- карточки «действия» (зеленый цвет) — технологические ОЕД — знания об отдельных частях объекта управления: агрегатах, устройствах, технологических операциях, производимых с оборудованием;
- карточки «реакция» (желтый цвет) — функциональные ОЕД — понимание состояния элементов технологического процесса.

Для того чтобы определить соотношение различных оперативных единиц деятельности, в структуре полученных нами данных об уровне сформированности концептуальной модели объекта управления был реализован кластерный анализ посредством метода k -средних с использованием Евклидова расстояния. Мы получили три кластера, в которые вошла информация о том, как испытуемые применяли карточки. Это деление мы назвали «кластер», и оно представлено в таблице 3.

Ранее мы отметили, что все участники по уровню сформированности концептуальной модели объекта управления были разделены на три группы. Это деление мы назвали «Оценка».

Далее мы сравнили средние значения характеристик «Оценка» и «Кластер» при помощи критерия Хи-квадрат Пирсона. В качестве гипотезы H_1 выступило предположение, что между выбранными характеристиками есть связь: Хи-квадрат Пирсона = 52,654, число степеней свободы = 4, p -уровень (2-стор.) меньше 0,01.

Для более подробной аналитики обратимся к таблице 4. Здесь мы видим, что в третьем кластере, который представлен самыми короткими последовательностями и наименьшим количеством использованных карточек различного вида (0,15 для карточек «сигнализация»; 0,10 — для карточек «действие»; 0,11 — для карточек «реакция») сосредоточились 88,4% испытуемых от общего количества участников, оказавшихся в третьей группе по уровню сформированности концептуальной модели объекта управления. Эти показатели мы можем представить в виде начального уровня сформированности концептуальной модели объекта управления. Далее, при переходе на более высокий уровень сформированности мы видим, что 50% испытуемых оказывается во втором кластере, хотя 48,1% остались еще в третьем. Но во втором кластере у нас происходит заметное увеличение частоты использования карточек различного типа, теперь это показатели: 0,4 — для карточек «сигнализация»; 0,2 — для карточек «действие»; 0,27 — для карточек «реакция». Наконец, высокий уровень сформированности концептуальной модели объекта управления представляет нам

Табл. 3. Средние значения долей использованных карточек каждого типа от общего числа доступных карточек каждого типа в каждом из кластеров

Кластер	Сигнализация	Действие	Реакция
1	0,86	0,42	0,57
2	0,40	0,20	0,27
3	0,15	0,10	0,11

Табл. 4. Распределение по кластерам участников, отнесенных к разным группам по уровню сформированности концептуальной модели объекта управления, в процентах от общего числа участников каждой группы

Уровень сформированности концептуальной модели объекта управления	Кластер, %			Итого
	1	2	3	
Высокий уровень (группа 1)	35,3	58,8	5,9	100,0
Средний уровень (группа 2)	1,9	50,0	48,1	100,0
Низкий уровень (группа 3)	2,3	9,3	88,4	100,0

еще большие изменения: теперь уже заметно увеличился процент людей в первом кластере, где 35,3% испытуемых чаще других используют карточки «сигнализация» (0,86), то есть информационные ОЕД, и реже «действие» (0,42) — технологические ОЕД, «реакция» (0,57) — функциональные. Таким образом, мы наблюдаем своеобразный переход от одних оперативных единиц деятельности к другим, который представлен на рисунке 3. Здесь также показательными являются результаты корреляционного анализа между уровнем сформированности концептуальной модели объекта управления конкретного испытуемого и количеством карточек «сигнализация» (R -Спирмена = 0,203, $p < 0,05$).

Таким образом, мы можем подойти к выводу о том, что чем выше уровень сформированности концептуальной модели объекта управления, тем чаще в своих сценариях ликвидации аварий сотрудник ремонтно-эксплуатационного персонала использует карточки «сигнализация», то есть информационные оперативные единицы деятельности. Получается, что при совершенствовании своих профессиональных компетенций у работников электросетевых компаний происходит переход от одних оперативных единиц деятельности к другим. В целом можно

констатировать, что в деятельности электромонтеров наблюдаются закономерности, выявленные А. И. Галактионовым в работе человека-оператора (Галактионов 1978). Обобщение данных позволяет считать подтвержденной вторую гипотезу о том, что сформированность концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей определяется соотношением оперативных единиц деятельности: технологических, функциональных и информационных.

Выводы

Развитие энергетики является одной из важнейших задач в свете того, что данная сфера — один из неотъемлемых факторов, служащих развитию жизни общества. В нашей работе мы рассматриваем расширение области применения понятия «концептуальная модель объекта управления» к деятельности работников электросетевых компаний. Целью нашей работы стало выявление психологических предикторов, влияющих на сформированность концептуальной модели объекта управления у ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей. Нами было проведено изучение теоретических и методологических исследований

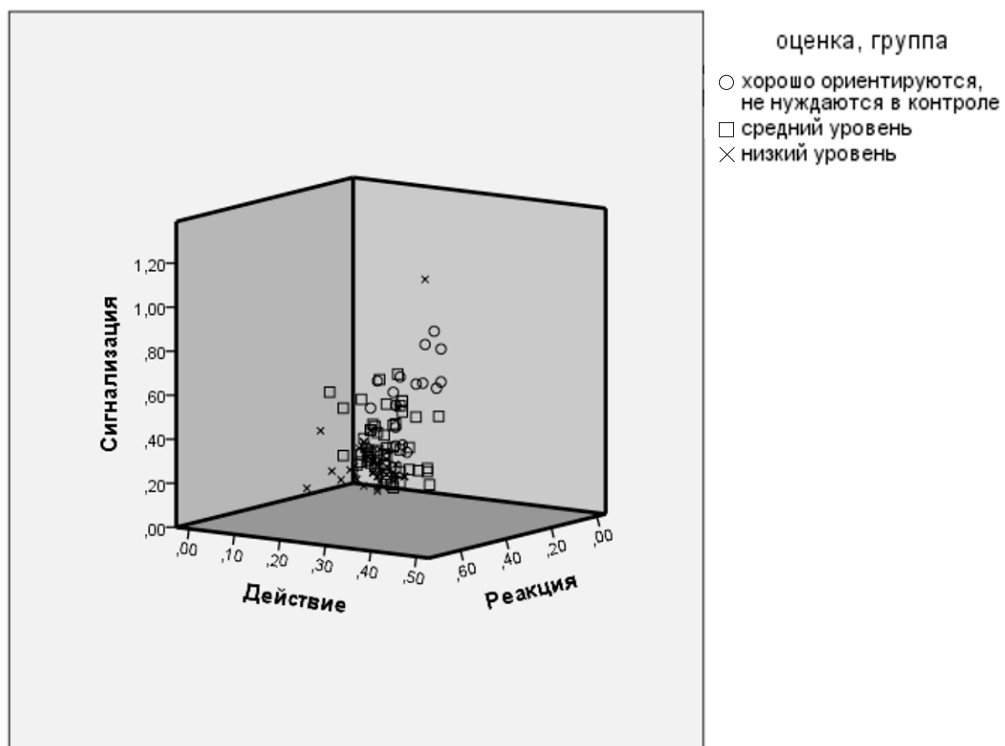


Рис. 3. Использование карточек трех типов: «Сигнализация», «Действие», «Реакция» — участниками, отнесенными к разным группам по успешности, в долях использованных карточек каждого типа от общего числа доступных карточек каждого типа

понятия «концептуальная модель объекта управления» в психологии, что позволило нам говорить о том, что результаты исследований инженерных психологов могут быть использованы не только в рамках образовательных практик в деятельности человека-оператора, но и при обучении специалистов других профессий. Проведение эмпирического исследования психологических предикторов сформированности концептуальной модели объекта управления ремонтно-эксплуатационного персонала электрических сетей при помощи метода порождающих игр позволило нам определить уровень сформированности концептуальной модели объекта управления сотрудников электросетевых компаний.

При помощи экспертов мы смогли разделить участников на группы по эффективности деятельности и выработать стратегию их дальнейшего обучения. Таким образом, мы делаем вывод, что порождающие игры, зарекомендовавшие себя как метод обучения в области атомной энергетики, авиации и охраны труда, могут использоваться и при работе с персоналом электросетевых компаний, а примененная нами методика оценки уровня сформированности концептуальной модели объекта управления может применяться для определения актуального уровня концептуальной модели объекта управления.

Литература

- Бессонова, Ю. В. (2012) Типология ментальных репрезентаций профессиональных задач у специалистов атомной энергетики. *Экспериментальная психология*, т. 5, № 2, с. 102–118.
- Борисов, Ю. А., Жук, В. В., Третьяков, В. П. (2020) Применение порождающей игры на соревнованиях профессионального мастерства электромонтеров распределительных электрических сетей. *Энергетик*, т. 1, № 3, с. 12–15. <http://dx.doi.org/10.34831/EP.2020.87.80.003>
- Галактионов, А. И. (1978) *Основы инженерно-психологического проектирования АСУ ТП*. М.: Энергия, 208 с.
- Галактионов, А. И. (1992) Системное исследование психических образов, формируемых оператором-технологом. В кн.: В. А. Бодров, В. Ф. Венда (ред.). *Системный подход в инженерной психологии и психологии труда*. М.: Наука, с. 92–104.
- Горюнова, Л. Н., Фёдоров, С. И., Верещагина, Л. А. и др. (2019) Психологические факторы личной культуры безопасности мастеров электрических сетей. В кн.: Я. А. Корнеева (ред.). *Психология экстремальных профессий. Материалы II Международной научно-практической конференции 27–29 июня 2019 г.* Архангельск: ИД САФУ, с. 40–42.
- Дуленкова, Е. А. (2015) *Психологические и организационные особенности профессионального обучения мастеров электрических сетей*. СПб.: ПЭИПК, 83 с.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (ред.). (2003) *Большой психологический словарь*. СПб.: Прайм-Еврознак, 666 с.
- Новикова, Г. В. (2002) *Психологические аспекты профессиональной подготовки оперативного персонала в электроэнергетике. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Тверь, Тверской государственный университет, 155 с.
- Обознов, А. А., Волков, Э. В., Чернецкая, Е. Д. (2011) Исследование концептуальных моделей у операторов атомных станций методом ассоциативного эксперимента. *Экспериментальная психология*, т. 4, № 1, с. 57–64.
- Обознов, А. А., Чернецкая, Е. Д. (2015) Концептуальные модели у операторов человеко-машинных комплексов. *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*, № 3-1 (75), с. 52–57.
- Третьяков, В. П. (2016) *Порождающие игры. Практическое руководство по применению*. М.: Гуманитарный центр, 240 с.
- Чернецкая, Е. Д. (2014) Связь типов концептуальных моделей и успешности профессиональной деятельности операторов. *Вестник университета*, № 8, с. 212–219.
- Theureau, J., Filippi, G., Saliou, G. et al. (2002) Cultural issues of nuclear power plant collective control in accidental situations and their impact upon design issues. In: *Proceedings of the Eleventh European Conference on cognitive ergonomics — ECCE 11, September 8–11, 2002, Catania, Italy*. [Online]. Available at: <http://www.coursdaction.fr/06-English/2002-JT&al-C90.pdf> (accessed 14.04.2021).
- Welford, A. T. (1961) On the human demands of automation: Mental work conceptual model, satisfaction and training. *Industrial and Business Psychology*, vol. 5, pp. 182–193.
- Yim, H. B., Kim, A. R., Seong, P. H. (2013) Development of a quantitative evaluation method for non-technical skills preparedness of operation teams in nuclear power plants to deal with emergency conditions. *Nuclear Engineering and Design*, vol. 255, pp. 212–225. <https://doi.org/10.1016/j.nucengdes.2012.09.027>

References

- Bessonova, Yu. V. (2012) Tipologiya mental'nykh reprezentatsij professional'nykh zadach u spetsialistov atomnoj energetiki [Typology of mental representations of professional tasks of nuclear energy specialists]. *Ekspperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 5, no. 2, pp. 102–118. (In Russian)
- Borisov, Yu. A., Zhuk, V. V., Tret'yakov, V. P. (2020) Primenenie porozhdayushchej igry na sorevnovaniyakh professional'nogo masterstva elektromonterov raspredelitel'nykh elektricheskikh setej [Generative game use at professional skills competitions of distributing electrical network electricians]. *Energetik*, vol. 1, no. 3, pp. 12–15. <http://dx.doi.org/10.34831/EP.2020.87.80.003> (In Russian)
- Chernetskaya, E. D. (2014) Svyaz' tipov kontseptual'nykh modelej i uspešnosti professional'noj deyatel'nosti operatorov [Communication types of conceptual model and a successful career operator]. *Vestnik universiteta*, no. 8, pp. 212–219. (In Russian)
- Dulenkova, E. A. (2015) *Psikhologicheskie i organizatsionnye osobennosti professional'nogo obucheniya masterov elektricheskikh setej* [Psychological and organizational characteristics of professional training of electrical network masters]. Saint Petersburg: PEIPK Publ., 83 p. (In Russian)
- Galaktionov, A. I. (1978) *Osnovy inženerno-psikhologicheskogo proektirovaniya ASU TP* [Fundamentals of engineering and psychological design of automated process control systems]. Moscow: Energiya Publ., 208 p. (In Russian)
- Galaktionov, A. I. (1992) Sistemnoe issledovanie psikhicheskikh obrazov, formiruemykh operatorom-tehnologom [Systematic study of mental images formed by the operator-technologist]. In: V. A. Bodrov, V. F. Venda (eds.). *Sistemnyj podkhod v inženernoj psikhologii i psikhologii truda* [The system approach in engineering psychology and psychology of labor]. Moscow: Nauka Publ., pp. 92–104. (In Russian)
- Goryunova, L. N., Fedorov, S. I., Vereshchagina, L. A. et al. (2019) Psikhologicheskie faktory lichnoj kul'tury bezopasnosti masterov elektricheskikh setej [Psychological factors of personal safety culture of masters of electric networks]. In: Ya. A. Korneeva (ed.). *Psikhologiya ekstremal'nykh professij. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 27–29 iyunya 2019 g.* [Psychology of extreme professions. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference 27–29 June 2019] Arkhangel'sk: Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov Publ., pp. 40–42. (In Russian)
- Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (eds.). (2003) *Bol'shoj psikhologicheskij slovar'* [Great psychological dictionary]. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 672 p. (In Russian)
- Novikova, G. V. (2002) *Psikhologicheskie aspekty professional'noj podgotovki operativnogo personala v elektroenergetike* [Psychological aspects of professional training of operational personnel in the electric power industry]. PhD dissertation (Psychology). Tver, Tver State University, 155 p. (In Russian)
- Oboznov, A. A., Chernetskaya, E. D. (2015) Kontseptual'nye modeli u operatorov chelovekomashinnykh kompleksov [Conceptual models the operators of man-machine systems]. *Chelovecheskij faktor: problemy psikhologii i ergonomiki — Human Factors: Problems of Psychology and Ergonomics*, no. 3-1 (75), pp. 52–57. (In Russian)
- Oboznov, A. A., Volkov, E. V., Chernetskaya, E. D. (2011) Issledovanie kontseptual'nykh modelej u operatorov atomnykh stantsij metodom assotsiativnogo eksperimenta [Associative experiment in a study of conceptual models in operators of nuclear power plants]. *Ekspperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 4, no. 1, pp. 57–64. (In Russian)
- Theureau, J., Filippi, G., Saliou, G. et al. (2002) Cultural issues of nuclear power plant collective control in accidental situations and their impact upon design issues. In: *Proceedings of the Eleventh European Conference on cognitive ergonomics — ECCE 11, September 8–11, 2002, Catania, Italy*. [Online]. Available at: <http://www.coursdaction.fr/06-English/2002-JT&al-C90.pdf> (accessed 14.04.2021). (In English)
- Tret'yakov, V. P. (2016) *Porozhdayushchie igry. Prakticheskoe rukovodstvo po primeneniyu* [Generative games. Practical application guide]. Moscow: Gumanitarnyj tsentr Publ., 240 p. (In Russian)
- Welford, A. T. (1961) On the human demands of automation: Mental work conceptual model, satisfaction and training. *Industrial and Business Psychology*, vol. 5, pp. 182–193. (In English)
- Yim, H. B., Kim, A. R., Seong, P. H. (2013) Development of a quantitative evaluation method for non-technical skills preparedness of operation teams in nuclear power plants to deal with emergency conditions. *Nuclear Engineering and Design*, vol. 255, pp. 212–225. <https://doi.org/10.1016/j.nucengdes.2012.09.027> (In English)



Check for updates

Цифровая эволюция современного
образования: психологическая теория
и практика

УДК 159.922

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207>

Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодежи

А. А. Регуш¹, Е. В. Алексеева¹, О. Р. Веретина¹, А. В. Орлова¹, Ю. С. Пежемская^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Людмила Александровна Регуш,
SPIN-код: 8032-3165,
Scopus AuthorID: 55308255400,
ResearcherID: AAA-7474-2019,
ORCID: 0000-0002-8023-3773,
e-mail: schuger@mail.ru

Елена Вячеславовна Алексеева,
SPIN-код: 4773-7712,
ORCID: 0000-0002-2153-3012,
e-mail: al-lev@mail.ru

Ольга Рэмовна Веретина,
SPIN-код: 1211-1798,
ORCID: 0000-0002-1328-8272,
e-mail: olgaveretina@rambler.ru

Анна Валерьевна Орлова,
SPIN-код: 5898-4969,
ORCID: 0000-0003-2748-9478,
e-mail: anyaorlova@list.ru

Юлия Сергеевна Пежемская,
SPIN-код: 5131-3370,
Scopus AuthorID: 57210256732,
ResearcherID: K-7216-2018,
ORCID: 0000-0002-8296-0229,
e-mail: pjshome@mail.ru

Для цитирования:

Регуш, А. А., Алексеева, Е. В.,
Веретина, О. Р., Орлова, А. В.,
Пежемская, Ю. С. (2021) Интернет
как ресурс совладания
с психологическими проблемами
у подростков и молодежи.

*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 2, с. 196–207.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207>

Получена 25 января 2021; прошла
рецензирование 14 февраля 2021;
принята 19 февраля 2021.

Финансирование: Работа
выполнена при финансовой
поддержке РФФИ
(проект № 20-013-00232).

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Интернет стал новым фактором социализации, который принес и новые психологические проблемы, и новые возможности совладания с ними. Актуальность и оригинальность проведенного исследования состоит в том, что Интернет рассматривается не как источник психологических проблем подростков и молодежи, а как ресурс для совладания с ними и тем самым обогащает возрастную психологию новыми эмпирическими фактами.

Опираясь на анализ теоретических подходов к явлению совладания, было принято рабочее определение этого феномена как активности субъекта в использовании внутренних и внешних ресурсов, направленной на избавление от проблем или чрезмерных переживаний. На его основе проведен сбор, обработка и интерпретация результатов эмпирического обследования 292 подростков (11–17 лет) и 104 представителей студенческой молодежи (18–22 года). Для выявления ресурсов Интернета при совладании с проблемами подростками и молодежью использовался метод интервью. Формулировки ответов испытуемых были подвергнуты частотному и контент-анализу с целью структурирования набора копинг-стратегий и сравнения их использования подростками и молодежью.

Установлено, что из всего многообразия копинг-стратегий подростки и молодежь, используя Интернет для разрешения психологических проблем, прибегают к следующим типам совладания: эмоциональному как изменению отношения к проблеме, проблемно-разрешающему и поиску социальной поддержки. Наибольшее распространение имеет эмоциональный тип копинга, для которого подростки и молодежь используют в основном ресурсы видео- и аудиоконтента в сети. Активность использования проблемно-решающих стратегий растет с возрастом. Поиск социальной поддержки в Интернете у молодежи отличается не только большей активностью, но и определенностью запроса, целенаправленностью и избирательностью. У молодежи доля упоминаний проблемно-ориентированного копинга и ответов, содержащих поиск социальной поддержки, существенно выше, чем у подростков. При этом 21% подростков и 7% молодых людей отрицают возможность использования Интернета для совладания с психологическими проблемами. Полученный результат становится основанием для проверки гипотезы о связи степени погруженности в Интернет и используемых интернет-ресурсов для совладания с психологическими проблемами.

Ключевые слова: психологические проблемы, совладание, Интернет, подростки, молодежь.

Internet as a resource used by adolescents and university students to cope with psychological problems

L. A. Regush¹, E. V. Alekseeva¹, O. R. Veretina¹, A. V. Orlova¹, Ju. S. Pezhemskaya^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Ludmila A. Regush,
SPIN: 8032-3165,
Scopus AuthorID: 55308255400,
ResearcherID: AAA-7474-2019,
ORCID: 0000-0002-8023-3773,
e-mail: schuger@mail.ru

Elena V. Alekseeva,
SPIN: 4773-7712,
ORCID: 0000-0002-2153-3012,
e-mail: al-lev@mail.ru

Olga R. Veretina,
SPIN: 1211-1798,
ORCID: 0000-0002-1328-8272,
e-mail: olgaveretina@rambler.ru

Anna V. Orlova,
SPIN: 5898-4969,
ORCID: 0000-0003-2748-9478,
e-mail: anyaorlova@list.ru

Julia S. Pezhemskaya,
SPIN: 5131-3370,
Scopus AuthorID: 57210256732,
ResearcherID: K-7216-2018,
ORCID: 0000-0002-8296-0229,
e-mail: pjshome@mail.ru

For citation:

Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Veretina, O. R., Orlova, A. V., Pezhemskaya, Ju. S. (2021) Internet as a resource used by adolescents and university students to cope with psychological problems. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 2, pp. 196–207. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207>

Received 25 January 2021;
reviewed 14 February 2021;
accepted 19 February 2021.

Funding: This research was funded by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 20-013-00232.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract. The internet has become a new factor of socialisation, which has brought both new psychological problems and new coping strategies. The relevance and originality of the study lies in the fact that the internet is considered not as a source of psychological problems of adolescents and university students, but as a resource for coping with them.

Based on the theoretical analysis of the phenomenon of coping, a working definition of this phenomenon was adopted. It was used to analyse and interpret the results of an empirical survey of 292 adolescents (11–17 years old) and 104 university students (18–22). The interview method was used to identify the role of internet as a resource for coping with problems. The answers were subjected to content analysis and frequency analysis in order to structure a set of coping strategies and perform a comparative analysis of their use by adolescents and university students.

Teenagers and university students who use the internet as a tool for solving psychological problems were found to employ the following three types of strategies: emotional strategy (i. e., a change of attitude to the problem), problem-solving strategy and search for social support. The emotional type of coping style is the most widespread among both adolescents and university students and mostly involves the use of video and audio content. The use of problem-solving strategies increases with age. The search for social support on the internet among university students is not only more active, but also more specific and referential. Among university students, references to problem-solving coping style and to the search for social support are significantly more common than among adolescents. At the same time, 21% of adolescents and 7% of students deny the possibility of using the internet for coping with psychological problems. These results become the basis for testing the hypothesis about the relationship between the degree of immersion in the internet and its use for coping with psychological problems.

Keywords: psychological problems, coping, internet, teenagers, university students.

Введение

В современном обществе большое влияние на психику человека оказывают информационно-компьютерные технологии. Неограниченный доступ в интернет-пространство является неотъемлемой частью жизни подростков

и молодежи. Социализация личности оказывается опосредованной включенностью в виртуальную среду. Мы предполагаем, что интернет-среда может выступать ресурсом в решении психологических проблем и позитивном развитии личности молодого человека лишь при условии эффективного использования ее

широких информационных возможностей. Способы и стратегии взаимодействия с ней становятся существенным фактором развития личности в изменившихся условиях социализации и требуют специального изучения. Целью настоящего исследования было выявление эмпирическим путем способов совладания с психологическими проблемами, которые используют подростки и молодежь с привлечением Интернета, а также выявление ресурсов, которые предоставляет Интернет для их решения.

Теоретическое обоснование исследования совладания с психологическими проблемами посредством Интернета

Термин «совладание» (от англ. coping) может быть понят в широком и узком смысле. Под *совладанием* в широком смысле принято понимать активизацию личностью различных психических ресурсов с целью устранить или уменьшить интенсивность негативного воздействия стрессогенных факторов (Алексеева 2002). Это определение вполне соотносимо с классическим описанием этого феномена Р. С. Лазарусом и С. Фолкманом, которые определяли копинг-стратегии как сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса (Lazarus, Folkman 1984). Психологическое предназначение совладания состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему разрешить ее, овладеть ею, ослабить или смягчить ее требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Иначе говоря, в данном случае «совладание» — любая активность субъекта, направленная на избавление от проблем или чрезмерных переживаний (включая решение, приспособление, психологическую защиту и др.) (Алексеева 2002, 31).

В узком смысле *совладание* можно рассматривать как «процесс конструктивного приспособления», в результате которого трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей (Ремшмидт 1994, 149–150). Чтобы развести два смежных понятия «защитные механизмы» и «копинг-поведение», можно сослаться на точку зрения И. М. Никольской. По ее мнению, при столкновении со стрессовым событием происходит нарушение гомеостаза, которое может быть связано либо с характеристиками действующих стрессоров,

либо с особенностями восприятия их субъектом. Воспринятое воздействие (и следующее за ним нарушение внутреннего равновесия) вызывает либо автоматические адаптивные реакции, чаще всего проявляющиеся на неосознанном поведенческом и физиологическом уровнях (включая механизмы психологической защиты), либо целенаправленные и осознанные адаптивные действия, т. е. собственно стратегии совладания (Никольская 2007). Таким образом, основными задачами совладания как особого адаптивного поведения становятся: уменьшение негативного влияния извне; восстановление привычной активности; возможность преобразования обстоятельств в приемлемый (и принимаемый личностью) формат; сохранение Я-концепции, эмоционального равновесия и отношений с другими людьми (Крюкова 2007).

Существует множество подходов, но нет общепризнанной классификации стратегий совладания. Однако, по мнению С. К. Нартовой-Бочавер, большинство классификаций опирается на два предложенных Р. С. Лазарусом и С. Фолкманом модуса психологического преодоления: проблемно-ориентированное совладание (решение проблемы) и эмоционально-ориентированное совладание (изменение отношения к проблеме) (Нартова-Бочавер 1997, 22–23). Дальнейшее деление зависит от концепции авторов и принятия широкого или узкого толкования термина.

В качестве примеров понимания совладания в узком смысле можно привести классификации, в которых копинг-стратегии различаются в зависимости от типов процессов (когнитивных, поведенческих, эмоциональных), лежащих в их основе. Так, И. М. Никольская и Р. М. Грановская выделяют три больших группы копинг-стратегий, проходящих на следующих уровнях: познание, поведение, эмоциональная проработка подавленного (Никольская, Грановская 2006).

В большинстве исследований совладание рассматривается в более расширенном виде, включая в себя и защитные техники — отрицание, избегание, прокрастинацию, перетолкование в свою пользу, эмоциональную экспрессию и др. Примером тому являются взгляды Х. Вебер: реальное решение проблемы на когнитивном либо поведенческом уровне; поиск социальной поддержки; избегание проблемной ситуации; жалость к самому себе; снижение уровня притязаний и самооценки и др. (Нартова-Бочавер 1997). В серии совместных российско-германских исследований (И. Сайффже-Кренке, Б. Кирш, В. Мекельман, Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева и др.) большинство стратегий, используемых

подростками для преодоления трудностей, объединено в три типа: активное решение проблем (установление сотрудничества со взрослыми и сверстниками, возможно более компетентными в разрешении подобных проблем; размышление о сути возникшей проблемы, рассмотрение ее под разным углом зрения, прогнозирование ее развития); уход от проблем; интернализация проблемы (активное приспособление индивида к проблемной ситуации через изменения на когнитивном уровне) (Kirsch, Regusch 2000).

Похожие взгляды можно найти и в других исследованиях. Например, при рассмотрении социально-психологической адаптации А. А. Налчаджян выделяет три ведущих копинг-стратегии (преодоление проблемной ситуации; приспособление к имеющимся обстоятельствам, интеграция в среду, самоизменение; самоустрашение от решения проблем, избегание травмирующих обстоятельств) (Налчаджян 2010).

Репертуар способов совладания не остается неизменным на протяжении жизни. Именно в подростковом и юношеском возрасте, когда предъявляются повышенные требования к адаптивным возможностям психики, происходит становление устойчивых способов совладающего поведения, а также актуализация личностных ресурсов психологического преодоления трудностей.

Исследователи совладания считают связь между взрослением и становлением копинг-стратегий очень непростой. Существуют две основные модели, описывающие эту взаимосвязь. Согласно первой (К. Г. Юнг, Э. Эриксон, Н. Гуттман), копинг-стратегии совершенствуются в процессе развития человека. Приводятся данные, что для детей характерны преимущественно проблемно-фокусированные и поведенческие стратегии, подростки же больше размышляют и переживают (Parsons, Frydenberg, Poole 1996), что вполне объяснимо с точки зрения тенденций развития в подростковом возрасте. Сторонники второй модели, в частности Р. Лазарус и С. Фолкман, считают, что нет хороших («зрелых») или плохих («незрелых») копинг-стратегий. Наличествующие стратегии нужно оценивать в контексте развития самой стрессовой ситуации в целом и стрессогенности ее для конкретного субъекта. Возрастные особенности являются лишь одним из факторов того, как субъект оценивает ситуацию и какие основания могут лежать в основе выбора того или иного способа совладания, но будет ли совладание старшего более эффективным по сравнению с младшим — большой вопрос.

В отечественных исследованиях мы можем найти подтверждение как первой, так и второй точек зрения. Так, в проведенных нами ранее исследованиях было выявлено, что между младшими и старшими подростками имеются значимые различия в выборе как стратегий совладания, так и отдельных способов (Алексеева 2002). С возрастом значительно увеличивается совладающая активность в целом и вероятность выбора продуктивного совладания ($p \leq 0,01$) в частности. Старшие подростки чаще, чем младшие, выбирают стратегии преодоления проблем во взаимодействии с людьми, имевшими подобный опыт, размышляют над сущностью проблемы, продумывают варианты решения и их последствия. Младшие склонны к констатации неизбежности проблем и возможности обращения за помощью к взрослым. В исследованиях Т. А. Крюковой также получены подтверждения того, что с возрастом количество продуктивных стратегий совладания растет, причем не только в периоды взросления, но и в течение периода зрелости у просоциальных взрослых (Крюкова 2010).

В пользу второй точки зрения свидетельствуют, например, данные С. В. Фроловой о долевом соотношении адаптивных и неадаптивных стратегий. В отличие от адаптивных стратегий, неадаптивные с возрастом имеют тенденцию заменяться частично адаптивными стратегиями совладания. Кроме того, необходимо учитывать ситуационный контекст выбора. Большая адаптированность, по мнению автора, демонстрируется в отношении проблем, возникающих в семье. Хотя выбранные стратегии говорят, скорее, о вытеснении данной группы проблем («подростки стараются выглядеть и вести себя так, чтобы другие подумали, что у них все в порядке»). Наименьшая — в сфере проблем здоровья: тяжелые, с трудом переносимые переживания травмы соматического заболевания (Фролова 2005). Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский полагают, что личный опыт как эффективного, так и не очень удачного преодоления проблем помогает подросткам выработать определенный стиль совладания, сформировать предпочтения тех или иных стратегий, развивающихся на основе имеющихся в их распоряжении личностных и средовых ресурсов (Сирота, Ялтонский 2007).

Исследуя копинг-ресурсы, психологи отмечают постоянное взаимодействие средовых и личностных детерминант, например, таких как: особенности личности субъекта, характер социального взаимодействия и взаимоотношений субъекта, культурный контекст и т. д.

(Крюкова 2007). С точки зрения ресурсного подхода наличие ресурсов, способность их адекватно использовать и выработанные копинг-стратегии взаимовлияют друг на друга. Отсутствие желания взаимодействовать со своим социальным окружением сказывается на количестве друзей. Можно видеть, что минимизация соответствующей копинг-стратегии повлияла на потенциальные социальные ресурсы. И наоборот, социальная депривация в детстве может повлиять на предпочитаемые подростком копинг-стратегии, в частности на частоту использования социальной поддержки (Ветрова 2010).

Современную жизнь невозможно представить без сети Интернет. Неограниченный доступ в интернет-пространство помогает экономить большое количество времени: можно легко найти любую информацию, совершить виртуальный шопинг и общаться, даже не выходя из дома. Благодаря социальным сетям мы можем поддерживать отношения с друзьями с разных концов земного шара, наблюдать за жизнью родственников, знакомых или известных личностей, взаимодействовать одновременно с несколькими людьми в диалогах-конференциях и т. д. Развитие подростков и молодежи опосредуется их включенностью в виртуальную среду. Параллельно с традиционными процессами социализации идет кибер- или цифровая социализация как «овладение и присвоение человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» (Солдатова 2018, 76). Это влияние носит стихийный, практически нерегулируемый и мало контролируемый характер, в отличие от воспитательных воздействий семьи и образовательных учреждений. Р. М. Айсина и А. А. Нестерова считают, что «процессы киберсоциализации и традиционной социализации могут быть как взаимодополняющими, так и не согласующимися друг с другом. Существует вероятность, что человек окажется социализированным в киберпространстве: будет успешно общаться в социальных сетях, на форумах, понимая и разделяя нормативы электронной коммуникации, ценности тех или иных сетевых сообществ, но при этом ему будут присущи дезадаптивные паттерны за пределами интернет-среды, в реальной действительности» (Айсина, Нестерова 2019, 43–44). Поэтому неудивительно, что такие следствия киберсоциализации, как отсутствие социального одобрения в киберкоммуникативном пространстве, кибер-

буллинг, чрезмерная погруженность в виртуальную среду могут быть причинами снижения самоуважения, самооценки и в целом приводить ко многим психологическим проблемам. В то же время интернет-среда создает возможности для самореализации, компенсации тех или иных слабых сторон личности, проявляющихся в традиционном общении, поиска друзей и единомышленников, в некоторых случаях становится средством совладания с жизненными проблемами.

Взросление подростков, субъективное качество жизни молодежи, их дальнейшее развитие во многом определяются компетентностью в преодолении проблем, трудностей, стрессовых нагрузок, фрустрирующих ситуаций. По мнению Р. Лазаруса, процесс психологической адаптации — это постоянное становление, выбор, изменение своего поведения. Он возникает тогда, когда подросток или молодой человек не в силах справиться с новыми требованиями с помощью старых привычных способов, когда появляется необходимость изменения (Bosma, Jackson 1990), формируется способность творчески и конструктивно преодолевать трудности. Такие способы начинают формироваться в том числе и в цифровой среде. В настоящем исследовании предполагается выявить копинг-стратегии, формирующиеся в интернет-среде для разрешения психологических проблем, понимаемых нами как эмоциональное переживание, порождаемое различными противоречиями, которое осознается и требует разрешения (Регуш, Алексеева, Веретина и др. 2020). Поэтому в качестве рабочего определения совладания мы использовали подход, предложенный Р. С. Лазарусом и С. Фолкманом, отражающий наше понимание совладания с психологическими проблемами, но дополненный современными реалиями: совладание как активность субъекта в использовании внутренних и внешних ресурсов для избавления от проблем и чрезмерных переживаний.

За последние десятилетия появились исследования влияния взаимодействия человека с виртуальной средой на особенности его совладания с проблемами. Е. П. Белинская выделяет два актуальных направления исследований: первое, связанное с изучением изменений в системе ресурсов совладания человека, где виртуальная среда становится возможным ресурсом совладания, и второе, ориентированное на анализ процессов совладания с возможными рисками самой информационной среды (Белинская 2014). Приведенные результаты исследований включенности в киберкоммуникацию как

ресурса совладания показывают неоднозначность картины. С одной стороны — ресурсность коммуникативного пространства за счет возможного расширения количества и качественных характеристик субъектов социальной и эмоциональной поддержки, с другой — появление новых проблем, обусловленных спецификой виртуального общения (средой), возрастными и индивидуальными особенностями респондентов. Это было подтверждено как в проведенном нами исследовании (Грядунова, Алексеева 2020), так и в ряде других (Белинская, Агадуллина 2020; Журавлев, Крюкова, Сергиенко 2008; Leung 2007; Mitchell, Lebow, Uribe et al. 2011). Исследования последних лет показывают необходимость создания психодиагностического инструментария, позволяющего исследовать возможности совладания с использованием ресурсов интернет-среды (van Ingen, Wright 2016).

Организация и методы исследования

Предметом настоящего исследования явились способы совладания с психологическими проблемами, которые используются подростками и молодежью с привлечением ресурсов Интернета. Объектом исследования послужили школьники и студенты Санкт-Петербурга.

Гипотеза настоящего исследования: совладание с психологическими проблемами у молодежи по сравнению с подростками отличается большей активностью и широтой привлечения ресурсов интернет-среды.

Задачи исследования:

- 1) Провести опрос школьников и студентов с целью выявления способов совладания с психологическими проблемами посредством ресурсов Интернета.
- 2) Произвести контент-анализ ответов испытуемых, направленный на выявление копинг-стратегий подростков и молодежи, реализуемых в интернет-среде.
- 3) Осуществить сравнительный анализ способов совладания с психологическими проблемами и активности в использовании ресурсов интернет-сети среди подростков и молодежи.

Для выявления способов использования ресурсов Интернета при совладании с психологическими проблемами среди подростков и молодежи был использован метод интервью, применявшийся в фокус-группах. Участникам был предложен вопрос: «Если происходит что-то, что заставляет тебя переживать, тревожиться, и у тебя есть доступ в Интернет, что бы ты стал в нем делать?»

Выборка составила 396 человек, из них: 292 человека — школьники и 104 человека — студенческая молодежь.

Характеристика подростковой выборки, сбалансированной по полу и возрасту: 180 девочек (62%) и 112 мальчиков (38%). Возраст респондентов: 11–12 лет — 39 чел., 13 лет — 37 чел., 14 лет — 62 чел., 15 лет — 88 чел., 16 лет — 41 чел., 17 лет — 25 чел. В исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга № 189, 211, 241, 296, 363, 367, 368, 391, 448, 487, 540, а также Сиверской гимназии (Ленинградская обл.).

Характеристика студенческой выборки: 76 девушек (73%), 28 юношей (27%). Возраст респондентов: 18–22 года. Участниками исследования являлись студенты 2 курса института истории и социальных наук (45 чел.), института экономики и управления (26 чел.), института психологии (12 чел.), юридического факультета (13 чел.), факультета географии (8 чел.) РГПУ им. А. И. Герцена.

Формулировки ответов испытуемых были подвергнуты стандартной процедуре контент-анализа с целью выявления способов совладания с привлечением интернет-ресурсов. Частотный анализ данных производился с целью структурирования набора копинг-стратегий и осуществления сравнительного анализа их использования подростками и молодежью.

Результаты и их обсуждение

Всего проанализировано 530 ответов, из них 321 — подростков и 209 ответов студенческой молодежи (больше по количеству, чем было респондентов, т. к. некоторые из них содержат упоминание нескольких способов совладания). Данные частотного анализа стратегий совладания с психологическими проблемами с привлечением Интернета, используемые подростками и молодежью, представлены в таблицах 1 и 2. Оценка существенности различий проведена по критерию Фишера для сравнения показателей относительной доли.

Результаты изучения стратегий совладания с психологическими проблемами с привлечением Интернета подростками

Из опроса подростков проанализирован 321 ответ от 104 испытуемых. Большинство из них используют Интернет как ресурс для совладания с психологическими проблемами. Как средство эмоционального совладания Интернет используется подростками чаще, чем как средство

Табл. 1. Использование ресурсов Интернета при совладании с психологическими проблемами у подростков и молодежи (% от количества ответов)

Респонденты	Кол-во ответов	Интернет-копинг (%)		Тип копинга в Интернете (%)		
		Используют	Не используют	Эмоциональный	Проблемно-решающий	Поиск социальной поддержки
подростки	321	80,3	19,7	51,0	22,8	6,5
молодежь	209	96,7	3,3	45,4	33,5	17,8
Различия существенны при $p \leq 0,05$		$F = 6,64$ $p = 0,01$	$F = 6,68$ $p = 0,01$	$F = 1,15$ $p = 0,26$	$F = 4,84$ $p = 0,01$	$F = 3,45$ $p = 0,01$

Табл. 2. Способы совладания с психологическими проблемами с привлечением Интернета у подростков и молодежи (% от количества ответов)

Ранг Тип копинга	Способы совладания с привлечением Интернета	Подростки	Молодежь	F	p
1/Эмоциональный	1. аудио-контент (музыка)	12,8	13,4	0,23	0,82
	2. визуальный контент (фильмы и др.)	23,3	20,7	0,69	0,50
	3. игры	4,7	2,4	1,38	0,17
	4. чтение книг	1,9	3,3	3,22	0,01
	5. отвлечение с помощью общения в соцсетях	5,6	3,3	1,28	0,21
	6. занятия любимым делом или учебой	0	2,4	3,57	0,01
	7. отвлечение от проблемы (неопределенно)	2,8	1,0	1,49	0,14
2/Проблемно-решающий	1. поиск информации для решения проблемы	18,0	16,3	0,46	0,65
	2. поиск решений проблемы	1,3	6,7	3,45	0,01
	3. обращение за психологической помощью	0,9	6,2	3,45	0,01
	4. обращение за советом	2,5	3,8	0,92	0,36
3/Поиск социальной поддержки	1. обсуждение проблемы с близкими людьми через социальные сети	6,5	17,8	3,92	0,01

решения проблем или поиска социальной поддержки.

В качестве эмоционального копинга преимущественно используется визуальный контент (фильмы, сериалы, мультфильмы, мемы, японские комиксы) и аудиальный контент (музыка). Общение в Интернете с целью отвлечься и расслабиться, например в соцсетях, практически совпадает по популярности с использованием компьютерных игр. В 3 ответах упоминается чтение книг онлайн как способ отвлечения от проблем, и столько же содержат поиск специальных ресурсов совладания со стрессом (тренинги, «помогающие пространства»). В 9 ответах способ отвлечения от проблем в Интернете не конкретизируется.

Проблемно-решающий интернет-копинг подростки используют преимущественно в виде поиска информации о проблеме и значительно реже в виде запроса советов или способов ее решения посредством ресурсов интернет-сети.

Обсуждение проблемы с близкими через соцсети можно отнести к стратегии поиска социальной поддержки в Интернете. Подростки, как правило, не конкретизируют цели этого обсуждения, указывая лишь способ его осуществления (социальные сети, общение с друзьями).

61 подросток (20,9%) из числа опрошенных не использует Интернет для совладания с проблемами, указываются другие способы совладания. Например: «поговорила бы с мамой», «подождал бы», «стал бы делать уроки», «поспал», «поел». Иногда специально подчеркиваются недоверие к информации и непригодность для этого интернет-пространства: «в интернете можно начитать такое, что потом накручивать себя», «нужно решать свои проблемы самостоятельно», «обратиться к родственникам за помощью», «верил бы только родным и докторам».

Результаты изучения стратегий совладания с психологическими проблемами с привлечением Интернета молодежью

Из опроса молодежи проанализированы 209 ответов от 104 испытуемых. Подавляющее большинство студентов используют Интернет для совладания с проблемами. Как и среди подростков, ресурсы Интернета используются ими чаще для эмоционального совладания, чем для решения проблем или поиска социальной поддержки.

В качестве эмоционального копинга студенты, как и школьники, отдают предпочтение визуальному (фильмы, сериалы, видеоролики) и аудиальному контенту (музыка, аудиокниги).

С целью отвлечься от проблемы и «охладить голову» студенты используют чтение книг, общение в соцсетях, компьютерные игры, занятие любимым делом или учебой.

Проблемно-ориентированный интернет-копинг студенты осуществляют преимущественно в виде поиска информации о проблеме, непосредственного поиска решения или попытки повлиять на ситуацию, включая обращение за помощью к онлайн-специалистам. Чтение психологических статей и блогов, обращение к специальным сайтам, за консультациями психологов и психотерапевтов, в чат доверия, использование техник снятия тревоги, тренинги, медитацию упомянули 12,5% из числа опрошенных.

Более трети молодых людей, наряду с эмоционально- и проблемно-ориентированными стратегиями совладания, упоминают в своих ответах необходимость социальной поддержки в виде обсуждения проблемы с кем-нибудь из близких (друзей, знакомых) через соцсети, получения понимания, сочувствия, совета.

Вместе с тем 7 человек указали в ответах на непригодность Интернета для совладания с проблемами, выразили свое критическое отношение к информации и поиску решений в Сети.

Сравнительный анализ стратегий совладания с использованием Интернета подростками и молодежью

При оценке использования ресурсов Интернета для совладания с психологическими проблемами установлено наличие различий между подростками и молодежью (табл. 1). В обеих группах абсолютное большинство обращаются в проблемной ситуации к Интернету, но молодежь это делает статистически значимо чаще. Эти группы существенно отличаются по использованию в Интернете проблемно-разрешающего копинга и поиска социальной поддержки. При этом в частоте использования стратегии эмоционального копинга значимых различий нет.

В целом ранговое распределение типов интернет-копинга среди молодежи аналогично таковому среди подростков: 1 — эмоциональный, 2 — проблемно-решающий, 3 — поиск социальной поддержки (табл. 2). При этом если доля использования ресурсов Интернета для эмоционального совладания у студентов лишь несколько ниже, то доля упоминаний проблемно-ориентированного копинга и ответов, содержащих поиск социальной поддержки, у них уже существенно выше, чем у школьников.

Анализируя конкретные способы совладания с психологическими проблемами в Интернете, можно констатировать следующее. В контексте эмоционального совладания значимые различия обнаружены только по таким способам, как «чтение книг» и «занятие любимым делом или учебой». К этим способам чаще прибегает молодежь. В частоте использования других способов эмоционального совладания существенных различий не установлено (аудиоконтент, визуальный контент, игры и пр.).

Обращает на себя внимание отсутствие у студентов ответов «ничего» и «не знаю», что свидетельствует о большем разнообразии их представлений о возможных способах использования Интернета для совладания с проблемами. Студенты более конкретно указывают способы своих действий и упоминают в том числе компенсаторные стратегии эмоциональной саморегуляции (отвлечения), такие как занятие любимым делом или учебой, реже встречается неопределенный ответ «отвлечься».

При проблемно-решающей стратегии совладания установлены значимые различия в использовании таких способов, как «поиск решения проблемы» и «обращение за психологической помощью». Молодежь к этим способам прибегает чаще. Между возрастными группами нет существенных различий в таком способе, как поиск информации в Интернете для решения возникшей проблемы. Обращает внимание, что у молодежи проблемно-решающие стратегии не ограничены поиском информации о проблеме, а включают обращение к различным специалистам онлайн, в том числе за профессиональной психологической помощью.

Обращение за социальной поддержкой, включающей обсуждение проблемы с близкими людьми, также преобладает у группы молодежи. Этот результат важен для понимания того, что подростки, переживая проблемы, далеко не всегда ищут поддержки у близких. Несмотря на снижение у молодежи доли ответов, в которых упоминается недоверие к Сети, студенты более аргументировано критикуют информацию, советы и готовые решения, транслируемые в Интернете.

Выводы

В исследовании получены эмпирические данные о способах совладания с психологическими проблемами подростками и молодежью при использовании ресурсов Интернета. Установлены три типа совладания с психологическими проблемами: эмоциональный, проблемно-ориентированный и связанный с поиском социальной поддержки.

Наибольшее распространение имеет эмоциональный тип совладания, для которого подростки и молодежь используют в основном ресурсы видео- и аудиоконтента. Значимых различий между показателями возрастных групп в использовании этого типа копинга не выявлено. Основные задачи совладания, которые и подростки, и молодежь пытаются осуществить путем использования ресурсов интернет-сети, сводятся к отвлечению и компенсации.

Подростки в целом реже, чем юноши и девушки, указывают конкретные ресурсы Интернета, используемые для эмоциональной саморегуляции, поиска решений проблем и социальной поддержки.

Активность использования проблемно-решающих стратегий растет, вероятно, с повышением цифровой компетентности и накоплением опыта пребывания в сети, а также жизненного опыта в целом, т. к. больше выражена в группе студенческой молодежи. Обращение за социальной поддержкой также существенно чаще встречается у молодежи. Поиск социальной поддержки в интернет-сети среди молодых людей отличается не только большей активностью, но определенностью запроса, целенаправленностью и избирательностью в выборе значимого другого.

При этом некоторая часть подростков и значительно меньшая часть молодежи отрицают возможность использования Интернета для совладания с психологическими проблемами, подчеркивая роль собственных когнитивных и поведенческих усилий, а также пользы непосредственного личного общения с близкими людьми.

Литература

- Айсина, Р. М., Нестерова, А. А. (2019) Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски. *Социальная психология и общество*, т. 10, № 4, с. 42–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100404>
- Алексеева, Е. В. (2002) *Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 187 с.

- Белинская, Е. П. (2014) Совладание с трудностями в эпоху новых информационных технологий: возможности и ограничения. *Психологические исследования*, т. 7, № 38, статья 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1061-belinskaya38.html> (дата обращения 06.01.2021).
- Белинская, Е. П., Агадулина, Е. Р. (2020) Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации. *Социальная психология и общество*, т. 11, № 1, с. 92–106. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110106>
- Ветрова, И. И. (2010) *Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. М., Институт психологии РАН, 288 с.
- Грядунова, Д. К., Алексеева, Е. В. (2020) Ресурсы и риски киберкоммуникации для подростков с акцентуациями характера. В кн.: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г. Вып. 3*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, с. 262–269. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-12>
- Журавлев, А. Л., Крюкова, Т. Л., Сергиенко, Е. А. (ред.). (2008) *Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы*. М.: Институт психологии РАН, 481 с.
- Крюкова, Т. Л. (2007) Человек как субъект совладания. В кн.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова (ред.). *Психология совладающего поведения. Материалы Международной научно-практической конференции 16–18 мая 2007 г.* Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, с. 41–44.
- Крюкова, Т. Л. (2010) *Психология совладающего поведения в разные годы жизни*. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 296 с.
- Налчаджян, А. А. (2010) *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 368 с.
- Нартова-Бочавер, С. К. (1997) «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*, т. 18, № 5, с. 20–30.
- Никольская, И. М. (2007) Совладающее поведение в защитной системе человека. В кн.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова (ред.). *Психология совладающего поведения. Материалы Международной научно-практической конференции 16–18 мая 2007 г.* Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, с. 52–54.
- Никольская, И. М., Грановская, Р. М. (2006) *Психологическая защита у детей*. СПб.: Речь, 352 с.
- Регуш, А. А., Алексеева, Е. В., Веретина, О. Р. и др. (2020) Операционализация понятия «психологическая проблема» в отечественных и зарубежных исследованиях. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 197, с. 7–17. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-7-17>
- Ремшмидт, Х. (1994) *Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности*. М.: Мир, 320 с.
- Сирота, Н. А., Ялтонский, В. М. (2007) Модели копинг-поведения подростков с различными вариантами психосоциальной адаптации. В кн.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова (ред.). *Психология совладающего поведения. Материалы Международной научно-практической конференции 16–18 мая 2007 г.* Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, с. 151–154.
- Солдатова, Г. У. (2018) Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, т. 9, № 3, с. 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
- Фролова, С. В. (2005) Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подростковом возрасте. В кн.: М. Ю. Михайлина (ред.). *Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях*. Саратов: Издательство Латанова В. П., с. 10–18.
- Bosma, H. A., Jackson, A. E. S. (eds.). (1990) *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin: Springer-Verlag, 270 p.
- Kirsch, B., Regusch, L. (Hrsg.). (2000) *Jugendliche in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen. Problemwahrnehmung und –bewältigung bei jugendlichen Schülern in Potsdam und St. Petersburg*. Potsdam: Universität Potsdam, 130 S.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 456 p.
- Leung, L. (2007) Stressful life events, motives for Internet use and social support among digital kids. *Cyberpsychology & Behavior*, vol. 10, no. 2, pp. 204–214. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9967>
- Mitchell, M. E., Lebow, J. R., Uribe, R. et al. (2011) Internet use, happiness, social support and introversion: A more fine grained analysis of person variables and internet activity. *Computers in Human Behavior*, vol. 27, no. 5, pp. 1857–1861. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.008>
- Parsons, A., Frydenberg, E., Poole, Ch. (1996) Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no. 1, pp. 109–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01180.x>
- van Ingen, E., Wright, K. B. (2016) Predictors of mobilizing online coping versus offline coping resources after negative life events. *Computers in Human Behavior*, vol. 59, pp. 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.048>

References

- Ajsina, R. M., Nesterova, A. A. (2019) Kibersotsializatsiya molodezhi v informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski [Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: Effects and risks]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 10, no. 4, pp. 42–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100404> (In Russian)
- Alekseeva, E. V. (2002) *Proyavlenie otvetstvennosti podrostkov v sovladanii s zhiznennymi problemami [Responsibility of adolescents in coping with life problems]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 187 p. (In Russian)
- Belinskaya, E. P. (2014) Sovladanie s trudnostyami v epokhu novykh informatsionnykh tekhnologiy: vozmozhnosti i ogranicheniya [Coping with challenges in the era of new information technologies: Opportunities and limitations]. *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Research*, vol. 7, no. 38, article 2. [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1061-belinskaya38.html> (accessed 06.01.2021). (In Russian)
- Belinskaya, E. P., Agadullina, E. R. (2020) Perezhivanie otnositel'noy deprivatsii kak faktor koping-strategii izbeganiya v setевой kommunikatsii [Relative deprivation and an avoidance coping in network communication]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 11, no. 1, pp. 92–106. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110106> (In Russian)
- Bosma, H. A., Jackson, A. E. S. (eds.). (1990) *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin: Springer-Verlag Publ., 270 p. (In English)
- Frolova, S. V. (2005) Issledovanie strategij preodoleniya krizisnykh situatsiy v podrostkovom vozraste [Research on strategies for coping with crisis situations in adolescence]. In: M. Yu. Mikhajlina (ed.). *Psikhologicheskaya pomoshch' podrostku v krizisnykh situatsiyakh [Psychological assistance to a teenager in crisis situations]*. Saratov: Latanov V. P. Publ., pp. 10–18. (In Russian)
- Gryadunova, D. K., Alekseeva, E. V. (2020) Resursy i riski kiberkommunikatsii dlya podrostkov s aktsentuiatsiyami kharaktera [Resources and risks of online communication for teenagers with accentuated personality traits]. In: *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg, 1–2 oktyabrya 2020 g. [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 1–2 October 2020]. Iss. 3*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 262–269. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-12> (In Russian)
- Kirsch, B., Regusch, L. (eds.). (2000) *Jugendliche in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen. Problemwahrnehmung und –bewältigung bei jugendlichen Schülern in Potsdam und St. Petersburg [Young people in the epoch of social change: The problem of perception and coping strategies among young students in Potsdam and Saint Petersburg]*. Potsdam: Universität Potsdam, 130 p. (In German)
- Kryukova, T. L. (2007) Chelovek kak sub'ekt sovladaniya [Man as a subject of coping]. In: E. A. Sergienko, T. L. Kryukova (eds.). *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 16–18 maya 2007 g. [The psychology of coping behavior. Proceedings of the International scientific and practical conference 16–18 May 2007]*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University, pp. 41–44. (In Russian)
- Kryukova, T. L. (2010) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye gody zhizni [The psychology of coping behavior in different years of life]*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University Publ., 296 p. (In Russian)
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 456 p. (In English)
- Leung, L. (2007) Stressful life events, motives for Internet use and social support among digital kids. *Cyberpsychology & Behavior*, vol. 10, no. 2, pp. 204–214. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9967> (In English)
- Mitchell, M. E., Lebow, J. R., Uribe, R. et al. (2011) Internet use, happiness, social support and introversion: A more fine grained analysis of person variables and internet activity. *Computers in Human Behavior*, vol. 27, no. 5, pp. 1857–1861. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.008> (In English)
- Nalchadzhyan, A. A. (2010) *Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii [Psychological adaptation: Mechanisms and strategies]*. 2nd ed., rev. and compl. Moscow: Eksmo Publ., 368 p. (In Russian)
- Nartova-Bochaver, S. K. (1997) “Coping behavior” v sisteme ponyatij psikhologii lichnosti [“Coping behavior” in the system of concepts of personality psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 18, no. 5, pp. 20–30. (In Russian)
- Nikol'skaya, I. M. (2007) Sovladayushchee povedenie v zashchitnoy sisteme cheloveka [Coping behavior in the human defense system]. In: E. A. Sergienko, T. L. Kryukova (eds.). *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 16–18 maya 2007 g. [The psychology of coping behavior. Proceedings of the International scientific and practical conference 16–18 May 2007]*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University, pp. 52–54. (In Russian)
- Nikol'skaya, I. M., Granovskaya, R. M. (2006) *Psikhologicheskaya zashchita u detej [Psychological protection in children]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 352 p. (In Russian)
- Parsons, A., Frydenberg, E., Poole, Ch. (1996) Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no. 1, pp. 109–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01180.x> (In English)

- Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Veretina, O. R. et al. (2020) Operatsionalizatsiya ponyatiya "psikhologicheskaya problema" v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Operationalization of the concept "psychological problem" in Russian and International research]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 197, pp. 7–17. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-7-17> (In Russian)
- Remschmidt, H. (1994) *Podrozkovyj i yunosheskij vozrast: problemy stanovleniya lichnosti [Adolescence and youth: Problems of personality formation]*. Moscow: Mir Publ., 320 p. (In Russian)
- Sirota, N. A., Yaltonskij, V. M. (2007) Modeli koping-povedeniya podrozkov s razlichnymi variantami psikhosocial'noj adaptatsii [Coping behavior models of adolescents with various types of psychosocial adaptation]. In: E. A. Sergienko, T. L. Kryukova (eds.). *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 16–18 maya 2007 g. [The psychology of coping behavior. Proceedings of the International scientific and practical conference 16–18 May 2007]*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University, pp. 151–154. (In Russian)
- Soldatova, G. U. (2018) Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in a cultural and historical paradigm: A changing child in a changing world]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 9, no. 3, pp. 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308> (In Russian)
- van Ingen, E., Wright, K. B. (2016) Predictors of mobilizing online coping versus offline coping resources after negative life events. *Computers in Human Behavior*, vol. 59, pp. 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.048> (In English)
- Vetrova, I. I. (2010) *Razvitie kontrolya povedeniya, sovladaniya i psikhologicheskikh zashchit v podrozkovom vozraste [The development of behavior control, coping and psychological defenses in adolescence]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 288 p. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Kryukova, T. L., Sergienko, E. A. (eds.). (2008) *Sovladayushchee povedenie. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Coping behavior. Current state and prospects]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 481 p. (In Russian)



Check for updates

Клинические и образовательные аспекты
психологии здоровья

УДК 159.922

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>

Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза

Н. А. Антонова^{✉1}, К. Ю. Ерицян¹, Л. А. Цветкова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Наталья Александровна Антонова,
SPIN-код: 7820-7905,
Scopus AuthorID: 55808517100,
ResearcherID: AAB-8666-2019,
ORCID: 0000-0002-5471-8902,
e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ксения Юрьевна Ерицян,
SPIN-код: 6034-3155,
Scopus AuthorID: 55629995300,
ResearcherID: K-7144-2013,
ORCID: 0000-0002-4400-0593,
e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Лариса Александровна Цветкова,
SPIN-код: 2815-8700,
Scopus AuthorID: 7006374015,
ResearcherID: J-4513-2013,
ORCID: 0000-0002-4080-7103,
e-mail: itsvetkova@herzen.spb.ru

Для цитирования:

Антонова, Н. А., Ерицян, К. Ю., Цветкова, Л. А. (2021) Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 2, с. 208–217.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>

Получена 15 декабря 2020; прошла рецензирование 19 января 2021; принята 4 февраля 2021.

Финансирование:

Статья подготовлена в рамках работы по гранту РФФИ (№ 19-013-00903/19).

Права: © Авторы (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Во всем мире подчеркивается важность развития психологической службы в системе образования, включая вузы. Целью исследования стала оценка субъективной готовности студентов педагогического вуза к обращению за профессиональной психологической помощью, а также выявление характера первичных запросов на психологическую помощь. Общий объем выборки составил 1343 студента РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). Результаты: студенты имеют относительно небольшой опыт обращения к психологу: 32,5% обращались в течение жизни, 13,7% — в течение последнего года. В целом студенты положительно относятся к идее обратиться за помощью именно к психологу в случае возникновения сложных личных и эмоциональных проблем: рассматривают для себя эту возможность 75,4% студентов. Исследование показало наличие выраженных различий по полу в отношении студентов к обращению за психологической помощью. Несмотря на то, что студенты разного пола имеют сходный предыдущий опыт обращения за помощью (статистически значимых различий обнаружено не было), в отношении последующих обращений студенты-юноши демонстрируют менее позитивные установки.

Запросы на психологическую помощь со стороны студентов педагогического вуза оказались следующими: снятие болезненного симптома (нормализации психического/эмоционального состояния) — 54,8% запросов; нормализация межличностных отношений — 16,6%; помощь в саморазвитии — 11,6%; помощь в самопознании — 10,6%; информация — 10,0%; трансформация — 8,0%.

Несмотря на общий позитивный настрой в отношении обращения за психологической помощью, далеко не все студенты априори позитивно относятся к идее обратиться за помощью именно в службу вуза. В последующих работах целесообразно будет изучить возможные причины подобного расхождения.

Подобные исследования призваны способствовать планированию мощности системы психологической помощи на уровне вуза и формата ее организации с учетом потребностей и предпочтений потенциальных клиентов.

Ключевые слова: психологическая помощь, готовность к обращению, запрос на психологическую помощь, здоровье, студент вуза, психологическая служба вуза.

Psychological help-seeking among pedagogical university students

N. A. Antonova^{✉1}, K. Yu. Eritsyanyan¹, L. A. Tsvetkova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Natalia A. Antonova,
SPIN: 7820-7905,
Scopus AuthorID: 55808517100,
ResearcherID: AAB-8666-2019,
ORCID: 0000-0002-5471-8902,
e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ksenia Yu. Eritsyanyan,
SPIN: 6034-3155,
Scopus AuthorID: 55629995300,
ResearcherID: K-7144-2013,
ORCID: 0000-0002-4400-0593,
e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Larisa A. Tsvetkova,
SPIN: 2815-8700,
Scopus AuthorID: 7006374015,
ResearcherID: J-4513-2013,
ORCID: 0000-0002-4080-7103,
e-mail: ltsvetkova@herzen.spb.ru

For citation:

Antonova, N. A., Eritsyanyan, K. Yu.,
Tsvetkova, L. A. (2021)
Psychological help-seeking among
pedagogical university students.
Psychology in Education, vol. 3, no. 2,
pp. 208–217.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>

Received 15 December 2020;
reviewed 19 January 2021;
accepted 4 February 2021.

Funding:

This research was funded
by the Russian Foundation for Basic
Research, Project
No. 19-013-00903/19.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. There is an international consensus regarding the need to develop psychological services in education institutions, including tertiary education. This study evaluates pedagogical university students' readiness to apply for professional psychological counselling and describes the reasons to seek psychological help among this population. The sample included 1,343 students of Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg).

Students have relatively little experience of getting professional psychological assistance: 32.5% have received it once, while 13.7% have received it within the last year. The majority of students (75.4%), however, would consider visiting a psychologist in the future. The study demonstrated pronounced gender differences in student attitudes to psychological help-seeking. Though both male and female students had similar rates of previous use of psychological services, male students show a less positive attitude towards using them in the future.

When seeking psychological assistance, respondents had the following requests: normalisation of the mental/emotional state — 54.8%; normalisation of interpersonal relations — 16.6%; assistance in self-development — 11.6%; assistance in self-exploration — 10.6%; information — 10.0%; transformation — 8.0%.

Despite the general positive attitude towards seeking psychological help, not all students are *a priori* positive about the idea of seeking help particularly from the university service. Future research should be focused on the source of such a discrepancy.

Research such as ours facilitates planning university psychological assistance programs' capacity and design, as informed by the potential clients' needs and preferences.

Keywords: psychological assistance, psychological help-seeking attitudes, request for psychological assistance, health, university student, university counselling and psychological service.

Введение

В ситуации возрастания неопределенности, динамичности и мобильности окружающего мира перед системой образования РФ сегодня ставятся задачи формирования у учащихся не только профессиональных, но и личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в современном мире (Национальный проект РФ «Образование» 2018).

Создание эффективной психологической службы в системе образования РФ призвано

способствовать достижению этих задач (Концепция 2017), обеспечивая сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса, содействие максимально возможной самореализации в социально-позитивных видах деятельности и снижение рисков дезадаптации обучающихся и их негативной социализации.

На современном этапе развития психологической службы в системе образования РФ специалистами подчеркивается важность вариативных моделей организации профессиональной

деятельности педагогов-психологов в образовательных организациях разных типов (Цветкова, Волкова, Коржова, Микляева 2017).

В мировой психологической практике представление о психологической службе вуза сформировано благодаря ее интенсивному развитию в США, Западной Европе и Австралии (см., например: Erdur-Baker, Aberson, Barrow, Draper 2006; Stallman 2012).

Психологические службы, созданные в ряде высших учебных заведений РФ, к настоящему времени не являются обязательными структурными подразделениями вузов. Существует немногочисленное количество современных научных данных, описывающих опыт работы психологических служб в вузах России (см., например: Дубровина 2009; Холмогорова, Якубова, Горшкова и др. 2010; Kostromina, Zinovyeva, Beykina 2015).

При этом объективная нуждаемость в таких службах высокая. Что этому способствует?

Во-первых, высокая стрессогенность периода жизни, совпадающего с обучением в вузе. Годы учебы в университете в большинстве случаев знаменуют переход от позднего подросткового возраста к взрослости («emerging adulthood» (Arnett 2000)). Обзор литературы последних 30 лет убедительно показывает, что психологический дистресс является неотъемлемой характеристикой обучения студентов университетов во всем мире (Sharp, Theiler 2018). Академическая перегруженность, экзаменационный стресс, освоение новых социальных ролей, совмещение учебы, работы и семейных обязанностей, проживание вдали от семьи и пр. — все это предъявляет повышенные требования к личности. Социализирующие влияния вуза вписываются «в сформированную индивидуальную картину мира личности, иногда встречая сопротивление и становясь источниками внутренних конфликтов» (Яничева 2020). В студенческой популяции выделяют также специфические подгруппы, подверженные дополнительному стрессогенному воздействию, — это студенты младших курсов, студенты старшего возраста, а также представители этнических меньшинств (Гринберг 2002).

Во-вторых, высокая распространенность психических расстройств в студенческой среде. Специалисты выражают обеспокоенность состоянием психического здоровья студентов вузов, подчеркивая, что распространенность психических расстройств в студенческой субпопуляции не снижается с течением времени (Mental health of students... 2011). Так, по разным оценкам, от 12 до 46% студентов университетов

страдают теми или иными психическими заболеваниями (Auerbach, Mortier, Bruffaerts et al. 2018; Eisenberg, Hunt, Speer 2013).

В-третьих, ведущая роль в современном мире в первичном распознавании психических расстройств и профилактики в сфере психического здоровья ложится на плечи профессиональных педагогов-психологов системы образования. Это связано и с низкой обращаемостью за помощью к врачам-психиатрам в связи со стигматизацией, самостигматизацией и дискриминацией учащихся с особенностями психического развития, и с недостаточным уровнем институционального доверия к системе здравоохранения и специалистам в области психиатрии (Laugharne, Priebe 2006). Кроме того, это связано с возможностями вуза как социального института обеспечить доступность профессиональных психологов, обладающих определенными компетенциями и специфическими знаниями в сфере психического здоровья, для большой студенческой субпопуляции.

Следует подчеркнуть, что наличие психологической службы в структуре вуза и ее доступность для целевой группы являются важными, но недостаточными условиями ее эффективного функционирования. В соответствии с широко используемой моделью AAAQ (Права человека и здоровье 2017), при оценке эффективности деятельности любой службы по оказанию помощи в сфере здоровья необходим учет следующих компонентов: наличие (Availability), доступность (Accessibility), приемлемость (Acceptability), качество (Quality). То есть предлагаемые психологические услуги должны позитивно восприниматься их потенциальными и реальными получателями (быть приемлемыми), а также быть безопасными, своевременными, справедливыми, ориентированными на потребности целевой группы (качественными).

Обращаемость за помощью, как и любое поведение человека, сложно, имеет разные вариации, детерминировано множеством факторов. Согласно современному состоянию исследований структуры обращения к поиску помощи в сфере психического здоровья, среди основных факторов отказа от обращения за помощью или его откладывания во времени являются негативные установки и низкая готовность к обращению (в соответствии с теорией планируемого поведения) (см., например: Антонова 2020).

Таким образом, целью настоящего исследования стала оценка субъективной готовности студентов педагогического вуза к обращению за профессиональной психологической помощью, факторы подобной готовности, а также выяв-

ление характера запросов на психологическую помощь. Наличие подобной информации позволит лучше спланировать как мощность системы психологической помощи на уровне вуза, так и формат ее организации.

Организация и методы исследования

Эмпирической основой данного исследования стали материалы онлайн-опроса (осень 2020 года) студентов РГПУ им. А. И. Герцена, проводимого в рамках регулярного мониторингового внутриуниверситетского исследования образа жизни студентов. Общий объем выборки составил 1343 человека и включал студентов различных курсов и программ обучения, в том числе 84% девушек и 16% юношей. Средний возраст составил 20,25 лет ($SD = 2,756$). По курсам обучения студенты распределились следующим образом: 34,9% обучались на первом курсе, 22,5% — на втором, 16,5% — на третьем, 13,8% — на четвертом, 12,3% обучались в магистратуре или аспирантуре. Студентов, обучающихся в институте психологии, в выборке оказалось 8,2%. Исследование предполагало предварительную процедуру заполнения обучающимися формы информированного согласия. Участие в исследовании являлось добровольным. Респондент мог принять решение не участвовать в исследовании сразу или отказаться продолжать участвовать на любом этапе без каких-либо негативных последствий. Доля отказавшихся от участия в исследовании составила 2,8% (39 человек).

В исследование было включено несколько закрытых вопросов для оценки предыдущего опыта обращения к различным специалистам в области психического здоровья, установки на дальнейшее обращение к подобным специалистам, а также предпочтений в отношении формата получения помощи. Например, «Приходилось ли Вам в своей жизни обращаться к психологу по поводу своих психологических проблем по собственной инициативе?», «Приходилось ли Вам в своей жизни обращаться к психологу по поводу своих психологических проблем или трудностей по инициативе других людей (например, родителей, педагогов и др.)?», «Если в будущем у Вас возникнут личные или эмоциональные проблемы, которые будут Вас сильно беспокоить, обратитесь ли Вы за помощью к специалистам в сфере психического здоровья (к психологу, к врачу-психиатру, к специалисту с “экстрасенсорными” способностями, к представителю религии)?». Также участникам, сообщившим о том, что они нуж-

даются в получении психологической помощи, предлагалось подробнее охарактеризовать их запрос.

Анализ данных включал в себя построение процентных распределений, а также контент-анализ открытых вопросов. Для оценки связей субъективной готовности к обращению за психологической помощью и пола, профиля обучения, предыдущего опыта обращения были использованы таблицы сопряженности (Pearson Chi-Square- χ^2).

Результаты исследования

Среди студентов вуза каждый третий (32,5%) уже имеет опыт обращения к психологу, при этом у каждого второго обратившегося данный опыт носил однократный характер (16,9%). При этом 26,2% студентов когда-либо обращались к психологу по собственной инициативе, а 14,7% — по инициативе других людей (например, учителей или родителей).

В течение последнего года обращались за психологической помощью 13,7% студентов, при этом лишь несколько студентов (1%) выбрали для этого обращения специалистов психологической службы вуза, тогда как подавляющее большинство использовали услуги сторонних организаций или частных специалистов. Большинство обратившихся остались удовлетворены полученной помощью: они оценивают качество полученных услуг как высокое или очень высокое (64,1%). Негативно оценивают полученную помощь 11,4% из числа обращавшихся за ней.

Несмотря на относительно небольшой личный опыт обращения, студенты в целом положительно относятся к идее обратиться за помощью именно к психологу в случае возникновения сложных личных и эмоциональных проблем: рассматривают для себя эту возможность 75,4% студентов. В то же время идея обращения за помощью именно к специалисту психологической службы вуза не так широко распространена. Каждый четвертый студент (27,0%) рассматривает для себя такую возможность, еще 39,5% студентов затруднились оценить, как они относятся к этой идее.

Настоящий опрос проводился в период пандемии COVID-19 (ноябрь — декабрь 2020 г.), когда в университете был внедрен смешанный формат обучения и большинство занятий проводилось онлайн. Тем не менее студенты склонны предпочитать очные психологические консультации консультациям онлайн:

45,8% опрошенных выбрали бы именно их, тогда как онлайн-формат предпочли бы лишь 11,1% студентов. Еще 43,1% опрошенных не имеют выраженных предпочтений в формате психологических консультаций. Возможное время ожидания консультации также имеет значение: более половины студентов хотели бы получить консультацию в течение недели после обращения (25,8% — в течение трех дней и еще 37,0% — от трех дней до недели).

На готовность к последующему обращению за помощью оказывает влияние предыдущий опыт студентов. Менее готовы обращаться к психологам те студенты, кто ранее не обращался к психологу по собственной инициативе (71,7% против 85,0%; $p = 0,000$), а также те, кто свой предыдущий опыт обращения оценивает как негативный (47,6% против 90,2%; $p = 0,000$).

Исследование показало наличие выраженных различий по полу в отношении студентов к обращению за психологической помощью. Несмотря на то, что студенты разного пола имеют сходный предыдущий опыт обращения за помощью (статистически значимых различий обнаружено не было), в отношении последующих обращений студенты-юноши демонстрируют менее позитивные установки. Они чаще девушек отрицают для себя возможность дальнейшего обращения к таким специалистам (44,7% против 20,8%; $p = 0,000$) в целом и к специалистам, принимающим в вузе, в частности (38,1% против 32,6%; $p = 0,32$). В то же время студенты мужского пола, рассматривающие для себя возможность обратиться к психологу, по сравнению со студентками более толерантны к возможному длительному ожиданию приема: они существенно чаще сообщали, что время ожидания для них значения не имеет (36,7% против 19,1%; $p = 0,000$).

Мы также ставили задачу оценить, имеется ли какая-то специфика в отношении студентов-психологов к обращению за психологической помощью. В целом студенты, обучающиеся по направлению «Психология», существенно чаще других студентов имеют опыт обращения за психологической помощью (49,1% против 25,1%; $p = 0,000$), в том числе в течение года (31,0% против 22,7%; $p = 0,000$). Они также чаще других студентов в целом нацелены на дальнейшее получение психологической помощи (92,2% против 73,8%; $p = 0,000$), однако не проявляют большего по сравнению с другими студентами энтузиазма в отношении получения такой помощи в собственном вузе (37,4% против 26,0%; различия не значимы).

Запрос на психологическую помощь

Студентам, выразившим позитивную установку к обращению за психологической помощью в психологический центр университета, был задан открытый вопрос: «По каким вопросам Вы бы хотели сейчас получить профессиональную консультацию психологов университета?» Всего по результатам нашего исследования были получены запросы 92 респондентов, причем некоторые из них выражали несколько разных запросов (таким образом, непосредственное количество запросов в исследовании больше приводимых ниже данных).

Следует отметить, что существуют разные определения и варианты типологии запросов на психологическую помощь (см.: Ягнук 2017). В своей работе мы использовали определение В. К. Лосевой и А. И. Лунькова: «под запросом мы понимаем явно выражаемую пациентом просьбу или жалобу, его первое словесное формулирование своих трудностей, в разрешении которых он ожидает найти помощь у психолога» (Лосева, Лунькова 1995, 18).

Полученные запросы на психологическую помощь со стороны студентов вуза (далее — запрос) были сгруппированы в соответствии с разработанной авторами классификацией, где предлагается все запросы подразделять на две большие подгруппы: неконструктивные и конструктивные. Данное разделение отражает нереалистичность/реалистичность представлений и/или ожиданий клиентов относительно оказываемой помощи. Следует отметить, что большинство запросов по результатам данного исследования можно отнести именно к конструктивным запросам ($n = 199$).

Все неконструктивные запросы (общее их количество составило 10,5% от общего числа) относились к запросам с предельным обобщением. Ряд студентов испытывали сложности с формулировкой психологического запроса. Например, «мою ситуацию очень трудно описать, поэтому даже сейчас я не могу сформулировать предложение», или «не знаю, как сформулировать свои проблемы», или «общая консультация» и пр. Кроме того, некоторые студенты отказались озвучить запрос: «нуждаюсь в консультации, но отвечать не хочу», «обсудил бы данный вопрос лично с психологом», «это я хочу обсуждать лично».

Неконструктивных манипулятивных запросов, к которым авторы классификации относят запросы по управлению желаниями, эмоциями и поведением другого, а также по управлению

психологом, в нашем исследовании получено не было.

Рассмотрим далее детально *конструктивные запросы* на психологическую помощь.

Конструктивные запросы были также сгруппированы в подгруппы в соответствии с рассматриваемой классификацией (количественные данные приводятся по количеству студентов, озвучивших подобный запрос). А именно, запросы о:

- «снятии симптома» — 109 (54,8%);
- «помощи в саморазвитии» — 23 (11,6%);
- «помощи в самопознании» — 21 (10,6%);
- «информации» — 20 (10,0%);
- «трансформации» — 16 (8,0%).

Наибольшее количество запросов в нашем исследовании было получено по вопросам, связанным *со снятием болезненной симптоматики*. Наиболее часто высказывались:

- жалобы на депрессивную и тревожную симптоматику («вечная депрессия, и я считаю, что ничего в этом мире не имеет значения», «депрессивные мысли», «борьба с негативными мыслями», «проблемы с хронически плохим настроением», «плачу без причины», «отсутствие полноценных эмоций», «мне бы хотелось избавиться от съедающей тревоги при малейших трудностях», «панические атаки», «страхи»);
- жалобы на деперсонализацию («опустошение внутри»);
- жалобы на апато-абулические (амотивационные) и астенические симптомы («отсутствие мотивации, энергии», «чрезмерная переутомляемость», «усталость», «апатия», «вопросы полной неэффективности», «выгорание»);
- обсессивно-компульсивные симптомы («Как бороться с мыслями о том, что все плохо, потому что нет денег?», «как избавиться от навязчивых мыслей», «компульсивное переедание», «Как перестать причинять себе боль и сконцентрироваться на учебе?»);
- жалобы на эмоциональную лабильность («эмоциональные качели», «быстрая смена настроения»);
- жалобы на снижение когнитивных функций («проблемы с когнитивными функциями», «проблемы с концентрацией, вниманием»);
- аддиктивное поведение («вредные привычки», «расстройства пищевого поведения»);
- психосоматические симптомы («навязчивая тревога иногда мешает дышать

и сбивает сердечный ритм», «проблемы со сном», «гиперсомния», «тремор», «психосоматика — за 2020 год я болела столько раз, сколько за последние 5 в сумме»);

- жалобы на суицидальные мысли («борьба с желанием наложить на себя руки»);
- жалобы на психотическую симптоматику («галлюцинации»);
- неконкретизируемые жалобы на психическое здоровье в целом («по поводу психического здоровья», «болезненные состояния», «посттравматическое стрессовое расстройство», «хотелось бы узнать, как можно хотя бы немного скинуть этого кошмара не медикаментами»).

Примерно равное количество запросов касалось помощи в саморазвитии, самопознании и информации.

К *запросу о саморазвитии* можно отнести запрос на обучение конкретным техникам нормализации собственного состояния («как не накручивать себя по разным поводам», «контроль эмоций», «способы эмоциональной разгрузки», «как научиться контролировать свою агрессию», «как бороться с отсутствием мотивации в условиях ограничения возможности восполнения ресурсов», «психогигиена», «как перестать реагировать на критику в свой адрес», «как простить обидчиков», «как поднять свою самооценку, избавиться от отрицательных мыслей (самокритики)», «как поднять самоуверенность», «как не расстраиваться из-за неидеального дня»), а также развитие навыков коммуникации («способы общения в сниженных контактах с друзьями», «публичного выступления», «социализации в обществе», «адаптации к самостоятельной жизни»).

Среди запросов о *помощи в самопознании* были запросы о помощи в самопринятии и самопонимании («трудности в принятии себя», «моего отношения к себе», «самоопределение», «жизненные цели»), запрос о структурировании Я-концепции («разбор своего характера», «анализ себя», «поиск себя», «понять и не гнобить себя, возможно, полюбить себя»), запрос об определении способностей («профориентация», «профессиональное самоопределение»).

Среди запросов о *потребности в дополнительной информации* высказывались запросы о границах нормы («нормально ли это»), расширении знаний в области диагностики состояний («диагностика аутизма и шизоидных расстройств»), методам работы с другими («работа с трудными подростками»), по вопросам академической успешности («как продолжать учиться успешно», «как сдать сессию, когда

пропустил большую ее часть», «как спокойно и без стресса закончить обучение», «вопрос распределения времени», «совмещение работы и учебы»).

Несколько меньше запросов было получено касательно *запросов о т. н. трансформации*. К ним преимущественно можно отнести экзистенциальные вопросы («неопределенность будущего», «бесперспективность будущего», «почему время идет так быстро», «как перестать бояться смерти», «одиночество»), помощь в достижении личностной целостности («нахождение себя», «высказаться о наболевшем; рассказать, что беспокоит, и найти общий путь решения проблемы»), помощь в освобождении от прежнего личностного сценария («как перестать быть настолько ответственной, что всю свою личную жизнь приходится откладывать “на потом” в целях выполнения учебного плана, но это “потом” все никак не наступает...»).

Кроме того, мы выделили в отдельную подгруппу *запрос на нормализацию межличностных отношений*, так как в предложенной классификации запросов для нас представляется неочевидным его включение в рассмотренные выше подгруппы. На подобный запрос указали 33 респондента (16,6%), и это второе ранговое место среди запросов о психологической помощи («отношения», «семейные отношения», «отношения с родителями», «личные отношения», «отношения с партнером», «созависимые отношения», «зависимые отношения», «создание семьи», «взаимоотношения в коллективе сада»).

Обсуждение результатов

Исследование показало, что студенты в большинстве своем готовы к обращению за помощью к профессиональным психологам в случае личностных и эмоциональных сложностей. Этот фактор следует рассматривать как своеобразное окно возможностей для улучшения жизни и здоровья студенческой молодежи и их адаптации к студенческой жизни. Следует, однако, учесть, что большинство студентов ранее никогда не обращались к услугам психолога, поэтому первое обращение может быть сопряжено с дополнительным стрессом и неопределенностью относительно процесса и возможностей психологического консультирования. Представляется целесообразной разработка информационного ресурса для потенциальных пользователей психологической помощи, на котором освещались бы процедурные и содержательные аспекты психологического консультирования, практикуемые в вузе, чтобы

студенты смогли сформировать адекватное представление о возможностях психологической службы.

Несмотря на общий позитивный настрой в отношении обращения за психологической помощью, далеко не все студенты априори позитивно относятся к идее обратиться за помощью именно в службу вуза. В последующих работах целесообразно будет изучить возможные причины подобного расхождения. Мы предполагаем, что они могут быть связаны с рядом факторов, в том числе опасением за возможное нарушение конфиденциальности информации. Изучение факторов выбора и невыбора университетской психологической службы представляет собой отдельную актуальную исследовательскую задачу.

Относительно формата получения помощи мы видим, что оба формата (онлайн и традиционный офлайн) имеют своих сторонников среди студентов. Эта тенденция потенциально позволяет вузам наращивать мощности работы и за счет онлайн-формата, который требует существенно меньших организационных ресурсов (оборудованных помещений), позволяет проводить параллельно несколько консультаций, не ограничиваться традиционными часами работы вуза как образовательного учреждения, а также привлекать сторонних специалистов.

В нашем исследовании мы изучали т. н. «первичный запрос», т. е. начальное выражение студентами своих жалоб и затруднений, разрешение которых они хотели бы получить у психолога. В случае обращения за помощью к психологу первичный запрос переформулируется в т. н. «рабочий запрос», подразумевающий постановку конкретной цели, обсуждение методов и длительности коррекционной или терапевтической работы со специалистом (Ягнюк 2017).

Исследование показало, что первичный запрос о психологической помощи со стороны студентов вуза весьма многообразен, включает в себя широкий спектр вопросов от общеэкзистенциальных до прикладных. Основной запрос на психологическую помощь в нашем исследовании связан со снятием болезненной симптоматики. Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований. Так, наиболее частыми причинами обращения за помощью в психологическую службу вуза были депрессивные симптомы и тревога (Surtees, Pharoah, Wainwright 1998). Наличие суицидальных мыслей среди студентов вуза также не является исключением: суицидальные мысли в течение прошедшего года отмечаются

у 8,1% американских студентов (Spring 2014 Reference Group Data Report 2014). По данным Н. И. Олиферович с коллегами (2010), среди ведущих причин обращения студентов за помощью к психологу также выявляются проблемы в межличностных отношениях и актуального психического/эмоционального состояния (Олиферович, Коптева, Уласевич 2010).

Для удовлетворения всего спектра потребностей студенческой молодежи в психологической помощи можно рекомендовать предусматривать в структуре психологической службы вуза психологов разной специализации (клинических, социальных, возрастных). Также необходимо иметь четкий протокол (алгоритм) перенаправления нуждающихся студентов к психиатрам, поскольку часть запросов косвенно свидетельствует о наличии симптомов психических расстройств, требующих своевременного медицинского вмешательства.

Можно выделить несколько групп студентов, которые будут потенциально недостаточно и избыточно представлены среди клиентов психологической службы. К первым можно отнести студентов-юношей, которые демонстрируют существенно меньшую готовность к обращению за психологической помощью, — тенденция, хорошо описанная в международных исследованиях (Nam, Chu, Lee et al. 2010; Liddon, Kingerlee, Barry 2018). Формирование доверия к службе со стороны студентов мужского пола требует изучения и последующего преодоления специфических для этой группы барьеров к обращению — темы, пока не вполне изученной

в российском социо-культурном контексте. К потенциально широко представленным среди клиентов психологической службы можно отнести студентов, обучающихся по направлению «Психология». Эти студенты имеют позитивные установки к обращению и при этом зачастую большой предыдущий опыт использования психологических услуг. Привлечение студентов — будущих психологов к получению психологической помощи, по-видимому, не представляет существенной сложности. Хотя непосредственный опыт получения ими психологической помощи в вузе требует углубленного изучения, поскольку высока вероятность возникновения смешения социальных ролей как у получателей психологических услуг (студентов, изучающих психологию vs. студентов — клиентов психолога), так и у сотрудников психологической службы, в том случае, если последние параллельно взаимодействуют со студентами как преподаватели.

Заключение

Вузы как социальные институты обладают достаточным потенциалом для внесения вклада в решение проблем общественного здоровья. Создание и развитие психологических служб на уровне вузов на основе анализа потребностей и предпочтений студентов может стать действенной мерой профилактики психических расстройств среди молодежи и, в конечном итоге, прямой инвестицией в человеческий капитал.

Литература

- Антонова, Н. А. (2020) Установки студентов к получению помощи в сфере психического здоровья. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 195, с. 213–222. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-213-222>
- Гринберг, Дж. (2002) *Управление стрессом*. 7-е изд. СПб.: Питер, 496 с.
- Дубровина, И. В. (ред.). (2009) *Психологическая служба в современном образовании*. СПб.: Питер, 400 с.
- Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года. (2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/Rjaeh> (дата обращения 01.11.2020).
- Лосева, В. К., Луньков, А. И. (1995) *Рассмотрим проблему... Диагностика переживаний детей и взрослых по их речи и рисункам*. М.: АПО, 48 с. (Психологическая помощь и консультирование. Вып. 3).
- Национальный проект РФ «Образование». (2018) *Стратегия 24*. [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения 01.11.2020).
- Олиферович, Н. И., Коптева, С. И., Уласевич, Т. В. (2010) *Психологическая служба образования: консультативная работа психолога в вузе*. Минск: БГПУ, 132 с.
- Права человека и здоровье. (2017) *Всемирная организация здравоохранения*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health> (дата обращения 10.11.2020).
- Холмогорова, А. Б., Якубова, Л. Н., Горшкова, Д. А. и др. (2010) Служба психологического сопровождения студентов вузов: проблемы становления, основные направления, методы и принципы работы. *Вопросы психологии*, № 4, с. 55–63.
- Цветкова, Л. А., Волкова, Е. Н., Коржова, Е. Ю., Микляева, А. В. (2017) К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 4, с. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2>

- Яничева, Т. Г. (2020) Социализация личности. В кн.: А. Л. Свенцицкий, С. Д. Гуриева (ред.). *Социальная психология. Традиции и современность*. СПб.: Скифия-принт, с. 47–63.
- Ягнюк, К. В. (2017) Концепция запроса на психологическую и психотерапевтическую помощь: определение понятий. *Журнал практической психологии и психоанализа*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournal.ru/articles/koncepciya-zaprosa-na-psihologicheskuyu-i-psihoterapevticheskuyu-pomoshch-opredelenie> (дата обращения 12.04.2021).
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no. 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R. et al. (2018) WHO World Mental Health Surveys International College Student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 127, no. 7, pp. 623–638. PMID: 30211576. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Eisenberg, D., Hunt, J., Speer, N. (2013) Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 201, no. 1, pp. 60–67. PMID: 23274298. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Erdur-Baker, O., Aberson, C., Barrow, J., Draper, M. (2006) Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 37, no. 3, pp. 317–323. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.3.317>
- Kostromina, S., Zinovyeva, E., Beykina, A. (2015) Description of problematic situations for students referring to the psychological support center of the St. Petersburg State University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 165, pp. 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.606>
- Laugharne, R., Priebe, S. (2006) Trust, choice and power in mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 41, no. 11, pp. 843–852.
- Liddon, L., Kingerlee, R., Barry, J. A. (2018) Gender differences in preferences for psychological treatment, coping strategies, and triggers to help-seeking. *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 57, no. 1, pp. 42–58. <https://doi.org/10.1111/bjc.12147>
- Mental health of students in higher education. *College Report CR166*. (2011) London: Royal College of Psychiatrists. [Online]. Available at: <https://www.rcpsych.ac.uk/publications/collegereports/cr/cr166.aspx> (accessed 10.11.2020).
- Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K. et al. (2010) A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, vol. 59, no. 2, pp. 110–116. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.483714>
- Sharp, J., Theiler, S. (2018) A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 40, no. 3, pp. 193–212.
- Spring 2014 Reference Group Data Report. (2014) *American College Health Association*. [Online]. Available at: https://www.acha.org/documents/ncha/ACHA-NCHA-II_ReferenceGroup_DataReport_Spring2014.pdf (accessed 10.11.2020).
- Stallman, H. M. (2012) University counselling services in Australia and New Zealand: Activities, changes, and challenges. *Australian Psychologist*, vol. 47, no. 4, pp. 249–253. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00023.x>
- Surtees, P., Pharoah, P., Wainwright, N. (1998) A follow-up study of new users of a university counselling service. *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 26, no. 2, pp. 255–272. <https://doi.org/10.1080/03069889808259705>

References

- Antonova, N. A. (2020) Ustanovki studentov k polucheniyu pomoshchi v sfere psikhicheskogo zdorov'ya [Student's attitudes toward communication with mental health professionals]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 195, pp. 213–222. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-213-222> (In Russian)
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no. 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469> (In English)
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R. et al. (2018) WHO World Mental Health Surveys International College Student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 127, no. 7, pp. 623–638. PMID: 30211576. <https://doi.org/10.1037/abn0000362> (In English)
- Dubrovina, I. V. (ed.). (2009) *Psikhologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii [Psychological service in modern education]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Eisenberg, D., Hunt, J., Speer, N. (2013) Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 201, no. 1, pp. 60–67. PMID: 23274298. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077> (In English)
- Erdur-Baker, O., Aberson, C., Barrow, J., Draper, M. (2006) Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 37, no. 3, pp. 317–323. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.3.317> (In English)
- Greenberg, J. (2002) *Comprehensive stress management*. 7th ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 496 p. (In Russian)

- Kholmogorova A. B., Yakubova L. N., Gorshkova D. A. et al. (2010) Sluzhba psikhologicheskogo soprovozhdeniya studentov vuzov: problemy stanovleniya, osnovnye napravleniya, metody i printsipy raboty [Psychological accompaniment service in higher education institutions: Problems of formation, principal directions, methods and principles]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 55–63. (In Russian)
- Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda [Concept for the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025]. (2017) [Online]. Available at: <https://clck.ru/Rjaeh> (accessed 01.11.2020). (In Russian)
- Kostromina, S., Zinovyeva, E., Beykina, A. (2015) Description of problematic situations for students referring to the psychological support center of the St. Petersburg State University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 165, pp. 69–77. <https://10.1016/j.sbspro.2014.12.606> (In English)
- Laugharne, R., Priebe, S. (2006) Trust, choice and power in mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 41, no. 11, pp. 843–852. (In English)
- Liddon, L., Kingerlee, R., Barry, J. A. (2018) Gender differences in preferences for psychological treatment, coping strategies, and triggers to help-seeking. *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 57, no. 1, pp. 42–58. <https://doi.org/10.1111/bjc.12147> (In English)
- Loseva, V. K., Lun'kov, A. I. (1995) *Rassmotrim problemu... Diagnostika perezhivaniy detej i vzroslykh po ikh rechi i risunkam* [Consider the problem... Diagnostics of the experiences of children and adults by their speech and drawings]. Moscow: APE Publ., 48 p. (Psikhologicheskaya pomoshch' i konsul'tirovanie [Psychological assistance and counseling]. Iss. 3). (In Russian)
- Mental health of students in higher education. College Report CR166*. (2011) London: Royal College of Psychiatrists. [Online]. Available at: <https://www.rcpsych.ac.uk/publications/collegereports/cr/cr166.aspx> (accessed 10.11.2020). (In English)
- Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K. et al. (2010) A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, vol. 59, no. 2, pp. 110–116. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.483714> (In English)
- Natsional'nyj proekt RF "Obrazovaniye" [National project of the Russian Federation "Education"]. (2018) *Strategiya 24* [Strategy 24]. [Online]. Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (accessed 01.11.2020). (In Russian)
- Olifirovich, N. I., Kopteva, S. I., Ulasevich, T. V. (2010) *Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya: konsul'tativnaya rabota psikhologa v vuze* [Psychological service of education: Consultative work of a psychologist at university]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank Publ., 132 p. (In Russian)
- Prava cheloveka i zdorov'ye [Human rights and health]. (2017) *Vsemirnaya organizatsiya zdavoookhraneniya* [World Health Organization]. [Online]. Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health> (accessed 10.11.2020). (In Russian)
- Sharp, J., Theiler, S. (2018) A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 40, no. 3, pp. 193–212. (In English)
- Spring 2014 Reference Group Data Report. (2014) *American College Health Association*. [Online]. Available at: https://www.acha.org/documents/ncha/ACHA-NCHA-II_ReferenceGroup_DataReport_Spring2014.pdf (accessed 10.11.2020). (In English)
- Stallman, H. M. (2012) University counselling services in Australia and New Zealand: Activities, changes, and challenges. *Australian Psychologist*, vol. 47, no. 4, pp. 249–253. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00023.x> (In English)
- Surtees, P., Pharoah, P., Wainwright, N. (1998) A follow-up study of new users of a university counselling service. *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 26, no. 2, pp. 255–272. <https://doi.org/10.1080/03069889808259705> (In English)
- Tsvetkova, L. A., Volkova, Ye. N., Korzhova, E. Yu., Miklyayeva, A. V. (2017) K probleme soderzhaniya deyatelnosti psikhologicheskoy sluzhby v razlichnykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Psychological service activities in various educational institutions]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2> (In Russian)
- Yagnyuk, K. V. (2017) Kontseptsiya zaprosa na psikhologicheskuyu i psihoterapevticheskuyu pomoshch': opredeleniye ponyatij [The concept of requesting psychological and psychotherapeutic assistance: Definition of concepts]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*, no. 1. [Online]. Available at: <https://psyjournal.ru/articles/koncepciya-zaprosa-na-psihologicheskuyu-i-psihoterapevticheskuyu-pomoshch-opredelenie> (accessed 12.04.2021). (In Russian)
- Yanicheva, T. G. (2020) Sotsializatsiya lichnosti [Socialization of personality]. In: A. L. Svetsitskij, S. D. Gurieva (eds.). *Sotsial'naya psikhologiya. Traditsii i sovremennost'* [Social psychology. Tradition and modernity]. Saint Petersburg: Skifiya-print Publ., pp. 47–63. (In Russian)