



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 № 4 2021

Vol. 3 No. 4 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/10.33910/2686-9527-2021-3-4>
2021. Том 3, № 4
2021. Vol. 3, no. 4

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. Дзокколоти (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 (Grono, 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

Объем 3,97 Мб

Подписано к использованию 30.12.2021

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

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 30.12.2021

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 *И. А. Наговицына*

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	364
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения	365
<i>Турчин А. С., Цуканов И. А.</i> Возможности использования теории поэтапного формирования умственных действий в обучении курсантов вуза войск национальной гвардии	365
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути и проблемы психологии воспитания	372
<i>Алиев У. С.</i> Психологическая технология повышения стрессоустойчивости у представителей экстремальных профессий	372
<i>Поссель Ю. А., Чжао Ч.</i> Особенности ролевой самооценки российских и китайских студентов	385
<i>Шарапов А. О., Соколова А. И.</i> Особенности Я-концепции и образа героя у современной молодежи	401
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	416
<i>Шейнов В. П., Карпиевич В. А.</i> Взаимосвязи зависимости от смартфона с характеристиками личности курсантов	416
<i>Зекерьяев Р. И.</i> Взаимосвязь уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков	432
Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья	444
<i>Романко О. А., Тухтасинова Е. Е.</i> Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации	444
Психология современного педагога	461
<i>Реан А. А., Ставцев А. А., Кузьмин Р. Г.</i> Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога	461
Психологические технологии в образовании	474
<i>Назаров В. И., Моторина Н. В.</i> Адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации как объект междисциплинарных исследований: анализ социально-психологических факторов	474
Краткие сообщения	481
<i>Ван Х.</i> Предложения по антикризисной помощи, направленной на сохранение психологического здоровья студентов вузов в условиях эпидемии коронавируса . . .	481
Новости научной жизни	490
<i>Безгодова С. А., Цветкова Л. А.</i> IV Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 7–8 октября 2021 г., Санкт-Петербург	490

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	364
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues.	365
<i>Turchin A. S., Tsukanov I. A.</i> The prospects of using the theory of step-by-step formation of mental actions in the training of university cadets of the National Guard troops	365
An individual as an active element of education and the issues of education psychology	372
<i>Aliyev U. S.</i> Psychological technology to increase stress resistance in specialists of extreme professions	372
<i>Possel Yu. A., Zhao Z.</i> Features of the role self-assessment of Russian and Chinese students	385
<i>Sharapov A. O., Sokolova A. I.</i> The self-concept and the image of the hero in modern youth	401
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice.	416
<i>Sheinov V. P., Karpievich V. A.</i> Relationships between smartphone addiction and personality traits among cadets	416
<i>Zekeriaev R. I.</i> Relationship of the level of internet activity and the characteristics of the value-semantic sphere of the adolescents	432
Clinical and educational aspects of health psychology	444
<i>Romanko O. A., Tukhtasinova E. E.</i> Personal self-regulation in primary school students with disabilities as a condition of their socio-psychological adaptation	444
A modern educator's psychology	461
<i>Rean A. A., Stavtsev A. A., Kuzmin R. G.</i> Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher	461
Psychological technologies in education	474
<i>Nazarov V. I., Motorina N. V.</i> Adaptation of young children to a preschool educational institution as an object of interdisciplinary research: Analysis of socio-psychological factors	474
Brief notes.	481
<i>Wang H.</i> Proposals for anti-crisis assistance aimed at preserving the psychological health of university students in the context of the coronavirus epidemic.	481
Academic news and updates	490
<i>Bezgodova S. A., Tsvetkova L. A.</i> IV International Scientific and Practical Conference "The Herzen University Conference on Psychology in Education" 7–8 October 2021, Saint Petersburg	490

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйтесь, уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию новый номер журнала «Психология человека в образовании».

Так сложилось, что статьи, представленные в этом номере, преимущественно раскрывают психологические аспекты различных проблем, с которыми сталкивается система образования на современном этапе развития. Это и риски дезадаптации обучающихся в образовательных организациях, и вопросы организации эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и угрозы профессиональному благополучию специалистов, обусловленные эмоциональным выгоранием, и психологические проблемы субъектов образования, актуализировавшиеся в условиях пандемии COVID-19. Все эти проблемы обладают несомненной актуальностью для современной образовательной практики и находятся в сфере пристального внимания специалистов психологических служб в системе образования. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года рассматривает в качестве основной цели деятельности психологических служб в образовательных организациях сохранение и укрепление здоровья обучающихся, а также снижение рисков их дезадаптации и негативной социализации. Таким образом, концепция ориентирует психологические службы на перенос фокуса внимания специалистов с задач выявления и решения актуальных проблем, возникающих у субъектов образования, на профилактическую работу, которая позволяла бы предотвращать эти проблемы, не допуская их возникновения. Профилактическая модель деятельности психологических служб в системе образования представляется значительно более эффективной, чем модель реагирования по принципу «скорой помощи», поскольку она позволяет обеспечивать предпосылки для поддержания благополучия всех участников образовательного процесса, предвосхищая возможные затруднения и создавая такие условия, в которых риски их возникновения были бы минимальными. Благодаря этому ресурсы психологической службы, реализующей профилактическую модель деятельности, распределяются более равномерно, что оказывается практически невозможным в случаях, если служба работает в режиме «скорой помощи».

Однако необходимо отметить, что выстраивание эффективной профилактической деятельности психологических служб в системе образования возможно только на основе знаний об актуальных проблемах субъектов образовательного процесса и психологических механизмах их возникновения. В связи с этим исследования, которые ориентированы на изучение психологических проблем субъектов образования, являются важным звеном к построению научно обоснованной и релевантной запросам образовательной практики системы профилактической деятельности психологических служб в образовании. Мы планируем продолжать публикацию материалов таких исследований и в следующих выпусках нашего журнала, поскольку уверены, что они вносят существенный вклад не только в развитие тематически соответствующих им областей научно-психологического знания, но и практической психологии в образовании.

*Лариса Александровна Цветкова,
академик, вице-президент Российской академии образования,
профессор РГПУ им. А. И. Герцена*



Check for updates

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

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-365-371>

Возможности использования теории поэтапного формирования умственных действий в обучении курсантов вуза войск национальной гвардии

А. С. Турчин^{✉1}, И. А. Цуканов¹

¹ Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии,
198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д. 1

Сведения об авторах

Анатолий Степанович Турчин,
SPIN-код: 2366-1186,
ORCID: 0000-0001-7973-2017,
e-mail: ast55@mail.ru

Иван Александрович Цуканов,
SPIN-код: 4372-7713,
e-mail: ivan090287@yandex.ru

Для цитирования:

Турчин, А. С., Цуканов, И. А.
(2021) Возможности
использования теории поэтапного
формирования умственных
действий в обучении курсантов
вуза войск национальной гвардии.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4,
с. 365–371.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-365-371>

Получена 29 июня 2021; прошла
рецензирование 2 августа 2021;
принята 17 августа 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. В статье приведены данные об экспериментальном формировании системы умений курсантов, необходимых им в ситуациях служебно-боевого применения подразделений Росгвардии. В условиях цифровизации образования недостаточно учитывается ряд моментов, влияющих на отношение к осваиваемой и оцениваемой деятельности, так как предполагается усреднение всех составляющих педагогической технологии. В этой связи деятельностный подход к обучению открывает перспективы для абсолютного большинства обучаемых.

Цель статьи состоит в популяризации теории планомерного и поэтапного формирования умственных действий, с применением которой связана целая эпоха создания экспериментальных учебных программ во второй половине XX века в СССР и России. Объект исследования — учебно-воспитательный процесс в военном вузе. Предмет исследования — возможности эффективного освоения системы самозащиты от холодного оружия в специально созданных условиях, при которых действие осваивается и выполняется «сразу правильно».

Программа исследования включала систему заданий, рассчитанных на освоение приемов противодействия лицу, пытающемуся применить холодное оружие в отношении военнослужащего Росгвардии. Помимо деятельностных критериев оценки, учитывались данные, полученные в ходе наблюдения и тестирования.

В случае эффективной реализации содержательной стороны обучения приемам самообороны, когда обучающий эффект близок к 100%, а у недостаточно успешных превышает 60% уровень, в качестве «побочного продукта», учитывались данные о выраженном развивающем эффекте по показателям интеллекта и воли.

Исследования, выполненные на материале специальных учебных предметов с применением теории, разработанной П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной, в том числе и нами лично в период с 1977 по 2013 гг., в литературе представлены недостаточно, однако именно в военных вузах, в силу специфики образовательного пространства и условий реализации ФГОС, существуют возможности ее эффективного применения. Принципиальные положения, согласно которым обучаемые должны овладеть новым содержанием деятельности с качеством «не ниже хорошего», а также возможность интенсифицировать процесс усвоения, опираясь на индивидуально-психологические особенности личности, позволяют разрабатывать обучающие программы разного уровня сложности и реализовывать их в относительно короткие сроки.

Гуманистические установки основоположников данной теории позволяют снижать «страх ошибки» и положительно влиять на отношение курсантов к новому для них варианту построения обучения, соответствующего типу «управления по результатам».

Ключевые слова: теория планомерного поэтапного формирования умственных действий, развивающий эффект, мышление, ожидание ошибки, реагирование на ошибки.

The prospects of using the theory of step-by-step formation of mental actions in the training of university cadets of the National Guard troops

A. S. Turchin^{✉1}, I. A. Tsukanov¹

¹ St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops, 1 L. Pilyutova Str., Saint Petersburg 198206, Russia

Authors

Anatoly S. Turchin,
SPIN: 2366-1186,
ORCID: 0000-0001-7973-2017,
e-mail: ast55@mail.ru

Ivan A. Tsukanov,
SPIN: 4372-7713,
e-mail: ivan090287@yandex.ru

For citation:

Turchin, A. S., Tsukanov, I. A. (2021) The prospects of using the theory of step-by-step formation of mental actions in the training of university cadets of the National Guard troops. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 365–371. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-365-371>

Received 29 June 2021;
reviewed 2 August 2021;
accepted 17 August 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. S. Turchin, I. A. Tsukanov (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The paper presents experimental data on the prospects and limitations of effective acquisition of self-defence skills by cadets—specifically, the skills of self-defence against articles with a blade or point (“cold weapons”), which skills may be required by the National Guard (*Rosgvardia*) servicemen in service and combat settings.

The experiment involved a system of tasks designed to teach the cadets the basic techniques of countering a person trying to use cold weapons against a *Rosgvardia* serviceman. Special conditions were created to enable the cadets to master a specific action by performing it “correctly from the very first time”. The assessment was carried out using the activity criteria based on P. Ya. Galperin’s theory as well as such methods as observation and testing.

The training proved effective insofar as the skills acquisition was concerned—specifically, the training effect was close to 100% (60% among the insufficiently well-performing cadets). As a “by-product”, we also obtained data on the developmental effect pertaining to intelligence and will.

Studies applying the theory of P. Ya. Galperin and N. F. Talyzina to the material of specialized disciplines are insufficiently presented in the literature. However, the results of such studies may be effectively used in military universities due to the specifics of such universities’ educational environment and the specific conditions in which the Federal Educational Standards are applied.

The fundamental provisions according to which students should master a new activity with a quality “not lower than good” and the possibility to intensify the process of skill acquisition make it possible to develop training programmes of different levels of complexity and implement them in a relatively short time.

The humanistic attitudes of P. Ya. Galperin and N. F. Talyzina’s theory allow to reduce the “fear of error” and positively influence the attitude of cadets to the new training approach.

Keywords: theory of systematic step-by-step formation of mental actions, developing effect, thinking, waiting for an error, responding to errors.

Введение

Развитие любой образовательной системы характеризуется выявлением и конструктивным разрешением ряда противоречий, трактуемых в философии как источник развития. В свою очередь, разрешение противоречий не всегда устраняет проблему, если не меняется основное содержание дидактико-воспитательных систем. В данном случае смена парадигмы образования вовсе не гарантирует позитивного изменения качества образовательной подготовки всех уровней — от детского сада и до вуза.

В психолого-педагогической науке интеграция теоретических подходов или хотя бы сближение позиций, при котором от отрицания достоинств переходят к конструктивной оценке конкурентных преимуществ, признается важным этапом в обеспечении основного предназначения

системы образования. А именно: выпускники должны быть готовы не только к решению типовых задач, составляющих основу их практической деятельности в получаемой профессии. Требуется развитие способностей, которые позволят решать новые задачи, еще не сформулированные в качестве общественно-ценного задания, желательно без специального прохождения дополнительной образовательной подготовки.

Актуальность данного исследования обусловлена наличием комплекса внешних и внутренних факторов, действие которых отрицательно сказывается как на мотивации учения, так и на общей продуктивности освоения содержания учебных дисциплин курсантами вуза войск национальной гвардии (ВНГ).

Предмет исследования — психодидактические возможности применения теории планомерного

поэтапного формирования умственных действий (ТППФУД) П. Я. Гальперина в обучении курсантов, не имеющих сформированных навыков самообороны без оружия.

Теоретико-методологические основания исследования

Не следует считать, что в истории отечественного образования не было накоплено опыта реализации этой идеи в предшествующие десятилетия. Если рассматривать опыт становления и функционирования авторских школ в системе общего образования во второй половине XX века, то, при несходстве некоторых инструментально-методических положений, абсолютное большинство педагогов-практиков интуитивно реализовывали основные положения деятельностного подхода к обучению. Приведем несколько примеров. Так, первым этапом в освоении нового содержания учебного предмета или системы учебных действий может быть создание положительного мотивационного отношения к будущим занятиям. Практически во всех современных психолого-педагогических исследованиях в качестве основного барьера указывается наличие мотивации избегания трудностей у обучаемых (Ахмедханов 2017; Кабанова 1997; Квасков 1997; Решетова 1985). Обычно, сталкиваясь с новым для себя знанием или действием, обучаемые не ждут для себя поощрения, поскольку уже имеют негативный опыт внешнего оценивания как результатов, так и способов деятельности. Поэтому, помимо ожидаемых интеллектуальных затруднений, они превентивно переживают страх негативной оценки со стороны референтной личности или учебной группы. Этот страх может сохраняться в течение всего периода обучения на фоне внешнего благополучия ученика, не способствуя «сдвигу мотива на цель». Известный ученый, педагог В. М. Коротов объяснял данное отношение обучаемых тем, что любить можно лишь то, что у тебя получается (Коротов 1996). Обеспечение психологической безопасности обучаемых в современной системе образования во многом связано с отсутствием гарантированного успеха в новой или частично освоенной деятельности. Эта проблема успешно решалась учеными и педагогами-практиками, опирающимися на концептуальные положения разработанной в середине XX в. теории управляемого формирования умственных действий, первоначально именовавшейся теорией планомерного поэтапного или просто поэтапного формирования умственных действий (ТППФУД)

и понятий (Ахметгалиев 2004; Калошина 2003; Карпова 1985; Пономарев 1999).

Создатели данной теории — П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина — исходили из гуманистической установки, согласно которой испытуемые, не имеющие серьезных отклонений в интеллектуальном развитии, могли гарантированно овладеть новой для них деятельностью с качеством «не ниже хорошего». Так называемый «троечный» результат вообще не рассматривался в качестве допустимого, а отличные результаты соотносились с наличием соответствующих способностей (Гальперин 1998; 2000; Талызина 1984; 1992). По сути, педагогическая технология, созданная на базе теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной и отработанная на материале большинства школьных и вузовских учебных предметов (Ахметгалиев 2004; Кабанова 1997; Калошина 2003; Турчин 2021), позволяет преодолевать не только страхи обучаемых, но и избавляет от некоторых мифов. Поясним данное утверждение. Как при традиционном обучении середины — второй половины XX в., так и при его реформировании в первые десятилетия XXI в. учебная деятельность подменяется учебной работой. Она характеризуется повременностью, внешне заданной последовательностью учебных действий по образцу (при этом разумность или адекватность данного образца не обсуждается) и наличием у обучающихся «иллюзий очевидности», когда можно говорить о действии психологического механизма проекции и каузальной атрибуции, когда знания и основания действий другого не выясняются, а просто приписываются с опорой на имеющийся шаблон или установку.

Еще одно положение, общее для традиционного обучения и практики компетентностного подхода в обучении, заключается в типе управления процессом познания и обучения в целом. Он состоит в «ожидании ошибки» и «реагировании на ошибки» (Талызина 1984; Турчин 2021), когда вероятность ошибки не снижается на протяжении всего периода обучения и весьма высока на этапе итогового контроля. Согласно Н. Ф. Талызиной (Талызина 1984), управление по результатам деятельности демифологизирует этот процесс, поскольку все этапы освоения действия и знания не только являются подконтрольными сознанию обучающегося, но их содержание логически выверено на уровне категорий и причинно-следственных связей, освоенных обучаемыми на ранних этапах деятельности (мотивационный и этап уяснения содержания схемы ориентировочной основы

деятельности). Независимо от возраста обучаемых в подобной системе реализуется субъект-субъектный подход, так как ни один из их вопросов не может быть интерпретирован как «глупый», поскольку выступает симптомом непонимания, отражая те затруднения, которые не должны игнорироваться. Это избавляет от необходимости в дальнейшем выявлять элементарные ошибки, поскольку по логике данного варианта задачного подхода обучаемый должен решать задачу «сразу правильно».

В наших экспериментах на материале школьных предметов историко-обществоведческого цикла были получены убедительные свидетельства правомерности использования психологических оснований, вытекающих из положений теории П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной не только в случае, когда организуется индивидуальное обучение, но и при организации компенсирующего обучения учебного (выпускного) класса (Карпова 1985; Турчин 2021). В последнем случае пришлось не только преодолевать мотивационные установки, далекие от содержательного освоения предмета, но и столкнуться с интерференцией неполных знаний и способов учебной работы, реализуемых во взаимодействии школьников с репетиторами, имеющими свои различные варианты «подтягивания» или «натаскивания» к поступлению в вуз.

Каковы причины того, что в массовом школьном или вузовском обучении положения теории поэтапного формирования умственных действий не имеют широкого распространения? По нашему мнению, этих причин достаточно много, но их можно структурировать по уровням, соответствующим критериям, которые предъявляются в науке к научным школам в психологии.

Так, при выходе на уровень самостоятельной (самодостаточной) научной теории в психологии требуется обоснование трех базовых признаков: 1) наличие оригинальной научной теории, а не только авторской концепции; 2) наличие собственной феноменологии; 3) существование широкого круга учеников, последователей и адептов, отстаивающих взгляды ее основоположников. Во-вторых, научная школа должна поменять статус «авторской школы» на «незримый колледж», когда идея и варианты педагогической технологии осваиваются в инициативном порядке широким кругом педагогов-практиков. В-третьих, она должна быть обеспечена соответствующей «педагогической рецептурой», именуемой теперь учебно-методическими комплексами. Можно добавить к этому еще и наличие курсовой переподготовки педагогов и психологов на базе областных институтов

развития образования, но такая возможность, в силу причин кадрового характера, чаще всего не реализуется.

В условиях пандемии существующие педагогические технологии подверглись серьезному испытанию, поскольку и обучаемые, и обучающие могли «выпадать» из организованного учебного процесса. Цифровизация в данном случае лишь обнажила дополнительный пласт проблем, но не компенсировала нарастающие трудности. Все субъекты образовательного процесса жалуются на возрастающую перегрузку, что лишь усугубляет психологическое выгорание. Именно в подобной ситуации на первый план выдвигаются те теории и технологии, которые всегда держались на таких методологических и психодидактических «столпах», как принцип научности построения предмета и процесса обучения, системности педагогического взаимодействия, разумности педагогических действий и др., разработанные и реализованные в научной школе П. Я. Гальперина (Кабанова 1997; Калюшина 2003; Карпова 1985; Квасков 1997).

Организация и методы исследования

Обучение будущих офицеров-психологов в Санкт-Петербургском институте войск национальной гвардии не могло не подвергнуться в период пандемии тем же ограничениям, что и в других вузах Санкт-Петербурга. Преодоление этого влияния оказалось возможным не только за счет особой организации образовательного пространства военного вуза. В некоторых случаях потребовалось перестроение, а по сути, создание авторской обучающей программы и ее применение для обучения группы курсантов приемам самообороны от холодного оружия.

Выборку эмпирической части исследования составили курсанты 2 курса факультета морально-психологического обеспечения (МПО) Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации. Были выделены две группы по 20 испытуемых, одна из которых была контрольной группой (КГ), другая — экспериментальной (ЭГ). С экспериментальной группой проводилось 9 занятий с применением технологии, основанной на ТППФУД. Обработка результатов экспериментальной части исследования основывалась на использовании экспертных заключений, статистических и графических методов анализа. Результаты «сырых» оценок, получаемые при ответах на шкалируемые пункты опросников и анкет, переводились в систему,

основанную на свойствах среднего и стандартных отклонений ряда чисел. Коэффициент статистической значимости различий между величинами определялся с помощью U-критерия Манна — Уитни и сравнивался с критическими значениями. При анализе учитывались различия с уровнем значимости $p \leq 0,05$. Математические расчеты проводились с помощью ПЭВМ, а также автоматизированного рабочего места психолога.

Для проведения эмпирической части исследования, исходя из актуальности их применения в служебно-боевой деятельности военнослужащих (сотрудников) силового блока Росгвардии, были отобраны специальные действия: «Защита от удара ножом прямо» и «Обезоруживание при угрозе пистолетом в упор спереди». В системе условий обучения были определены следующие средства (орудия):

- 1) Учебно-тренировочные карты, включающие описание конкретных операций, которые необходимо выполнить для совершения действия в целом. Каждая операция была названа и прописана в словесной форме. Были подобраны фотографии к каждой операции. В заголовке каждой учебной карты указывалось назначение движения. Карты были сформированы в зависимости от уровня обученности военнослужащих.
- 2) Учебный фильм. Видеоролик, содержание которого заключалось в объяснении правильности выполнения приема с холодным и огнестрельным оружием. Были подобраны три видеоролика.
- 3) Манекены с кругами. Кругами обозначены места нанесения оглушающих ударов при обезоруживании противника. Круги были расположены в местах наиболее безопасного, но в то же время эффективного нанесения удара.
- 4) Опытный преподаватель. Для обучения курсантов был выбран преподаватель кафедры физической подготовки и спорта, являющийся мастером спорта международного класса по самбо.
- 5) Военнослужащие (сотрудники) силового блока Росгвардии (приглашены сотрудники ОМОНа и СОБРа, обучающиеся на курсах повышения квалификации офицерского состава).
- 6) Резиновые (деревянные) макеты ножей и пистолетов.

Стояла задача не просто обучить курсантов выполнять последовательно операции для правильного совершения действия, а объяснить принцип этого действия, который они смогут применять независимо от условий обстановки.

Для создания наглядного образа изучаемых упражнений были разработаны учебно-тренировочные карты, подобраны учебные фильмы, а также показаны упражнения преподавателем. Было необходимо не просто в словесной форме проговорить их, а сформировать наглядный образ, и тем самым мы достигли первого свойства — разумности. В совокупности это составляет полную ориентировочную основу действия, позволяет его разумно выполнить и по требованию повторить. Правильное выполнение действия является основой его усвоения, но еще не самим усвоением.

Оценка успешности выполнения состояла из трех показателей: оценка преподавателем, принимающим боевые приемы; оценка самого выполняющего, его психологическое состояние в момент выполнения и уверенность в собственных действиях; оценка со стороны курсанта, обозначающего противника. Для контроля изменения данных показателей первый опрос был проведен после сдачи экзаменационной сессии за второй период обучения 2019–2020 года.

Выполнение боевых приемов курсантами было оценено преподавателем как правильное, но не уверенное. Наблюдалась остановка в момент выполнения приемов, скованность действий при их выполнении, возникала проблема применения конкретного приема по команде руководителя. Обучаемые выполняли приемы автоматически, не осознавая необходимость, правильность и особенность выполнения каждого отдельного элемента. Действия выполнялись не как единый процесс, а как последовательность операций с паузами и остановками. Особая роль отводилась проговариванию вслух последовательности действий на этапе внешней речи. Достаточно быстро внешний контроль правильности выполнения действий заменялся внутренним. С экспериментальной группой каждый месяц проводилось контрольно-практическое занятие, на котором выполняли данный прием на оценку, именно в обстановке, аналогичной той, в которой предстоит сдавать его на экзаменационной сессии. За счет этого снижалось действие такого психологического фактора, как волнение при сдаче экзамена. В итоге после проведения девяти занятий в экспериментальной группе все 20 испытуемых освоили приемы самообороны (по оценкам тренеров) с качеством «не ниже хорошего», как это и положено в экспериментальном обучении с применением ТППФУД. Поскольку были проведены диагностические методики, направленные на уточнение изменений в интеллектуальной и волевой сфере лич-

ности, то и эти данные оказались существенно выше у испытуемых ЭГ. Факт переноса и развивающий эффект по этим параметрам тоже обычно входит в описание позитивных изменений после реализации обучающей программы, разработанной на основе ТППФУД.

Общие выводы

В порядке подведения итогов отметим следующее.

- 1) Разработанная система критериев, признаков и методик, а также методических средств их выявления, составляющих организационно-методический замысел исследования, обеспечили решение задач, связанных с уточнением особенностей обучения и формирования профессиональных действий у военнослужащих (сотрудников) силового блока Росгвардии с использованием ТППФУД.
- 2) Была отработана батарея диагностических методик (до и после проведения эксперимента) для выявления различий между независимыми выборками после применения ТППФУД, в которую вошли: методика «Силлогизмы», методика «S-test», методика «Кольца Ландольта».
- 3) Показатели экспериментальной и контрольной групп во время второго замера значимо различались, что было рассчитано по формуле U-критерия Манна — Уитни. Для методики «Силлогизмы» $U_{\text{эмп}} = 20$, для методики «S-test» $U_{\text{эмп}} = 32$, для методики «Кольца Ландольта» $U_{\text{эмп}} = 95$, каждый из которых оказался меньше критического значения $U_{\text{кр}} = 127$, что позволяет сделать вывод о статистической достоверности выявленных

различий в выборках, а, следовательно, после применения теоретических оснований ТППФУД показатели «смысл», «мышление» и «направленность» в экспериментальной группе значительно выросли.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Теоретическая часть исследования выполнена А. С. Турчиным, эмпирическая — И. А. Цукановым.

Author Contributions

The theoretical part of the study was performed by A. S. Turchin, the empirical part was performed by I. A. Tsukanov.

Литература

- Ахмедханов, М. А. (2017) *Развитие психологических характеристик специалистов на этапе становления профессионализма в учебном центре войск национальной гвардии Российской Федерации. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., ЛГУ им. А. С. Пушкина, 149 с.
- Ахметгалиев, А. А. (2004) Поэтапное формирование умственных действий в начальной школе. *Школьные технологии*, № 3, с. 58–63.
- Гальперин, П. Я. (1998) *Психология как объективная наука.* М.: Институт практической психологии; Воронеж: «МОДЭК», 480 с.
- Гальперин, П. Я. (2000) *Введение в психологию.* М.: Университет, 336 с.
- Кабанова, О. Я. (1997) *Немецкий язык.* М.: Российское психологическое общество; Центр «Обучающие технологии», 387 с.
- Калошина, И. П. (2003) *Психология творческой деятельности.* М.: Юнити-Дана, 431 с.
- Карпова, А. Ф. (1985) Условия развития обобщающей функции мышления при изучении истории. В кн.: А. Ф. Карпова, А. С. Турчин (ред.). *Учебная деятельность и творческое мышление: тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-практической конференции по проблемам формирования творческого мышления, 26–28 сентября 1985 г. Ч. 11.* Уфа: [б. и.], с. 155–156.

- Квасков, В. Д. (1997) *Общение и деятельность*. М.: Воскресение, 218 с.
- Коропов, В. М. (1996) *Главное на уроке*. Иваново: ИПК и ППК, 106 с.
- Пономарев, Я. А. (1999) *Психология творчества: избранные психологические труды*. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 480 с.
- Решетова, З. А. (1985) *Психологические основы профессионального обучения*. М.: Изд-во МГУ, 208 с.
- Талызина, Н. Ф. (1984) *Управление процессом усвоения знаний. Психологические основы*. 2-е изд., доп. и испр. М.: Изд-во МГУ, 345 с.
- Талызина, Н. Ф. (1992) Пути использования теории планомерного формирования умственных действий в практике образования. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 4, с. 18–26.
- Турчин, А. С. (2021) *Учебная и текстовая деятельность в содержании вузовской подготовки психологов и педагогов*. СПб.: Центр стратегических исследований, 72 с.

References

- Akhmedkhanov, M. A. (2017) *Razvitie psikhologicheskikh kharakteristik spetsialistov na etape stanovleniya professionalizma v uchebном tsentre vojsk natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii [The development of psychological characteristics of specialists at the stage of formation of professionalism in the training center of the troops of the National Guard of the Russian Federation]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Pushkin Leningrad State University, 149 p. (In Russian)
- Akhmetgaliev, A. A. (2004) Poetapnoe formirovanie umstvennykh deystvij v nachal'noj shkole [Phased formation of mental actions in primary school]. *Shkol'nye tekhnologii — Journal of School Technology*, no. 3, pp. 58–63. (In Russian)
- Galperin, P. Ya. (1998) *Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]*. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: "MODEK" Publ., 480 p. (In Russian)
- Galperin, P. Ya. (2000) *Vvedenie v psikhologiyu [Introduction to Psychology]*. Moscow: Universitet Publ., 336 p. (In Russian)
- Kabanova, O. Ya. (1997) *Nemetskij yazyk [The German language]*. Moscow: Russian Psychological Society Publ.; Tsentr "Obuchayushchie tekhnologii" Publ., 387 p. (In Russian)
- Kaloshina, I. P. (2003) *Psikhologiya tvorcheskoy deyatelnosti [Psychology of creative activity]*. Moscow: Uniti-Dana Publ., 431 p. (In Russian)
- Karpova, A. F. (1985) Usloviya razvitiya obobshchayushchej funktsii myshleniya pri izuchenii istorii [Conditions for the development of the generalizing function of thinking in the study of history]. In: A. F. Karpova, A. S. Turchin (eds.). *Uchebnaya deyatelnost' i tvorcheskoe myshlenie: tezisy dokladov i vystuplenij na Vsesoyuznoj nauchno-prakticheskoy konferentsii po problemam formirovaniya tvorcheskogo myshleniya, 26–28 sentyabrya 1985 g. [Learning activities and creative thinking: Proceedings the All-Union scientific-practical conference on the problems of the formation of creative thinking, September 26–28, 1985]. Pt 11*. Ufa: [s. n.], pp. 155–156. (In Russian)
- Korotov, V. M. (1996) *Glavnoe na uroke [The main thing in the lesson]*. Ivanovo: ИПК и ППК Publ., 106 p. (In Russian)
- Kvaskov, V. D. (1997) *Obshchenie i deyatelnost' [Communication and activities]*. Moscow: Voskresenie Publ., 218 p. (In Russian)
- Ponomarev, Ya. A. (1999) *Psikhologiya tvoreniya: izbrannye psikhologicheskie trudy [The psychology of creation: Selected psychological works]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: "MODEK" Publ., 480 p. (In Russian)
- Reshetova, Z. A. (1985) *Psikhologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya [Psychological foundations of vocational training]*. Moscow: Moscow University Press, 208 p. (In Russian)
- Talyzina, N. F. (1984) *Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy. Psikhologicheskie osnovy [Management of the process of assimilation of knowledge. Psychological foundations]*. 2nd ed., exp. and rev. Moscow: Moscow University Press, 345 p. (In Russian)
- Talyzina, N. F. (1992) Puti ispol'zovaniya teorii planomernogo formirovaniya umstvennykh deystvij v praktike obrazovaniya [Ways of using the theory of the planned formation of mental actions in the practice of education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, no. 4, pp. 18–26. (In Russian)
- Turchin, A. S. (2021) *Uchebnaya i tekstovaya deyatelnost' v sodержanii vuzovskoy podgotovki psikhologov i pedagogov [Educational and textual activity in the content of university training of psychologists and teachers]*. Saint Petersburg: Tsentr strategicheskikh issledovanij Publ., 72 p. (In Russian)



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

УДК:159.9:331.101.3

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-372-384>

Психологическая технология повышения стрессоустойчивости у представителей экстремальных профессий

У. С. Алиев^{✉1}

¹РАНХиГС, 119571, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 86/12-10

Сведения об авторе

Уалит Саламатович Алиев,
e-mail: firrein@mail.ru

Для цитирования:

Алиев, У. С. (2021)
Психологическая технология
повышения стрессоустойчивости
у представителей экстремальных
профессий. *Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4, с. 372–384.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-372-384>

Получена 7 июля 2021; прошла
рецензирование 7 августа 2021;
принята 9 августа 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Сотрудники экстремального профиля подвергаются влиянию различных негативных профессиональных факторов, которые деформируют индивидуальные механизмы борьбы со стрессом. В результате формируются специфичные личностные особенности, свойственные конкретным экстремальным воздействиям. Эти воздействия вызывают повышенные требования к личности сотрудника, определяя профессионально важные качества. Развитие необходимых навыков, стабилизация эмоционального состояния, а также предотвращение формирования нежелательных стрессовых последствий требует применения психологических технологий повышения стрессоустойчивости для представителей экстремальных профессий.

Цель исследования — разработка психологических технологий повышения стрессоустойчивости с учетом специфики экстремального труда на примере представителей высшего командного состава ВС РФ. Объектом выступили представители экстремальных профессий. Проведение исследования включало организацию констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. В первом случае была проведена психологическая диагностика участников с помощью блока методик: «Шкала психологического стресса PSM-25», Л. Лемур, Р. Тесье, А. Филлион (адаптация Н. Е. Водопьяновой); «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)», С. Е. Хобфолл (адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой); опросник «Прогноз-2», В. Ю. Рыбников; «Шкала самооценки тревожности» Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина; «Диагностика социально-психологической адаптации», К. Р. Роджерс и Р. Е. Даймонд; «Культурно-независимый тест интеллекта GCFT-2», Р. Б. Кеттелл; анкеты «Симптомы стресса» и «Способы снятия стресса» С. М. Шингаева. Далее в рамках формирующего эксперимента была создана и реализована программа психологической помощи специалистам экстремального труда, включая тренинговые элементы и психологическое консультирование. Для оценки результатов была организована повторная диагностика всех участников. В исследовании приняли участие 570 человек.

Было выявлено и доказано, что интеллект, эмоциональная устойчивость, социальная адаптированность и эффективные способы совладания со стрессом — потенциальные ресурсы, позволяющие повысить стрессоустойчивость представителей экстремальных профессий. Психологическая программа на основе данных результатов показала свою эффективность по всем параметрам, кроме интеллектуальных особенностей. Следовательно, учет профессиональной специфики целесообразно использовать в разработке программ помощи.

Ключевые слова: психологическая технология, стрессоустойчивость, экстремальные профессии, офицеры высшего командного состава, военнослужащие, профилактическая программа, тренинг развития стрессоустойчивости.

Psychological technology to increase stress resistance in specialists of extreme professions

U. S. Aliyev✉¹

¹ RANEPА, 86/12-10 Vernadsky Ave, Moscow 119571, Russia

Author

Ualit S. Aliyev,
e-mail: firrein@mail.ru

For citation:

Aliyev, U. S.
(2021) Psychological technology to increase stress resistance in specialists of extreme professions. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 372–384.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-372-384>

Received 7 July 2021;
reviewed 7 August 2021;
accepted 9 August 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract. Employees of an extreme profile are influenced by various negative professional factors. Such factors deform the individual's stress coping mechanisms, which causes psychological phenomena which are peculiar to specific extreme influences. Psychological technologies make it possible to increase stress resistance among representatives of extreme professions through developing the necessary skills, stabilizing the emotional state, and preventing the formation of undesirable stress-related consequences.

This study is focused on developing psychological technologies aimed at increasing stress resistance having regard to the specifics of extreme work. The test subjects included the representatives of the highest-ranking military officers of the Armed Forces of Russia. The study included the ascertaining, forming and control stages of experiment. The ascertaining stage involved a psychological examination of participants who were either related or not related to the extreme profile. The following methods were used: PSM-25 Psychological Stress Measure by L. Lemur, R. Tessier and L. Fillion; Strategic Approach to Coping Scale (SACS) by S. E. Hobfoll; Questionnaire "Prognosis-2" by V. Yu. Rybnikov; Self-Assessment Scale by C. D. Spielberger, as adapted by Yu. L. Khanin; Diagnostics of Socio-Psychological Adaptation by K. R. Rogers and R. E. Diamond; The Culture Fair Intelligence Test (CFIT) by R. Cattell; and the questionnaires "Symptoms of Stress" and "Ways to Relieve Stress" by S. M. Shingaev. During the formative stage, a program of psychological assistance to specialists of extreme professions was created and implemented, including training elements and psychological counselling. The control stage involved a repeated psychological examination of all participants. The study involved 570 people.

It was revealed and proven that intelligence, emotional stability, social adaptability and effective ways of coping with stress are potential resources that allow increasing stress resistance of extreme specialists. The psychological program based on these results has shown its effectiveness in terms of all parameters except intellectual characteristics.

Keywords: psychological technology, stress resistance, extreme professions, highest-ranking military officers, military personnel, preventive program, training for the development of stress resistance.

Введение

Особенности условий служебной деятельности представителей экстремальных профессий связаны с комплексом факторов, воздействующих на их адаптивные возможности. Необходимость работы в трудных условиях, порой угрожающих жизни и здоровью, свойственна службе в ВС РФ. Влияние аспектов трудовой деятельности отражается на выполнении профессиональных задач и стрессовых проявлениях сотрудников. Такие особенности, как высокая ответственность или ограниченные бытовые условия, характерны для военных разных должностей и подразделений. Однако в профессиональной деятельности офицеров высшего командного состава присутствует специфическая нагрузка, провоцирующая развитие

стресса. Психоэмоциональное состояние руководящих специалистов отражается на выполнении крупных военных задач, а также на психологическом климате подчиненного коллектива в целом. В связи с этим в нашем исследовании принимали участие офицеры высших должностей.

Трудовая деятельность специалистов экстремальных профессий предъявляет высокие требования к личности, так как сопряжена с необходимостью принятия решений в трудных и неопределенных условиях, в которых даже небольшая, казалось бы, оплошность может спровоцировать серьезные последствия. Это повышает значимость развития профессионально важных качеств, которые позволяют эффективно справляться со стрессовыми условиями труда. Такие качества определены индивидуальными

особенностями и свойствами нервной системы, что выявляется на этапе профессионального отбора. Однако профессиональный стресс в дальнейшем воздействует на защитные механизмы человека, ослабляя их и повышая риск развития нежелательных последствий. Поэтому сотрудники экстремальных профессий нуждаются в дополнительной помощи и специальной программе по развитию необходимых навыков стрессоустойчивости, а также коррекции негативных эффектов, вызванных психическими нагрузками профессиональной деятельности. Подобные мероприятия имеют положительное влияние не только на личность конкретного работника, его психоэмоциональное состояние и уровень стрессоустойчивости; они влияют на работоспособность, что сказывается на общей продуктивности деятельности всего коллектива.

Потребность в поддержании и улучшении психического здоровья и уровня стрессоустойчивости военнослужащих остается на текущий момент одной из приоритетных задач в области боевой готовности Вооруженных Сил РФ. Реализация такой потребности определяет важность развития психологических технологий по обеспечению профессионального здоровья и развитию навыков стресс-менеджмента.

В научной литературе достаточно широко освещена проблема стресса и стрессоустойчивости, практико-ориентированный подход, акцентирующий внимание на индивидуальных ресурсах стрессоустойчивости такими авторами, как Л. Гонсалес (Гонсалес 2014), А. Г. Грецов (Грецов 2008), Г. Б. Мони́на (Мони́на, Раннала 2009), Н. Н. Смирнова, А. Г. Соловьев, М. В. Корехова (Смирнова, Соловьев, Корехова и др. 2017), И. А. Новикова, М. С. Зехова (Новикова, Зехова 2011), А. Д. Огл (Ogle, Young 2016), Т. В. Бритт, Р. Р. Синклер, А. К. Макфадден, К. Чой, К. Викерс, А. Тассон, Р. К. Кесслер, Л. Дж. Колп, К. С. Фуллертон, Н. Г. Джеймс, М. Шенбаум, С. Э. Гилман, Э. Л. Санберг, К. С. Брито, А. М. Луна и др. (Sanberg, Brito, Luna et al. 2010).

Вместе с этим существуют руководства, поддерживающие практические методики по управлению стрессом, представленные в работах Е. Джейкобсона, Х. Клейнзорге, Г. Ключмбиеса, Й. Шульца (Шульц 1985), А. Элкина, М. Дэвиса (Davis, Eshelman, McKay 2000), Е. Эшельмана, М. МакКея, Г. С. Беяева, В. С. Лобзина, И. А. Копыловой, Х. Линдемана, К. Д. Льюиса, Х. М. Алиева (Алиев 2003), Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, Л. В. Куликова (Куликов 2004) и др.

Однако остается недостаточно проработанной проблема защитных механизмов и стрессоустойчивости именно в контексте профессионального стресса, свойственного экстремальным специальностям. Психологическая технология развития этих навыков требует внимания исследователей, так как без учета всей специфики экстремального труда невозможна организация эффективных профилактических методов. В связи с этим цель нашего исследования состоит в разработке психологических технологий повышения стрессоустойчивости с учетом специфики экстремального труда на примере представителей высшего командного состава ВС РФ.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В экстремальной сфере деятельности высокой профессиональной успешностью обладают те, кто имеет конкретные значимые качества: психологические, психофизиологические и социальные. Из самых важных характеристик профессионала опасных профессий, в том числе военнослужащих, можно выделить выраженную толерантность к стрессовым влияниям. В целом развитая стрессоустойчивость повышает эффективность деятельности. В работе с высокими психическими и эмоциональными нагрузками эта взаимосвязь наиболее выражена, из-за чего возникает потребность более точечного формирования навыков стрессоустойчивости, в зависимости от стажа службы, а также от особенностей конкретных отделов и подразделений. Учет выраженности стрессового влияния профессиональных факторов также помогает в разработке адресных психологических технологий.

Устойчивость к стрессовым воздействиям — результат развития комплекса индивидуальных особенностей, значимых для совладания с профессиональными стрессорами. Среди важных профессиональных качеств сотрудника экстремальных специальностей исследователи выделяют: энергичность, решительность, высокое самообладание, способность быстро принимать взвешенное решение, умение действовать не шаблонно в быстро изменяющейся обстановке, одновременно выполняя несколько видов деятельности, способность прогнозировать возможные изменения ситуации и ожидаемый результат действий, выносливость, смелость, мужество, инициативность, находчивость, умение находить индивидуальный подход к людям; склонность к умеренному риску; высокую

стрессоустойчивость; высокие и эффективные адаптационные навыки (Ичитовкина, Злоказова, Соловьев 2017).

Выделенные качества требуют развития и формируются как в процессе выполнения трудовых обязанностей, так и в результате специальных психологических программ.

Исследователи отмечают важную роль социальной и групповой поддержки в построении психологических технологий повышения стрессоустойчивости. Так, П. А. Дербин (Дербин 2012) выделяет две ситуации, в которых социальная поддержка оказывает позитивное влияние, — это оценка стрессора и преодоление стресса путем редуцирования его воздействия на человека. Социальная поддержка может выступать в эмоциональной или информационной форме как составляющая общения или как психологическая технология в комплексе психопрофилактических методов.

Дж. Шекспир-Финч (Shakespeare-Finch 2011) отмечает, что комплексные программы обучения и реабилитации, основанные на прикладных исследованиях специфики профессиональной деятельности, должны становиться высокоэффективными инструментами в восстановлении психического здоровья специалистов профессий особого риска. Обсуждается невозможность введения единого стандарта реабилитационных программ, что связано со спецификой выполняемой деятельности экстренных служб и организаций. Однако некоторые программы психологической поддержки и психообразовательные модули являются универсальными для всех специалистов, работающих в экстремальных условиях. Кроме того, ученый выделяет необходимость дифференцированного подхода к выбору психологических вмешательств в целях предотвращения негативного эффекта от психологической помощи.

Для зарубежных исследователей очевидна потребность в дальнейшей разработке и внедрении комплексных эффективных программ обеспечения безопасности и гигиены труда с учетом нахождения основных психологических факторов продуктивности деятельности, риска психической дезадаптации специалистов экстремального профиля (Uraduaya, Vartiainen, Salmela-Aro 2016). По данным А. С. Ахим (Achim 2014), отмечается, что более успешные способы использования кадровых, временных ресурсов во многом связаны с внедрением инноваций в профессиональную деятельность.

Повышение стрессоустойчивости специалистов экстремальных профессий, на наш взгляд, наиболее эффективно только в том случае,

когда этот процесс базируется на системном подходе, предполагающем создание и использование психологических технологий для проведения комплекса целенаправленных действий.

Организация и методы исследования

Учитывая проведенный теоретический анализ проблемы, а также поставленную цель, были обозначены предмет и объект исследования, а также гипотезы и цели.

Объектом работы являются специалисты экстремальных профессий. В качестве предмета исследования нами выделены особенности психологических технологий, направленных на развитие стрессоустойчивости у представителей экстремальных специальностей.

Выбранная нами цель исследования реализуется путем решения следующих исследовательских задач:

- 1) Изучение индивидуально-психологических характеристик представителей экстремальных специальностей на примере офицеров высшего командного состава с боевым опытом, а также определение взаимосвязей этих характеристик с уровнем стрессоустойчивости;
- 2) Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей и характеристик стрессоустойчивости у военных в зависимости от наличия у них опыта боевых действий как признака экстремальной профессиональной деятельности;
- 3) Разработка, проведение и оценка эффективности программы психологической помощи на основе психологических технологий повышения стрессоустойчивости и с учетом выявленных особенностей экстремальной профессиональной деятельности.

Гипотезы исследования

- 1) Специфика профессиональной деятельности специалистов экстремальных профессий определяет особенности их стрессоустойчивости, а также предъявляет требования к психологическим технологиям развития таковых навыков;
- 2) При помощи разработанной специализированной программы по оказанию психологической помощи специалистам экстремальных профессий возможна корректировка их адаптационных возможностей, повышение уровня стрессоустойчивости.

Проведение исследования включало организацию констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. В первом случае была проведена психологическая диагностика относимых и не относимых к экстремальному профилю участников. Далее в рамках формирующего эксперимента была создана и реализована программа психологической помощи специалистам экстремального труда. Для оценки результатов была организована повторная диагностика всех участников.

В исследовании приняли участие 570 человек в возрасте от 47 до 65 лет, среди них три равные по количеству группы: представители высшего командного состава — участники боевых действий; представители высшего командного состава, не имеющие опыта участия в военных действиях; а также лица, приравненные к высшему командному составу (послы, консулы, секретари, советники, военные атташе, отставные), находившиеся в зоне боевых действий, но не принимавшие участия в боевых действиях. Участники были разделены на экспериментальную и контрольную (не имеющие опыта боевых действий) группы.

Методы исследования были выбраны в соответствии с целями и задачами работы. Они включали в себя: анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы; систематизацию материалов исследования; обобщение. Эмпирические методы представлены широким набором инструментов: наблюдение, беседа, анкетирование, опрос, эксперимент, методы математико-статистической обработки.

Методики исследования

- 1) «Шкала психологического стресса PSM — 25» (Л. Лемур, Р. Тесье, А. Филион, перевод и адаптация русского варианта методики выполнены Н. Е. Водопьяновой) для оценки уровня стресса;
- 2) «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)», (С. Е. Хобфолл, адаптация — Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова) с целью диагностики копинг-стратегий;
- 3) Опросник «Прогноз-2» (В. Ю. Рыбников) для определения уровня нервно-психической устойчивости;
- 4) «Шкала самооценки тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, адаптация — Ю. Л. Ханин) с целью определения уровня тревожности;
- 5) «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Р. Роджерс и Р. Е. Даймонд; в 1987 году перевод и адаптация

русского варианта — Т. В. Снегирева; в 2004 году модифицированная версия — А. К. Осницкий) для определения показателя адаптивности;

- 6) «Культурно-независимый тест интеллекта GCFT-2» (Р. Б. Кеттелл) для выявления свойств интеллекта;
- 7) Анкеты «Симптомы стресса» и «Способы снятия стресса» (С. М. Шингаев) с целью детального описания проявления стресса и способов борьбы с ним у специалистов.

Результаты и их обсуждение

Модель исследования предполагала первоначальную оценку уровня стрессоустойчивости представителей высшего командного состава, имеющих боевой опыт, а также соотнесение этих результатов с их индивидуально-психологическими характеристиками, для определения профессионально важных качеств, повышающих устойчивость к стрессу. Изучение указанных особенностей проводилось с помощью анкетирования и блока методик.

По результатам анкетирования было выявлено, что военнослужащие с боевым опытом имеют значительное количество симптомов стресса, среди которых стойкие головные боли (32,6%), нарушения сна (52,6%), подавленное настроение (44,2%), чувство усталости (36,3%), пристрастие к алкоголю (77,9%), нарушение аппетита и пищеварения (37,9%), немотивированное беспокойство по разным поводам (40,0%). Они предпочитают пассивные способы выхода из стресса (курение (49,5%), алкоголь (77,9%), вкусная еда (24,2%)), а активные способы (например, путешествия (6,8%), прогулки (3,7%)) ими игнорируются.

С целью определения статистически значимых различий между группами по результатам диагностических методик был использован критерий Краскела — Уоллиса. Результаты продемонстрировали, что специалисты с опытом выполнения экстремальных профессиональных задач прибегают к использованию неконструктивных стратегий преодоления стрессогенных ситуаций, а именно к асоциальным действиям, свойственным 91,1%, и агрессивным действиям — 95,8% ($p \leq 0,01$). Под асоциальными понимаются решительные и неожиданные для других действия, предпочтение личных интересов интересам других, даже если это им во вред, демонстрация власти и превосходства, приведение других в неловкое и/или зависимое положение.

Среди прочих значимых ($p \leq 0,01$) факторов выявлена склонность к неудовлетворительной

нервно-психической устойчивости (53,2%), высокой личной тревожности (53,7%) и социальной дезадаптации (66,8%).

Нами было выдвинуто предположение о том, что интеллект является важным защитным ресурсом в борьбе со стрессом. Высокий уровень интеллекта сотрудников соответствует развитой стрессоустойчивости, а также конструктивным стратегиям преодоления стрессовых ситуаций (Боев, Лекомцева, Боев 2016). В ходе работы было определено, что показатель интеллектуального развития во всех группах нормативен, а различия между группами статистически не значимы. Также по полученным данным мы предположили, что стрессоустойчивость специалистов экстремальных профессий взаимосвязана с уровнем переживания тревожности, нервно-психической устойчивостью и социальной адаптацией. Для выявления указанных взаимосвязей был осуществлен корреляционный анализ по методу Спирмена.

С целью определения уровня влияния индивидуальных характеристик на стрессоустойчивость был проведен множественный регрессионный анализ. С помощью используемых критериев, с которыми ранее была найдена корреляционная связь, можно объяснить 12,2% уровня стрессоустойчивости ($R^2 = 0,122$). Уравнение регрессии, предсказывающее уровень стрессоустойчивости военных, принимавших участие в боевых действиях (А), выглядит следующим образом ($X_{псп}$ — показатель поиска социальной поддержки, $X_{кси}$ — показатель культурно-свободного интеллекта, $X_{нпу}$ — показатель нервно-психической устойчивости):

$$A = 216,245 - 0,653 \times X_{псп} - 0,564 \times X_{кси} + 0,228 \times X_{нпу}$$

Результаты указывают на то, что среди представителей высшего командного состава, принимавших участие в боевых действиях, наибольшее воздействие на стрессоустойчивость оказывает интеллект, а наименьшее — уровень нервно-психической устойчивости. Высокий интеллект и стремление к поиску социальной поддержки снижают уровень стресса.

Аналогичные уравнения на основании значимых корреляций были построены для офицеров высшего командного состава, не имеющих боевого опыта (уравнение Б; $R^2 = 0,186$), а также для приравненных к ним специалистов (уравнение В; $R^2 = 0,64$), где $X_{аса}$ — показатель склонность к асоциальным действиям как защите от стресса, $X_{т}$ — уровень тревожности, $X_{па}$ — способ социально-психологической адаптации, заключающийся в принятии других:

$$B = 155,372 - 0,590 \times X_{кси} + 0,514 \times X_{нпу} + 1,010 \times X_{аса}$$

$$B = 50,697 + 1,908 \times X_{т} + 0,376 \times X_{нпу} - 0,134 \times X_{па}$$

Для всех участников оказался значимым компонентом стрессоустойчивости уровень нервно-психической устойчивости, а для офицеров — уровень интеллекта.

Констатирующий эксперимент показывает, что для офицеров с боевым опытом верно, что чем более высоким уровнем интеллекта они обладают, чем более эмоционально устойчивыми и социально адаптированными они являются, тем более характерным для них является высокий уровень стрессоустойчивости. А значит, интеллект, эмоциональная устойчивость, социальная адаптированность и эффективные способы совладания со стрессом — потенциальные ресурсы, позволяющие повысить их стрессоустойчивость.

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана программа групповых занятий с элементами тренинга «Устойчивость к стрессу — это реальность», основанная на результатах диагностики. Отдельные упражнения и игры описаны А. Г. Грецовым (Грецов 2008) и Г. Б. Мониной (Монина, Раннала 2009). Программа была проведена в мае — августе 2019 года, ее участниками стали 95 офицеров, принимавших участие в военных действиях. Другая половина этой группы стала контрольной.

Учитывая тот факт, что развитие стрессоустойчивости потребует целенаправленных и длительных усилий, для которых недостаточно только тренинга, мы предполагали, что тренинг может стать механизмом, запускающим процесс повышения стрессоустойчивости специалистов, мотивирующим их на дальнейшие самостоятельные действия в данном направлении.

Исходя из выделенных ранее специфических особенностей профессиональной деятельности представителей высшего командного состава, принимавших участие в боевых действиях, а также их определенных профессионально значимых качеств, была создана операционная модель, включающая основные категории психологической программы, направленной на развитие стрессоустойчивости.

В представленной модели стрессоустойчивость выступает барьером, ограждающим личность от стресс-факторов профессиональной деятельности. Стрессоустойчивость как качество базируется на индивидуально-личностных особенностях, наиболее важные из которых представлены в схеме в виде единообразных блоков,

так как их индивидуальная значимость была определена после проведения психологической программы.

На схеме также обозначены проявления нарушения стрессоустойчивости как явления,

обусловленные, с одной стороны, профессиональной деятельностью, с другой — имеющие индивидуальную природу формирования. Схематическое изображение операциональной модели представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Операциональная модель профессионально ориентированной тренинговой программы стресс-менеджмента для офицеров высшего командного состава, имеющих боевой опыт

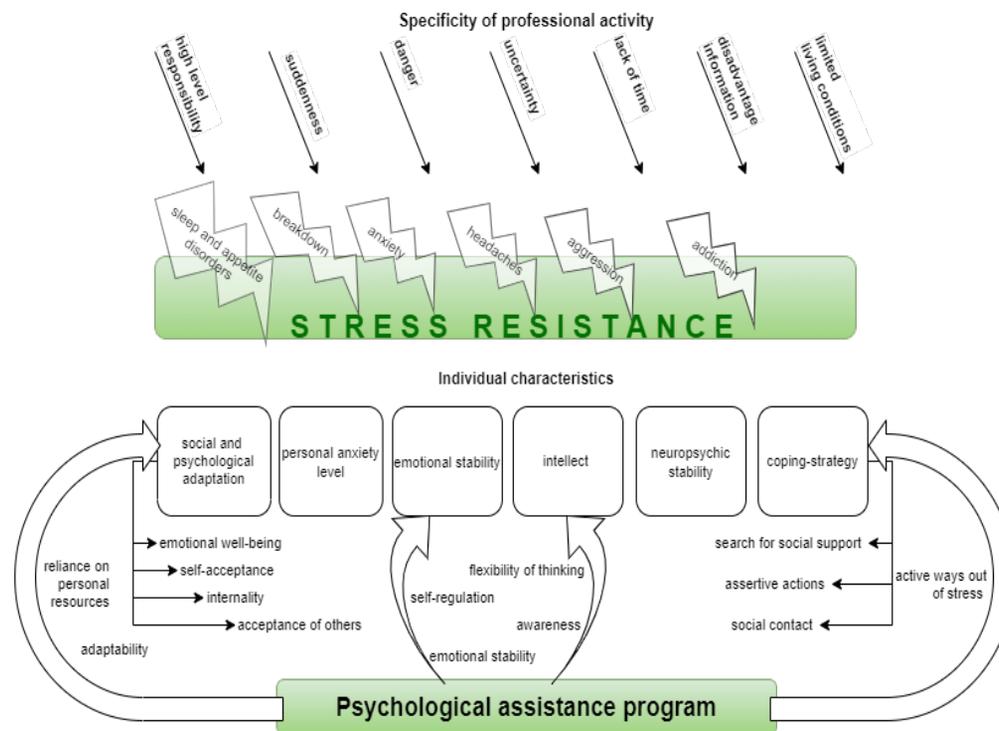


Fig. 1. Operational model of occupational professionally oriented stress management training programme for highest-ranking officers with combat experience

Программа психологической помощи выступает как путь обнаружения ресурсов, формирования необходимых навыков и развития качеств, повышающих уровень стрессоустойчивости. Некоторые ее предполагаемые результаты конкретизированы на схеме, а также указаны ветви направления ее воздействия. Программа включает в себя шесть занятий. Продолжительность каждого занятия — 50 минут.

В развитии стрессоустойчивости также необходим индивидуальный подход, для которого мы использовали психологическое консультирование (Кобозев 2016). Процесс консультирования имел четыре смысловых блока, каждый из которых был направлен на различные ресурсы стрессоустойчивости и их развитие. Консультативные встречи с представителями высшего командного состава, участниками боевых действий, проводились в течение четырех месяцев. При этом с каждым из них было проведено не менее восьми встреч.

Как мы выяснили, важным ресурсом стрессоустойчивости является интеллект. Участникам эксперимента был рекомендован ряд способов развития интеллектуальных способностей, такие как ведение записей, развивающие логику и эрудицию игры, разумный подход к отдыху и сну, чтение литературы, а также такие навыки, как позитивное мышление и видение перспектив.

Во время одной из первых консультативных встреч с представителями высшего командного состава — участниками боевых действий обсуждались способы интеллектуального развития. По окончании формирующего эксперимента

с военными были проведены индивидуальные беседы, в ходе которых было выявлено, какие из предложенных способов развития интеллекта ими использовались.

Таким образом, оказываемая представителям высшего командного состава — участникам боевых действий — помощь предполагала формирование у них положительного отношения к себе, к другим, к жизни и к будущему, а также обогащение их представлений о стрессе и способах борьбы с ним, что способствовало обогащению их внутренних резервов, помогающих, в свою очередь, повысить адаптивный потенциал.

Третьим этапом исследования стал контрольный эксперимент, определяющий эффективность психологической программы. В результате проведения психологического воздействия в экспериментальной группе снизился уровень стресса. Так, если на констатирующем этапе исследования высокий уровень стресса продемонстрировали 53,7% респондентов, то на контрольном этапе исследования высокий уровень стресса был констатируван у 41,1% респондентов, что на 12,6% меньше. В то же время увеличилось количество респондентов, обнаруживающих средний уровень переживания стресса (констатирующий этап — 46,3%; контрольный этап — 54,7%), а также появились респонденты с низким уровнем переживания стресса (4,2%). В контрольной группе тоже были обнаружены позитивные сдвиги.

Для определения статистической значимости выявленных в группах сдвигов был использован W -критерий Вилкоксона, результаты представлены в таблице 1.

Табл. 1. Оценка степени и направленности изменений уровня выраженности стресса

Критерии оценки	Направленность изменений	ЭГ (n = 95)			КГ (n = 95)		
		Кол-во	WЭмп	p	Кол-во	WЭмп	P
Стресс	Отрицательная	95	8,477	0,000**	50	2,865	0,004**
	Положительная	0			35		
	Отсутствует	0			10		

** $p \leq 0,01$

Table 1. Assessment of the degree and direction of changes in the level of stress severity

Assessment criteria	Direction of changes	EG (n = 95)			CG (n = 95)		
		Quantity	Wemp	p	quantity	Quantity	Wemp
Stress	Negative	95	8.477	0.000**	50	2.865	0.004**
	Positive	0			35		
	Missing	0			10		

** $p \leq 0.01$

Снижение стресса в обеих группах статистически значимо ($p \leq 0,01$). Однако в экспериментальной группе позитивные изменения коснулись всех участников группы, а в контрольной группе они отмечены лишь у половины респондентов.

Аналогичный метод исследования был использован для оценки степени и направленности изменений копинг-стратегий участников. Данные представлены в таблице 2.

Таким образом, у офицеров, принявших участие в формирующем эксперименте, развилось стремление к активному преодолению стрессовых ситуаций вместе с использованием социальных ресурсов (контактов) как в целях

поиска эмоциональной поддержки, так и для активного разрешения ситуации. Уровень нежелательных способов борьбы со стрессом снизился. Произошедшие изменения оказались значительными и касались практически всех стратегий борьбы со стрессом. Одновременно с этим выраженных изменений в выборе копинг-стратегий в контрольной группе не обнаружено.

При анализе влияния программы на уровень нервно-психической устойчивости также была отмечена положительная динамика показателей специалистов экспериментальной группы. Данные отражены в таблице 3.

Табл. 2. Оценка степени и направленности изменений копинг-стратегий

Критерии оценки	Направленность изменений	ЭГ (n = 95)			КГ (n = 95)		
		Кол-во	W _{Эмп}	p	Кол-во	W _{Эмп}	p
Ассертивные действия	Отрицательная	4	7,300	0,000**	38	0,115	0,908
	Положительная	69			37		
	Отсутствует	22			20		
Вступление в социальный контакт	Отрицательная	0	8,509	00,000**	31	0,391	0,696
	Положительная	95			28		
	Отсутствует	0			36		
Поиск поддержки	Отрицательная	0	8,536	0,000**	30	0,500	0,617
	Положительная	95			34		
	Отсутствует	0			31		
Осторожные действия	Отрицательная	0	6,856	0,000**	25	1,172	0,241
	Положительная	47			34		
	Отсутствует	48			36		
Импульсивные действия	Отрицательная	23	1,921	0,055*	28	0,882	0,378
	Положительная	38			35		
	Отсутствует	34			32		
Избегание	Отрицательная	85	7,839	0,000**	32	1,214	0,225
	Положительная	4			23		
	Отсутствует	6			40		
Манипулятивные действия	Отрицательная	33	0,122	0,903	41	1,698	0,090
	Положительная	34			27		
	Отсутствует	28			27		
Асоциальные действия	Отрицательная	95	8,528	0,000**	30	0,962	0,336
	Положительная	0			23		
	Отсутствует	0			42		
Агрессивные действия	Отрицательная	95	8,531	0,000**	31	0,000	1,000
	Положительная	0			31		
	Отсутствует	0			33		

** p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05

Table 2. Assessment of the degree and direction of changes in coping strategies

Assessment criteria	Direction of changes	EG (n = 95)			CG (n = 95)		
		Quantity	W _{emp}	p	Quantity	W _{emp}	p
Assertive actions	Negative	4	7.300	0.000**	38	0.115	0.908
	Positive	69			37		
	Missing	22			20		
Making social contact	Negative	0	8.509	00.000**	31	0.391	0.696
	Positive	95			28		
	Missing	0			36		
Searching for support	Negative	0	8.536	0.000**	30	0.500	0.617
	Positive	95			34		
	Missing	0			31		
Cautious action	Negative	0	6.856	0.000**	25	1.172	0.241
	Positive	47			34		
	Missing	48			36		
Impulsive actions	Negative	23	1.921	0.055*	28	0.882	0.378
	Positive	38			35		
	Missing	34			32		
Avoidance	Negative	85	7.839	0.000**	32	1.214	0.225
	Positive	4			23		
	Missing	6			40		
Manipulative actions	Negative	33	0.122	0.903	41	1.698	0.090
	Positive	34			27		
	Missing	28			27		
Asocial actions	Negative	95	8.528	0.000**	30	0.962	0.336
	Positive	0			23		
	Missing	0			42		
Aggressive Actions	Negative	95	8.531	0.000**	31	0.000	1.000
	Positive	0			31		
	Missing	0			33		

** p ≤ 0.01; * p ≤ 0.05

Табл. 3. Оценка направленности и степени изменений нервно-психической устойчивости

Критерии оценки	Направленность изменений	ЭГ (n = 95)			КГ (n = 95)		
		Кол-во	W _{Эмп}	p	Кол-во	W _{Эмп}	p
Нервно-психическая устойчивость	Отрицательная	0	5,807	0,000**	6	0,302	0,763
	Положительная	38			5		
	Отсутствует	57			84		

** p ≤ 0,01

Table 3. Assessment of the direction and degree of changes in neuropsychic stability

Assessment criteria	Direction of changes	EG (n = 95)			CG (n = 95)		
		Quantity	W _{emp}	p	Quantity	W _{emp}	p
Neuropsychic stability	Negative	0	5.807	0.000**	6	0.302	0.763
	Positive	38			5		
	Missing	57			84		

** p ≤ 0.01

По итогам проведения психологических мероприятий в экспериментальной группе на 8,4% снизилось число респондентов с неудовлетворительными показателями нервно-психической устойчивости (констатирующий этап — 57,9%; контрольный этап — 49,5%). В то же время увеличилось количество респондентов с удовлетворительными показателями нервно-психической устойчивости (констатирующий этап — 23,2%; контрольный этап — 31,6%) и появились респонденты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости (2,1%). В контрольной же группе отмечено уменьшение количества респондентов с хорошей и удовлетворительной нервно-психической устойчивостью.

Результаты самооценки тревожности указывают, что после проведения формирующего эксперимента количество офицеров с высоким уровнем тревожности уменьшилось с 49,5% до 38,9%. Также стало больше тех, у кого уровень тревоги низкий (25,3%).

Выраженные изменения были отмечены в уровне социально-психологической адаптации после проведения тренинговых и консультативных встреч: значительно уменьшилось количество респондентов с низким уровнем социальной адаптированности (констатирующий этап — 70,5%; контрольный этап — 17,9%). У офицеров, имеющих боевой опыт, повысились такие особенности, как самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт и интернальность. Важен рост ответственности за события своей жизни. Подобных значимых изменений у других офицеров не выявлено.

Диагностика интеллектуальных способностей не выявила изменений ни в одной группе.

Суммируя, отметим, что реализованная психологическая программа способствовала росту практически всех выявленных значимых компонентов стрессоустойчивости специалистов экстремального профиля. При этом влияния на интеллектуальные способности отмечено не было.

Выводы

Результаты проделанной работы подтвердили гипотезы и позволили сформулировать следующие выводы:

- 1) Представители экстремальных профессий имеют индивидуально-личностные особенности, связанные с развитой стрессоустойчивостью: высокий уровень нервно-психической устойчивости, низкая личностная тревожность, высокий уровень социально-психологической адаптации (эмоциональный комфорт, самопринятие,

принятие других, интернальность), высокий уровень интеллекта, конструктивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (такие копинг-стратегии, как асертивные действия, поиск социальной поддержки, вступление в социальный контакт) и отказ от агрессивных и асоциальных способов, активные способы выхода из стресса.

- 2) Основополагающими качествами в формировании стрессоустойчивости являются интеллект и стремление к поиску социальной поддержки. Особенности интеллектуального развития имеют определяющее значение в комплексе навыков совладания со стрессом.
- 3) Разработанная программа по оказанию психологической помощи представителям экстремальных профессий на примере высшего командного состава — участников боевых действий эффективна в корректировке их адаптационных возможностей, повышении уровня стрессоустойчивости. При этом наша программа не оказала значимого влияния на интеллект.

Для применения подобных психологических программ необходимо учитывать специфику труда сотрудников, их профессионально важные качества. Адресность дает возможность воздействовать на уязвимые качества и навыки, повышая в итоге стрессоустойчивость. Для развития интеллектуальных способностей требуется более длительная работа.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Литература

- Алиев, Х. М. (2003) *Метод Ключ в борьбе со стрессом*. Ростов-на-Дону: Феникс, 320 с.
- Боев, О. И., Лекомцева, О. В., Боев, И. В. (2016) Психофизиологическая характеристика военнослужащих, участников боевых действий. *Медицинский вестник Северного Кавказа*, т. 11, № 4, с. 547–550. <https://doi.org/10.14300/mnnc.2016.11130>
- Гонсалес, Л. (2014) *Остаться в живых: психология поведения в экстремальных ситуациях*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 325 с.
- Грецов, А. Г. (2008) *Психологические тренинги с подростками*. СПб: Питер, 368 с.
- Дербин, П. А. (2012) Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у военнослужащих. *Успехи современного естествознания*, № 6, с. 213–214.
- Ичитовкина, Е. Г., Злоказова, М. В., Соловьев, А. Г. (2017) *Системный мониторинг психического здоровья комбатантов — сотрудников полиции*. Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 205 с.
- Кобозев, И. Ю. (2016) Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, № 1 (69), с. 205–209.
- Куликов, Л. В. (2004) *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики*. СПб.: Питер, 464 с.
- Монина, Г. Б., Раннала, Н. В. (2009) *Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости»*. СПб.: Речь, 250 с.
- Новикова, И. А., Зехова, М. С. (2011) Психологический стресс у педагогов, проходящих процедуру аттестации. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*, № 5. [Электронный ресурс]: URL: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer06.php (дата обращения 22.11.2021).
- Смирнова, Н. Н., Соловьев, А. Г., Корехова, М. В., Новикова, И. А. (2017) *Профессиональный стресс и стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля деятельности*. Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 161 с.
- Шульц, И. Г. (1985) *Аутогенная тренировка*. М: Медицина, 32 с.
- Achim, A. C. (2014) Risk management issues in policing: from safety risks faced by law enforcement agents to occupational health. *Procedia Economics and Finance*, vol. 15, pp. 1671–1676. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00639-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00639-X)
- Davis, M., Eshelman, E. R., McKay, M. (2000) *The Relaxation and stress reduction workbook*. 5th ed., rev. Oakland: New Harbinger Publ., 310 p.
- Elkin, A. (1999) *Stress Management for dummies*. Foster City: Hungry Minds Publ., 336 p.
- Ogle, A. D., Young, J. A. (2016) USAF Special tactics operator combat exposure and psychological stress. *Military Psychology*, vol. 28, no. 3, pp. 123–133. <https://doi.org/10.1037/mil0000121>
- Sanberg, E. L., Brito, C. S., Luna, A. M., McFadden, S. M. (2010) *Guide to occupational health and safety for law enforcement executives*. Washington: Police Executive Research Forum Publ., 74 p.
- Shakespeare-Finch, J. (2011) Primary and secondary trauma in emergency personnel. *Traumatology*, vol. 17, no. 4, pp. 1–2. <https://doi.org/10.1177/1534765611431834>
- Upadyaya, K., Vartiainen, M., Salmela-Aro, K. (2016) From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, vol. 3, no. 4, pp. 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>

References

- Achim, A. C. (2014) Risk management issues in policing: from safety risks faced by law enforcement agents to occupational health. *Procedia Economics and Finance*, vol. 15, pp. 1671–1676. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00639-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00639-X) (In English)
- Aliev, Kh. M. (2003) *Metod Klyuch v bor'be so stressom [Method "The key" in dealing with stress]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 320 p. (In Russian)
- Boev, O. I., Lekomtseva, O. V., Boev, I. V. (2016) Psikhofiziologicheskaya kharakteristika voennosluzhashchikh, uchastnikov boevykh dejstvij [Psychophysiological characteristic of soldiers, combat veterans]. *Meditsinskij vestnik Severnogo Kavkaza — Medical News of North Caucasus*, vol. 11, no. 4, pp. 547–550. <https://doi.org/10.14300/mnnc.2016.11130> (In Russian)
- Davis, M., Eshelman, E. R., McKay, M. (2000) *The Relaxation and stress reduction workbook*. 5th ed., rev. Oakland: New Harbinger Publ., 310 p. (In English)
- Derbin, P. A. (2012) Sotsial'no-psikhologicheskie tekhnologii formirovaniya stressoustojchivosti u voennosluzhashchikh [Socio-psychological technologies for the formation of stress resistance in military personnel]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya — Advances in Current Natural Sciences*, no. 6, pp. 213–214. (In Russian)
- Elkin, A. (1999) *Stress Management for dummies*. Foster City: Hungry Minds Publ., 336 p.
- Gonzales, L. (2014) *Ostat'sya v zhivyykh: psikhologiya povedeniya v ekstremal'nykh situatsiyakh [Deep survival: Who lives, who dies, and why]*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 325 p. (In Russian)

- Gretsov, A. G. (2008) *Psikhologicheskie treningi s podrostkami [Psychological trainings with teenagers]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)
- Ichitovkina, E. G., Zlokazova, M. V., Solov'ev, A. G. (2017) *Sistemnyj monitoring psikhicheskogo zdorov'ya kombatantov — sotrudnikov politzii [Systemic monitoring of the mental health of combatants—police officers]*. Arkhangelsk: Northern State Medical University Publ., 205 p. (In Russian)
- Kobozev, I. Yu. (2016) Psikhoprofilaktika i korrektsiya professional'nogo stressa sotrudnikov OVD [Psychoprevention and correction of a professional stress of staff of Department of Internal Affairs]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii — Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 1 (69), pp. 205–209. (In Russian)
- Kulikov, L. V. (2004) *Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoy ustojchivosti i psikhoprofilaktiki [Psychohygiene of the individual. The questions of psychological stability and psychoprophylaxis]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Monina, G. B., Rannala, N. V. (2009) *Trening "Resursy stressoustojchivosti" [Training "Resources of stress resistance"]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 250 p. (In Russian)
- Novikova, I. A., Zekhova, M. S. (2011) Psikhologicheskij stress u pedagogov, prokhodyashchikh protseduru attestatsii [Psychological stress among teachers undergoing the certification procedure.]. *Medicinskaâ psihologiya v Rossii*, no. 5. [Online]. Available at: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer06.php (accessed 22.11.2021). (In Russian)
- Ogle, A. D., Young, J. A. (2016) USAF Special tactics operator combat exposure and psychological stress. *Military Psychology*, vol. 28, no. 3, pp. 123–133. <https://doi.org/10.1037/mil0000121> (In English)
- Sanberg, E. L., Brito, C. S., Luna, A. M., McFadden, S. M. (2010) *Guide to occupational health and safety for law enforcement executives*. Washington: Police Executive Research Forum Publ., 74 p. (In English)
- Shakespeare-Finch, J. (2011) Primary and secondary trauma in emergency personnel. *Traumatology*, vol. 17, no. 4, pp. 1–2. <https://doi.org/10.1177/1534765611431834> (In English)
- Schultz, I. H. (1985) *Autogennaya trenirovka [Übungsheft für das autogene Fraining]*. Moscow: Meditsina Publ., 32 p. (In Russian)
- Smirnova, N. N., Solov'ev, A. G., Korekhova, M. V. Novikova, I. A. (2017) *Professional'nyj stress i stressoustojchivost' spetsialistov ekstremalnogo profilya deyatel'nosti [Professional stress and stress resistance of specialists with an extreme profile of activity]*. Arkhangelsk: Northern State Medical University Publ., 161 p. (In Russian)
- Upadyaya, K., Vartiainen, M., Salmela-Aro, K. (2016) From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, vol. 3, no. 4, pp. 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001> (In English)



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

УДК 316.6

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-385-400>

Особенности ролевой самооценки российских и китайских студентов

Ю. А. Поссель^{✉1}, Ч. Чжао²

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

² Независимый исследователь, Китай, провинция Шаньдун, г. Цзинин

Сведения об авторах

Юлия Альфредовна Поссель,
SPIN-код: 7889-8669,
Scopus AuthorID: 57204646822,
ResearcherID: K-6988-2018,
ORCID: 0000-0002-7633-3077,
e-mail: yuapossel@herzen.spb.ru

Чжэн Чжао,
e-mail: zzailzs@163.com

Для цитирования:

Поссель, Ю. А., Чжао, Ч.
(2021) Особенности ролевой
самооценки российских
и китайских студентов.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4, с. 385–400.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-385-400>

Получена 16 августа 2021; прошла
рецензирование 26 августа 2021;
принята 30 августа 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Актуальность данной работы связана с необходимостью проведения кросс-культурных исследований в области ролевых аспектов поведения студентов высших учебных заведений на фоне увеличения академической миграции. Приверженность различным культурным образцам может определять специфику понимания ситуаций педагогического взаимодействия и восприятия его участниками своей социальной роли. В статье анализируются уровневые и структурные различия в аспектах ролевой самооценки в зависимости от социокультурного контекста. В исследовании приняли участие 300 респондентов, в том числе 185 китайских и 115 российских студентов (средний возраст — 20 лет в каждой из выборок). Для достижения этой цели использовалась методика С. Шварца (PVC-40) и авторский опросник, направленный на выявление аспектов ролевой самооценки. В качестве гипотез были выдвинуты предположения о наличии уровневых и структурных различий в аспектах ролевой самооценки у студентов из культур, отличающихся по изменению «коллективизм — индивидуализм». Важно отметить, что для россиян студенческое сообщество является наиболее субъективно значимой большой социальной группой, в то время как в матрице идентификации китайских студентов оно занимает лишь четвертое место, отдавая приоритет сообществу граждан и политической партии. Анализ ценностных профилей позволяет установить, что китайские студенты более привержены ценностям коллективизма по сравнению с россиянами. Аспекты ролевой самооценки в группах не имеют уровневых различий, однако студенты из Китая демонстрируют более высокие самооценки ролевой типичности, также для них важнее следовать ожиданиям статусных референтных фигур — родителей, учителей, представителей администрации университета. На основе анализа структурных различий показано, что для китайской выборки важным фактором положительной ролевой самооценки является воспринимаемая ролевая типичность, которая, вероятно, определяет большую социальную нормативность, в том числе, и в академическом поведении. Дальнейшие исследования ролевой самооценки студентов могут быть направлены на соотнесение ее структуры с мотивацией академических достижений и особенностями культурной идентичности студентов из разных стран.

Ключевые слова: роль, ролевая самооценка, Я-концепция, ценности, коллективизм — индивидуализм.

Features of the role self-assessment of Russian and Chinese students

Yu. A. Possel^{✉1}, Z. Zhao²

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

² Independent researcher, Jining City, Shandong Province, China

Authors

Yulia A. Possel,
SPIN: 7889-8669,
Scopus AuthorID: 57204646822,
ResearcherID: K-6988-2018,
ORCID: 0000-0002-7633-3077,
e-mail: yuapossel@herzen.spb.ru

Zheng Zhao,
e-mail: zzailzs@163.com

For citation:

Possel, Yu. A., Zhao, Z.
(2021) Features of the role self-assessment of Russian and Chinese students. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 385–400.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-385-400>

Received 16 August 2021;
reviewed 26 August 2021;
accepted 30 August 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract. This paper meets the need for cross-cultural research into the role aspects of university student behaviour against the background of increasing academic migration. Students that adhere to different cultural patterns may have a different understanding of various situations arising in the teaching process and a different perception of their social role in such situations. The article analyses the level-related and structural differences in the aspects of role self-assessment depending on the socio-cultural context. The authors use the method of S. Schwartz (PVQ-40) and the authors' questionnaire aimed at identifying the aspects of role self-assessment. The study involved 300 respondents, including 185 Chinese and 115 Russian students. We formulated a hypothesis that students from cultures which differ in terms of the "collectivism-individualism" criterium show level-related and structural differences in the aspects of role self-esteem. The analysis of value profiles allows us to establish that Chinese students are more committed to the values of collectivism compared to Russians. The aspects of role self-assessment in the two groups do not have level-related differences—however, students from China demonstrate higher self-assessments of role typicality, and it is also more important for them to meet the expectations of status reference figures—i. e., parents, teachers, and representatives of the university administration. Based on the analysis of structural differences, it is shown that perceived role typicality is an important factor of positive role self-esteem for the Chinese sample, which probably determines a greater social normativity, including in academic behaviour. Further studies of students' role self-esteem can be aimed at correlating its structure with the motivation for academic achievements and the peculiarities of the cultural identity of students from different countries.

Keywords: role, role self-esteem, self-concept, values, collectivism-individualism.

Введение

Образование — универсальная область социальной жизнедеятельности людей. Благодаря передаче знаний стал возможен интеллектуальный, культурный и технологический прогресс человечества. Роль культуры в психологии образования была обозначена еще Г. Хофстедом (Hofstede 1986). По мнению С. Джоя и Д. Колба (Joy, Kolb 2009), в разных культурах используются различные национальные модели образования, из чего следуют различия в особенностях отношений, критериев оценки и образовательного процесса в целом. При этом очевидно, что особенности культуры могут существенно сказываться не только на содержании передаваемых знаний, организации педагогического процесса, но и на поведении его участников, обусловленном специфическими ролевыми моделями и установками.

Показательным примером в этом отношении является исследование И. А. Щегловой (Shcheglova 2018). На большой выборке, состоящей

из 26 648 бакалавров, обучающихся в университетах США, Великобритании, Китая, Японии и России в 2016–2017 учебном году, она показала, что студенты демонстрируют качественно разные уровни академической вовлеченности, которая зависит от организации образовательного процесса, а также культурных традиций. Китайские студенты оказались наименее заинтересованными, поскольку традиционно от них не требовалось активно участвовать в обсуждениях в классе или обсуждать дополнительные вопросы, связанные с курсом. Российские и американские студенты продемонстрировали самый высокий уровень вовлеченности по сравнению со студентами из других стран.

К числу установок, способных регулировать поведение студентов, можно отнести установки относительно самой учебной деятельности и установки по отношению к другим людям, включенным в процесс — преподавателям, одноклассникам и даже родителям. Ю. А. Поссель

и Ч. Чжао рассматривались ролевые ожидания студентов России и Китая относительно преподавателей (Поссель, Чжао 2018). В рамках данного исследования мы сосредоточим фокус внимания на установках российских и китайских студентов, направленных на самих себя как исполнителей данной роли, а точнее на феномене ролевой самооценки.

Актуальность и новизна данной работы обусловлены рядом факторов. Кросс-культурные исследования ролевых аспектов поведения студентов в педагогическом взаимодействии становятся особенно актуальными с учетом процессов межкультурной интеграции и роста академической мобильности. Не обошел этот процесс такие страны, как Россия и Китай. На сайте Министерства высшего образования и науки Российской Федерации от 20.11.2020 опубликованы данные о том, что по сравнению с 2012 годом количество российских студентов в Китае увеличилось на 36% и составило более 20 тысяч человек. Количество китайских студентов в России увеличилось почти в два раза и выросло до 48 тысяч человек. В прошлом, 2020 году России и Китаю удалось достичь суммарного показателя двусторонних образовательных обменов обучающимися в 100 тысяч человек (Россия и Китай достигли уровня академической мобильности в 100 тысяч человек 2020).

Исследования самооценки очень популярны в последние несколько десятилетий, большое количество работ посвящено изучению ее разных видов у представителей диаметрально противоположных западных и восточных культур. Однако российские студенты далеко не всегда попадают в фокус сравнительного обсуждения, а сам феномен ролевой самооценки студентов только начинает обсуждаться.

Для решения практических задач в ходе непосредственной работы с иностранными студентами необходимо принимать во внимание наряду с многими другими важными аспектами культурной специфики восприятие, переживание и самооценки студентами себя в данной роли. Знание культурных различий, касающихся того, как воспринимает себя вузовская молодежь из других стран в роли студентов, поможет преподавателям лучше понимать их поведение и правильнее его интерпретировать.

Кроме того, ученые находят свидетельства того, что культуры трансформируются под влиянием глобальных процессов, и то, что было актуальным для их представителей 20–30 лет назад, на данный момент уже изменилось. Представляется важным отслеживать эти изменения.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Ролевой подход к описанию поведения является для социальной психологии достаточно важным и продуктивным. Личность растет и развивается по мере усвоения различных социальных ролей в результате взаимодействия, так происходит процесс социализации (Леонтьев 1993; Кон 1999).

Разработку ролевых аспектов поведения традиционно связывают с западной социологией и представителями школ символического интеракционизма (Дж. Мид, Р. Линтон, И. Гоффман и др.) и структурализма (Т. Парсонс, Ч. Х. Кули и др.). Ключевыми понятиями в этих теориях выступали понятия «статус» и «роль». Р. Линтон отмечал, что статус человека в той или иной социальной группе или системе определяет его взаимосвязь с ней. Роль же — поведенческая реализация статуса, необходимая для его подтверждения. Таким образом, Р. Линтон определил роль как динамический аспект статуса. При этом Р. Линтон связывал роль с культурными образцами поведения, отмечая, что в нее входят также установки, ценности (Галинская 2013).

Американские ученые Дж. У. Тибо и Г. Х. Келли предложили трехкомпонентную структуру роли. Роль включает в себя: 1) систему ожиданий других людей относительно поведения индивида, имеющего определенный статус; 2) систему ожиданий индивида по поводу его собственного поведения, то есть представления о том, как он сам должен себя вести; 3) явное наблюдаемое поведение.

Ролевые ожидания предполагают, что роль является нормативно одобренным образцом поведения. Нормы же формируются в конкретном социальном, историческом и культурном контексте.

Ю. П. Кошелева (Кошелева 2018) отмечает многозначность понятия роли из-за феноменологической сложности. П. П. Горностай (Горностай 2007), представляя ролевой подход в социальной психологии личности, также подчеркивает многогранность понятия роли. Он приводит различные интерпретации этого понятия: роль как поведенческая модель социальной позиции, норма, функция, символ, ценность, психическое состояние, личностный модус, установка, ресурс и защитный механизм. Описывая структуру ролевого взаимодействия, автор выделяет в ней систему ролевых ожиданий, систему ролевого поведения и ролевую Я-концепцию.

Я-концепция — это представление человека о самом себе; это также сложное образование, которое включает мысли и чувства по отношению к себе в разных аспектах своего существования. Классической для социальной психологии является концепция Р. Бернса, где он определяет Я-концепцию как подвижную иерархическую структуру, состоящую из присущих личности установок на себя (Бернс 1986). По Р. Бернсу, структура Я-концепции включает описательную составляющую (знание о себе), оценочную (самоотношение) и поведенческую, как реакцию, вызываемую первыми двумя компонентами в совокупности.

Выделяются также несколько уровней Я-концепции, варьирующиеся у разных авторов по числу и содержанию, однако большинство исследователей сходится в том, что в зависимости от характера активности субъекта, речь может идти о трех уровнях: физическом, социальном и личностном, которые могут изучаться в совокупности или каждый отдельно.

На социальном уровне в Я-концепции находят отражение различные социально-ролевые идентичности в соответствии с освоенными ролями. С точки зрения ролевого подхода Я-концепция отражает социальные роли человека в виде особых самостоятельных схем, которые содержат специфические признаки каждой из них.

Ролевой набор, входящий в общую Я-концепцию, может быть субъективно ранжирован глобально или ситуативно, таким образом, можно говорить о более или менее важных для человека ролях в принципе или в данный момент времени.

Интересен вопрос о соотношении понятий «Я-концепция», «идентичность» и «роль». А. В. Микляева, П. В. Румянцева считают социальную идентичность частью Я-концепции (Микляева, Румянцева 2008). По мнению А. И. Ковалевой (Ковалева 2018), понятия «социальная идентичность», «роль», «Я-концепция» являются довольно близкими и отчасти пересекающимися концептами. Автором вводится понятие «статусно-ролевая идентичность», которое характеризует результаты процесса социальной идентификации индивида в отношении освоенных им статусов и ролей. «Статусно-ролевую идентичность обеспечивает система представлений о себе, конструируемая индивидом в процессе деятельности и общения, обнаруживающая себя в самооценках, чувстве самоуважения и уровне притязаний человека» (Ковалева 2018, 213).

В статье А. В. Серого с соавторами рассматривается смысловая обусловленность

Я-концепции студенческой молодежи. Я-концепция трактуется ими как «иерархическая система различных идентичностей личности, отражающих значимую связь с определенными объектами психической реальности» (Серый, Яницкий, Браун 2020, 597). Авторы отмечают, что в качестве подобных объектов, с которыми личность может иметь значимую связь, могут выступать как личность, так и социальные группы, ими могут быть идеи и ценности, а также значимая окружающая среда. Каждая из идентичностей структурно разделяется на когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивные компоненты отвечают за Я-образы, а аффективные компоненты этих идентичностей являются частными самооценками, что в совокупности приводит к формированию обобщенных Я-образа и самооценки личности.

Можно заключить, что ролевая идентичность соответствует ролевой Я-концепции, являясь для последней фундаментом и составной ее частью.

Самооценка в психологии изучается в рамках трех подходов: одномерного, структурного и функционального. Структурный подход наиболее популярен и предполагает существование частных самооценок, отражающих оценку человеком различных аспектов своей жизни. Очевидно, можно предположить существование и парциальной самооценки, относящейся к роли студента. Для осуществления самооценки нужен определенный стандарт, основание или критерий, на который можно ориентироваться. В качестве таковых могут выступать как другие люди, так и идеалы, долженствования, заданные нормы (Молчанова 2016).

Концепт ролевой самооценки активно разрабатывается С. А. Русиной (Русина 2014; 2020). Автор определяет ролевую самооценку как «оценку человеком своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности в процессе освоения, принятия и выполнения социальных функций, обусловленных местом, занимаемым в системе общественных отношений (статусом)» (Русина 2014). Автор полагает, что ролевая самооценка формируется тогда, когда человек осваивает какие-либо социальные функции; также ролевая самооценка характеризует социальный контекст, в рамках которого формируется общая самооценка. Ролевую самооценку С. А. Русина называет «новообразованием» личности при конкретной ролевой самореализации. Ею предложена структура ролевой самооценки, состоящая из таких измерений, как: 1) важность данной социальной роли; 2) оценка ее выполнения; 3) удовлетворенность

от ее выполнения (самореализация); 4) оценка выполнения роли с точки зрения значимых других; 5) привлекательность роли для субъекта. Ролевая самооценка является в каком-то смысле индикатором интернализации роли (Русина 2020).

Взяв за основу эти размышления, дополним их небольшим обзором кросс-культурных исследований самооценки.

Исследование самооценки в кросс-культурной психологии связано с дискуссией о том, является ли высокая самооценка универсальным человеческим феноменом или же ограниченными индивидуалистическими, а не коллективистскими культурами (Mruk, Skelly 2017).

В одном из ранних исследований было показано, что китайские дети склонны недооценивать свою компетентность по сравнению с американскими детьми, но за исключением социальной сферы (Stigler, Smith, Mao 1985).

Д. Шмитт и Дж. Аллик (Schmitt, Allik 2005) опубликовали результаты проекта, охватившего 53 страны, в котором изучались универсальные и культурно-специфические особенности глобальной самооценки человека. Авторы сделали ряд важных выводов, в частности о том, что самооценка является универсальной и достоверно измеряемой человеческой характеристикой. При этом компоненты обобщенной самооценки, а именно компетентность и самоуважение, имеют ярко выраженные кросс-культурные различия.

По мнению М. Бранд (Brand 2004), культурное поведение китайцев часто ассоциируется с самоуничижением и скромностью. Существует также конфуцианская поговорка, что «высокомерие ведет к гибели, а смирение приносит пользу». Более того, такие характеристики могут быть сформированы культурой, которая демонстрирует самоограничение, традиционный авторитарный стиль обучения и давление высокой конкуренции, создаваемое семьями, школами и обществом. При этом сравнительно низкая самооценка китайцев вовсе не означает плохую адаптацию в рамках коллективистской культуры.

В более поздних исследованиях изучалось, существуют ли культурные различия в потребности в позитивной самооценке в КНР. Было проведено два метаанализа. Один из них показал, что как у молодых, так и у людей более старшего возраста самооценка была положительно предвзятой, при этом большинство участников сообщало о высоком уровне самооценки (Cai, Wu, Brown 2009). Р. Чжан с соавторами также продемонстрировали повышенную

склонность китайцев к положительной самооценке и объяснили это социокультурными изменениями (Zhang, Noels, Guan, Weng 2017). В исследовании было обнаружено, что китайцы из КНР по сравнению с китайцами, живущими в Канаде, показывают более сильный эффект «выше среднего». Также этот эффект усиливался идентификацией респондентов с современной китайской культурой в противовес традиционной.

На данный момент существует общее согласие ученых с тем, что социально-экономические и культурные факторы могут влиять на самооценку.

Имеет место понимание самооценки как двухфакторной структуры, состоящей из оценки компетентности (успешное решение проблем) и самоуважения (быть хорошим и зрелым человеком). Двухфакторный подход к самооценке рассматривает эти различия как отражение «культурного компромисса» между компетентностью и достоинством (Tafarodi, Swann 1995). В этом случае данная группа или культура может уделять больше внимания одному из двух факторов. Например, на Западе подчеркивают фактор компетентности больше, чем фактор самоуважения для самооценки. Те, кто живет в культурах, которые отдают предпочтение групповым или общинным ценностям, например на Востоке, больше подчеркивают компонент достоинства. Идея состоит в том, что культуры могут «обмениваться», но не устранять один фактор в пользу другого.

Важной характеристикой коллективистской культуры, представители которой имеют «взаимозависимое Я» в противовес «независимому Я» индивидуалистов, является заинтересованность в большем сходстве между собой и другими. Не исключено, что это также может сказываться на самооценке. Индивидуалистические нации развивают чувство уникальности и независимости от других, в то время как коллективистские нации развивают межличностные связи и чувство взаимозависимости с членами группы. В то же время есть свидетельства, что сейчас и эта тенденция подвергается изменениям. Так, Х. Цхай с соавторами пришли к выводу о росте индивидуализма в Китае (Cai, Zou, Feng et al. 2018).

Важными в контексте рассуждений являются результаты всемирного опроса более 5000 молодых людей, начатого в 2008 году и охватившего 19 стран Восточной и Западной Европы, Ближнего Востока, Южной Америки, Африки и Азии: эти результаты свидетельствуют, что молодые люди основывают свою самооценку

на выполнении ценностных приоритетов других людей в их культурной среде. Так, представители индивидуалистических культур будут формировать самооценку из впечатления о том, что они контролируют свою жизнь. Люди, живущие в культурах, которые ценят конформизм, традиции и безопасность (некоторые части Ближнего Востока, Африки и Азии), сравнительно более склонны основывать свою самооценку на чувстве выполнения своего долга (Becker, Vignoles, Owe et al. 2014).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый человек старается оправдать ролевые ожидания окружающих, как бы они ни варьировали от культуры к культуре. А собственно самооценка строится на основе понимания степени удовлетворения этих ожиданий.

Организация и методы исследования

Целью данного исследования является сравнительный анализ уровня и структуры ролевой самооценки студентов России и Китая.

Объект исследования — ролевая Я-концепция студентов.

Предмет исследования — уровневые и структурные различия в ролевой самооценке студентов России и Китая.

В качестве гипотез выдвигаются следующие предположения:

- 1) Ценностные приоритеты китайских студентов будут больше тяготеть к полюсу коллективизма в сравнении с россиянами.
- 2) Уровень ролевой самооценки студентов из России будет выше, чем студентов из Китая.
- 3) Ролевая самооценка студентов из России и Китая будет иметь структурные различия, ассоциированные с измерением «коллективизм — индивидуализм».

Эмпирическими задачами исследования являются:

- 1) Определение и сравнение индивидуальных ценностных приоритетов в группах студентов из обеих стран.
- 2) Выявление уровневых различий в аспектах ролевой самооценки в группах российских и китайских студентов.
- 3) Выявление структурных различий в измерениях ролевой самооценки.

Сбор данных проводился в групповой форме в 2019–2020 годах в России и Китае методом анкетного опроса. Выборку составили 185 китайских и 115 российских студентов из российских (РГПУ им. А. И. Герцена, СПбГУ) и китайских университетов (Юлинский педагогический

институт, Университет Линьи). Средний возраст в обеих выборках составил 20 лет. Соотношение по полу в китайской выборке составило 23% мужчин и 77% женщин, в российской — 14% мужчин и 86% женщин.

В рамках анкетного опроса использовались следующие методики:

- 1) Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (PVQ-40). Позволяет выявить индивидуальные приоритеты 10 ценностей. Необходимо оценить 40 характеристик поведения человека по сходству с собой. Типы ценностей могут отражать индивидуалистические, коллективистские или смешанные интересы. Ценности *Стимуляция, Гедонизм, Власть, Достижение* и *Самостоятельность* служат индивидуальным интересам. *Традиции, Конформность* и *Доброта* служат коллективным интересам. *Безопасность* и *Универсализм* служат смешанным интересам и занимают пограничное положение (Schwartz 2006).
- 2) Комплекс вопросов, направленных на изучение ролевой самооценки и связанных с ней факторов, социально-демографический блок.

Для китайских респондентов вопросы анкеты были подвергнуты двойному переводу билингвами для достижения смысловой эквивалентности.

Для обработки данных использовались непараметрический критерий Манна — Уитни и корреляционный анализ по Спирмену, расчеты выполнены в программе STATISTICA 8.

Результаты и их обсуждение

Для понимания социального контекста предварим анализ данных обсуждением относительной субъективной значимости студенческого сообщества для наших респондентов. Им предлагалось ранжировать наряду с ним такие социальные группы, как «граждане моей страны», «моя этническая группа», «политическая партия», «конфессиональная общность». Приоритетность устанавливалась в соответствии с тем, какая доля респондентов (в %) ставит ту или иную позицию на первые два места по субъективной важности.

Студенты из Китая отдают приоритет группе граждан (74%), далее следует политическая партия (52%), затем этническая группа (49%). Это согласуется с экспертным мнением китайских исследователей, отмечающих, что современная молодежь в КНР находится под сильным

влиянием политического режима внутри страны. В частности, число студентов, желающих вступить в Компартию Китая в период обучения в вузе, составляет 69 % (Ли 2019). Студенчество как значимая группа членства занимает лишь четвертое место (16%), а замыкает рейтинг религиозное сообщество — всего лишь 6% студентов из КНР поставило его на 1 или 2 место в совокупности.

Для россиян, напротив, студенческое сообщество представляет собой наиболее важную группу из включенных в рейтинг (62%). Чуть менее популярной является группа граждан страны (57%), далее следует этническая группа (38%). Членство в религиозных общностях и политических партиях для российских студентов находится на последнем месте (по 20%), что

говорит об относительно низкой вовлеченности молодежи в данные сферы. Эти результаты в целом соотносятся с данными других российских ученых (Серый, Яницкий, Браун 2020).

Остановимся на анализе ценностных приоритетов респондентов (методика Ш. Шварца). Поскольку распределение показателей не соответствовало нормальному, ранжирование осуществлялось по медиане (Me). Наиболее значимые для респондентов ценности — имеющие ранги от 1 до 3, наименее значимые — от 8 до 10. В табл. 1 приведены значения медиан и ранги, полученные при оценке каждой ценности.

Конфигурации ценностных профилей студентов России и Китая при некотором сходстве демонстрируют существенные различия (табл. 1).

Табл. 1. Ранги ценностей в общегрупповых профилях студентов России и Китая (по медиане)

Ценности	КС		РС	
	Me	Ранг	Me	Ранг
Конформность	4,000000	1	2,500000	9
Традиции	2,750000	9	1,750000	10
Доброта	3,500000	4–6	3,500000	2–4
Универсализм	3,666667	2	3,333333	5–6
Самостоятельность	3,500000	4–6	3,500000	2–4
Стимуляция	3,000000	8	3,333333	5–6
Гедонизм	3,333333	7	3,666667	1
Достижения	3,500000	4–6	3,500000	2–4
Власть	2,666667	10	2,666667	8
Безопасность	3,600000	3	2,800000	7

КС — китайские студенты, РС — российские студенты

Table 1. Ranks of values in the general group profiles of students from Russia and China (by median)

Values	CS		RS	
	Me	Rank	Me	Rank
Conformity	4.000000	1	2.500000	9
Tradition	2.750000	9	1.750000	10
Benevolence	3.500000	4–6	3.500000	2–4
Universalism	3.666667	2	3.333333	5–6
Self-Direction	3.500000	4–6	3.500000	2–4
Stimulation	3.000000	8	3.333333	5–6
Hedonism	3.333333	7	3.666667	1
Achievement	3.500000	4–6	3.500000	2–4
Power	2.666667	10	2.666667	8
Safety	3.600000	3	2.800000	7

CS—Chinese students, RS—Russian students

В обеих группах можно отметить тенденции как коллективизма, так и индивидуализма, но в разных пропорциях. Сходство также заключается в отвержении студентами обеих стран ценностей *Власть* и *Традиции*, что, вероятно, может быть связано с юношеским возрастом, обращенностью в будущее, с решением текущих академических задач. У китайских студентов первое место в рейтинге ценностей занимает коллективистская ценность *Конформность*, дополняемая ценностями *Универсализм* и *Безопасность*, имеющими двойственную направленность. Это позволяет ассоциировать ценностные приоритеты китайской выборки

с акцентом на коллективизм, что, однако, не исключает индивидуалистических тенденций — об этом свидетельствует нахождение ценностей *Самостоятельность*, *Достижения* в среднем диапазоне приемлемости. Российские студенты, напротив, демонстрируют приверженность индивидуалистическому «набору» (*Гедонизм*, *Достижения*, *Самостоятельность*), сочетая его с коллективистской ценностью *Доброта*, что свидетельствует о большем сдвиге к индивидуализму по сравнению с респондентами из КНР.

Уровневые различия ценностных профилей китайских и российских студентов (критерий Манна — Уитни) представлены в таблице 2.

Табл. 2. Различия ценностей в группах студентов России и Китая

Ценности	Rank Sum (Китай n = 185)	Rank Sum (Россия n = 115)	U	Z	p-level	Z	p-level
Конформность***	35519,50	9630,50	2960,50	10,509	0,00000	10,54459	0,0000
Традиции***	33897,50	11252,50	4582,50	8,28871	0,00000	8,32227	0,0000
Доброта	28162,50	16987,50	10317,50	0,43805	0,6613	0,44073	0,6594
Универсализм***	30519,00	14631,00	7961,00	3,66387	0,0002	3,67348	0,0002
Самостоятельность	27549,00	17601,00	10344,00	-0,401	0,6878	-0,40441	0,6859
Стимуляция	26830,00	18320,00	9625,00	-1,386	0,1657	-1,39581	0,1627
Гедонизм**	25917,00	19233,00	8712,00	-2,635	0,0083	-2,65269	0,0079
Достижения	27691,50	17458,50	10486,50	-0,206	0,8362	-0,20768	0,8354
Власть	27610,50	17539,50	10405,50	-0,317	0,7508	-0,31916	0,7496
Безопасность***	33513,00	11637,00	4967,00	7,7623	0,0000	7,78200	0,0000

$p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,001^{***}$

Table 2. Level differences in values in groups of students in Russia and China

Values	Rank Sum (China n = 185)	Rank Sum (Russia n = 115)	U	Z	p-level	Z	p-level
Conformity***	35519.50	9630.50	2960.50	10.509	0.00000	10.54459	0.0000
Tradition***	33897.50	11252.50	4582.50	8.28871	0.00000	8.32227	0.0000
Benevolence	28162.50	16987.50	10317.50	0.43805	0.6613	0.44073	0.6594

Table 2. Completion

Universalism	30519.00	14631.00	7961.00	3.66387	0.0002	3.67348	0.0002
Self-Direction	27549.00	17601.00	10344.00	-0.401	0.6878	-0.40441	0.6859
Stimulation	26830.00	18320.00	9625.00	-1.386	0.1657	-1.39581	0.1627
Hedonism**	25917.00	19233.00	8712.00	-2.635	0.0083	-2.65269	0.0079
Achievement	27691.50	17458.50	10486.50	-0.206	0.8362	-0.20768	0.8354
Power	27610.50	17539.50	10405.50	-0.317	0.7508	-0.31916	0.7496
Safety***	33513.00	11637.00	4967.00	7.76236	0.0000	7.78200	0.0000

$p \leq 0.05^*$, $p \leq 0.01^{**}$, $p \leq 0.001^{***}$

Данные групповых различий в ценностных профилях подтверждают уже высказанные ранее соображения. Китайские студенты значимо превосходят российских в приверженности коллективистским ценностям (*Конформность, Традиции, Безопасность*). Несмотря на то что ценность *Традиции* занимала последние места в рейтинге обеих групп, для китайских студентов она все же более важна. Россияне, в свою очередь, превосходят китайских студентов в приверженности ценности *Гедонизм*.

В соответствии со структурой, предлагаемой С. А. Русиной, была измерена прямая и рефлексивные ролевые самооценки.

Рефлексивные самооценки отражали то, как, с точки зрения студента, могли бы его оценить в этой роли преподаватели и одногруппники. В качестве других аспектов использовались оценки ролевой самореализации и привлекательности роли для человека. Дополнительно оценивалась важность соответствия ожиданиям преподавателей, родителей, администрации и степень собственной ролевой типичности как дополнительного маркера коллективизма — индивидуализма. Все оценки давались по 10-балльной шкале. В таблице 3 представлены различия по этим показателям.

Табл. 3. Различия в аспектах ролевой самооценки между группами студентов (критерий Манна — Уитни)

Оценки	Rank Sum (КС, n = 185)	Rank Sum (РС, n = 115)	U	Z	p-level	Z	p-level
Привлекательность роли студента	27934,0	17216,0	10546, 2	0,1252	0,900322	0,1340	0,8933
Самооценка в роли студента	27307,0	17843,0	10102,0	-0,733	0,46353	-0,745	0,4559
Самореализация в роли студента	26824,5	18325,5	9619,50	-1,393	0,16345	-1,416	0,1566
Рефлексивная самооценка (преподаватели)	27412,0	17738,0	10207,0	-0,589	0,55565	-0,599	0,5485
Рефлексивная самооценка (одногруппники)	27270,5	17879,5	10065,5	-0,783	0,43362	-0,797	0,4250
Соответствие ожиданиям преподавателей**	30080,5	15069,5	8399,50	3,063	0,0021	3,107	0,0018

Табл. 3. Продолжение

Соответствие ожиданиям родителей***	31640,0	13510,0	6840,00	5,198	0,00000	5,3231	0,0000
Соответствие ожиданиям администрации***	30533,5	14616,5	7946,50	3,683	0,00023	3,7122	0,0002
Типичность в исполнении роли**	29705,0	15445,0	8775,0	2,5495	0,01078	2,5858	0,0097

$p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$, $p \leq 0,001^{***}$

Table 3. Level differences in aspects of role self-assessment between groups of students (Mann — Whitney criterion)

Evaluations	Rank Sum (China n = 185)	Rank Sum (Russia n=115)	U	Z	p-level	Z	p-level
The attractiveness of the student's role	27934.0	17216.0	10546.2	0.1252	0.900322	0.1340	0.8933
Role self-esteem as a student	27307.0	17843.0	10102.0	-0.733	0.46353	-0.745	0.4559
Self-realization as a student	26824.5	18325.5	9619.50	-1.393	0.16345	-1.416	0.1566
Reflexive self-assessment (teachers)	27412.0	17738.0	10207.0	-0.589	0.55565	-0.599	0.5485
Reflexive self-assessment (other students)	27270.5	17879.5	10065.5	-0.783	0.43362	-0.797	0.4250
The importance of meeting the expectations of teachers**	30080.5	15069.5	8399.50	3.063	0.0021	3.107	0.0018
The importance of meeting the expectations of parents***	31640.0	13510.0	6840.00	5.198	0.00000	5.3231	0.0000
The importance of meeting the expectations of the administration***	30533.5	14616.5	7946.50	3.683	0.00023	3.7122	0.0002
Self-assessment of role typicality**	29705.0	15445.0	8775.0	2.5495	0.01078	2.5858	0.0097

$p \leq 0.05^*$, $p \leq 0.01^{**}$, $p \leq 0.001^{***}$

Значимых различий между группами в прямой и рефлексивных ролевых самооценках, а также в степени самореализации и привлекательности роли не обнаружено. Тем не менее нужно отметить, что прямая ролевая самооценка для обеих групп довольно высока ($M_e = 7$). Эти результаты подтверждают данные, приве-

денные выше в теоретическом обзоре. Не исключено, что китайцы и россияне опираются в самооценке на различные критерии, причем чаще те, которые культурно обусловлены и одобряемы в обществе. Например, в работе М. Н. Кичеровой с соавторами (Кичерова, Черноморченко, Чжу 2018) показано, что

61% китайских студентов тратят на самообразование более трех часов в день, а среди россиян подобной старательностью отличаются лишь 13% студентов. Вероятно, это связано с особенностями традиционных конфуцианских установок: ориентацией на упорство и достижение цели, высокую работоспособность. Другими словами, китайские студенты могут прилагать больше усилий и в самооценке ориентироваться именно на этот вклад; для россиян, возможно, более привлекательным основанием самооценки могут выступать способности. Это согласуется с мнением Д. Мацумото о том, что «самооценка, вероятно, представляет собой комплексный показатель, развитие отдельных аспектов которого может поощряться, либо напротив, встречать сопротивление в условиях той или иной культурной среды» (Мацумото 2002, 321).

Важным отличием результатов студентов из Китая оказалось то, что они оценивают свою ролевую «типичность» значимо выше, чем российские. Ощущение своей «вписанности» в группу, очевидно, является неким культурным маркером и, безусловно, свидетельствует о большей ориентации на коллективизм респондентов из Китая. Это согласуется с интерпретациями И. Чой и О. Чха (Choi, Cha 2019), что жители Восточной Азии могут иметь сильную мотивацию видеть себя нормальным и обычным,

они также больше заинтересованы в сходстве между собой и придерживаются убеждения, что быть обычным — безопасно и полезно.

Обращает на себя внимание то, что китайские студенты по сравнению с россиянами сильнее чувствуют себя обязанными оправдать ожидания значимых высокостатусных Других, и в первую очередь — родительские (Me = 9 и Me = 7 соответственно). Для китайцев является традиционным исполнение желаний родителей. В современном Китае сыновняя почтительность трансформировалась в формы, но в основе своей сохраняется, и, как показал Я. Дун (2019), родители студентов из Китая существенно чаще участвуют в личных делах своих детей, чем российские.

Рассмотрим структурные различия аспектов ролевой самооценки, представленные в таблице 4 (пустые ячейки означают, что различий между группами в коэффициентах нет, прочерк — отсутствие значимых коэффициентов).

Но прежде остановимся на структурном сходстве между группами, не представленном в таблице 4. Оно определяется положительными значимыми взаимосвязями прямой ролевой самооценки с оценкой ролевой самореализации ($r_s = 0,72$ (КС) $r_s = 0,76$ (РС); $p < 0,001$), с привлекательностью роли ($r_s = 0,19$ (КС) $r_s = 0,25$ (РС); $p \leq 0,001$), с рефлексивными самооценками со стороны преподавателей и одноклассников

Табл. 4. Различия в структуре ролевой самооценки студентов

	Самооценка в роли студента		Типичность в исполнении роли		Привлекательность роли	
	КС	РС	КС	РС	КС	РС
Важность соответствия ожиданиям родителей	0,16*	–				
Важность соответствия ожиданиям преподавателей					0,20**	–
Важность соответствия ожиданиям администрации	–	0,23**				
Рефлексивная самооценка (преподаватели)			0,38***	–	–	0,42***
Рефлексивная самооценка (одноклассники)			0,45***	–		
Типичность в исполнении роли	0,42***	–				
Самореализация в роли студента					–	0,41***

$p \leq 0,05$ *, $p \leq 0,01$ ** , $p \leq 0,001$ ***

Table 4. Differences in the structure of the role self-assessment of students in Russia and China

	Role self-esteem		Self-assessment of role typicality		The attractiveness of the student's role	
	CS	RS	CS	RS	CS	RS
The importance of meeting the expectations of parents	0.16*	–				
The importance of meeting the expectations of teachers					0.20**	–
The importance of meeting the expectations of the administration	–	0.23**				
Reflexive self-assessment (teachers)			0.38***		–	0.42***
Reflexive self-assessment (other students)			0.45***			
Self-assessment of role typicality	0.42***	–				
Self-realization as a student						0.41***

$p \leq 0.05^*$, $p \leq 0.01^{**}$, $p \leq 0.001^{***}$

(в целом, r_s выше 0,6 при $p \leq 0,001$ в обеих группах). Восприятие ролевой типичности в обеих группах значимо положительно связано с важностью соответствия ожиданиям авторитетных фигур — родителей, преподавателей, администрации.

Структурные различия достаточно очевидны. Группа китайских студентов отличается тем, что прямая ролевая самооценка взаимосвязана с восприятием степени своей «типичности» как исполнителя роли ($r_s = 0,42$ при $p \leq 0,01$). Также высокая ролевая самооценка у китайцев связана с важностью соответствия ожиданиям родителей ($r_s = 0,16$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, опрошенные студенты из КНР дают высокую оценку себе как студенту, если ощущают свое сходство с другими, что дает им чувство удовлетворенности и стимулирует к реализации своего потенциала.

Противоположную картину демонстрируют россияне. В этой группе взаимосвязь ролевой самооценки с воспринимаемым уровнем своей типичности не зафиксирована. При этом в данной группе оценка ролевой самореализации

положительно связана с привлекательностью роли студента ($r_s = 0,41$ при $p \leq 0,01$), у студентов из Китая подобной связи не найдено. Россияне в отличие от студентов из Китая чаще склонны самореализовываться в роли студента, если они относятся к этой роли позитивно. Вероятно, российские студенты склонны следовать своим личным установкам, а не общественным предписаниям.

Выводы

Респонденты из обеих стран демонстрируют «смешанные» ценностные профили с точки зрения культурного измерения «коллективизм — индивидуализм». Однако выявленные сходства и различия позволяют в целом отнести китайских респондентов к полюсу коллективизма в большей степени, нежели россиян. Китайские студенты в первую очередь привержены ценности *Конформность*, обеспечивающей групповую гармонию и согласие; россияне же ставят в приоритет ценности *Гедонизм*, *Достижения* и *Само-*

стоятельность, отражающие индивидуалистической полюс.

Аспекты ролевой самооценки студентов двух стран не различаются по уровню, который достаточно высок в обеих группах. Различия существуют в степени ориентации на социально значимые фигуры и восприятие себя в социальном контексте. Так, для китайцев существенно важнее соответствовать ожиданиям родителей, преподавателей и администрации по сравнению с россиянами. При этом опрошенные студенты из Китая значимо выше оценивают свою ролевую типичность.

Сходство в структурах ролевой самооценки студентов из обеих стран заключается в наличии плотных положительных взаимосвязей между ролевой и рефлексивными самооценками, оценкой своей самореализации в роли и ее субъективной привлекательностью. Выявленные структурные различия позволяют установить, что для китайской выборки важным фактором позитивной ролевой самооценки выступает воспринимаемая ролевая типичность: сходство с другими является существенным основанием для высокой самооценки, которая в сочетании с важностью следовать ожиданиям родителей и преподавателей обуславливает большую социальную нормативность студентов из КНР. Для россиян взаимосвязи воспринимаемого сходства с другими и ролевой самооценки не найдено, она в этом смысле более свободна. Кроме того, российские студенты имеют тенденцию раскрывать свой потенциал в учебной деятельности лишь при условии удовлетворенности студенческой ролью, студенты из КНР реализуют свой потенциал вне зависимости от субъективного отношения к ней. Дальнейшие перспективы кросс-культурных исследований ролевой самооценки студентов могут быть сосредоточены на соотнесении данных о ролевой самооценке

с мотивацией достижений и особенностями культурной идентичности студентов разных стран.

Принятые в статье сокращения и условные обозначения:

КС — китайские студенты, РС — российские студенты.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Вклад авторов в подготовку статьи является равноценным.

Author Contributions

The contributions of the authors to the preparation of the article are equal.

Литература

- Бернс, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 422 с.
- Галинская, И. А. (2013) Р. Линтон. Культурные основания личности. *Культурология*, № 4 (67), с. 51–53.
- Горностаев, П. П. (2007) *Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности*. Киев: Интерпресс ЛТД, 312 с.
- Дун, Я. (2019) Отношение к различным жизненным сферам у китайских студентов. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, № 11, статья 2788. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2788.htm> (дата обращения 12.08.2021).
- Кичерова, М. Н., Черноморченко, С. И., Чжу, Ю. (2018) Особенности самообразования российских и китайских студентов. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 4, с. 299–310.
- Ковалева, А. И. (2018) Статусно-ролевая идентичность. *Знание. Понимание. Умение*, № 2, с. 211–214. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.2.20>
- Кон, И. С. (1999) *Социологическая психология: избранные психологические труды*. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 560 с.

- Кошелева, Ю. П. (2018) Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, № 1 (790), с. 132–152.
- Леонтьев, Д. А. (1993) *Очерк психологии личности*. М.: Смысл, 43 с.
- Ли, С. (2019) Политическая культура современной китайской молодежи. *Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки*, № 1, с. 95–106.
- Мацумото, Д. (2002) *Психология и культура: современные исследования*. 3-е изд. СПб.: Прайм-Евроннак; М.: Нева, 416 с.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2008) *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 118 с.
- Молчанова, О. Н. (2016) *Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования*. М.: Флинта, 392 с.
- Поссель, Ю. А., Чжао, Ч. (2018) Ролевые ожидания и установки в педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей России и Китая. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 1–2, с. 117–123.
- Россия и Китай достигли уровня академической мобильности в 100 тысяч человек. (2020) *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации*. [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=26080 (дата обращения 13.04.2021).
- Русина, С. А. (2014) Феномен ролевой самооценки в психологии. *Мир науки, культуры и образования*, № 3 (46), с. 180–182.
- Русина, С. А. (2020) Психологическое благополучие и ролевая самооценка студентов в период обучения в педагогическом университете. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, № 2 (43), с. 67–72. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-67-72>
- Серый, А. В., Яницкий, М. С., Браун, О. А. (2020) Смысловая обусловленность структуры Я-концепции студенческой молодежи. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 3, с. 597–607. <https://doi.org/10.33910/herzenpsycconf-2020-3-15>
- Becker, M., Vignoles, V. L., Owe, E. et al. (2014) Cultural bases for self-evaluation: Seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 40, no. 5, pp. 657–675. <https://doi.org/10.1177/0146167214522836>
- Brand, M. (2004) Collectivistic versus individualistic cultures: A comparison of American, Australian and Chinese music education students' self-esteem. *Music Education Research*, vol. 6, no. 1, pp. 57–66. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182830>
- Cai, H., Wu, Q., Brown, J. D. (2009) Is self-esteem a universal need? Evidence from The People's Republic of China. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 12, no. 2, pp. 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2009.01278.x>
- Cai, H., Zou, X., Feng, Y. et al. (2018) Increasing need for uniqueness in contemporary China: Empirical evidence. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00554>
- Choi, I., Cha, O. (2019) Cross-cultural examination of the false consensus effect. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, article 2747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02747>
- Hofstede, G. (1986) Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, no. 3, pp. 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Joy, S., Kolb, D. A. (2009) Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 33, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.11.002>
- Mruk, C. J., Skelly, T. (2017) Is self-esteem absolute, relative, or functional? Implications for cross-cultural and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, vol. 45, no. 4, pp. 313–332. <https://doi.org/10.1037/hum0000075>
- Shcheglova, I. A. (2018) A cross-cultural comparison of the academic engagement of students. *Russian Education & Society*, vol. 60, no. 8-9, pp. 665–681. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1598163>
- Schmitt, D., Allik, J. (2005) Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 89, no. 4, pp. 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schwartz, S. (2006) Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, vol. 47, no. 4, pp. 929–968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Stigler, J. W., Smith, Sh., Mao, L. (1985) The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development*, vol. 56, no. 5, pp. 1259–1270. <https://doi.org/10.2307/1130241>
- Tafarodi, R. W., Swann, W. B. Jr. (1995) Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, vol. 65, no. 2, pp. 322–342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8
- Zhang, R., Noels, K. A., Guan, Y., Weng, L. (2017) Making sense of positive self-evaluations in China: The role of sociocultural change. *European Journal of Social Psychology*, vol. 47, no. 1, pp. 36–52. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2214>

References

- Becker, M., Vignoles, V. L., Owe, E. et al. (2014) Cultural bases for self-evaluation: Seeing oneself positively in different cultural contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 40, no. 5, pp. 657–675. <https://doi.org/10.1177/0146167214522836> (In English)
- Burns, R. B. (1986) *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-concept development and education]*. Moscow: Progress Publ., 422 p. (In Russian)
- Brand, M. (2004) Collectivistic versus individualistic cultures: A comparison of American, Australian and Chinese music education students' self-esteem. *Music Education Research*, vol. 6, no. 1, pp. 57–66. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182830> (In English)
- Cai, H., Wu, Q., Brown, J. D. (2009) Is self-esteem a universal need? Evidence from The People's Republic of China. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 12, no. 2, pp. 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2009.01278.x> (In English)
- Cai, H., Zou, X., Feng, Y. et al. (2018) Increasing need for uniqueness in contemporary China: Empirical evidence. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00554> (In English)
- Choi, I., Cha, O. (2019) Cross-cultural examination of the false consensus effect. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, article 2747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02747> (In English)
- Dun, Ya. (2019) Otnoshenie k razlichnym zhiznennym sferam u kitajskikh studentov [Attitude to different life spheres in Chinese students]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn — The Emissia. Offline Letters*, no. 11, article 2788. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2788.htm> (accessed 12.08.2021). (In Russian)
- Galinskaya, I. L. (2013) R. Linton. Kul'turnye osnovaniya lichnosti [R. Linton. Cultural foundations of personality]. *Kul'turologiya*, no. 4 (67), pp. 51–53. (In Russian)
- Gornostaj, P. P. (2007) *Lichnost' i rol'. Rolevoj podkhod v sotsial'noj psikhologii lichnosti [Personality and role. Role approach in social psychology of personality]*. Kiev: Interpress LTD Publ., 312 p. (In Russian)
- Hofstede, G. (1986) Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, no. 3, pp. 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5) (In English)
- Joy, S., Kolb, D. A. (2009) Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 33, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.11.002> (In English)
- Kicherova, M. N., Chernomorchenko, S. I., Chzhu, Yu. (2018) Osobennosti samoobrazovaniya rossijskikh i kitajskikh studentov [Features of self-education of Russian and Chinese students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, no. 4, pp. 299–310. (In Russian)
- Kon, I. S. (1999) *Sotsiologicheskaya psikhologiya: izbrannye psikhologicheskie trudy [Sociological psychology: Selected psychological works]*. Moscow: MPSU Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 560 p. (In Russian)
- Kosheleva, Yu. P. (2018) Teoreticheskie podkhody k rolevomu povedeniyu i mezhrolevoj konflikt [Theoretical approach to role behaviour and interrole conflict]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki — Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, no. 1 (790), pp. 132–152. (In Russian)
- Kovaleva, A. I. (2018) Statusno-rol'evaya identichnost' [Status and role identity]. *Znanie. Ponimanie. Umenie — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 211–214. <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.2.20> (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (1993) *Ocherk psikhologii lichnosti [Essay on personality psychology]*. Moscow: Smysl Publ., 43 p. (In Russian)
- Li, X. (2019) Politicheskaya kul'tura sovremennoj kitajskoj molodezhi [The political culture of modern Chinese youth]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12. Politicheskie nauki — Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science*, no. 1, pp. 95–106. (In Russian)
- Matsumoto, D. (2002) *Psikhologiya i kul'tura: sovremennye issledovaniya [Psychology and culture: Contemporary research]*. 3rd ed. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ.; Moscow: Neva Publ., 416 p. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2008) *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya [Social identity of a person: Content, structure, mechanisms of formation]*. Saint Petersburg: Publishing House of Herzen State Pedagogical University of Russia, 118 p. (In Russian)
- Molchanova, O. N. (2016) *Samootsenka: Teoreticheskie problemy i empiricheskie issledovaniya [Self-assessment: Theoretical problems and empirical research]*. Moscow: Flinta Publ., 392 p. (In Russian)
- Mruk, C. J., Skelly, T. (2017) Is self-esteem absolute, relative, or functional? Implications for cross-cultural and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, vol. 45, no. 4, pp. 313–332. <https://doi.org/10.1037/hum0000075> (In English)
- Possel, Yu. A., Zhao, Zh. (2018) Rolevye ozhidaniya i ustanovki v pedagogicheskom vzaimodejstvii studentov i prepodavatelej Rossii i Kitaya [Role expectations and attitudes in pedagogical interaction of students and teachers of Russia and China]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Conference on Psychology in Education*, no. 1–2, pp. 117–123. (In Russian)
- Rossiya i Kitaj dostigli urovnya akademicheskoy mobil'nosti v 100 tysyach chelovek [Russia and China have reached the level of academic mobility of 100 thousand people]. (2020) *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya*

- Rossijskoj Federatsii [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation]. [Online]. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=26080 (accessed 13.04.2021). (In Russian)
- Rusina, S. A. (2014) Fenomen rolevoj samoocenki v psikhologii [A phenomenon of a role-based self-estimation in psychology]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya — The World of Science, Culture and Education*, no. 3 (46), pp. 180–182. (In Russian)
- Rusina, S. A. (2020) Psikhologicheskoe blagopoluchie i rolevaya samoocenka studentov v period obucheniya v pedagogicheskom universitete [Mental well-being and role-based self-esteem of students during the period of study in the pedagogical university]. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Vestnik of Altai state pedagogical university*, no. 2 (43), pp. 67–72. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-67-72> (In Russian)
- Schmitt, D., Allik, J. (2005) Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 89, no. 4, pp. 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623> (In English)
- Schwartz, S. (2006) Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, vol. 47, no. 4, pp. 929–968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929> (In French)
- Seryj, A. V., Yanitskij, M. S., Braun, O. A. (2020) Smyslovaya obuslovlennost' struktury Ya-kontseptsii studentcheskoj molodezhi [The semantic conditionality of the structure of the self-concept of student youth]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Conference on Psychology in Education*, no. 3, pp. 597–607. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-15> (In Russian)
- Shcheglova, I. A. (2018) A cross-cultural comparison of the academic engagement of students. *Russian Education & Society*, vol. 60, no. 8-9, pp. 665–681. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1598163> (In English)
- Stigler, J. W., Smith, Sh., Mao, L. (1985) The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development*, vol. 56, no. 5, pp. 1259–1270. <https://doi.org/10.2307/1130241> (In English)
- Tafarodi, R. W., Swann, W. B. Jr. (1995) Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, vol. 65, no. 2, pp. 322–342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8 (In English)
- Zhang, R., Noels, K. A., Guan, Y. Weng, L. (2017) Making sense of positive self-evaluations in China: The role of sociocultural change. *European Journal of Social Psychology*, vol. 47, no. 1, pp. 36–52. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2214> (In English)



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

УДК 159.923

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-401-415>

Особенности Я-концепции и образа героя у современной молодежи

А. О. Шарاپов^{✉1}, А. И. Соколова^{2,3}

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, д. 85

² Северо-Западный филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия»,
197046, Россия, г. Санкт-Петербург, Александровский парк, д. 5

³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Алексей Олегович Шарাপов,
SPIN-код: 4430-8630,
ORCID: 0000-0001-9742-7884,
e-mail: aloi88@mail.ru

Алена Ивановна Соколова,
e-mail: alena_sokolova@mail.ru

Для цитирования:

Шарাপов, А. О., Соколова, А. И.
(2021) Особенности Я-концепции
и образа героя у современной
молодежи. *Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4, с. 401–415.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-401-415>

Получена 5 июля 2021; прошла
рецензирование 8 августа 2021;
принята 24 августа 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Введение. В данной статье сделана попытка описания образа героя в представлениях современной молодежи. Разрабатывалась проблема: какова структура и особенности связи образа героя с образами «Я-реальное», «Я-идеальное» у старших школьников? Цель исследования — изучение образа героя в структуре Я-концепции старших школьников.

Материалы и методы. Исследование проведено на выборке учащихся 10–11 классов городских школ Белгородской области в количестве 176 человек. В исследовании была использована разновидность квазиэкспериментального плана — структурное корреляционное исследование. В первой части исследования испытуемые писали эссе, состоящее из двух вопросов: «Кого сегодня можно назвать героем и почему?» и «Кто такой обычный современный человек и почему его можно назвать таким?». Анализ сочинений позволил выявить степень сформированности и структуру образа героя. Во второй части испытуемые проходили тесты «Кто Я?» и «Кто Герой?» (модификации теста двадцати ответов М. Куна и Т. Макпартленда). Ответы обрабатывались методом контент-анализа. В третьей части испытуемые заполняли опросники Дж. М. Чика и Л. Р. Тропп (The Aspects of Identity Questionnaire — AIQ-IV) для реального Я и его модификаций для идеального Я и для образа героя. Данные опросников обрабатывались при помощи программы SPSS Statistics 17.0.

Заключение. В структуре образа героя отсутствует категория «трансцендентального Я», он находится на виду у общества. По мнению современной молодежи, герой — это активно действующая фигура. «Готовность жертвовать чем-то ради других» — ведущее качество в образе героя. Герой не имеет отношения к труду. Труд — это удел обычного современного человека. Образ героя чаще находится вне времени или в прошлом, и почти не привязан к контексту современности. В качестве примеров героических личностей современная молодежь выбирает реальных людей. Образы героев не входят в представления молодежи об идеале и не играют существенной роли в процессах идентификации. Современная молодежь хочет спокойной, ровной, ничем не выделяющейся жизни, которая не предполагает стремления к высоким идеалам и обременительному героизму.

Ключевые слова: самосознание личности, Я-концепция, образ героя, «реальное Я», «идеальное Я», идентификация, старшие школьники.

The self-concept and the image of the hero in modern youth

A. O. Sharapov¹, A. I. Sokolova^{2,3}

¹ Belgorod National Research University, 85 Pobedy Str., Belgorod 308015, Russia

² North-Western Branch of the Russian State University of Justice, 5 Alexandrovsky Park, Saint Petersburg 197046, Russia

³ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Alexey O. Sharapov,
SPIN: 4430-8630,
ORCID: 0000-0001-9742-7884,
e-mail: aloi88@mail.ru

Alena I. Sokolova,
e-mail: alena_sokolova@mail.ru

For citation:

Sharapov, A. O., Sokolova, A. I. (2021) The self-concept and the image of the hero in modern youth. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 401–415. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-401-415>

Received 5 July 2021;
reviewed 8 August 2021;
accepted 24 August 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. O. Sharapov, A. I. Sokolova (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Introduction. This article describes the image of the “hero” as perceived by modern youth. The authors analyze the structure and specifics of the connection between the image of the “hero” and the images of “I-real” and “I-ideal” among high school students.

Materials and methods. The study was conducted on a sample of 176 high school (grades 10 and 11) students in Belgorod Region. The study was carried out according to a quasi-experimental design. In the first part of the study, the subjects wrote an essay to answer two questions: “Who can be called a hero today and why?” and “Who is an ordinary modern person and why can they be called so?” In the second part, the subjects filled out the tests “Who am I?” and “Who is the Hero?” (both are modifications of the test by M. Kuhn and T. McPartland). In the third part, the subjects filled out the Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-IV) by J. M. Cheek and L. R. Tropp for the “real I”, and its modifications for the “ideal I” and the image of the “hero”.

Conclusion. The study revealed that high school students often choose real people as images of “heroes”. The images of “heroes” are not included in the ideas of young people about the ideal and do not play an essential role in the identification processes. Modern young people want a calm, balanced and unremarkable life. Their lives do not involve striving for lofty ideals and restless heroism.

The experiment also revealed that high school students consider the hero to be an active figure who is in the public eye. “Willingness to sacrifice something for the sake of others” was found to be the leading quality in the image of the “hero”. In the subjects’ view, the hero has nothing to do with work, and labour is the lot of an ordinary modern person.

The respondents tend to consider the image of the “hero” to be outside of time or in the past. They view this image as having almost no ties to the context of modernity.

Keywords: self-awareness of personality, self-concept, image of a “hero”, “real I”, “ideal I”, identification, high school children.

Введение

Такое словосочетание, как «образ героя», вряд ли кого-либо может удивить. Образ героя существует в жизни человека с незапамятных времен, появляясь еще в Античности в фигурах мифологических героев (Геракл, Персей, Одиссей, Ахилл, Орфей и др.) и сохраняясь до наших дней. Есть герои, существовавшие в реальной жизни, и вымышленные, живые и давно умершие (Юрий Гагарин, Жанна Д’Арк, Алеша Попович, Капитан Америка, Дон Хуан, Штирлиц и др.).

Источники, трактующие тему героя, могут быть разделены на несколько категорий: это философские и социологические работы, историко-культурные труды и литературоведческие произведения.

Существует множество параллельных исследований ценностей и идеалов личности

человека, которые прямо и косвенно связаны с образом героя, но не отождествляются с ним. Как именно соотносится образ героя с общественными идеалами и ценностными ориентациями человека? Какое место занимает этот образ в структуре Я-концепции личности? Какую роль представление о героическом играет в процессах социализации и идентификации у молодых людей? Для исследователей открыто огромное поле малоизученной социально-психологической реальности.

Образ героя формируется преимущественно в детском и подростковом возрасте и представляет собой символическое объединение героических значимых для личности качеств. Он является символическим средством персонификации эго; на примере жизненного цикла героя развивающийся индивид находит возможные пути развития и поэтому постоянно

обращается к этому образу. После достижения зрелости образ героя утрачивает свою актуальность (Чернобровкина 2013, 26).

Молодежный возраст оказывает существенное влияние на всю последующую жизнь человека, поскольку в это время юноши и девушки решают важную задачу по формированию индивидуальных ценностных ориентаций. Конструктивный образ абстрактного «героя» и возможность идентификации с ним может привести в психическую жизнь человека переживание уверенности, стабильности и укрепить веру в собственные силы.

Цель настоящего исследования — изучение особенностей связи Я-концепции и образа героя в самосознании современных подростков.

Предмет исследования — образ героя как компонент Я-концепции старших школьников.

Гипотезы исследования:

- 1) в структуре образа героя преобладают личностные, но не социальные характеристики;
- 2) образ героя имеет менее дифференцированную структуру, чем образ Я;
- 3) образ героя связан с образом идеального Я, эта связь умеренной силы, позитивная;
- 4) образ героя играет определенную роль в процессах идентификации молодых людей.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Согласно толковому словарю С. И. Ожегова, слово «герой» имеет несколько значений: «Человек, совершающий подвиги, необычный по своей храбрости, доблести, самоотверженности; главное действующее лицо литературного произведения; человек, воплощающий в себе черты эпохи, среды (герой нашего времени); тот, кто привлекает к себе внимание (чаще о том, кто вызывает восхищение, подражание, удивление)» (Ожегов, Шведова 1997, 21). Данные словаря указывают на то, насколько сложным и многозначным является это понятие. Рассматривая синонимичные и пересекающиеся понятия, мы выяснили, что герой тесно связан с борьбой, причем борьба может осуществляться как против чего-то негативного, так и за нечто позитивное (Апресян 2004), при этом сам герой может быть как положительным, так и отрицательным. В пересечениях с понятием героя встречаются синонимы «восхищаться, восторгаться», означающие переживание и словесное выражение сильного чувства, «какое бывает, когда человек воспринимает что-то

исключительно хорошее, намного превосходящее обычный уровень или его собственные возможности» (Апресян 2004, 144). Герой может быть связан с громкими событиями, такими как сенсация или скандал. Герой, вероятно, предназначен для определенной цели, миссии, например для защиты слабых и несправедливо обиженных. О героях говорят в обществе, они популярны, чаще всего обладают хорошей репутацией (но могут обладать неоднозначной или даже плохой), являются авторитетными фигурами, могут пользоваться уважением, оказывать влияние на других людей. При этом их известность и популярность может быть распространена как в широком, так и в узком кругу, может быть длительной, а может и весьма мимолетной (Апресян 2000; 2004). Из рассмотренных выше определений и синонимов можно сделать следующий вывод: фигуру героя можно рассматривать как нечто четкое, выпуклое, то есть объект, который «хорошо выделяется на общем фоне и все части которого хорошо воспринимаются органами чувств», а в нашем случае отчетливо представлено в сознании (Апресян 2004, 741). А если это так, мы можем предположить, что понятие «герой» могло со временем трансформироваться и видоизмениться, переходя в разные социальные образования («лидер» в малой группе, «вождь» — в большой, «кумир» в фанатской среде, «идеал», к которому можно стремиться, «модель» идентификации). Тесное пересечение концепта героя с другими феноменами, его разнородность отмечены и в философской мысли.

С философской и социологической точки зрения образ героя рассматривался такими авторами, как Д. Бруно, Дж. Вико, Д. А. Волкогонов, Г. В. Ф. Гегель, Л. Н. Гумилев, А. Камю, Т. Карлейль, Дж. Кэмпбел, А. В. Луначарский, Н. К. Михайловский, Пико делла Мирандола, Э. Нойманн, О. Ранк, П. А. Сапронов, И. М. Сушков, К. М. Хоруженко, В. П. Шестаков, К. Юнг и др. Историко-философский анализ «позволяет интерпретировать концепт героя как становящуюся реальность, которая отражает не только присущие ему логические схемы, но и ту культурную и социальную почву, в которой функционирует концепт героя» (Лошманова 2006, 3). Можно говорить о том, что концепт героя является динамическим образованием, так как каждое историческое время создает свой образ героя. Однако во всех временных эпохах герой предстает как «единичное выражение всеобщих принципов мироздания» (Лошманова 2006, 143). При этом концепт героя не изолирован: он всегда пересекается с другими

концептами данной эпохи, причем концепты эти могут быть как ключевыми, так и маргинальными. Несмотря на изменчивость с течением исторического времени, феномен героя может рассматриваться как целостный концепт, состоящий из множества структур, объединенных общими теоретическими основаниями (Лошманова 2006, 143). Феномен героя представляет собой трехслойную структуру со следующими уровнями:

- 1) метафизико-символический уровень, на котором герой понимается как «идеальная точка ценностного максимума отдельного общества» и воплощение смысла социума;
- 2) социальный уровень, где герой приобретает характеристику социального действия, приобретает функцию управления (например, в дихотомии «герой — толпа»);
- 3) личностно-экзистенциальный уровень, на котором герой предстает уже конкретной действующей личностью, действия которой определяются личностными детерминантами (Лошманова 2006, 141).

На социальном уровне герой подчинен той социальной структуре, единицей которой он становится, его геройский статус определяется через соответствие определенным идеологическим нормам. На личностно-экзистенциальном же уровне внимание уделяется личности героя, его поступкам (которые и определяют степень его героизма); герой предстает перед нами как конкретный человек (Лошманова 2006).

Понимание героя в культурологии несколько отличается от философского. Здесь выделяются собственно культурный и харизматический герои. Культурный герой — это мифическая личность, образ его отражен в фольклоре и эпосе и является «выражением представлений народа о качествах идеального правителя» (Голицына 2005, 3). Харизматический герой — это уже реальное историческое лицо, и степень восприятия людьми его героизма зависит как раз от представлений социума об идеале. При этом если первый выполняет функцию нормативного культурного эталона, то второй является конкретным «примером героя, действующего в экстраординарных условиях» (Голицына 2005, 3).

При рассмотрении роли личности в истории социологами выделяется три типа индивидов:

- 1) обычные люди, ведущие повседневную жизнь;
- 2) исключительные люди, обладающие особыми личными характеристиками, благо-

даря которым они способны действовать во имя других (лидеры, идеологи и т. п.);

- 3) люди, которые «занимают позиции, обеспечивающие особые полномочия (при этом вовсе не обязательно, чтобы они обладали исключительными личными качествами)» (Штомпка 1996, 323), а их роль подразумевает действия, вершащие судьбы других (законодатели, правители и т. п.).

Существует две конкурирующие теории о роли личности в истории: героический детерминизм и социальный. Странники теории героического детерминизма полагают, что история творится великими личностями. «Что есть дыхание жизни всего общества, как не источник почитания Героя, смиренное восхищение истинно великим? Общество основано на почитании Героя» (Штомпка 1996, 326). Теория социального детерминизма основывается на идее предопределенности истории, которая движется благодаря внутренним силам и заблокирована от воздействия людей (в том числе и героев). И лишь успешная адаптация к складывающимся условиям делает некоторых людей выдающимися. Странники социального детерминизма считают, что великие личности — это продукт эпохи, отвечающий ее требованиям. Однако есть еще и третья позиция — «адаптивно-эволюционная», которая совмещает в себе первые две, признавая «значение и великих людей, и социального контекста» (Штомпка 1996, 329).

Для нашего исследования важно выяснить, как образ «героя» включается в Я-концепцию, как он влияет на процессы категоризации и идентификации. Тема социальной категоризации тесно связана с темой мифического мышления и теорией коллективного бессознательного К. Г. Юнга. Согласно Юнгу, основным содержанием коллективного бессознательного являются архетипы — останки древности, первообразы, которые наследуются людьми. Среди архетипов Юнг выделяет архетип героя. «Фигура героя — это архетип, существующий с незапамятных времен» (Юнг, фон Франц, Хендерсон и др. 2006, 72). Мифы о герое описывают сильного человека, спасающего людей и побеждающего зло во всех его проявлениях. Здесь прослеживается триада «герой — человек — враг», хотя об архетипе врага автор и не упоминает. Однако во всех героических мифах всегда есть кого защищать и от кого. Героям всегда поклонялись посредством различных ритуалов, танцев, жертвоприношений, которые заставляли публику, с одной стороны, смотреть на героя

с благоговением, а с другой — отождествляться с ним. К. Юнг замечает, что, когда мы читаем мифы Древней Греции или сказания индейцев, мы не соотносим образы описанных там героев с современной реальностью. Но, согласно автору, такая связь существует и ярко проявляется в символическом плане (Юнг, фон Франц, Хендерсон и др. 2006).

Говоря выше о культурном герое, мы упоминали трансляцию обществом через героический образ сложившихся в социуме общественных норм и ценностей. Общество формулирует свои идеалы через сложившуюся ценностную систему и стремится в соответствии с этими ценностями изменить объективный мир, как бы противопоставляя себя ему (Столяров 2007). Когда человек переходит из одной стадии жизненного цикла в другую, у него происходит изменение в системе ценностных ориентаций личности. Идеалы (или высшие ценности) при этом являются стабилизирующим эту систему фактором (Васильева 2002). Благодаря им личность приобретает социальную определенность и внутреннюю стабильность. Помимо этого, интериоризированные индивидом высшие ценности связывают человека с обществом, что также обеспечивает некоторую стабильность в социальном мире. Согласно Г. П. Выжлецову, «идеалы возникают как продукты отражения несовершенства действительности и выявления в ней того, что подлежит сохранению», они активизируют человеческую деятельность, направленную на реализацию поставленных целей (Выжлецов 1996, 57). В эпоху Возрождения, например, идеалом провозглашался гармоничный человек, который сочетал в себе максимальное развитие своих способностей и задатков. А идеалом Нового времени был благовоспитанный джентльмен, здоровый телом и духом и имеющий «предпринимательскую жилку» (Васильева 2002). Можно предположить, что образ идеала, выдвинутый обществом, и образ «героя» могут иметь существенное количество общих черт в силу того, что общественный идеал переходит в личную систему ценностей индивида, а они, предположительно, выражаются в содержании представлений человека о герое. Однако идеалы бывают не только общественными, но и индивидуальными. Очень часто в роли такого идеала выступает «значимый другой». В условиях активного взаимодействия «значимый другой» личностно себя проявляет, в той или иной степени влияя на человека, преобразует его мотивационно-смысловую сферу (Петровский 1991). Согласно А. В. Петровскому,

«значимый другой» представлен в сознании людей в трех формах:

- 1) авторитет «значимого другого», когда окружающие признают за ним право принимать ответственные решения в важных обстоятельствах;
- 2) эмоциональный статус «значимого другого», «способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию» (Петровский 1991, 8);
- 3) статус власти, то есть институционализируемая роль, основная характеристика которой — наличие определенных властных полномочий.

На основе этих форм репрезентации можно построить трехмерную модель «значимого другого», которая помогает структурировать характеристики «значимого другого» и посмотреть, какое место он занимает в жизни индивида (Петровский 1991). Так и герой для каждого человека может занимать разные точки в этой трехфакторной модели, будучи более или менее авторитетным, эмоционально привлекательным (или нет), обладающим или не обладающим властью.

Выше мы вскользь коснулись темы времени, с которым тесно связано понятие идеала и образа героя, содержание которых имеет свои особенности в каждой эпохе. Как пишет Г. М. Андреева, «осознание времени своего существования — важное дополнение к осознанию собственной идентичности» (Андреева 2005, 199). Согласно Б. Г. Ананьеву, жизненный путь человека — это история развития «современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» (Коростылева 2000, 47). То есть человек отождествляет себя не только с группой, но и с тем историческим временем, в котором он живет (Андреева 2005).

Обычно в проблеме времени выделяют две части:

- 1) осмысление человеком своего «психологического» времени;
- 2) осмысление связи времени существования человека с историческим временем, в рамках которого человек и существует.

Две эти части тесно связаны: адекватное освоение личностью собственной временной перспективы (по К. Левину), или психологического времени, способствует адекватному сопоставлению событий жизни индивида с событиями, происходящими в определенную эпоху жизни общества (Андреева 2005).

Соотнесение психологического времени личности с историческим временем эпохи дает основания говорить о временной идентичности личности: человек может помещать себя в различные категории в силу того, что он может увидеть изменение своей групповой принадлежности на разных этапах своей жизни. Это позволяет говорить о наличии у человека «возможных идентичностей», которые фиксируют не только то, чем человек считает себя сегодня, но и то, чем он считал себя вчера, и чем, возможно, будет считать себя завтра (Андреева 2005). Эпоха, в рамках которой мы сейчас существуем, имеет ряд особенностей, которые накладывают свой отпечаток на разные сферы жизни конкретных индивидов и общества в целом. Скорее всего, эти особенности найдут свое отражение и в образе героя, в его содержании и внутренней структуре, и в Я-концепции современной молодежи.

На каждом этапе социализации общество передает индивиду нормы и ценности, сложившиеся к данному моменту времени в этом обществе. Трансляторами ценностно-нормативной системы при этом выступают институты и агенты социализации: семья, группа сверстников, образовательные институты, трудовые коллективы, культура, СМИ и новые информационные технологии (Андреева 2008; Белинская, Тихомандрицкая 2001; Кричевский, Дубовская 2001). Передаваемые ими ценности находят свое отражение в идентичности индивида, в его представлениях о собственном «Я». Одной из сфер процесса социализации является развитие самосознания личности. В общем виде говорят о том, что процесс социализации означает становление в человеке его Я-образа. Согласно Е. П. Белинской, ценности, принятые модели поведения, нормы оказывают влияние на развитие нашего самосознания, задавая основу для самоидентификации. А особенности Я-представлений проявляются в установках и социальных суждениях, мотивируют поведение человека в социуме (Белинская, Тихомандрицкая 2001).

В целом в феномене «Я» можно выделить два аспекта: процессуальный, включающий такие образования, как самосознание, самоотношение, и результативный, включающий Я-концепцию, образ Я (Максименко 2008). Важно подчеркнуть, что сравнение реального и идеального Я-образов происходит на каждом возрастном этапе вообще и в молодежном возрасте в частности, являясь важной составляющей самосознания (Солдатова 2006). Идеальное Я может располагаться в Я-концепции самосознания человека близко от реального-Я, и тогда ему как бы не к

чему стремиться; или же оно может быть целью, которая не так близка и требует определенных сил для ее достижения (Бернс 1986). Отсюда вытекает заключение о том, что образ Я «имплицитно предполагает наличие фактора времени», связанного с протяженностью во времени предполагаемых изменений (Болотова 2006, 123). «Моделью идеального Я может служить человек, которым ребенок (да и вообще человек — прим. автора) восхищается» (Бернс 1986, 91). Он может быть как реальной личностью, так и вымышленным персонажем. Отсюда логично предположить, что образ героя, в той или иной степени, будет связан с идеальным Я человека.

Организация и методы исследования

Данное исследование было проведено на случайной выборке представителей современной молодежи (учащиеся 10–11 классов двух городских школ одного из провинциальных городов Белгородской области) в возрасте от 15 до 18 лет. В трех этапах исследования приняли участие 176 человек.

Все задействованные методики направлены на сопоставление образа героя и характеристик Я-концепции молодых людей. В исследовании решались следующие задачи:

- 1) определение структуры образа героя по результатам анализа сочинений;
- 2) определение структуры образа обычного современного человека по результатам анализа сочинений;
- 3) выявление особенностей, которые отличают образ героя от образа обычного современного человека.

В первой части исследования респондентам предлагалось написать эссе на тему «Кого сегодня можно назвать героем и почему?» и «Кто такой обычный современный человек и почему его можно назвать таким?». В этом этапе исследования приняли участие 74 человека, из них 41 девушка и 33 юноши. Анализ сочинений позволил выявить степень сформированности образа героя и его структуру. Проанализированы 74 работы: 40 сочинений о *герое*, 34 — об *обычном современном человеке* методом контент-анализа. Во второй части исследования участники проходили тесты «Кто Я?» и «Кто Герой?» (модификации теста двадцати ответов М. Куна и Т. Макпартленда). В ходе выполнения методики респонденты не должны были советоваться и писать однотипные ответы. Ответы респондентов были проанализированы методом контент-анализа, основанного на классической

категориальной структуре анализа теста двадцати ответов, предложенной Макпартлендом. Были выделены четыре основные категории классификации: А — «физическое Я», В — «социальное Я», С — «рефлексивное Я» и D — «трансцендентальное Я» (Назарчук 1994). Далее внутри этих широких категорий независимыми экспертами были выделены более узкие категории, в результате чего были получены две категориальные сетки.

В третьей части исследования респонденты заполняли опросник Дж. М. Чика и Л. Р. Тропп (The Aspects of Identity Questionnaire-AIQ-IV) для реального Я и двух его модификаций: для идеального Я и для образа героя. Опросники для изучения реального и идеального Я предъявлялись респондентам вместе, опросник для изучения образа героя предъявлялся отдельно с интервалом в несколько дней, причем последовательность предъявлений была разной. Таким образом, была снижена вероятность переноса содержания опросников друг на друга и влияние последовательности предъявления как побочной переменной.

Данные опросников обрабатывались при помощи программы SPSS Statistics 17.0: были посчитаны средние баллы в целом по тесту и для каждой шкалы в отдельности, определены дельты между реальным и идеальным Я, по этим значениям выделены верхние и нижние квартили выборки, внутри которых с помощью критерия Пирсона были высчитаны корреляции между идеальным Я и образом героя как по тесту в целом, так и по каждой шкале в отдельности.

Результаты и их обсуждение

Анализ сочинений показал, что и в образе героя, и в образе обычного современного человека были выделены категории долженствования (каким описываемый человек должен быть). Однако незначительная представленность данных характеристик в описаниях героя (4,05%) в сравнении с обычным современным человеком (12,3%) позволяет нам сделать предположение о том, что у «героя» как бы нет будущего: ему гораздо в меньшей степени нужно куда-то стремиться, он и так «идеален». Образ героя транслирует общественный идеал и ценности, таким образом находясь как бы вне времени.

Не было найдено ни одной категории, которая бы говорила об активности «простого человека» при взаимодействии с героем. Такая особенность может быть связана со спецификой героя не требовать такой активности от других,

а делать все самому. Наиболее часто упоминаемой категорией в эссе об образе «героя» является категория «социально-психологических характеристик» (35,46%). В ней, в свою очередь, наиболее весомой является подкатегория «личностных особенностей» (12,56%), причем наиболее важной подкатегорией является «готовность героя жертвовать чем-то ради других» (1,93%). Среди отношений с другими людьми выделяется категория «совершает помогающее поведение» (5,47%). Наиболее выраженной категорией в образе обычного современного человека, как и в образе героя, является категория «социально-психологических характеристик» — на нее приходится 38,25% высказываний. Внутри нее выделяется категория «отношение с другими» (11,87%). Наиболее выраженной подкатегорией здесь является «компетентность в общении» (10,11%) и, далее, «похожесть на других» (2,46%). Таким образом, современные школьники не хотят выделяться из общей массы людей. Среди личностных особенностей очень важным для них оказывается «движение в ногу со временем» (1,88%), что также можно интерпретировать как неосознанное желание не выделяться и быть как все.

Сравнение образа героя и образа обычного современного человека по более крупным категориям (табл. 1) показывает, что характеристики «долженствования» для образа «обычного современного человека» имеют больший вес по всем категориям, кроме физических характеристик и «общего внешнего вида». В категориях долженствования для образа героя физические данные и внешность могут контрастировать с образом обычного современного человека в силу того, что герой должен отчетливо выделяться из толпы и быть сильным для основной своей функции — помощи окружающим.

Внутри категории «Социально-психологические характеристики» наиболее выраженной подкатегорией для образа обычного современного человека являются «отношения с другими», а для образа героя самой весомой подкатегорией являются его «личностные особенности». Можно констатировать, что общение для «героя» как бы отходит на второй план, уступая место особенностям личности (таким как бесстрашие, мужество, владение собой, готовность помогать другим и пр.), способствующим помощи и даже спасению других людей. Отсюда и отношения с обществом в целом встречается в описаниях героя чаще, чем в описаниях обычного современного человека, так как «герой — это тот, на кого нужно равняться» [выдержка из сочинения], он находится на виду у общества. Интересно

Табл. 1. Сравнение частотности категорий «герой» и «обычный современный человек»

Категории		Образы	Обычный современный человек		Герой	
			Характеристики	Должен быть	Характеристики	Должен быть
Общая сумма категории			88,3	12,3	95,94	4,05
А	Текст		27,6		31,71	
Б	Контекст временной, современности		6,95		1,11	
В	Социальные характеристики, сфера принадлежности		3,91		24,82	
Г	Социально-психологические характеристики		38,21	14,55	35,46	3,44
	1	Отношение с обществом в целом	2,89	9,26	9,73	
	2	Отношение к труду	2,32	0,58		0,2
	3	Отношение к собственности	3,04	0,14	0,3	
	4	Отношения с другими	11,87	3,18	11,55	1,52
	5	Личностные особенности	11,72	3,33	12,56	1,72
	6	Жизненный опыт	5,64	2,03	1,32	
Д	Физические характеристики		0,43		2,43	0,41
Е	Внешность		3,62	1,3	0,51	0,2
	1	Одежда	3,04	1,16		
	2	Общий внешний вид	0,58	0,14	0,51	0,2
Ж	Поведение		7,53	1,74	0,41	

Table 1. Comparison of the frequency of categories for the “hero” and an “ordinary modern person”

Categories		Images	An ordinary modern person		Hero	
			Characteristics	It should be	Characteristics	It should be
Total Category Amount			88.3	12.3	95.94	4.05
А	Text		27.6		31.71	
Б	The context of the temporal, modernity		6.95		1.11	
В	Social characteristics, sphere of belonging		3.91		24.82	

Table 2. Completion

C	Socio-psychological characteristics		38.21	14.55	35.46	3.44
	1	Relationship with society as a whole	2.89	9.26	9.73	
	2	Attitude to work	2.32	0.58		0.2
	3	Attitude to property	3.04	0.14	0.3	
	4	Relationships with others	11.87	3.18	11.55	1.52
	5	Personality traits	11.72	3.33	12.56	1.72
	6	Life experience	5.64	2.03	1.32	
D	Physical characteristics		0.43		2.43	0.41
E	Appearance		3.62	1.3	0.51	0.2
	1	Clothes	3.04	1.16		
	2	General appearance	0.58	0.14	0.51	0.2
F	Behaviour		7.53	1.74	0.41	

также то, что герой, согласно полученным данным, не имеет никакого отношения к труду. Труд в обыденном смысле слова — это удел обычного современного человека.

Помимо этого, контекст «времени» и «современности» является более частым для образа обычного современного человека. Герой же находится как бы вне времени и привязан к контексту современности гораздо меньше.

Для выявления особенностей образа героя и сравнения этих особенностей с особенностями Я-концепции современной молодежи были проанализированы ответы респондентов на тесты «Кто Я?» и «Кто Герой?». По результатам контент-анализа наиболее часто упоминаемой категорией в тесте «Кто Я?» является категория «С» — «Я рефлексивное», которая составляет 45,41% от общего числа характеристик. Внутри этой категории чаще всего встречается такая подкатегория, как «общая характеристика личности», включающая в себя весьма частотную категорию личностных качеств (16,91%). Второй по частотности крупной категорией стала категория «В» — «социальное Я» (39,46%),

внутри которой чаще всего упоминаются группы ближайшего окружения (11,8%), такие как члены семьи, друзья и т. п. Тот факт, что основная масса высказываний приходится на категории «В» и «С», не является удивительным, а преобладание внутри этих категорий «личностных особенностей» и групп ближайшего окружения представляется закономерным. Современная молодежь весьма индивидуалистична, и даже в рамках социальных категорий образ Я в их самосознании не распространяется дальше групп непосредственных и постоянных контактов.

Помимо контент-анализа теста «Кто Я?» по четырем основным категориям, была сделана попытка проанализировать массив данных по схеме, заимствованной из опросника Дж. М. Чика и Л. Р. Троппа. Результаты данного анализа представлены в таблице 2.

В структуре Я-концепции современной молодежи превалирует персональная идентичность. Среди социальных характеристик преобладает групповая идентичность, то есть отношения к близким людям, а менее всего в Я-концепции представлено отношение с большими группами

Табл. 2. Категориальная сетка контент-анализа для теста «Кто Я?»

Категории	Количество упоминаний	Процентное соотношение
Общая сумма	209	100
А. Персональная идентичность	86	41,15
Б. Групповая идентичность	57	27,27
В. Социальная идентичность	38	18,18
Г. Коллективная идентичность	28	13,39

Table 2. Categorical grid of content analysis for the test “Who am I?”

Categories	Number of mentions	Percentage
Sum total	209	100
A. Personal identity	86	41.15
B. Group identity	57	27.27
C. Social identity	38	18.18
D. Collective identity	28	13.39

(коллективная идентичность), что может свидетельствовать о существующей тенденции к нарастанию индивидуализации юношей и девушек.

В отличие от структуры Я-концепции, структура образа героя оказалась гораздо более сложной для категоризации, поэтому были сделаны дополнительные сетки контент-анализа по тесту «Кто Герой?». Изначально была выделена общая категориальная сетка по классической схеме из четырех категорий, предложенной Макпартлендом. Было обнаружено, что структура образа героя имеет качественно иное строение. Например, в образе героя невозможно выделить «рефлексивное Я», так как герой о себе говорит не сам — его описывают другие, поэтому категория «С» была переименована в близкую по значению, но все же качественно иную категорию — «личность героя». Основная частотная нагрузка в этой подкатегории представлена личностными характеристиками героя (мужество, бесстрашие, честность и т. п.); данная подкатегория содержит в себе 43,06% всех обозначенных характеристик, то есть почти половину всех высказываний, в то время как на всю категорию «социальный герой» приходится лишь 36,57% высказываний. Можно констатировать, что одна из гипотез о преобладании личностных характеристик (не социальных) в структуре образа героя подтвердилась. Следующей по частоте встречаемости подкатегорией (после личностных

характеристик) является «социальное поведение» героя — 22,69%. Данная категория содержит специфические характеристики героического поведения (спасение чужих жизней, жертвование собой ради других и т. п.), которые проявляются благодаря особым качествам самого героя. И здесь вновь проявляется личностный аспект, что еще раз подтверждает выдвинутую гипотезу.

При анализе образа героя была сделана попытка выделить категории, заимствованные из методики Дж. М. Чика и Л. Р. Троппа. По данной схеме не удалось классифицировать все характеристики. Результаты контент-анализа представлены в таблице 3.

Полученные данные демонстрируют преобладание личностной составляющей в структуре образа героя.

Для образа героя отдельно была проанализирована характеристика времени. Упоминания о «прошлом» и «будущем» были зафиксированы в 54 высказываниях о «герое». Из них 96% высказываний говорят о заслугах героя в «прошлом». Категория «будущего» встречается только у двух респондентов (4%). Вероятно, это связано с тем, что герой чаще всего не появляется в жизни просто так — он должен заслужить свой героический статус. Сама заслуга происходит в «прошлом», так как герой уже есть. Вопрос о наличии «будущего» у героя остается открытым.

Табл. 3. Категориальная сетка контент-анализа для теста «Кто Герой?»

Категории	Количество упоминаний	Процентное соотношение
Сумма общая	184	100
А. Персональная идентичность	165	89,67
Б. Групповая идентичность	10	5,43
В. Социальная идентичность	5	2,72
Г. Коллективная идентичность	4	2,17

Table 3. Categorical grid of content analysis for the test "Who is the Hero?"

Categories	Number of mentions	Percentage
Sum total	184	100
A. Personal identity	165	89.67
B. Group identity	10	5.43
C. Social identity	5	2.72
D. Collective identity	4	2.17

Отдельное внимание в анализе было уделено такому показателю, как «реальность» или «вымышленность» героя. Результаты данной категоризации представлены в таблице 4.

В подавляющем большинстве среди респондентов при упоминании героев ими были представлены реальные личности, большинство из которых находятся в зоне непосредственной или возможной досягаемости (42,78% упоминаний). Это может быть связано с более высокой значимостью для формирования образа героя реальных поступков реальных людей, нежели абстрактных вымышленных персонажей, обладающих нечеловеческими возможностями, и свидетельствовать о наличии прагматичных взглядов на мир и ценностей реальных примеров для подражания.

Подводя итоги анализа результатов по методикам «Кто Я?» и «Кто герой?», можно отметить, что образ Я является гораздо более осмысленным и проработанным конструктом, нежели образ героя. Образ героя представлен более обобщенно и стереотипно. В структуре образа героя отсутствует «рефлексивное Я», так как герой представляется только со стороны, и можно обсуждать только проявляемые личностные качества в поведенческом портрете героя.

В образе героя отсутствует категория «трансцендентального Я», так как герой больше пред-

ставлен как поведенческий субъект, а не как рефлексивный индивид, озадаченный различными философскими вопросами.

Для изучения взаимосвязи образа героя и идеального Я были статистически обработаны данные опросника Дж. М. Чика и Л. Р. Троппа и его модификаций. Была высчитана разница между средними значениями реального и идеального Я (для всего опросника в целом и для каждой шкалы по отдельности). В итоге были получены значения, по которым выделены крайние группы выборки (25 и 75 перцентиль). В этих группах были вычислены корреляции между характеристиками идеального Я и образа героя. Вычисленный критерий Пирсона показал значение корреляции $r = -0,06$ ($p < 0,674$) для 51 человека «высокой» группы и значение корреляции $r = 0,261$ ($p < 0,07$) для 49 человек «низкой» группы, то есть значимых корреляций для данной шкалы обнаружено не было. Предположение о том, что должна обнаружиться значимая корреляция между «идеальным Я» и образом героя не подтвердилось. Также предполагалось, что в нижних группах по шкалам групповой, социальной и коллективной идентичности, где наблюдается незначительная семантическая разница между «реальным» и «идеальным Я», должна обнаружиться значимая корреляция между «идеальным Я» и образом героя. В верхней группе такой корреляции

Табл. 4. Категории реальности/вымышленности образа героя

Категории	Количество упоминаний	Процентное соотношение
Сумма общая	183	100
А. Мифическая личность	45	25,00
В. Реальная личность	132	73,33
В.2. Герой далеко от нас	55	30,56
В.3. Герой близко к нам	77	42,78
В.3.1. Непосредственное окружение	22	12,22
В.3.2. Герой из теоретически достигаемой группы людей	55	30,56
В. Другое	6	3,33

Table 4. Categories of reality/fictional character

Categories	Number of mentions	Percentage
Sum total	183	100
A. Mythical personality	45	25.00
B. Real person	132	73.33
B.2. The hero is far from us	55	30.56
B.3. The hero is close to us	77	42.78
B.3.1. Immediate environment	22	12.22
B.3.2. A hero from a theoretically reachable group of people	55	30.56
C. Other	6	3.33

наблюдаться не должно. По шкале «групповая идентичность» корреляция (по критерию Пирсона) для 51 человека нижней группы составила $r = 0,237$ ($p < 0,063$), а для 49 человек верхней группы соответственно $r = -0,139$ ($p < 0,361$). Значимых корреляций нет, как нет их и для шкал социальной и коллективной идентичности.

Второе предположение (чем меньше разница между «реальным» и «идеальным Я» в социальных характеристиках Я-концепции современной молодежи, тем ближе образ героя к «идеальному Я») также не подтвердилось, то есть гипотеза о взаимосвязи образа героя с «идеальным Я» у современной молодежи не нашла подтверждения. Дополнительно мы проверили возможное наличие значимых корреляционных связей между «реальным» и «идеальным Я» по каждой из шкал опросника Дж. М. Чика и Л. Р. Тропп. Значение критерия Пирсона по шкале личностной идентичности для 49 респондентов нижней группы составило $r = 0,935$ ($p < 0,0001$), что свидетельствует об очень тесной связи между «реальным» и «идеальным Я» по данной шкале.

Для верхней группы испытуемых значение критерия Пирсона составило $r = 0,9$ ($p < 0,0001$). Схожая картина наблюдается при расчете корреляций между «реальным» и «идеальным Я» в верхних и нижних группах испытуемых по трем другим шкалам: групповой, социальной и коллективной идентичности. Значения критерия Пирсона в верхних и нижних группах не опускаются ниже $r = 0,7$ ($p < 0,0001$). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что образы «реального Я» и «идеального Я» у современной молодежи различаются незначительно. Логично предположить, что и герой тогда должен быть близок к обычным людям (как транслятор ценностей общества). Однако и это предположение опровергается, так как корреляции между «идеальным Я» и образом героя так и не было обнаружено. Герой стоит особняком и не входит в представления молодежи об идеале, не является моделью для идентификации. Современная молодежь хочет спокойной жизни, которая не предполагает героизм, а поведенческие устремления молодежи, как

правило, не выходят за рамки нормы. Такая интерпретация не представляется нам единственной. Вполне возможно, мы получили значимую корреляцию между «реальным Я» и «идеальным Я» в силу возможной непонятности инструкции и невнимательности большинства респондентов, которые могли заполнить оба опросника, подразумевая свое «реальное Я» и приписывая такой повтор особенностям исследования.

Выводы

В качестве примеров героических личностей современная молодежь выбирает реальных людей, игнорируя вымышленных персонажей.

В структуре образа героя отсутствует категория «трансцендентального Я», герой всегда представляется как активно действующая фигура, но не как индивид, озадаченный разного рода бытовыми и философскими вопросами.

Образ героя менее дифференцирован и более обобщенно представлен в сознании молодежи, чем индивидуальный «Я» образ. В сравнении с образом «обычного современного человека» образ «героя» имеет ряд особенностей: он находится на виду у общества, не имеет отношений с трудовой деятельностью, наделен категорией времени с подавляющим большинством упоминаний «прошлого» в сравнении с упоминаниями «будущего». Образ героя привязан к контексту современности гораздо меньше, по сравнению с образом «обычного современного человека».

В структуре образа героя преобладают личностные, а не социальные характеристики, при этом «готовность жертвовать чем-то ради других» является самой часто встречаемой характеристикой психологического портрета героя.

Образ героя не выступает в качестве модели «значимого другого» для идентификации, не обнаружена взаимосвязь образа героя с «идеальным Я». В настоящем сегодня образ героя не играет существенно важную роль в процессах идентификации молодых людей. Согласно В. В. Столярову, в жизни современных людей теряется значение героев прошлого и настоящего, авторитетов, устраняется «универсальная связующая власть» (Столяров 2007, 126). Человек перестает ориентироваться в социальном пространстве в силу быстрого изменения ценностно-нормативной системы, в результате чего в поисках стабильности он, во-первых, обращается к ближайшему социальному окружению (например, к семье) и идентифицируется толь-

ко с ним и с самим собой, а во-вторых, начинает все больше проявлять «конформность жизненных стратегий» (Столяров 2007, 128).

Закреплено наличие тесной положительной корреляции между «реальным» и «идеальным Я» у юношей и девушек. Для развития личности неконструктивно как слишком большое расхождение между «реальным» и «идеальным Я», которое нередко ведет к депрессии, обусловленной недостижимостью идеала, так и слишком малое, так как человеку особо не к чему стремиться.

Можно констатировать, что в настоящее время молодые люди, как правило, предпочитают спокойную, ровную, ничем не выделяющуюся жизнь, которая не подразумевает устремлений к высоким идеалам и обременительному героизму.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Концепция или дизайн работы: А. О. Шарапов
Сбор данных: А. О. Шарапов
Анализ и интерпретация данных: А. О. Шарапов
Составление статьи: А. И. Соколова
Итоговая переработка статьи: А. О. Шарапов
Окончательное утверждение версии для публикации: А. О. Шарапов

Author Contributions

Concept or design of work: A. O. Sharapov

Data collection: A. O. Sharapov
Analysis and interpretation of data: A. O. Sharapov
Compilation of the article: A. I. Sokolova
Final revision of the article: A. O. Sharapov
Final approval of the version for publication:

A. O. Sharapov

Благодарности

Жданову Александру Александровичу, магистру психологии, выпускнику факультета пси-

хологии НИУ БелГУ 2012 г. за помощь в разработке концепции исследования, сборе и анализе данных.

Acknowledgements

We thank Aleksandr Aleksandrovich Zhdanov, Master of Psychology, graduate of the Faculty of Psychology, National Research University BelSU 2012, for his help in developing the research concept, and collecting and analysing the data.

Литература

- Андреева, Г. М. (2005) *Психология социального познания*. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 301 с.
- Андреева, Г. М. (2008) *Социальная психология*. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 375 с.
- Апресян, Ю. Д. (ред.). (2000) *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Вып. 2. М.: Языки русской культуры, 487 с.
- Апресян, Ю. Д. (ред.). (2004) *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры; Вена: Wiener slavistische almanach Publ., 1417 с.
- Белинская, Е. П., Тихомандрицкая, О. А. (2001) *Социальная психология личности*. М.: Аспект Пресс, 301 с.
- Бернс, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 420 с.
- Болотова, А. К. (2006) Развитие самосознания личности: временной аспект. *Вопросы психологии*, № 2, с. 116–125.
- Васильева, В. Н. (2002) *Социально-экологический идеал как способ регуляции социоприродной среды*. СПб.: Наука, 294 с.
- Выжлецов, Г. П. (1996) *Аксиология культуры*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 148 с.
- Голицына, Н. В. (2005) *Социальная обусловленность функций культурного и харизматического героя. Диссертация на соискание степени кандидата культурологии*. М., МГУКИ, 183 с.
- Коростылева, Л. А. (2000) Особенности стратегий самореализации и стили человека. В кн.: Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылева (ред.). *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 47–61.
- Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. (2001) *Социальная психология малой группы*. М.: Аспект Пресс, 318 с.
- Лошманова, М. А. (2006) *Концепт героя в историко-философском процессе: классический и неклассический дискурсы. Диссертация на соискание степени кандидата философских наук*. Саратов, СГТУ, 160 с.
- Максименко, Ж. А. (2008) *Особенности структурных компонентов Я-концепции коммуникативно успешной личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Институт психологии РАН, 223 с.
- Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1997) *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 944 с.
- Петровский, А. В. (1991) Трехфакторная модель значимого другого. *Вопросы психологии*, № 1, с. 7–18.
- Солдатова, Е. Л. (2006) Эго-идентичность в нормативных кризисах развития. *Вопросы психологии*, № 5, с. 74–85.
- Столяров, В. В. (2007) *Социальная идентификация личности в условиях стабильного и нестабильного обществ*. Волгоград: Политехник, 139 с.
- Чернобровкина, С. В. (2013) Образ героя современных подростков. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, № 2, с. 23–32.
- Штомпка, П. (1996) *Социология социальных изменений*. М.: Аспект Пресс, 416 с.
- Юнг, К. Г., фон Франц, М.-Л., Хендерсон, Дж. Л. И др. (2006) *Человек и его Символы*. М.: Медков С.Б., «Серебряные нити», 352 с.

References

- Andreeva, G. M. (2005) *Psikhologiya sotsial'nogo pozvaniya [Psychology of social cognition]*. 3rd ed., rev. and exp. Moscow: Aspekt Press Publ., 301 p. (In Russian)
- Andreeva, G. M. (2008) *Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]*. 5th ed., rev. and exp. Moscow: Aspekt Press Publ., 375 p. (In Russian)
- Aprsyanyan, Yu. D. (2000) *Novyy ob'yasnitel'nyy slovar' sinonimov russkogo yazyka [New about explanatory dictionary of synonyms of the Russian]*. Iss. 2. Moscow: Yazyki russkoj kul'tury Publ., 487 p. (In Russian)

- Apresyan, Yu. D. (2004) *Novyj ob'yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka [New about explanatory dictionary of synonyms of the Russian]*. 2nd ed., rev. and exp. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ.; Vena: Wiener slavistische almanac Publ., 1417 p. (In Russian)
- Belinskaya, E. P., Tikhomandritskaya, O. A. (2001) *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti [Social psychology of personality]*. Moscow: Aspekt Press Publ., 301 p. (In Russian)
- Bolotova, A. K. (2006) Razvitie samosoznaniya lichnosti: vremennoj aspect [Development of self-awareness: The temporal aspect]. *Voprosy psichologii*, no. 2, pp. 116–125. (In Russian)
- Burns, R. B. (1986) *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-concept development and education]*. Moscow: Progress Publ., 420 p. (In Russian)
- Golitsyna, N. V. (2005) *Sotsial'naya obuslovlennost' funktsij kul'turnogo i kharizmaticheskogo geroya [Social conditioning of the functions of a cultural and charismatic hero]*. PhD dissertation (Culturology). Moscow, Moscow State Institute of Culture, 183 p. (In Russian)
- Chernobrovkina, S. V. (2013) *Obraz geroya sovremennykh podrostkov [The image of the hero of modern teenagers]*. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" — Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, no. 2, pp. 23–32. (In Russian)
- Jung, C. G., von Franz, M.-L., Henderson, J. L. (2006) *Chelovek i ego Simvoly [Man and his Symbols]*. Moscow: Medkov S. B. Publ.; "Serebryanye niti" Publ., 352 p. (In Russian)
- Korostyleva, L. A. (2000) *Osobennosti strategij samorealizatsii i stili cheloveka [Features of self-realization strategies and human styles]*. In: E. F. Rybalko, L. A. Korostyleva (eds.). *Psichologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti [Psychological problems of personality self-realization]*. Saint Petersburg: Sate Petersburg State University Publ., pp. 47–61. (In Russian)
- Krichevskij, R. L., Dubovskaya, E. M. (2001) *Sotsial'naya psikhologiya maloj grupy [Small group social psychology]*. Moscow: Aspekt Press Publ., 318 p. (In Russian)
- Loshmanova, M. A. (2006) *Kontsept geroya v istoriko-filosofskom protsesse: klassicheskij i neklassicheskij diskursy [The concept of a hero in the historical and philosophical process: Classical and non-classical discourses]*. PhD dissertation (Philosophy). Saratov, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 160 p. (In Russian)
- Maksimenco, Zh. A. (2008) *Osobennosti strukturnykh komponentov Ya-kontseptsii kommunikativno uspešnoj lichnosti [Features of the structural components of the self-concept of a communicative successful personality]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 223 p. (In Russian)
- Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (1997) *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Explanatory dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions]*. 4th ed., exp. Moscow: Azbukovnik Publ., 944 p. (In Russian)
- Petrovskij, A. V. (1991) *Trekhfaktornaya model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]*. *Voprosy psichologii*, no. 1, pp. 7–18. (In Russian)
- Sztompka, P. (1996) *Sotsiologiya sotsial'nykh izmenenij [The sociology of social change]*. Moscow: Aspekt Press Publ., 416 p. (In Russian)
- Soldatova, E. L. (2006) *Ego-identichnost' v normativnykh krizisakh razvitiya [Ego-identity in normal developmental crises]*. *Voprosy psichologii*, no. 5, pp. 74–85. (In Russian)
- Stolyarov, V. V. (2007) *Sotsial'naya identifikatsiya lichnosti v usloviyakh stabil'nogo i nestabil'nogo obshchestv [Social identification of a person in a stable and unstable society]*. Volgograd: Politehnik Publ., 139 p. (In Russian)
- Vasil'eva, V. N. (2002) *Sotsial'no-ekologicheskij ideal kak sposob reguljatsii sotsioprirodnoj sredy [Socio-ecological ideal as a way of regulating the socio-natural environment]*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 294 p. (In Russian)
- Vyzhletsov, G. P. (1996) *Aksiologiya kul'tury [Axiology of culture]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 148 p. (In Russian)



УДК 159.9.072

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-416-431>

Взаимосвязи зависимости от смартфона с характеристиками личности курсантов

В. П. Шейнов^{✉1}, В. А. Карпиевич²

¹ Республиканский институт высшей школы,
220001, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

² Университет гражданской защиты МЧС Беларуси,
220118, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Машиностроителей, д. 25

Сведения об авторах

Виктор Павлович Шейнов,
SPIN-код: 7605-9100,
ORCID: 0000-0002-2191-646X,
e-mail: sheinov1@mail.ru

Виктор Александрович
Карпиевич,
SPIN-код: 9276-3330,
ORCID: 0000-0002-6198-618X,
e-mail: karpievich68@yandex.by

Для цитирования:

Шейнов, В. П., Карпиевич, В. А.
(2021) Взаимосвязи зависимости от смартфона с характеристиками личности курсантов. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 4, с. 416–431.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-416-431>

Получена 31 мая 2021; прошла рецензирование 20 июля 2021; принята 7 сентября 2021.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Введение. Как показали многочисленные исследования, зависимость от смартфона влияет на многие характеристики личности их активных пользователей.

Ряд связанных с зависимостью от смартфона эмоционально-волевых и коммуникативных качеств и состояний личности крайне важны для курсантов МЧС, поскольку их будущая профессиональная деятельность предъявит им соответствующие требования в процессе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Выявление влияния зависимости от смартфона на формирование важных для будущей профессии курсантов эмоционально-волевых и коммуникативных состояний и качеств личности является актуальным и потому является целью данного исследования.

Материалы и методы. Зависимость от смартфона оценивалась с помощью короткой версии опросника «Шкала зависимости от смартфона»; у испытуемых также были диагностированы интернет-зависимость, тревожность, депрессия, стрессоустойчивость, самообладание, настойчивость, самоэффективность, самооценка, асертивность, агрессивность, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект, удовлетворенность жизнью, одиночество, саморегуляция, самоуважение, локус контроля, незащищенность от кибербуллинга, стеснительность, прокрастинация.

В исследовании приняли участие 100 курсантов мужского пола, большая часть из которых учится на 4 курсе по направлению «Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций».

Результаты исследования. В статье показано, что зависимость от смартфона положительно связана с интернет-зависимостью, стеснительностью, бессонницей, зависимым поведением, одиночеством и отрицательно связана с агрессивностью, компетентным поведением, саморегуляцией, самообладанием, настойчивостью. Часть выявленных связей в целом соответствуют корреляциям, установленным в зарубежных исследованиях. Новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований являются установленные отрицательные связи зависимости от смартфона с настойчивостью и самообладанием и положительные связи с плохим настроением и зависимым поведением.

Заключение. Практическим результатом проведенного исследования является рекомендация в процессе воспитательной работы с обучаемыми привлекать их внимание к серьезным отрицательным последствиям зависимости от смартфонов и объяснять преимущества непосредственного общения.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, интернет-зависимость, стеснительность, коммуникативная компетентность, самообладание, саморегуляция, настойчивость, агрессивность, курсанты.

Relationships between smartphone addiction and personality traits among cadets

V. P. Sheinov^{✉1}, V. A. Karpievich²

¹ Republican Institute of Higher Education, 15 Moskovskaya Str., Minsk 220001, Republic of Belarus

² University of Civil Protection of the Ministry for Emergency Situations, 25 Mashinostroiteley Str., Minsk 220118, Republic of Belarus

Authors

Viktor P. Sheinov,
SPIN: 7605-9100,
ORCID: 0000-0002-2191-646X,
e-mail: sheinov1@mail.ru

Viktor A. Karpievich,
SPIN: 9276-3330,
ORCID: 0000-0002-6198-618X,
e-mail: karpievich68@yandex.by

For citation:

Sheinov, V. P., Karpievich, V. A. (2021) Relationships between smartphone addiction and personality traits among cadets. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 416–431. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-416-431>

Received 31 May 2021;
reviewed 20 July 2021;
accepted 7 September 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. P. Sheinov, V. A. Karpievich (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. There is plenty of research showing that smartphone addiction affects many of the personality traits of smartphone active users.

Smartphone addiction affects a number of emotional-volitional and communicative qualities and personality states which are extremely important for the cadets of the Ministry of Emergency Situations, since their future profession requires them to meet stringent requirements while preventing and eliminating emergencies.

This study analyses the influence of smartphone addiction on the formation of those emotional-volitional and communicative states and personality traits that are important for the future profession of the cadets.

Materials and methods. Smartphone addiction was assessed using the short version of the Smartphone Addiction Scale. The subjects were also assessed in terms of internet addiction, anxiety, depression, stress resistance, self-control, persistence, self-efficacy, self-assessment, assertiveness, aggressiveness, communicative competence, emotional intelligence, life satisfaction, loneliness, self-regulation, self-esteem, locus of control, insecurity from cyberbullying, shyness and procrastination.

The study involved 100 male cadets, most of whom are 4th year cadets of the “Prevention and elimination of emergencies” programme.

Research results. The article shows that smartphone addiction is positively associated with internet addiction, shyness, insomnia, addictive behaviour, loneliness, and negatively associated with aggressiveness, competent behaviour, self-regulation, self-control and persistence. Some of these relationships generally correspond to the correlations established in foreign studies, while the negative links of smartphone addiction with persistence and self-control and positive links with bad mood and addictive behaviour are new for both domestic and foreign studies.

Conclusion. The practical result of the study is the following recommendation: as part of the moral and values education, it is advised that the cadets are made aware of the serious negative consequences of smartphone addiction and of the advantages of face-to-face communication.

Keywords: smartphone addiction, internet addiction, shyness, communicative competence, self-control, self-regulation, persistence, aggressiveness, cadets.

Введение

Как показывают многочисленные исследования, зависимость от смартфона влияет на многие характеристики личности его активных пользователей разного возраста (Шейнов 2019; 2020а, 2021а; 2021б; Шейнов, Девицын 2021; Alhassan, Alqadhib, Taha et al. 2018; Esichaiku, Guha, Dailey, Matthew 2016; Im, Jang 2017; Li, Gao, Xu 2020; Qudah, Albursan, Bakhiet et al. 2019; Rozgonjuk, Kattago, Täht 2018; Tateno, Teo, Ukai et al. 2019; van Deursen, Bolle, Hegner 2015; Wang, Wang, Yang et al. 2019; Yang, Asbury, Griffiths 2019).

Мобильные телефоны являются одним из наиболее предпочитаемых цифровых устройств, которые постоянно сопровождают нас.

Смартфон сегодня превратился в почти полноценный компьютер, умещающийся в кармане.

Удобства, доставляемые смартфонами, очевидны, но именно они порождают у многих пристрастие к чрезмерному пользованию этим устройством, известное как номофобия — страх (фобия) остаться без мобильного телефона или вдалеке от него.

Многие люди, особенно подростки и дети, не представляют своей жизни без смартфона и всегда держат его при себе, не расставаясь с этим гаджетом ни на минуту.

Зависимость от смартфона — это новое явление, одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, которая по сво-

ей массовости уже оставила позади интернет-зависимость и игроманию, образовав с ними опасный конгломерат.

Из-за постоянно прикованного внимания к смартфону такие его пользователи не могут полноценно учиться, вдумчиво и продуктивно выполнять работу, наладить отношения с окружающими и в целом жить полноценной жизнью. Многочисленные исследования показывают, что зависимость смартфона оказывает пагубное воздействие на многие важные аспекты жизни.

Степень **распространенности и характер проявлений** зависимости от смартфонов изучались во многих исследованиях. На российской выборке обнаружено, что «95,5% молодых людей продемонстрировали средний уровень зависимости, 2,7% — высокий уровень, а 0,6% — очень высокий» (Варламова, Гончарова, Соколова 2015, 165).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В аналитическом обзоре зарубежных исследований «показано, что зависимость от смартфона положительно связана с такими негативными факторами, как депрессия, тревожность, стресс, снижение самооценки и самоконтроля, проблемы со сном, со здоровьем в целом и с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга» (Шейнов 2021а, 235).

Особенно опасно то, что значительно более высокая зависимость от смартфонов присуща пользователям более молодого возраста (Alhasan, Alqadhib, Taha et al. 2018; Tateno, Teo, Ukai et al. 2019; van Deursen, Bolle, Hegner 2015), поскольку негативные последствия этой зависимости приходятся на период формирования личности.

Приведенные результаты свидетельствуют об актуальности серьезного изучения зависимости от смартфона в русскоязычном социуме.

Исследования показывают, что зависимость от смартфона влияет на многие характеристики личности его активных пользователей. Для русскоговорящих жителей России, Беларуси, Украины, Прибалтики отрицательные последствия зависимости от смартфона «включают психологические и поведенческие искажения и проблемы с самооэффективностью у ее жертв. Установлено, что зависимость от смартфона положительно связана с женским полом и переживанием чувства одиночества и отрицательно — с настойчивостью,

самообладанием, саморегуляцией, привычкой читать, здоровым образом жизни и состоянием здоровья. Зависимость от смартфона только у женщин отрицательно коррелирует с возрастом, компетентностью, комплиментарностью (умением говорить и принимать комплименты), провокационностью (умением противостоять провокациям), наличием семьи, наличием детей, хорошим настроением и положительно — с зависимым поведением и проблемами со сном. Среднее значение зависимости от смартфона женщин статистически значимо превосходит среднее значение зависимости от смартфона мужчин» (Шейнов, Девицын 2021, 171).

К числу нежелательных последствий зависимости от смартфона относится кибербуллинг. Показано, что он может быть следствием зависимости от мобильных телефонов (Qudah, Albursan, Bakhiet et al. 2019). Зависимость от смартфона способствует незащищенности от кибербуллинга и для русскоязычных пользователей (Шейнов 2019).

Ряд связанных с зависимостью от смартфона качеств и состояний личности очень важны для курсантов МЧС, поскольку их будущая профессиональная деятельность предъявит им соответствующие требования.

Таких качеств много, поэтому как *рабочую гипотезу* рассмотрим возможные связи зависимости от смартфона с теми качествами, связь которых с этой зависимостью уже установлена в ряде исследований.

Относительно обучающихся курсантов очень важна установленная исследователями положительная связь зависимости от смартфонов с медлительностью в учебе (*прокрастинацией*) (Esichaiku, Guha, Dailey, Matthew 2016; Im, Jang 2017; Li, Gao, Xu 2020; Rozgonjuk, Kattago, Täht 2018; Wang, Wang, Yang et al. 2019; Yang, Asbury, Griffiths 2019).

Показано, что чем выше показатель *застенчивости (стеснительности)*, тем выше вероятность зависимости от смартфона (Bian, Leung 2014; 2015; Han, Geng, Jou et al. 2017).

С чрезмерным использованием смартфонов имеет положительную корреляцию издевательство посредством гаджетов — *кибербуллинг*: $r = 0,321$, $p < 0,001$ (Woo, Kwak, Lee 2018). Обнаружено, что кибербуллингу способствует зависимость от мобильных телефонов (Qudah, Albursan, Bakhiet et al. 2019). Кибербуллинг служит серьезной причиной внутриличностной виктимизации (Шейнов 2019).

Тенденция к зависимости от смартфона отрицательно коррелирует с *ассертивностью*

($r = -0,148$, $p < 0,05$) и высоко значимо положительно коррелирует с межличностными проблемами: $r = 0,434$, $p < 0,001$ (Gu, Lee, Hong 2016).

Существует статистически значимая связь между зависимостью от смартфонов и *интернет-зависимостью* (Ayar, Bektas, Bektas et al. 2017; Mok, Choi, Kim et al. 2014; Tateno, Teo, Ukai et al. 2019).

Положительная связь зависимости от смартфона с *депрессией* и *тревожностью*, обнаруженная во многих зарубежных исследованиях, в русскоязычном социуме выявлена ранее одним из авторов данной работы (Шейнов 2020а; 2021b).

Зависимость от смартфона показала отрицательную связь с *самоэффективностью* (Kim, Jung 2015), причем эта корреляция в ряде исследований оказалась сильно выраженной (Choi 2019; Lee 2016; Park, Chang 2015; Sim, Lee, Kim 2016).

Установлено, что чем выше уровень зависимости от смартфонов, тем ниже *эмоциональный интеллект* их пользователей ($r = -0,177$, $p < 0,007$) (Choi, Seo, Lee, Yoo 2014).

Высокое *самоуважение* может быть защитным фактором против зависимости от смартфонов (Wang, Zhao, Wang et al. 2017). А заниженное самоуважение может привести к зависимости от смартфона (Kim, Koh 2018). В ряде работ показаны небольшие или средние отрицательные корреляции самоуважения с зависимостью от смартфонов (Elhai, Dvorak, Levine, Hal 2017).

Было обнаружено, что *одиночество* является самым сильным предиктором зависимости от смартфонов (Bian, Leung 2015; Jiang, Li, Shyrenka 2018; Mahapatra 2019). Эта связь взаимна, поскольку подростки, постоянно использующие смартфоны, чувствуют себя более одинокими (Kara, Baytemir, Inceman-Kara 2019).

Установлена отрицательная связь зависимости от смартфона с *саморегулированием* (Bolle 2014; Mahapatra 2019; Sok, Seong, Ryu 2019; van Deursen, Bolle, Hegner, Kommers 2015; Yang, Asbury, Griffiths 2019).

Показано, что имеется значимая отрицательная связь между зависимостью от смартфонов и коммуникативной компетентностью (Cerit, Bilgin, Ak 2018; Park, Kwon, Baek, Han 2014; Sok, Seong, Ryu 2019) и положительная связь с *проблемами со сном* (Xie, Dong, Wang 2018; Zencirci, Aygar, Göktaş et al. 2018).

Желание как можно больше узнать о влиянии на курсантов зависимости от смартфона мотивировало включить в исследование, с одной стороны, свойства личности, относительно которых уже установлены связи в исследованиях (зарубежных, поскольку там больше экспе-

риментально установленных результатов), с другой стороны — личностные характеристики курсантов МЧС, важные для их будущей профессиональной деятельности.

Организация и методы исследования

Предметом настоящего исследования явились характеристики личности курсантов.

Объектом исследования послужили пользователи смартфонов.

Гипотезы настоящего исследования: 1) существуют связи зависимости от смартфона курсантов с эмоционально-волевыми и коммуникативными характеристиками их личности; 2) имеют место совпадения с зарубежными результатами и различия в выявленных связях.

Цель исследования: выявить взаимосвязи зависимости от смартфона с характеристиками личности курсантов.

Использованные методики

Зависимость от смартфона диагностировалась с помощью предложенной автором короткой версии опросника «Шкала зависимости от смартфона» (Шейнов 2020а; 2021b).

Интернет-зависимость количественно оценивалась тестом Кимберли Янг (Young 1999).

Уровень *тревожности и депрессии* определялись посредством «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS), разработанной А. С. Жигмонд и Р. П. Снайт. Адаптация шкалы для использования в отечественной практике произведена М. Ю. Дробижевым (Госпитальная шкала тревоги и депрессии 2002).

Удовлетворенность жизнью измерялась с помощью опросника, предложенного Э. Динером, Р. А. Эммонсом, Р. Дж. Ларсенером и С. Гриффин, адаптированного на русском языке и валидизированного Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым (Осин, Леонтьев 2020).

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

Использован также *тест самооценки стрессоустойчивости* С. Коухена и Г. Виллиансона (Воробейчик 2004).

Оценка *коммуникативной компетентности* осуществлялась тестом Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха (Михельсон 2020). Данный тест определяет соотношение между качествами личности, характеризующими *зависимое, компетентное и агрессивное* поведение. Ком-

муникативная компетентность — это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

Использован тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (Пашукова, Допира, Дьяконов 1996); общая саморегуляция складывается из показателей шкал *Настойчивость* и *Самообладание* этого теста.

Уровень *самоэффективности* оценивался с помощью методики, разработанной американскими психологами Дж. Маддуксом и М. Шеером (переведена и адаптирована А. В. Бояринцевой) (Митина 2003, 217–219). Методика позволяет операционализировать попытки личности достичь высоких результатов в предметной деятельности и межличностном общении.

Оценка эмоционального интеллекта (ЭИ) осуществляется с помощью теста Н. Холла (Холл 2002, 57–59). Она включает оценку пяти составляющих эмоционального интеллекта: 1. Эмоциональная осведомленность — осознание и понимание своих эмоций; 2. Управление своими эмоциями — эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость; 3. Самомотивация — управление своим поведением, за счет управления эмоциями; 4. Эмпатия — понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку; 5. Распознавание эмоций других людей — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей; 6. Общий эмоциональный интеллект — сумма показателей всех пяти вышеперечисленных составляющих эмоционального интеллекта.

Уровни *самоуважения* определялись «Шкалой самоуважения Розенберга» (Бодалев, Столин, Аванесов 2000, 362–363). Опросник Розенберга состоит из 10 суждений, на каждое из которых предлагается четыре градации ответов, кодируемых в баллах по предложенной схеме.

Для определения *локуса контроля* применялся модифицированный опросник Дж. Роттера (Елисеев 2003, 413–417), диагностирующий локализацию контроля над значимыми событиями. В основе его лежит различие двух локусов контроля — интернального и экстернального и, соответственно, двух типов людей — интерналов и экстерналов. Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства

других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий.

Незащищенность от кибербуллинга и асертиивность измерялась посредством соответствующих надежных и валидных опросников (Шейнов 2014; 2020b).

Степень испытываемой *прокрастинации* была оценена с помощью опросника К. Лей (Lay 1986) «Шкала общей прокрастинации» — General Procrastination Scale (GPS), адаптированной Я. И. Варваричевой. Шкала используется для диагностики склонности к прокрастинации у взрослых (Варваричева 2010).

Оценка *стеснительности* осуществлена посредством методики «Шкала: робость, стеснительность» (Ильин 2009, 358).

Агрессивность измерялась опросником Ассингера (Райгородский 2002, 180–183), *самооценка* — по методике Р. В. Овчаровой.

Возможные проблемы со сном и настроением выявлялись посредством дополнительных вопросов испытуемым.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 100 курсантов мужского пола, большая часть из которых учится на четвертом курсе по направлению «Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций». Они уже практически завершают свою профессиональную подготовку, имеют определенные навыки ликвидации чрезвычайных ситуаций. Активно и свободно пользоваться смартфонами и иными гаджетами они начали последние два года — после того, как было снято ограничение на их использование при нахождении на казарменном положении.

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Для выбора используемых в данном исследовании статистических методов — параметрических или непараметрических — все выборки были проверены критерием Колмогорова — Смирнова на их соответствие нормальному распределению. Оказалось, что при принятом уровне значимости $p = 0,05$ эмпирическое распределение части рассматриваемых переменных существенно отличается от нормального. Не обнаружено существенного отличия распределения от нормальности у показателей теста зависимости от смартфона САС-16 (асимптотическое значение равно 0,335), интернальность (0,191), самоэффективность в деловых отношениях

(0,361), самооффективность в межличностных отношениях (0,833), эмоциональная осведомленность (0,258), управление эмоциями (0,724), самомотивация (0,173), эмпатия (0,082), распознавание эмоций (0,283), эмоциональный интеллект (0,939), стрессоустойчивость (0,128), самооценки (0,118), самоуважение (0,249), удовлетворенность жизнью (0,146), одиночество (0,129), компетентное поведение (0,199), агрессивность (0,237), прокрастинация (0,658), ассертивность (0,494).

Поскольку часть изучаемых переменных распределена нормально, а другая часть — нет,

вычисление корреляции проводилось по непараметрическому коэффициенту Кендалла (который охватывает к тому же и возможные нелинейные зависимости) и по Пирсону, выбирая для анализа в каждом конкретном случае соответствующую корреляцию.

Результаты проведенного корреляционного анализа возможных связей зависимости от смартфона представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 следует, что полученные значения корреляций по коэффициенту Пирсона принципиально не отличаются от корреляций по коэффициенту Кендалла, и что зависимость

Табл. 1. Корреляции зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности его пользователей

	Корреляция Кендалла		Корреляция Пирсона	
	Показатель	Значимость	Показатель	Значимость
Интернет-зависимость	,170*	,019	,206*	,040
Зависимое поведение	,182*	,012	,227*	,023
Компетентное поведение	-,199**	,005	-,255*	,011
Настойчивость	-,216**	,003	-,313**	,002
Самообладание	-,202**	,006	-,290**	,003
Саморегуляция	-,210**	,003	-,302**	,002
Агрессивность	-,091	,207	-,199*	,047
Стеснительность	,151*	,036	,214*	,032
Одиночество	,228**	,001	,371**	,000
Настроение	-,183*	,020	-,207*	,030
Бессонница	,159*	,046	,166	,084
Кибербуллинг	,128	,074	,146	,147
Интернальность	-,089	,217	-,133	,187
Самооффективность в профессиональном деле	-,038	,581	-,031	,757
Самооффективность в межличностных отношениях	,002	,979	-,010	,920
Эмоциональная осведомленность	-,072	,310	-,122	,226
Управление эмоциями	-,039	,582	-,045	,660
Самомотивация	-,035	,628	-,058	,565
Эмпатия	,071	,321	,030	,763
Распознавание эмоций	,047	,512	,009	,932
Эмоциональный интеллект (интегративный показатель)	-,008	,907	-,051	,613
Тревожность	,036	,619	,058	,565
Депрессия	,092	,209	,124	,219
Самооценка	,049	,491	,036	,723

Самоуважение	-,057	,429	-,075	,456
Удовлетворенность жизнью	-,066	,351	-,050	,621
Стрессоустойчивость	-,011	,879	,009	,932
Прокрастинация	,078	,272	,075	,456
Ассертивность	-,029	,678	-,013	,900

Обозначения в таблицах 1–2: ** — корреляции Пирсона и Кендалла статистически значимы при $p = 0,01$; * — корреляции статистически значимы при $p = 0,05$; выделены статистически значимые корреляции.

Table 1. Correlations of smartphone addiction with personality states and traits of smartphone users

	Kendall's correlation		Pearson Correlation	
	Indicator	Significance	Indicator	Significance
Internet addiction	,170*	,019	,206*	,040
Dependent behaviour	,182*	,012	,227*	,023
Competent behaviour	-,199**	,005	-,255*	,011
Persistence	-,216**	,003	-,313**	,002
Self-control	-,202**	,006	-,290**	,003
Self-regulation	-,210**	,003	-,302**	,002
Aggressiveness	-,091	,207	-,199*	,047
Shyness	,151*	,036	,214*	,032
Loneliness	,228**	,001	,371**	,000
Mood	-,183*	,020	-,207*	,030
Insomnia	,159*	,046	,166	,084
Insecurity from cyberbullying	,128	,074	,146	,147
Internality	-,089	,217	-,133	,187
Self-efficacy in the profession	-,038	,581	-,031	,757
Self-efficacy in interpersonal relationships	,002	,979	-,010	,920
Emotional awareness	-,072	,310	-,122	,226
Managing emotions	-,039	,582	-,045	,660
Self-motivation	-,035	,628	-,058	,565
Empathy	,071	,321	,030	,763
Emotion recognition	,047	,512	,009	,932
Emotional intelligence (integrative indicator)	-,008	,907	-,051	,613
Anxiety	,036	,619	,058	,565
Depression	,092	,209	,124	,219
Self-assessment	,049	,491	,036	,723
Self-esteem	-,057	,429	-,075	,456
Life satisfaction	-,066	,351	-,050	,621
Stress tolerance	-,011	,879	,009	,932
Procrastination	,078	,272	,075	,456
Assertiveness	-,029	,678	-,013	,900

Designations in Tables 1–2: **—Pearson and Kendall correlations are statistically significant at $p = 0.01$; *—the correlation is statistically significant at $p = 0.05$; highlighted are statistically significant correlations.

от смартфона *положительно* связана с интернет-зависимостью, стеснительностью, одиночеством, зависимым поведением, бессонницей и *отрицательно* — с компетентным поведением, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией, хорошим настроением и агрессивностью.

Полученные результаты вполне объяснимы. Связь с *интернет-зависимостью* происходит от того, что именно эта зависимость является одной из причин зависимости от смартфона, который в данном случае выступает как наиболее доступное техническое приспособление, позволяющее войти в интернет.

При *одиночестве, стеснительности* ощущается дефицит общения, который страдающий от него индивид компенсирует выходом в Сеть, что также проще всего осуществить через смартфон.

Активность в Сети может компенсировать и неудовлетворенность от своего *зависимого поведения* в реальных взаимодействиях.

Длительное общение через смартфон перегружает нервную систему, что приводит к *бессоннице*.

Агрессия имеет связь с зависимостью от смартфона по коэффициенту Пирсона ($r = -0,199$, $p = 0,047$), но она статистически незначима по коэффициенту Кендалла. Мы должны в данном случае принять корреляцию по Пирсону, поскольку коррелируемые зависимость от смартфона и агрессивность нормально распределены. Эта связь довольно слабая, отрицательная, что может означать, что возможность использования курсантами смартфонов может немного снижать их агрессивность. В целом же агрессивность курсантов провоцируют совсем иные причины.

Полученный результат о положительной связи зависимости от смартфона с *одиночеством* совпадает с полученными за рубежом результатами, что одиночество является самым сильным предиктором зависимости от смартфонов (Bian, Leung 2015; Jiang, Li, Shypenka 2018; Mahapatra 2019) и что подростки, постоянно пользующиеся смартфонами, чувствуют себя более одинокими (Kara, Baytemir, Inceman-Kara 2019).

Установленная нами отрицательная связь зависимости от смартфона с *саморегуляцией* поддерживает аналогичные результаты других авторов (Bolle 2014; Mahapatra 2019; Sok, Seong, Ryu 2019; van Deursen, Bolle, Hegner, Kommers 2015; Wang, Wang, Yang et al. 2019).

Также совпадают с зарубежными результатами показанные в таблице 1 значимая отрица-

тельная связь между зависимостью от смартфонов и *межличностной компетенцией* (Cerit, Bilgin, Ak 2018; Park, Kwon, Baek, Han 2014; Sok, Seong, Ryu 2019), положительная связь зависимости от смартфона с *интернет-зависимостью* (Ayar, Bektas, Bektas et al. 2017; Tateno, Teo, Ukai et al. 2019) и *проблемами со сном* (Xie, Dong, Wang 2018; Zencirci, Aygar, Göktaş et al. 2018).

Часть полученных результатов является новой как для отечественных, так и для зарубежных исследований. К ним относятся выявленные нами отрицательные связи зависимости от смартфона с *настойчивостью и самообладанием* и положительные связи с *зависимым поведением* и с *плохим настроением*.

Показанное таблицей 1 отсутствие связи зависимости от смартфона с *эмоциональным интеллектом* и всеми его компонентами отличается как от результата одного зарубежного исследования, в котором показано, что чем выше уровень зависимости от смартфонов, тем ниже эмоциональный интеллект его пользователей: $r = -0,177$, $p < 0,007$ (Choi, Seo, Lee, Yoo 2014), так и от одной российской работы, в которой установлено, что тенденция к общению в социальных сетях отрицательно связана с эмоциональным интеллектом (Гроголева, Дронова 2016). Других исследований о связи зависимости от смартфона с эмоциональным интеллектом нами не найдено.

Обращает на себя внимание показываемое таблицей 1 отсутствие у курсантов связей зависимости от смартфона с большинством из рассмотренных состояний и качеств личности.

Возможно, у курсантов *отсутствие связей* зависимости от смартфона с некоторыми состояниями и свойствами их личности (обнаруженные у «гражданских» лиц) происходят из того, что 1) курсанты были приняты на учебу по результатам проверки наличия у них личных качеств, необходимых для работы в условиях чрезвычайных ситуаций (профотбор не проходят кандидаты, имеющие какие-либо зависимости, склонные к девиации, имеющие правонарушения); 2) у них меньше, чем у других молодых людей, возможностей для формирования зависимости от смартфона: мало свободного времени, поэтому невозможно подолгу пользоваться смартфоном и 3) им разрешили пользоваться смартфонами совсем недавно, и этого времени еще недостаточно, чтобы сформировалась зависимость от смартфона.

Ввиду того что зависимость от смартфона создает множество проблем жертвам этой зависимости (тревожность, депрессия, кибербуллинг, прокрастинация), можно считать

отсутствие связи с этими состояниями личности положительным фактором для курсантов.

Положительным фактором можно считать и отсутствие отрицательной связи (которое наблюдается у жертв зависимости от смартфона) с такими позитивными качествами, как стрессоустойчивость, самоуважение, асертивность, удовлетворенность жизнью, интернальность, самоэффективность в делах и в межличностных отношениях.

Тем не менее, несмотря на сравнительно небольшое время пользования смартфоном, у курсантов уже наметились, хотя и слабо выраженные, негативные явления: *положительная* связь зависимости от смартфона с зависимым поведением, одиночеством, стеснительностью, бессонницей и *отрицательная* — с компетентным поведением, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией, хорошим настроением.

Рассматриваемые нами качества личности находятся в определенной связи между собой. Эти связи представлены в таблице 2.

Таблица 2 показывает, что связанные с зависимостью от смартфона положительные (отрицательные) качества личности положительно коррелируют между собой, Таким образом, качества, позитивно (негативно) связанные с зависимостью от смартфона, образуют две обособленные группы: в каждой из них качества положительно связаны между собой и отрицательно связаны с качествами противоположной группы.

Связи агрессивности с остальными изучаемыми факторами отсутствуют, поэтому эти переменные не отражены в таблице 2.

В ходе исследования были обнаружены связи между некоторыми качествами, имеющими

Табл. 2. Корреляции между состояниями и свойствами личности, связанных с зависимостью от смартфона

	Интернет-зависим.	Зависимое поведение	Компет. поведение	Настойчивость	Самообладание	Саморегуляция	Стеснительность
Интернет-зависимость	1,000	,321**	-,322**	-,274**	-,267**	-,305**	-,048
Зависимое	,321**	1,000	-,761**	-,279**	-,336**	-,287**	,252*
Компетент. поведение	-,322**	-,761**	1,000	,303**	,370**	,309**	-,152
Настойчивость	-,274**	-,279**	,303**	1,000	,747**	,912**	-,417**
Самообладание	-,267**	-,336**	,370**	,747**	1,000	,863**	-,380**
Саморегуляция	-,305**	-,287**	,309**	,912**	,863**	1,000	-,394**
Стеснительность	-,048	,252*	-,152	-,417**	-,380**	-,394**	1,000

Table 2. Correlations between states and properties of personalities associated with smartphone addiction

	Internet addiction	Addictive behavior	Competent behavior	Persistence	Self-control	Self-regulation	Shyness
Internet addiction	1,000	,321**	-,322**	-,274**	-,267**	-,305**	-,048
Dependent behavior поведение	,321**	1,000	-,761**	-,279**	-,336**	-,287**	,252*
Competent behavior	-,322**	-,761**	1,000	,303**	,370**	,309**	-,152
Persistence	-,274**	-,279**	,303**	1,000	,747**	,912**	-,417**
Self-control	-,267**	-,336**	,370**	,747**	1,000	,863**	-,380**
Self-regulation	-,305**	-,287**	,309**	,912**	,863**	1,000	-,394**
Shyness	-,048	,252*	-,152	-,417**	-,380**	-,394**	1,000

важное значение для профессиональной подготовки специалистов по чрезвычайным ситуациям. Оказалось, что *самоэффективность в профессиональной сфере* положительно коррелирует с эмоциональным интеллектом ($r = 0,504, p = 0,000$) и его компонентами — эмоциональной осведомленностью ($r = 0,216, p = 0,031$), управлением эмоциями ($r = 0,410, p = 0,000$), самомотивацией ($r = 0,374, p = 0,000$), эмпатией ($r = 0,353, p = 0,000$), распознаванием эмоций ($r = 0,452, p = 0,000$); а также — с интернальностью ($r = 0,206, p = 0,040$), *самоуважением* ($r = 0,420, p = 0,000$), *самоэффективностью* в межличностных отношениях ($r = 0,466, p = 0,000$), *самооценкой* ($r = 0,291, p = 0,003$), *удовлетворенностью жизнью* ($r = 0,218, p = 0,029$). Самоэффективность в профессиональной сфере отрицательно коррелирует с тревожностью ($r = -0,502, p = 0,000$) и депрессивностью ($r = -0,354, p = 0,000$).

Все эти связи легко объяснимы и подсказывают направление работы педагогов по воспитанию эффективных профессионалов. Например, информирование курсантов об установленной в исследовании положительной связи самоэффективности в профессиональной сфере с самоэффективностью в межличностных отношениях с самооценкой и удовлетворенностью жизнью может усилить их желание наилучшим образом освоить преподаваемые им профессиональные знания, умения и навыки.

Современные смартфоны и услуги, которые предоставляют мобильные операторы, позволяют курсантам использовать телефоны не только для голосового общения, но и для активного пользования сетью Интернет. В нашем исследовании было установлено, что зависимость от смартфона положительно связана с зависимым поведением, со стеснительностью и интернет-зависимостью. Это вызывает определенные опасения, так как специфика будущей профессиональной деятельности предполагает принятие самостоятельных решений, наличие волевых качеств. Ввиду этого представляется крайне нежелательным, чтобы у курсантов развивалась зависимость от смартфонов.

Мы видим, что такие личностные качества, как *коммуникативная компетентность, настойчивость, самообладание и саморегуляция* имеют отрицательную связь с зависимостью как от смартфона, так и с интернет-зависимостью и зависимым поведением. Это говорит о том, что развитие перечисленных качеств курсантов в процессе обучения и воспитательной работы должно способствовать снижению зависимостей курсантов от смартфонов. Это будет способ-

ствовать их профессиональному становлению и личностному росту. Специальная подготовка, которую они проходили на протяжении учебы в вузе, помогает им выработать профессиональные важные качества, в частности настойчивость, самообладание и саморегуляцию. В сложных условиях негативного воздействия чрезвычайных ситуаций данные качества помогут будущим спасателям принимать правильные решения, четко и грамотно осуществлять свои служебные действия. Одновременно развитие у курсантов этих качеств будет способствовать уменьшению их зависимости от смартфонов — в силу установленной в данном исследовании положительной связи между этими показателями.

Результаты данного исследования позволяют *рекомендовать* в процессе учебно-воспитательной работы с курсантами обращать внимание на профилактику зависимости от смартфона, разъяснять негативные последствия зависимости от смартфонов, а также обращать внимание на то, что фактически живому общению с окружающими нет альтернативы.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

- 1) Зависимость от смартфона *положительно* связана с зависимым поведением, стеснительностью, одиночеством, интернет-зависимостью, бессонницей и *отрицательно* — с компетентным поведением, настойчивостью, самообладанием, саморегуляцией, хорошим настроением и агрессивностью.
- 2) Часть выявленных нами связей в целом соответствуют корреляциям, установленным в зарубежных исследованиях. Новыми, как для отечественных, так и для зарубежных исследований являются установленные в данном исследовании отрицательные связи зависимости от смартфона с *настойчивостью* и *самообладанием* и положительные связи с *зависимым поведением* и с *плохим настроением*.
- 3) Результаты данного исследования приводят к *рекомендации*: в процессе воспитательной работы с курсантами обращать их внимание на негативные последствия зависимости от смартфонов и отдавать предпочтение непосредственному, живому общению с окружающими.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

В. П. Шейнов — постановка задачи, планирование и проведение исследования, работа с литературными источниками, получение конкретных результатов, их критический анализ и интерпретация, написание текста статьи

В. А. Карпиевич — проведение тестирования, обработка тестов, интерпретация результатов, рекомендации по практическому применению полученных результатов.

Author Contributions

V. P. Sheinov—setting the problem, planning and conducting research, working with literature, obtaining specific results, critical analysis and interpretation of results, writing the text of the article.

V. A. Karpievich—testing, processing of test results, interpretation of results, recommendations for the practical application of the results.

Литература

- Бодалев, А. А., Столин, В. В., Аванесов, В. С. (2000) *Общая психодиагностика*. СПб.: Речь, 440 с.
- Варваричева, Я. И. (2010) Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*, № 3, с. 121–130.
- Варламова, С. Н., Гончарова, Е. Р., Соколова, И. В. (2015) Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2 (125), с. 165–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.11>
- Воробейчик, Я. Н. (2004) *Руководство по аутопсихотерапии*. Одесса: Принт мастер, 360 с.
- Госпитальная шкала тревоги и депрессии (2002) В кн.: А. Н. Белова, О. Н. Щепетова (ред.). *Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации*. М.: Антидор, с. 80–82.
- Гроголева, О. Ю., Дронова, А. А. (2016) Типология личности подростков, склонных к общению в социальных сетях. В кн.: *Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 300-летию г. Омска, 6–7 октября 2016 г.* Омск: Изд-во ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, с. 93–95.
- Елисеев, О. П. (2003) *Практикум по психологии личности*. 2-е изд. СПб.: Питер, 508 с.
- Ильин, Е. П. (2009) *Психология воли*. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 368 с.
- Митина, Л. М. (2003) *Психология развития конкурентоспособной личности*. 2-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 400 с.
- Михельсон, А. (2020) *Тест коммуникативных умений. Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха*. [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html> (дата обращения 12.03.2020).
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020) Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 1 (155), с. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Пашукова, Т. И., Допира, А. И., Дьяконов, Г. В. (сост.). (1996) *Психологические исследования*. М.: Изд-во Института практической психологии, 177 с.
- Райгородский, Д. Я. (ред.). (2002) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: БАХРАХ-М, 672 с.
- Холл, Н. (2002) *Диагностика «эмоционального интеллекта»*. В кн.: Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института Психотерапии, с. 57–59.
- Шейнов, В. П. (2014) Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности. *Вопросы психологии*, № 2, с. 107–116.
- Шейнов, В. П. (2019) Кибербуллинг: предпосылки и последствия. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 4, № 2 (14), с. 77–98.

- Шейнов, В. П. (2020a) Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума. *Системная психология и социология*, № 3 (35), с. 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6>
- Шейнов, В. П. (2020b) Опросник «Оценка степени незащищенности индивида от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 17, № 3, с. 521–541. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>
- Шейнов, В. П. (2021a) Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 18, № 1, с. 235–253. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253>
- Шейнов, В. П. (2021b) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда*, т. 6, № 1, с. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021) Личностные свойства и состояние здоровья у страдающих зависимостью от смартфона. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6, № 1 (21), с. 171–191. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2021.21.1.007>
- Alhassan, A. A., Alqadhib, E. M., Taha, N. W. et al. (2018) The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: A cross sectional study. *BMC Psychiatry*, vol. 18, article 148. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4>
- Ayar, D., Bektas, M., Bektas, I. et al. (2017) The effect of adolescents' internet addiction on smartphone addiction. *Journal of Addictions Nursing*, vol. 28, no. 4, pp. 210–214. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000196>
- Bian, M., Leung, L. (2014) Smartphone addiction: Linking loneliness, shyness, symptoms and patterns of use to social capital. *Media Asia*, vol. 41, no. 2, pp. 159–176. <https://doi.org/10.1080/01296612.2014.11690012>
- Bian, M., Leung, L. (2015) Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, vol. 33, no. 1, pp. 61–79. <https://doi.org/10.1177/0894439314528779>
- Bolle, C. L. (2014) *Who is a smartphone addict? The impact of personal factors and type of usage on smartphone addiction in a Dutch population. Master's thesis*. Enschede, University of Twente, 41 p.
- Cerit, B., Bilgin, N. Ç., Ak, B. (2018) Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills. *Contemporary Nurse*, vol. 54, no. 4-5, pp. 532–542. <https://doi.org/10.1080/10376178.2018.1448291>
- Choi, E-Y. (2019) A Study on influential relations between depression and smartphone addiction among freshman college students: with a focus on the mediating effects of self-efficacy and self-esteem. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, vol. 5, no. 1, pp. 287–295. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2019.5.1.287>
- Choi, J. E., Seo, E. J., Lee, E. H., Yoo, M. S. (2014) Smartphone addiction, emotional intelligence, and self-control in college students. *Journal of Korean Academic Society of Home Health Care Nursing*, vol. 21, no. 1, pp. 44–51.
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., Hall, B. J. (2017) Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of affective disorders*, vol. 207, pp. 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030>
- Esichaiku, D., Guha, P., Dailey, D., Matthew, N. (2016) Relationship of smartphone addiction and academic procrastination: The role of self-regulated learning strategies. [Online]. Available at: <http://www.cs.ait.ac.th/xmlui/handle/123456789/822> (accessed 21.03.2020).
- Gu, H. J., Lee, O. S., Hong, M. J. (2016) The relationship between SNS addiction tendency, self-assertiveness, interpersonal problems and in college students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, vol. 17, no. 4, pp. 180–187. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.4.180>
- Han, L., Geng, J., Jou, M. et al. (2017) Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, vol. 76, pp. 363–371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.036>
- Im, I.-C., Jang, K.-A. (2017) The Convergence influence of excessive smartphone use on attention deficit, learning environment, and academic procrastination in health college students. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 8, no. 12, pp. 129–137. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.12.129>
- Jiang, Q., Li, Y., Shypenka, V. (2018) Loneliness, individualism, and smartphone addiction among international students in China. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 21, no. 11, pp. 711–718. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0115>
- Kara, M., Baytemir, K., Inceman-Kara, F. (2019) Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: Exploring multiple mediation of loneliness and anxiety. *Behaviour & Information Technology*, vol. 40, no. 1, pp. 85–98. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1673485>
- Kim, J. H., Jung, I. K. (2015) The moderating effects of perceived father's rearing attitudes on the relationship between self-efficacy and smart-phone addiction in adolescents. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, vol. 27, no. 1, pp. 111–126.
- Kim, E., Koh, E. (2018) Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, vol. 84, pp. 264–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037>

- Lay, C. H. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, vol. 20, no. 4, pp. 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lee, H.-S. (2016) A convergence study the effect of college students' parent-son/daughter communication on addiction to smartphones: Focused on the mediated effect of stress level, self-control and self-efficacy. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 7, no. 4, pp. 163–172. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2016.7.4.163>
- Li, L., Gao, H., Xu, Y. (2020) The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, vol. 159, article 104001. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.104001>
- Mahapatra, S. (2019) Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation. *Behaviour & Information Technology*, vol. 38, no. 8, pp. 833–844. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1560499>
- Mok, J. Y., Choi, S. W., Kim, D. J. et al. (2014) Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatr Dis Treat*, vol. 10, pp. 817–828. <https://doi.org/10.2147/NDT.S59293>
- Park, S., Kwon, M. A., Baek, M. J., Han, N. R. (2014) Relation between smartphone addiction and interpersonal competence of college students using social network service. *The Journal of the Korea Contents Association*, vol. 14, no. 5, pp. 289–297. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2014.14.05.289>
- Park, Y., Chang, M. (2015) The correlation between smartphone addiction and sensory processing feature, self-efficacy in college students. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, vol. 13, no. 2, pp. 43–51. <https://doi.org/10.18064/JKASI.2015.13.2.043>
- Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F. A. et al. (2019) Smartphone addiction and its relationship with cyberbullying among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 3, pp. 628–643. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0013-7>
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., Täht, K. (2018) Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, vol. 89, pp. 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Sim, M. Y., Lee, D. N., Kim, E. H. (2016) A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, vol. 17, no. 5, pp. 227–236. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.5.227>
- Sok, S. R., Seong, M. H., Ryu, M. H. (2019) Differences of self-control, daily life stress, and communication skills between smart-phone addiction risk group and general group in Korean nursing students. *Psychiatric Quarterly*, vol. 90, no. 1, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9596-1>
- Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W. et al. (2019) Internet addiction, smartphone addiction, and hikikomori trait in Japanese young adult: Social isolation and social network. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 10, article 455. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00455>
- Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C L., Hegner, S. M., Kommers, P. A. M. (2015) Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, vol. 45, pp. 411–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Wang, J., Wang, P., Yang, X. et al. (2019) Fear of missing out and procrastination as mediators between sensation seeking and adolescent smartphone addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 4, pp. 1049–1062. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00106-0>
- Wang, P., Zhao, M., Wang, X. (2017) Peer relationship and adolescent smartphone addiction: The mediating role of self-esteem and the moderating role of the need to belong. *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 6, no. 4, pp. 708–717. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.079>
- Woo, J.-J., Kwak, E.-M., Lee, H.-J. (2018) The convergence study of smartphone overuse on cyberbullying: focusing on mediating effects of aggression. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 9, no. 5, pp. 61–67. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2018.9.5.061>
- Xie, X., Dong, Y., Wang, J. (2018) Sleep quality as a mediator of problematic smartphone use and clinical health symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 7, no. 2, pp. 466–472. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.40>
- Yang, Z., Asbury, K., Griffiths, M. D. (2019) An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 3, pp. 596–614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Young, K. S. (1999) Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment. In: L. VandeCreek, T. L. Jackson (eds.). *Innovations in clinical practice: A source book*. Vol. 17. Sarasota: Professional Resource Press, pp. 351–352.
- Zencirci, S. A., Aygar, H., Göktaş, S. et al. (2018) Evaluation of smartphone addiction and related factors among university students. *International Journal of Research in Medical Sciences*, vol. 6, no. 7, pp. 2210–2216. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20182805>

References

- Alhassan, A. A., Alqadhib, E. M., Taha, N. W. et al. (2018) The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: A cross sectional study. *BMC Psychiatry*, vol. 18, article 148. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4> (In English)

- Ayar, D., Bektas, M., Bektas, I. et al. (2017) The effect of adolescents' internet addiction on smartphone addiction. *Journal of Addictions Nursing*, vol. 28, no. 4, pp. 210–214. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000196> (In English)
- Bian, M., Leung, L. (2014) Smartphone addiction: Linking loneliness, shyness, symptoms and patterns of use to social capital. *Media Asia*, vol. 41, no. 2, pp. 159–176. <https://doi.org/10.1080/01296612.2014.11690012> (In English)
- Bian, M., Leung, L. (2015) Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, vol. 33, no. 1, pp. 61–79. <https://doi.org/10.1177/0894439314528779> (In English)
- Bodalev, A. A., Stolin, V. V., Avanesov, V. S. (2000) *Obshchaya psikhodiagnostika [General psychodiagnostics]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 440 p. (In Russian)
- Bolle, C. L. (2014) *Who is a smartphone addict? The impact of personal factors and type of usage on smartphone addiction in a Dutch population. Master's thesis*. Enschede, University of Twente, 41 p. (In English)
- Cerit, B., Bilgin, N. Ç., Ak, B. (2018) Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills. *Contemporary Nurse*, vol. 54, no. 4-5, pp. 532–542. <https://doi.org/10.1080/10376178.2018.1448291> (In English)
- Choi, E.-Y. (2019) A Study on influential relations between depression and smartphone addiction among freshman college students: with a focus on the mediating effects of self-efficacy and self-esteem. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, vol. 5, no. 1, pp. 287–295. <https://doi.org/10.17703/JCCT.2019.5.1.287> (In Korean)
- Choi, J. E., Seo, E. J., Lee, E. H., Yoo, M. S. (2014) Smartphone addiction, emotional intelligence, and self-control in college students. *Journal of Korean Academic Society of Home Health Care Nursing*, vol. 21, no. 1, pp. 44–51. (In Korean)
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., Hall, B. J. (2017) Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of affective disorders*, vol. 207, pp. 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030> (In English)
- Eliseev, O. P. (2003) *Praktikum po psikhologii lichnosti [Workshop on personality psychology]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)
- Esichaiku, D., Guha, P., Dailey, D., Matthew, N. (2016) Relationship of smartphone addiction and academic procrastination: The role of self-regulated learning strategies. [Online]. Available at: <http://www.cs.ait.ac.th/xmlui/handle/123456789/822> (accessed 21.03.2020). (In English)
- Gospital'naya shkala trevogi i depressii [Hospital anxiety and depression scale]. In: A. N. Belova, O. N. Shchepetova (eds.). *Shkaly, testy i oprosniki v meditsinskoj reabilitatsii [Scales, tests and questionnaires in medical rehabilitation]*. Moscow: Antidor Publ., pp. 80–82. (In Russian)
- Grogoleva, O. Yu., Dronova, A. A. (2016) Tipologiya lichnosti podrostkov, sklonnykh k obshcheniyu v sotsial'nykh setyakh [Personality typology of teenagers prone to communication on social networks]. In: *Aktivnost' i otvetstvennost' lichnosti v kontekste zhiznedeyatel'nosti. Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 300-letiyu g. Omska, 6–7 oktyabrya 2016 g [Activity and responsibility of the individual in the context of life: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation dedicated to the 300th anniversary of Omsk, October 6–7, 2016]*. Omsk: Dostoevsky Omsk State University Publ., pp. 93–95. (In Russian)
- Gu, H. J., Lee, O. S., Hong, M. J. (2016) The relationship between SNS addiction tendency, self-assertiveness, interpersonal problems and in college students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, vol. 17, no. 4, pp. 180–187. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.4.180> (In Korean)
- Han, L., Geng, J., Jou, M. et al. (2017) Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, vol. 76, pp. 363–371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.036> (In English)
- Il'in, E. P. (2009) *Psikhologiya voli [Psychology of will]*. 2nd ed., rev. and exp. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)
- Im, I.-C., Jang, K.-A. (2017) The Convergence influence of excessive smartphone use on attention deficit, learning environment, and academic procrastination in health college students. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 8, no. 12, pp. 129–137. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.12.129> (In Korean)
- Jiang, Q., Li, Y., Shypenka, V. (2018) Loneliness, individualism, and smartphone addiction among international students in China. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 21, no. 11, pp. 711–718. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0115> (In English)
- Kara, M., Baytemir, K., Inceman-Kara, F. (2019) Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: Exploring multiple mediation of loneliness and anxiety. *Behaviour & Information Technology*, vol. 40, no. 1, pp. 85–98. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1673485> (In English)
- Khol, N. (2002) Diagnostika "emotsional'nogo intellekta" [Diagnosis of "emotional intelligence"]. In: N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., pp. 57–59. (In Russian)

- Kim, J. H., Jung, I. K. (2015) The moderating effects of perceived father's rearing attitudes on the relationship between self-efficacy and smart-phone addiction in adolescents. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, vol. 27, no. 1, pp. 111–126. (In Korean)
- Kim, E., Koh, E. (2018) Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, vol. 84, pp. 264–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037> (In English)
- Lay, C. H. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, vol. 20, no. 4, pp. 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3) (In English)
- Lee, H.-S. (2016) A convergence study the effect of college students' parent-son/daughter communication on addiction to smartphones: Focused on the mediated effect of stress level, self-control and self-efficacy. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 7, no. 4, pp. 163–172. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2016.7.4.163> (In Korean)
- Li, L., Gao, H., Xu, Y. (2020) The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, vol. 159, article 104001. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.104001> (In English)
- Mahapatra, S. (2019) Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation. *Behaviour & Information Technology*, vol. 38, no. 8, pp. 833–844. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1560499> (In English)
- Mikel'son, L. (2020) *Test kommunikativnykh umenij. Perevod i adaptatsiya Yu. Z. Gil'bukha [Communication skills test. Translation and adaptation by Yu. Z. Gilbukha]*. [Online]. Available at: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html> (accessed 12.03.2020). (In Russian)
- Mitina, L. M. (2003) *Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti [Development psychology of a competitive personality]*. 2nd ed. Moscow: MPSU Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 400 p. (In Russian)
- Mok, J. Y., Choi, S. W., Kim, D. J. et al. (2014) Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatr Dis Treat*, vol. 10, pp. 817–828. <https://doi.org/10.2147/NDT.S59293> (In English)
- Osin, E. N., Leontiev, D. A. (2020) Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-Language Instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 1 (155), pp. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06> (In Russian)
- Park, S., Kwon, M. A., Baek, M. J., Han, N. R. (2014) Relation between smartphone addiction and interpersonal competence of college students using social network service. *The Journal of the Korea Contents Association*, vol. 14, no. 5, pp. 289–297. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2014.14.05.289> (In English)
- Park, Y., Chang, M. (2015) The correlation between smartphone addiction and sensory processing feature, self-efficacy in college students. *The Journal of Korean Academy of Sensory Integration*, vol. 13, no. 2, pp. 43–51. <https://doi.org/10.18064/JKASI.2015.13.2.043> (In Korean)
- Pashukova, T. I., Dopira, A. I., D'yakov, G. V. (comp.). (1996) *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*. Moscow: Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis Publ., 177 p. (In Russian)
- Qudah, M. F. A., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F. A. et al. (2019) Smartphone addiction and its relationship with cyberbullying among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 3, pp. 628–643. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0013-7> (In English)
- Raigorodskii, D. Ya. (ed.). (2002) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnosics. Techniques and Tests]*. Samara: BAKHRAKH-M Publ., 672 p. (In Russian)
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., Täht, K. (2018) Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, vol. 89, pp. 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003> (In English)
- Sheinov, V. P. (2014) Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushchego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti [On development of an assertiveness test answering requirements of reliability and validity]. *Voprosy psichologii*, no. 2, pp. 107–116. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2019) Kiberbulling: predposylki i posledstviya [Cyberbullying: Prerequisites and implications]. *Institut psichologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psichologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 4, no. 2 (14), pp. 77–98. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2020a) Adaptatsiya i validizatsiya oprosnika "Shkala zavisimosti ot smartfona" dlya russkoyazychnogo sotsiuma [Adaptation and validation of the questionnaire "The scale of dependence on the smartphone" for the Russian-speaking society]. *Sistemnaya psichologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (35), pp. 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2020b) Oprosnik "Otsenka stepeni nezashchishchennosti individa ot kiberbullinga": razrabotka i predvaritel'naya validizatsiya [Questionnaire on assessing individual vulnerability to cyberbullying: Development and preliminary validation]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psichologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 17, no. 3, pp. 521–541. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541> (In Russian)

- Sheinov, V. P. (2021a) Vzaimosvyazi zavisimosti ot smartfona s psikhologicheskimi i sotsial'no-psihologicheskimi kharakteristikami lichnosti: obzor zarubezhnyh issledovaniy [Smartphone addiction and personality: Review of international research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 18, no. 1, pp. 235–253. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021b) Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone”]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 1, pp. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021) Lichnostnye svoystva i sostoyanie zdorov'ya u stradayushchikh zavisimost'yu ot smartfona [Personal properties and health state of victims of dependence on the smartphone]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 1 (21), pp. 171–191. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2021.21.1.007> (In Russian)
- Sim, M. Y., Lee, D. N., Kim, E. H. (2016) A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, vol. 17, no. 5, pp. 227–236. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.5.227> (In Korean)
- Sok, S. R., Seong, M. H., Ryu, M. H. (2019) Differences of self-control, daily life stress, and communication skills between smart-phone addiction risk group and general group in Korean nursing students. *Psychiatric Quarterly*, vol. 90, no. 1, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9596-1> (In English)
- Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W. et al. (2019) Internet addiction, smartphone addiction, and hikikomori trait in Japanese young adult: Social isolation and social network. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 10, article 455. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00455> (In English)
- Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., Kommers, P. A. M. (2015) Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, vol. 45, pp. 411–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039> (In English)
- Varlamova, S. N. Goncharova, E. R., Sokolova, I. V. (2015) Internet-zavisimost' molodezhi megapolisov: kriterii i tipologiya [Internet addiction among young people living in metropolitan cities: Criteria and typology]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 2 (125), pp. 165–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.11> (In Russian)
- Varvaricheva, Ya. A. (2010) Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya [The procrastination phenomenon: Problems and prospects for research]. *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 121–130. (In Russian)
- Vorobejchik, Ya. N. (2004) *Rukovodstvo po autopsikhoterapii [Guidance on autopsychotherapy]*. Odessa: Print Master Publ., 360 p. (In Russian)
- Wang, J., Wang, P., Yang, X. et al. (2019) Fear of missing out and procrastination as mediators between sensation seeking and adolescent smartphone addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 4, pp. 1049–1062. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00106-0> (In English)
- Wang, P., Zhao, M., Wang, X. (2017) Peer relationship and adolescent smartphone addiction: The mediating role of self-esteem and the moderating role of the need to belong. *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 6, no. 4, pp. 708–717. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.079> (In English)
- Woo, J.-J., Kwak, E.-M., Lee, H.-J. (2018) The convergence study of smartphone overuse on cyberbullying: focusing on mediating effects of aggression. *Journal of the Korea Convergence Society*, vol. 9, no. 5, pp. 61–67. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2018.9.5.061> (In Korean)
- Xie, X., Dong, Y., Wang, J. (2018) Sleep quality as a mediator of problematic smartphone use and clinical health symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 7, no. 2, pp. 466–472. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.40> (In English)
- Yang, Z., Asbury, K., Griffiths, M. D. (2019) An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 17, no. 3, pp. 596–614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1> (In English)
- Young, K. S. (1999) Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment. In: L. VandeCreek, T. L. Jackson (eds.). *Innovations in clinical practice: A source book. Vol. 17*. Sarasota: Professional Resource Press, pp. 351–352. (In English)
- Zencirci, S. A., Aygar, H., Göktaş, S. et al. (2018) Evaluation of smartphone addiction and related factors among university students. *International Journal of Research in Medical Sciences*, vol. 6, no. 7, pp. 2210–2216. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20182805> (In English)



Check for updates

Цифровая эволюция современного образования:
психологическая теория и практика

УДК 159.99

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-432-443>

Взаимосвязь уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков

Р. И. Зекерьяев^{✉1}

¹ Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, 295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, д. 8

Сведения об авторе

Руслан Ильвисович Зекерьяев,
SPIN-код: 4667-8763,
ORCID: 0000-0001-8366-0183,
e-mail: ruslan51291@mail.ru

Для цитирования:

Зекерьяев, Р. И. (2021) Взаимосвязь уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 4, с. 432–443. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-432-443>

Получена 22 июля 2021; прошла рецензирование 1 сентября 2021; принята 20 сентября 2021.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Современный этап развития общества отличается возникновением и глобальным распространением феномена виртуализации, в частности все большим переходом социального взаимодействия в сеть Интернет. Детерминантами особенностей функционирования виртуальных личностей интернет-пользователей являются психологические характеристики их ценностно-смысловой сферы. Через призму системы ценностей и смыслов личность не только особым образом воспринимает виртуальное пространство, но и выстраивает в нем свое поведение и деятельность. Особое значение данное явление приобретает в связи с тем, что одними из активных пользователей являются подростки, которые проводят в сети Интернет большое количество времени. Таким образом, целью статьи является выявление особенностей взаимосвязи уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков.

Для участия в исследовании среди интернет-пользователей методом случайных чисел были отобраны 60 подростков в возрасте от 13 до 16 лет, среди которых 43 юноши и 17 девушек. В ходе исследования респонденты были разделены на четыре группы по уровню интернет-активности: пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно-активные.

Программно-методическое обеспечение исследования включило в себя ряд таких методик, как опросник «Личность в интернет-пространстве» А. И. Лучинкиной, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник «Эмоциональная направленность личности» Б. И. Додонова, методика «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. В ходе математико-статистической обработки данных были использованы Н-критерий Крускалла — Уоллиса и корреляционный анализ.

В ходе исследования было обнаружено, что уровень интернет-активности личности может возрастать вместе со значимостью таких компонентов ценностно-смысловой сферы, как: ценностные ориентации (познание, развлечение, творчество); эмоциональные направленности (гностическая, пугническая, коммуникативная); смыслжизненные ориентации (общий показатель осмысленности жизни). Таким образом, можно сделать вывод о существовании взаимосвязи между психологическими особенностями ценностно-смысловой сферы личности интернет-пользователей и уровнем их интернет-активности.

Дальнейшее исследование предполагает изучение взаимосвязи между уровнем интернет-активности личности и другими характеристиками ее ценностно-смысловой сферы, такими как базовые убеждения, социальные установки и т. д.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, подростки, ценностные ориентации, эмоциональная направленность, смыслжизненные ориентации, интернет-активность.

Relationship of the level of internet activity and the characteristics of the value-semantic sphere of the adolescents

R. I. Zekeriaev✉¹

¹ Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, 8, Uchebny Lane, Simferopol 8295015, Russia

Author

Ruslan I. Zekeriaev,
SPIN: 4667-8763,
ORCID: 0000-0001-8366-0183,
e-mail: ruslan51291@mail.ru

For citation:

Zekeriaev, R. I.
(2021) Relationship of the level of internet activity and the characteristics of the value-semantic sphere of the adolescents. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 432–443.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-432-443>

Received 22 July 2021;
reviewed 1 September 2021;
accepted 20 September 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract. The current stage of society evolution is distinguished by the emergence and global spread of the phenomenon of virtualization—in particular, by the increasing transition of social interaction to the internet. The peculiarities of the functioning of the virtual personalities of internet users are determined by the psychological features of such users' value-semantic sphere. This phenomenon is especially important due to the fact that some of the active users of the internet are adolescents who are at the sensitive stage of personality evolution. The article aims to identify the specifics of the relationship between the level of internet activity of adolescents and the features of their value-semantic sphere.

The subjects included adolescents who were randomly selected among the internet users—60 adolescents aged 13 to 16, including 43 boys and 17 girls. In the course of the study, the respondents were divided into 4 groups according to the level of internet activity: passive, situational, active and overly active.

The software and methodological support of the research included the following methods: the questionnaire “Personality in the Internet space” by A. I. Luchinkina; the methodology “Value Orientations” by M. Rokich; the questionnaire “Emotional Orientation of Personality” by B. I. Dodonov; and the methodology “Life-Meaning Orientations” by D. A. Leontyev. The Kruskal—Wallis H-test and correlation analysis were used for mathematical and statistical data processing.

In the course of the study it was found that there is a relationship between the psychological features of the value-semantic sphere of the personality of internet users and the level of their internet activity.

Further research involves studying the relationship between the level of an individual's internet activity and other characteristics of his value-semantic sphere—such as basic beliefs, social attitudes, etc.

Keywords: value-semantic sphere of personality, adolescents, value orientations, emotional orientation, life-sense orientations, internet activity.

Введение

Современный этап развития общества отличается высокой степенью виртуализации и, в частности, переходом в социокультурную среду сети Интернет. Виртуальное пространство, являясь дополнением к пространству реальному, создает принципиально новые условия для деятельности и общения людей. Необходимо отметить, что переход в сеть Интернет приводит к ряду изменений в структуре ценностно-смысловой сферы личности. Из-за этого, а также благодаря ряду свойств системы гиперреальности, таким как бестелесность, анонимность, иное функционирование хронотопов, у интернет-пользователя могут возникать новые способы взаимодействия с виртуальной средой и другими участниками сетевого общения. Особую важность данное исследование приобретает в связи с тем, что подростковый возраст является одним из наиболее чувствительных

периодов развития личности, на этапе которого в целом она осуществляет вхождение в социальную среду виртуального пространства. При этом остается открытым вопрос о характере взаимосвязи уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков.

Целью статьи является выявление особенностей взаимосвязи уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Ценностно-смысловая сфера личности является комплексным образованием, включающим в себя систему личностных смыслов и систему ценностных ориентаций. Можно отметить, что смыслы представляют собой отношение человека к различным объектам и явлениям

окружающего мира, а ценности определяют направленность его деятельности и активности. Ценностно-смысловая сфера личности, выступая в роли ядра в структуре личности, является в глобальном смысле регулятором ее поведения в процессе социального взаимодействия.

Согласно мнению ряда исследователей (М. С. Яницкий, В. В. Знаков, Г. В. Залевский), ценностно-смысловая сфера является детерминантой, определяющей особенности мотивации личности к деятельности и сам процесс ее осуществления. При этом система ценностей и смыслов также участвует в процессе постановки целей и определении способов ее достижения. М. С. Яницкий, В. В. Знаков отмечали, что все компоненты ценностно-смысловой сферы конструируются в ходе социализации личности, к ним формируется личностное отношение и определяется их субъективная значимость. Исследователи отмечали, что ядром системы ценностей и смыслов является мировоззрение человека, которое заключается в осмыслении объективной реальности и формировании индивидуальных смыслов в процессе ее понимания (Яницкий, Серый 1999; Знаков, Залевский 2008).

По мнению ученых (О. С. Алексеева, Н. Ю. Самыкина, М. Е. Серебрякова), ценностно-смысловая сфера конструирует совокупность целей деятельности личности и определяет способы их достижения. Анализируя соотношение ценностей и смыслов, исследователи отмечали, что ценностная сфера является сложным феноменом, включающим в себя в том числе и компонент личностных смыслов. По их мнению, природа ценностно-смысловой сферы является двойственной: с одной стороны, она обусловлена социально, с другой же, она включает в себя индивидуально-личностное отношение к объектам и явлениям окружающей действительности. Таким образом, ценности, которые предлагаются социумом человеку, могут интериоризироваться как субъективно значимые, отсеиваться или трансформироваться для дальнейшего принятия, при этом фактором, движущим данный процесс, является активность личности (Алексеева, Ржанова 2019; Самыкина, Серебрякова 2007).

Исследователи (М. В. Барышева, Е. А. Мурзина, А. Е. Горникова, А. А. Давыдов и др.) отмечали, что для ценностно-смысловой сферы подростков характерна высокая значимость удовлетворения потребности в высоком социальном статусе, способности оказывать влияние на общество. При этом зачастую площадкой для реализации данных потребностей является

медийная среда сети Интернет. Однако при этом не теряют своей значимости такие ценности, как любовь, дружба, хорошие взаимоотношения в семье и т. д. Вместе с этим могут нивелироваться ценности в сохранении традиций, безопасности, здоровья и жизни. Исследователи говорили, что ценностно-смысловая сфера личности подростков является гибкой и может легко приобретать новые установки и убеждения. Необходимо также отметить, что подростки склонны скорее формировать индивидуальные собственные смыслы и ценности, чем интериоризировать в готовом виде присущие социуму в целом (Барышева 2016; Зорина 2017; Мурзина, Горникова, Давыдов 2017).

Учеными (А. Ю. Калугин, Д. А. Леонтьев) отмечалось, что ценностно-смысловая сфера личности может проявляться в двух базовых ориентациях: ценностной и смысловозначимой. В качестве базового отличия между ними выступает степень регуляции поведения. Так, система смыслов предстает непосредственным регулятором социального взаимодействия. В то же время ценностные ориентации могут не участвовать в организации поведения в социуме, выступая в роли абстрактных субъективно значимых идеалов (Калугин 2018; Леонтьев 2007).

Исследователи (Е. Ю. Почтарева, Т. Н. Мельников, Л. Т. Потанина) определяли ценностно-смысловую сферу как процесс смыслового определения личностью себя в различных социальных ситуациях и жизнедеятельности. При этом система ценностей и смыслов может быть представлена как психологическая ориентация человека на максимально широкое раскрытие свойств и способностей своей личности. Также в данном процессе, по мнению исследователей, ценностно-смысловая сфера становится структурированной и содержательно насыщенной, благодаря объединению самостоятельно сформированных смыслов с теми, которые были интернализированы из социума, в котором личность вступает в социальное взаимодействие с другими людьми (Мельников, Потанина 2017; Почтарева 2017).

Б. И. Додонов в своих исследованиях выделил десять основных эмоциональных направленностей, которые представляют собой аффективные переживания личности, побуждающие ее к различного рода видам деятельности. При этом они не только регулируют человеческое поведение, выступая в роли мотива, но и представляют собой ценность переживания тех или иных эмоций. Б. И. Додонов также отмечал, что эмоциональная направленность конструируется в структуре личности в ходе деятельности

и представляет собой специфическую составляющую в структуре направленностей в целом (Додонов 1978).

М. Рокич, изучая ценности как психологический феномен, отмечал, что они представляют собой устойчивые взгляды личности. По мнению исследователя, они формируют поведенческие паттерны, которые ею применяются в процессе социального взаимодействия. М. Рокич отмечал, что ценности отличаются от установок тем, что являются более абстрактными, малочисленными и объединенными в системы. Ученым было выделено две группы ценностей: терминальные (являющиеся самоценными целями, к которым стремится личность) и инструментальные (представляющие собой варианты поведения, применимые в любой ситуации) (Гребень 2007).

Д. А. Леонтьев описывал ценностные ориентации личности как смыслы, представляющие для нее субъективную значимость и выявляемые с помощью вербальных психологических методов исследования. По мнению исследователя, в ценностно-смысловой сфере личности наряду с ценностными ориентациями могут быть выделены и иные компоненты, такие как: ценностные стереотипы, на основе которых конструируются осознанные ожидания по отношению к другим людям и группам; ценностные идеалы, к которым стремится личность и которые выступают в роли конечной цели деятельности; ценностная перспектива — представления личности о своих смыслах и ценностях в хронологически определенном будущем. Д. А. Леонтьев отмечал, что ценности зрелой личности всегда осознаны и могут включать в себя не только индивидуальные субъективно значимые смыслы, но и те, которые предписаны социумом, в котором она функционирует (Леонтьев 1998).

А. И. Лучинкина, исследуя процесс вхождения личности в сеть Интернет, выделяла интернет-активность как интегральное свойство, описывающее количество времени, проводимого человеком в виртуальном пространстве, а также характер его деятельности в нем. По мнению ученого, к пассивным интернет-пользователям можно отнести людей, которые пребывают в сети Интернет менее одного часа в день и менее двух раз в неделю. Они практически не осуществляют виртуальной коммуникации, не отличаются поисковой активностью, предпочитая реальное жизненное пространство системе гиперреальности. Ситуативные интернет-пользователи, по ее мнению, проводят ежедневно в виртуальном пространстве около 2 часов, проявляют поисковую активность и общаются исключительно по необходимости.

А. И. Лучинкина отмечала, что активные пользователи находятся в виртуальном пространстве ежедневно по 3–7 часов, активно ищут новую информацию, участвуют в виртуальной коммуникации, реализуют несколько видов деятельности одновременно. По мнению исследовательницы, чрезмерно-активные интернет-пользователи проводят каждый день в сети Интернет более 7 часов, активно вступают в виртуальное социальное взаимодействие, а также считают виртуальное пространство более ценным и значимым, чем реальное (Лучинкина, Юдеева, Ушакова 2015).

Организация и методы исследования

Эмпирическую базу пилотного исследования составили 60 человек, с разными уровнями интернет-активности. Возрастное и гендерное распределение респондентов: 43 юноши и 17 девушек в возрасте от 13 до 16 лет. Респонденты привлекались благодаря рассылке приглашений к участию в исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

В ходе исследования использовался ряд методик:

- 1) Опросник «Личность в интернет-пространстве» А. И. Лучинкиной;
- 2) Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- 3) Опросник «Эмоциональная направленность личности» Б. И. Додонова;
- 4) Методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь между уровнем интернет-активности личности и такими характеристиками ее ценностно-смысловой сферы, как ценностные ориентации, эмоциональная направленность и смысложизненные ориентации.

Для подтверждения данной гипотезы был выдвинут ряд задач:

- 1) выявить и обосновать различия ценностных ориентаций личности у респондентов с различными уровнями интернет-активности;
- 2) выявить и обосновать различия эмоциональной направленности личности у респондентов с различными уровнями интернет-активности;
- 3) выявить и обосновать различия общей осмысленности жизни личности у респондентов с различными уровнями интернет-активности;
- 4) установить корреляционную связь между составляющими ценностно-смысловой

сферы и уровнем интернет-активности респондентов.

Результаты и их обсуждение

В ходе исследования было обнаружено, что респондентам, составившим нашу выборку, свойственны все уровни интернет-активности, среди них можно выделить пассивных, ситуативных, активных и чрезмерно-активных интернет-пользователей (рис. 1).

Частотный анализ позволил предположить наличие взаимосвязи между уровнем

выраженности ценностных ориентаций личности и уровнем ее интернет-активности. Значимая часть диаграммы приведена на рисунке 2.

Из рисунка 2 видно, что с ростом уровня интернет-активности возрастает также субъективная значимость таких ценностных ориентаций, как познание, развлечение и творчество. Можно отметить, что у подростков, проводящих большое количество времени в сети Интернет, отмечается стремление искать новую информацию, заниматься творческой и рекреационной деятельностью.

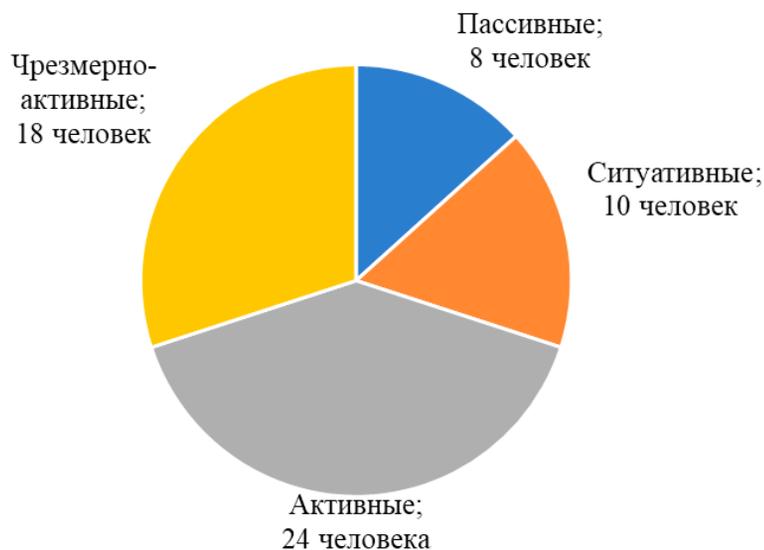


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню интернет-активности

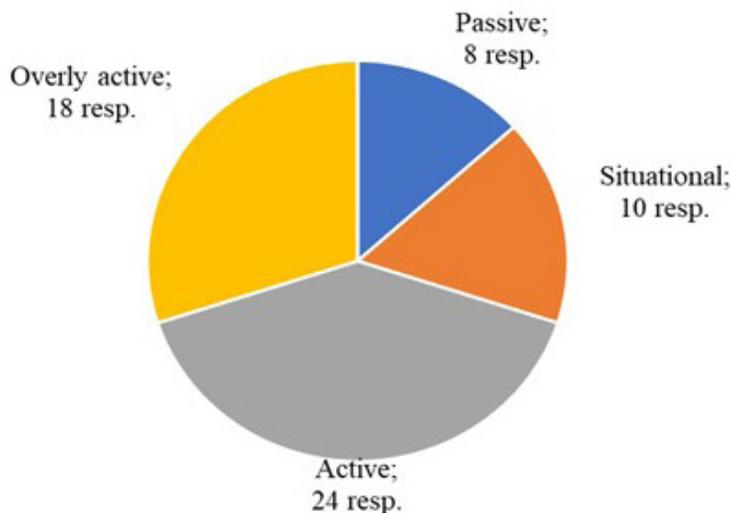


Fig. 1. Distribution of respondents by level of internet activity

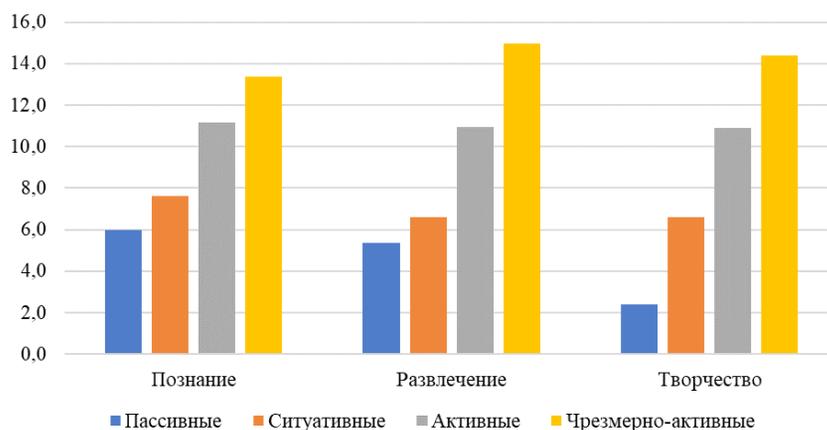


Рис. 2. Взаимосвязь уровня интернет-активности и выраженности ценностных ориентаций личности подростков (по результатам частотного анализа)

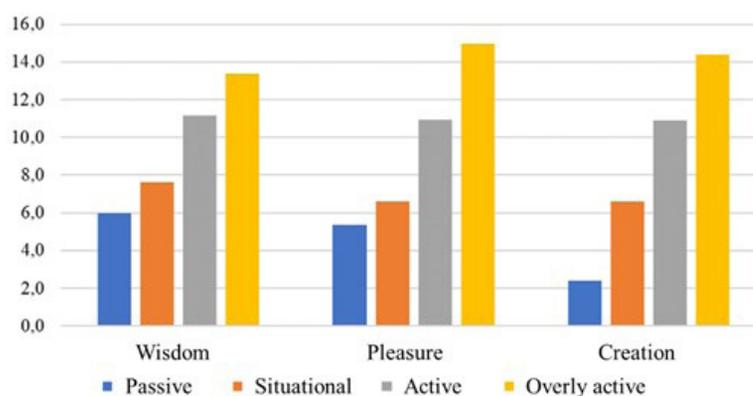


Fig. 2. The relationship between the level of internet activity and the degree of manifestation of value orientations of adolescents (according to frequency analysis results)

Для обоснования различий в ценностных ориентациях в группах респондентов с различными уровнями интернет-активности был использован H -критерий Крускала — Уоллиса (табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что существуют статистически достоверные различия в проявлении таких ценностных ориентаций, как познание ($H_{эмп} = 40,134, \rho < 0,05$), развлечение ($H_{эмп} = 43,597, \rho < 0,05$), творчество ($H_{эмп} = 43,592, \rho < 0,05$).

В ходе исследования на основе результатов частотного анализа была также сформулирована гипотеза о существовании взаимосвязи между уровнем выраженности эмоциональных направленностей личности и уровнем ее интернет-активности. Значимая часть диаграммы приведена на рисунке 3.

Из рисунка 3 видно, что с ростом уровня интернет-активности возрастает также субъективная

значимость таких эмоциональных направленностей, как коммуникативная, пугническая, гностическая. Можно отметить, что у подростков, проводящих большое количество времени в сети Интернет, отмечается стремление испытывать аффективные переживания, связанные с социальным взаимодействием, познанием нового, а также преодолением опасностей и рисков.

Для обоснования различий в эмоциональных направленностях в группах респондентов с различными уровнями интернет-активности был использован H -критерий Крускала — Уоллиса (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что существуют статистически достоверные различия в проявлении таких эмоциональных направленностей, как коммуникативная ($H_{эмп} = 33,690, \rho < 0,05$), пугническая ($H_{эмп} = 41,389, \rho < 0,05$), гностическая ($H_{эмп} = 37,803, \rho < 0,05$).

Табл. 1. Результаты применения Н-критерия Крускала — Уоллиса

Параметры	Познание	Развлечение	Творчество
Н	40,134	43,597	43,952
Ст. св.	3	3	3
Асимптотическая значимость	,000	,000	,000

Table 1. Kruskal—Wallis H-test results

Parameters	Wisdom	Pleasure	Creation
H	40.134	43.597	43.952
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.000	.000	.000

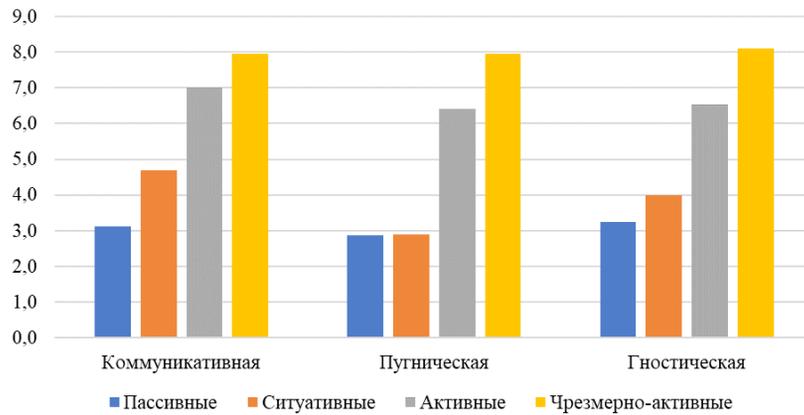


Рис. 3. Взаимосвязь уровня интернет-активности и выраженности эмоциональных направленностей личности подростков (по результатам частотного анализа)

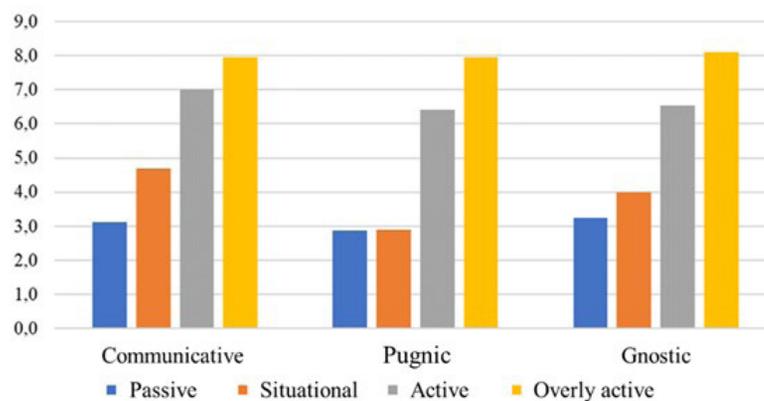


Fig. 3. The relationship between the level of internet activity and the degree of manifestation of emotional orientations of adolescents (according to frequency analysis results)

Также в ходе исследования на основе результатов частотного анализа было выдвинуто предположение о взаимосвязи между уровнем выраженности ценностных ориентаций личности

и уровнем ее общей осмысленности жизни. Диаграмма приведена на рисунке 4.

Из рисунка 4 видно, что с ростом уровня интернет-активности возрастает также общий

Табл. 2. Результаты применения Н-критерия Крускала — Уоллиса

Параметры	Коммуникативная	Пугническая	Гностическая
Н	33,690	41,389	37,803
Ст. св.	3	3	3
Асимптотическая значимость	,000	,000	,000

Table 2. Kruskal—Wallis H-test results

Parameters	Communicative	Pugnic	Gnostic
H	33.690	41.389	37.803
df	3	3	3
Asymp. Sig.	.000	.000	.000

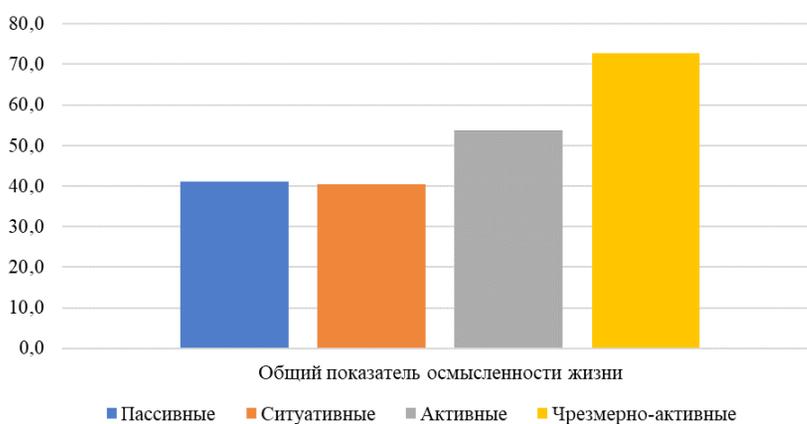


Рис. 4. Взаимосвязь уровня интернет-активности и общей осмысленности жизни личности подростков (по результатам частотного анализа)

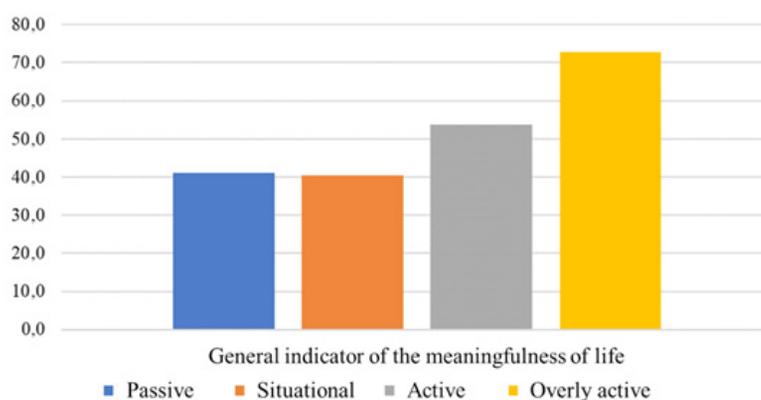


Fig. 4. The relationship between the level of internet activity and the general meaningfulness of the life of adolescents (according to frequency analysis results)

показатель осмысленности жизни. Можно отметить, что у подростков, проводящих большое количество времени в сети Интернет, отмечается субъективное ощущение того, что мир и события

в нем являются контролируруемыми, а сама жизнь является насыщенной и полной смысла.

Для обоснования различий в общем показателе осмысленности жизни в группах респондентов

с различными уровнями интернет-активности был использован Н-критерий Крускалла — Уоллиса (табл. 3).

Из таблицы 3 видно, что существуют статистически достоверные различия в проявлении общего показателя осмысленности жизни ($H_{эмп} = 37,040, p < 0,05$).

Гипотезы о существовании взаимосвязей между уровнем интернет-активности личности подростков и особенностями их ценностно-смысловой сферы личности были доказано в ходе корреляционного анализа. Коррелируемыми переменными

являлись количество времени, проводимого в сети Интернет (как ведущее свойство интернет-активности), и компоненты ценностно-смысловой сферы личности подростков. Значимая часть корреляционной таблицы представлена в таблице 4.

Из таблицы 4 видно, что существует статистически обоснованная взаимосвязь между уровнем интернет-активности подростков и такими особенностями их ценностно-смысловой сферы как: терминальная ценностная ориентация на познание ($r = 0,760$), терминальная

Табл. 3. Результаты применения Н-критерия Крускалла — Уоллиса

Параметры	Общий показатель осмысленности жизни
H	37,040
Ст. св.	3
Асимптотическая значимость	,000

Table 3. Kruskal—Wallis H-test results

Parameters	General indicator of the meaningfulness of life
H	37.040
df	3
Asymp. Sig.	.000

Табл. 4. Результаты корреляционного анализа

Переменные	Количество часов
Познание	0,760
Развлечение	0,725
Творчество	0,748
Коммуникативная	0,727
Пугническая	0,733
Гностическая	0,727
Общий показатель осмысленности жизни	0,715

Table 4. Results of correlation analysis

Variables	Number of hours
Wisdom	0.760
Pleasure	0.725
Creation	0.748
Communicative	0.727
Pugnic	0.733
Gnostic	0.727
General indicator of the meaningfulness of life	0.715

ценностная ориентация на развлечение ($r = 0,725$), терминальная ценностная ориентация на творчество ($r = 0,748$), коммуникативная эмоциональная направленность ($r = 0,727$), пугническая эмоциональная направленность ($r = 0,733$), гностическая эмоциональная направленность ($r = 0,727$), общий показатель осмысленности жизни ($r = 0,715$).

Выводы

Ценностно-смысловая сфера личности — это комплексное иерархическое образование, которое позволяет человеку конструировать индивидуальные смыслы, определять их субъективную значимость и формировать на их основе ценности, которые определяют особенности ее поведения и деятельности. Система ценностей и смыслов формируется в ходе социализации личности, но при этом человек способен управлять этим процессом, отбирая ценности и смыслы, которые будут интериоризированы, и отсеивая те, которые не являются для него субъективно значимыми.

Существует взаимосвязь между уровнем интернет-активности личности подростков и такими терминальными ценностными ориентациями, как познание, развлечение и творчество. Показано, что респонденты, для которых значимым является поиск новой информации, рекреационные и творческие виды деятельности, склонны больше проводить время в сети Интернет.

Отмечено наличие достоверной связи между интернет-активностью подростков и такими эмоциональными направленностями, как гностическая, пугническая и коммуникативная. Можно отметить, что большее количество времени проводят в виртуальном пространстве подростки, для которых ценностью и мотивом к деятельности выступают желание социального взаимодействия, познание нового и преодоление опасных ситуаций, сопряженных с риском.

Существует статистически достоверная взаимосвязь уровня интернет-активности подростков с общим показателем осмысленности жизни. Установлено, что респонденты, считающие жизнь полной смысла, контролируемой

и управляемой, склонны больше времени проводить в сети Интернет, используя предоставляемые ею ресурсы и возможности для различного рода деятельности и социального взаимодействия.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Благодарности

Автор выражает благодарность Ирине Марковне Богдановской, кандидату психологических наук, доценту кафедры психологии профессиональной деятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» за научно-консультативную поддержку при написании данной статьи.

Acknowledgements

The author is grateful to Irina Markovna Bogdanovskaya, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Professional Activity, the Herzen State Pedagogical University of Russia, for scientific and consulting support during the work on the article.

Литература

- Алексеева, О. С., Ржанова, И. Е. (2019) Ценности и их связь с базовыми чертами личности. *Психологические исследования*, т. 12, № 63, статья 10. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1677-alekseeva63.html> (дата обращения 14.07.2021).
- Барышева, М. В. (2016) Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности в подростковом возрасте. *Актуальные проблемы психологического знания*, № 4 (41), с. 28–32.

- Гребень, Н. Ф. (2007) *Психологические тесты для профессионалов*. Минск: Современная школа, 496 с.
- Додонов, Б. И. (1978) *Эмоции как ценность*. М.: Политиздат, 272 с.
- Знаков, В. В., Залевский, Г. В. (ред.). (2008) *Ценности как проблема психологии человеческого бытия*. М.: Институт психологии РАН, 344 с.
- Зоринова, А. А. (2017) Особенности ценностно-смысловой сферы подростков. В кн.: А. В. Кокурин, В. И. Екимова, Е. А. Орлова (ред.). *Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25–27 марта 2017 г.* М.: Русайнс, с. 262–265.
- Калугин, А. Ю. (2018) К проблеме связи ценностей, смыслов, ментальных ресурсов и концептов. *Интернет-журнал «Мир науки»*, т. 6, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PSMn618.pdf> (дата обращения 14.07.2021).
- Леонтьев, Д. А. (2007) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 512 с.
- Леонтьев, Д. А. (1998) Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение*, № 1, с. 13–25.
- Лучинкина, А. И., Юдеева, Т. В., Ушакова, В. Р. (2015) *Информационно-психологическая безопасность личности в интернет-пространстве*. Симферополь: ДИАИПИ, 151 с.
- Мельников, Т. Н., Потанина, Л. Т. (2017) Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, № 1, с. 21–28. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-1-21-28>
- Мурзина, Е. А., Горникова, А. Е., Давыдов, А. А. (2017) Особенности ценностно-смысловой сферы личности у подростков 14–16 лет. *Научная дискуссия: инновации в современном мире*, № 5 (64), с. 59–66.
- Почтарева, Е. Ю. (2017) Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, № 4 (32), с. 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575>
- Самыкина, Н. Ю., Серебрякова, М. Е. (2007) *Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации*. Самара: Универс Групп, 148 с.
- Яницкий, М. С., Серый, А. В. (1999) *Ценностно-смысловая сфера личности*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 92 с.

References

- Alekseeva, O. S., Rzhanova, I. E. (2019) Tsennosti i ikh svyaz' s bazovymi chertami lichnosti [Values and their relationship to basic personality traits]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, vol. 12, no. 63, article 10. [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1677-alekseeva63.html> (accessed 14.07.2021). (In Russian)
- Barysheva, M. V. (2016) Osobennosti formirovaniya tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti v podrostkovom vozraste [Features of the formation of the value-semantic sphere of the personality in adolescence]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya — Actual Problems of a Psychological Knowledge*, no. 4 (41), pp. 28–32. (In Russian)
- Greben', N. F. (2007) *Psikhologicheskie testy dlya professionalov [Psychological tests for professionals]*. Minsk: Sovremennaya shkola Publ., 496 p. (In Russian)
- Dodonov, B. I. (1978) *Emotsii kak tsennost' [Emotions as a value]*. Moscow: Politizdat Publ., 272 p. (In Russian)
- Kalugin, A. Yu. (2018) K probleme svyazi tsennostej smyslov mental'nykh resursov i kontseptov [To the problem of the relationship between values, meanings, mental resources and concepts]. *Internet-zhurnal "Mir nauki" — World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 6, no. 6. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/11PSMn618.pdf> (accessed 14.07.2021). (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2007) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj realnosti [The psychology of meaning: The nature, structure and dynamics of meaningful reality]*. 3^d ed., exp. Moscow: Smysl Publ., 512 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (1998) Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni [Value representations in individual and group consciousness: Types, determinants and changes over time]. *Psikhologicheskoe obozrenie*, no. 1, pp. 13–25. (In Russian)
- Luchinkina, A. I., Yudeeva, T. V., Ushakova, V. R. (2015) *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v internet-prostranstve [Informational and psychological security of a person in the Internet space]*. Simferopol: DIAIPI Publ., 151 p. (In Russian)
- Mel'nikov, T. N., Potanina, L. T. (2017) Postupok kak vysshij uroven' razvitiya tsennostno smyslovoj sfery lichnosti [Act as the highest level of development of value-semantic sphere of personality]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika — Bulletin of the Moscow State Region University. Series: Pedagogics*, no. 1, pp. 21–28. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-1-21-28> (In Russian)

- Murzina, E. A., Gornikova, A. E., Davydov, A. A. (2017) Osobennosti tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti u podrostkov 14–16 let [Features of the value-semantic sphere of personality in adolescents aged 14-16]. *Nauchnaya diskussiya: innovatsii v sovremennom mire*, no. 5 (64), pp. 59–66. (In Russian)
- Pochtareva, E. Yu. (2017) Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti: sushchnost determinanti, mekhanizmy razvitiya [Value-semantic sphere of personality: essence, determinants, mechanisms of development]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya — Perm University Herald. Series "Philosophy. Psychology. Sociology"*, no. 4 (32), pp. 563–575. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575> (In Russian)
- Samykina, N. Yu., Serebryakova, M. E. (2007) *Dinamika tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti v protsesse narkotizatsii* [Dynamics of the value-semantic sphere of the individual in the process of drug addiction]. Samara: Univers Grupp Publ., 148 p. (In Russian)
- Yanitskij, M. S., Seryj, A. V. (1999) *Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti* [Value-semantic sphere of personality]. Kemerovo: Kemerovo State University Publ., 92 p. (In Russian)
- Znakov, V. V, Zalevskij, G. V. (eds.). (2008) *Tsennosti kak problema psikhologii chelovecheskogo bytiya* [Values as a problem of the psychology of human existence]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 344 p. (In Russian)
- Zorinova, A. A. (2017) Osobennosti tsennostno-smyslovoj sfery podrostkov [Features of the value-semantic sphere of adolescents]. In: A. V. Kokurin, V. I. Ekimova, E. A. Orlova (eds.). *Sovremennye podkhody v okazanii ekstremnoj psikhologicheskoy pomoshchi. Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 25–27 marta 2017 g.* [Modern approaches to the provision of emergency psychological assistance. Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference March 25-27, 2017]. Moscow: Rusajns Publ., pp. 262–265 (In Russian)



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-444-460>

Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации

О. А. Романко^{✉1}, Е. Е. Тухтасинова²

¹ Нижневартковский государственный университет,
28605, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56

² Нижневартковская общеобразовательная санаторная школа,
628616, Россия, г. Нижневартовск, Комсомольский бульвар, д. 10

Сведения об авторах

Оксана Анатольевна Романко,
SPIN-код: 8382-2300,
ORCID: 0000-0003-0394-6486,
e-mail: romankooa@yandex.ru

Екатерина Евгеньевна
Тухтасинова,
SPIN-код: 1880-4039,
ORCID: 0000-0002-8339-4847,
e-mail: tikhomirovae2606@gmail.com

Для цитирования:

Романко, О. А., Тухтасинова, Е. Е.
(2021) Личностная саморегуляция
у младших школьников
с ограниченными возможностями
здоровья как условие их
социально-психологической
адаптации. *Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4, с. 444–460.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-444-460>

Получена 28 июня 2021; прошла
рецензирование 3 августа 2021;
принята 20 сентября 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. Введение. Саморегуляция личности является одним из условий успешной деятельности ребенка, его социальной адаптации. Саморегуляция принимает непосредственное участие в развитии учебной деятельности, которая является ведущей в младшем школьном возрасте. Особое значение вопрос о развитии личностной саморегуляции приобретает тогда, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Для них саморегуляция особенно важна, так как она способствует более полному вхождению в социум, в реальную жизнь, развитию самосознания, контролю над своим поведением. Проведено исследование с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья. **Предмет исследования:** личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации.

Используемые методики:

- 1) Методика диагностики саморегуляции «Палочки-черточки» (У. В. Ульенкова);
- 2) Методика на основе метода наблюдения для оценки волевых качеств (А. И. Высоцкий);
- 3) Опросник социально-психологической адаптации личности (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Исследование проводилось в формате кейс-стади.

Результаты исследования:

- 1) Младший школьник с ограниченными возможностями здоровья, имеющий при этом незначительные нарушения умственной деятельности, показал более высокий уровень развития саморегуляции, чем ребенок, который помимо основного диагноза имеет дополнительные тяжелые множественные нарушения развития (умственная отсталость).
- 2) Трудности саморегуляции у ребенка с незначительными нарушениями умственной деятельности преимущественно связаны с деятельностью в новой непривычной обстановке. У ребенка, имеющего сопутствующий диагноз, даже в привычных для него условиях возникают трудности с проявлением саморегуляции.
- 3) Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, независимо от сопутствующих осложнений, имеют трудности в социально-психологической адаптации. Уровень выраженности показателей у обозначенной группы детей неоднороден.

Заключение. Полученные результаты позволяют судить о необходимости дополнительной психокоррекционной работы с обозначенной группой детей. Данная работа должна быть направлена на развитие навыков самоконтроля, повышение уровня социально-психологической адаптации. В рамках данного исследования планируется составление индивидуальной программы на каждого ребенка. Общей целью этих программ будет являться повышение уровня социально-психологической адаптации

детей с ограниченными возможностями здоровья путем развития у них навыков личностной саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологическая адаптация, адаптация, социализация, волевая регуляция.

Personal self-regulation in primary school students with disabilities as a condition of their socio-psychological adaptation

O. A. Romanko^{✉1}, E. E. Tukhtasinova²

¹ Nizhnevartovsk State University, 56, Lenina Str., Nizhnevartovsk 628605, Russia

² Nizhnevartovsk General Education Sanatorium School, 10 Komsomolsky Boulevard, Nizhnevartovsk 628616, Russia

Authors

Oksana A. Romanko,
SPIN: 8382-2300,
ORCID: 0000-0003-0394-6486,
e-mail: romankooa@yandex.ru

Ekaterina Ev. Tukhtasinova,
SPIN: 1880-4039,
ORCID: 0000-0002-8339-4847,
e-mail: tikhomirovae2606@gmail.com

For citation:

Romanko, O. A., Tukhtasinova, E. E. (2021) Personal self-regulation in primary school students with disabilities as a condition of their socio-psychological adaptation. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 444–460. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-444-460>

Received 28 June 2021;
reviewed 3 August 2021;
accepted 20 September 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract. Introduction. Personal self-regulation is a precondition for successful activity and social adaptation of a child. Self-regulation is directly involved in the learning process which is the leading activity of a child in the primary school age. The development of personal self-regulation is of particular importance when it comes to children with disabilities.

Object of research: primary school students with disabilities.

Subject of research: personal self-regulation in primary school students with disabilities as a condition for their socio-psychological adaptation.

Techniques used:

- 1) The method for assessing self-regulation “Sticks-Dashes” (U. V. Ulyenkova);
- 2) The method for assessing volitional qualities based on observation (A. I. Vysotsky);
- 3) The questionnaire of social and psychological adaptation of personality (K. Rogers, R. Diamond).

Research results:

- 1) A primary school student who has a physical disability but only minor mental impairments showed a higher level of self-regulation than children who, in addition to a physical disability, have additional severe multiple developmental disorders (mental retardation).
- 2) Children with minor mental impairments mainly have difficulties with self-regulation when placed in a new unusual environment. Children with a concomitant diagnosis have difficulties with self-regulation even in a familiar environment.
- 3) Younger schoolchildren with disabilities, regardless of any accompanying complications, have difficulties with socio-psychological adaptation. The level of severity of such difficulties is heterogeneous across the group under study.

Conclusion. The results of our study show the need for additional psycho-correctional work with primary school students with disabilities. This work should be aimed at developing self-control skills and increasing socio-psychological adaptation. As part of a further study, it is planned to draw up an individual program for each child.

Keywords: self-regulation, children with disabilities, socio-psychological adaptation, adaptation, socialization, volitional regulation.

Введение

Саморегуляция личности является одним из условий успешной деятельности ребенка, его социальной адаптации. Она способствует преодолению трудностей, связанных с выполнением новой для ребенка социальной роли «школьника». Саморегуляция принимает непосредственное участие в развитии учебной

деятельности, которая является ведущей на данном возрастном этапе. Особое значение вопрос о развитии личностной саморегуляции приобретает тогда, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Для них саморегуляция особенно важна, так как способствует более полному вхождению в социум, в реальную жизнь, развитию самосознания, контроля над своим поведением.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования четко обозначены те личностные качества ребенка, которыми он должен обладать при окончании младшей школы. В данный перечень входят способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом, способность слушать и слышать собеседника, способность к активному познанию мира. Процесс формирования обозначенных личностных характеристик значительно затрудняется, если у ребенка в достаточной мере не сформирована саморегуляция. Такие затруднения, в частности, характерны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Ребенок с ОВЗ — это обучающийся, нуждающийся в разработке индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной программы, включающей в себя такие компоненты: индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение (Галлямова 2020).

В силу особенностей своего развития такие дети нуждаются в дополнительной коррекционно-развивающей работе, которая будет направлена на развитие личностной саморегуляции. Таким образом, личность обучающегося является центральным звеном всей современной системы образования.

Следует отметить, что необходимость развития системы непрерывного инклюзивного образования выдвигает перед психолого-педагогической наукой задачи, связанные с научным обоснованием целей модернизации, содержания образования, определением методов, форм и средств организации процесса комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, обобщение накопленного опыта (Гончарова, Гончарова, Подопрigора 2019).

Безусловно, прежде чем переходить к практической стороне вопроса о развитии личностной саморегуляции, необходимо обозначить методологическую сторону изучаемого явления. Так как речь идет о личности, то целесообразно начать именно с этого понятия.

Проблемой развития личности в разные периоды развития науки занимались такие ученые как Р. Кеттел (Cattell 1983), Г. Оллпорт (Allport 1935), Л. И. Анцыферова (Анцыферова 2006), Л. И. Божович (Божович 1995),

А. Ф. Лазурский (1908), А. Н. Леонтьев (Леонтьев 1959) и др. Специалисты считают, что ребенок присваивает себе общественно выработанный опыт, тем самым развиваясь как личность.

О проблеме саморегуляции написано достаточно много научных работ. По данному вопросу работали П. К. Анохин (Анохин 1971), В. Е. Клочко (Клочко 2005), И. П. Павлов (Павлов 1932), А. А. Семенов (Ядов, Семенов, Водзинская 2013), Б. Г. Ананьев (Ананьев 2008), М. Я. Басов (Басов 2007) и др. Ученые выяснили, что особенности саморегуляции не связаны с какой-то одной группой личностных качеств, а имеют полифакторную природу.

В рамках психологической науки личностную саморегуляцию рассматривают как системную динамическую структуру. При этом личностной саморегуляции отводится ведущая роль в системе общей саморегуляции, которая оказывает весомое влияние на жизнедеятельность человека в целом.

В психологической науке понятие «саморегуляция» довольно часто используются совместно с понятием «воля». При этом, говоря о воле, ученые подразумевают способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовать все силы для достижения поставленных целей.

Проявление воли осуществляется в действиях (поступках), выполняемых в соответствии с поставленной заранее целью. При этом волю как способность человека к самодетерминации и саморегуляции отличает осознанная целеустремленность, связь с мышлением (планирование) и движением (активность).

Таким образом, воля отвечает не просто за поведение (поступки) человека, но и за управление течением других психических процессов (вызов, ускорение, замедление, усиление, ослабление, остановка, координация) и их оценку личностью.

Регулирующая функция воли в настоящее время признается всеми авторами. Исследователи считают, что волевая регуляция — это сознательная саморегуляция или самодетерминация поведения и деятельности человека, которая осуществляется в отношении движений и их параметров, эмоционального поведения, действий и их параметров, мотивов, различных психических состояний. Она препятствует дезорганизующей генерализации эмоционального возбуждения, способствует удержанию первичной цели; предупреждает, преодолевает либо смягчает действие уже возникшего препятствия.

Также стоит отметить, что в отечественной психологии понятия «воля» и «саморегуляция»

(волевая регуляция) часто используются как синонимы, так как подавляющее большинство ученых основной функцией воли признают именно функцию регулируемую (приставка «само» в этом случае означает направленность действия на того, кто его производит).

Развитие волевой регуляции у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны, это преобразование произвольных психических процессов в произвольные, с другой — обретение человеком контроля над своим поведением, с третьей — выработка волевых качеств личности. Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента, когда ребенок овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

В результате развитие волевой регуляции обнаруживает значительные трудности у детей с интеллектуальными нарушениями. Развитие воли и становление саморегуляции у детей с ограниченными возможностями здоровья протекает по тем же законам, что и у нормотипичных детей. Однако имеющийся дефект оказывает существенное влияние на данные процессы.

Волевою саморегуляцией можно рассматривать как определенный вид произвольного управления личностью своим поведением и деятельностью. Понятие «воля» соответствует произвольному управлению, следовательно, волевая регуляция (саморегуляция) и воля находятся в соотношении как часть и целое (Непомнящая 1992; Никифоров 1977; Солнцева 2008; Столяренко 2009; Пейсахов 1976 и др.).

Воля как психическое новообразование в младшем школьном возрасте формируется в процессе учебной деятельности ребенка. Таким образом, у школьника развивается способность к самоорганизации, саморегуляции, самоконтролю и самооценке своей деятельности.

Так как в данной работе речь идет о младших школьниках с ограниченными возможностями здоровья, то стоит отметить и тех ученых, которые исследовали вопрос развития личности в дизонтогенезе. Над обозначенной проблемой работали такие ученые, как А. Г. Асмолов (Асмолов 1986), Н. А. Белополюска (Белополюска 2015), Л. И. Божович (Божович 1995), Л. С. Выготский (Выготский 2005), Г. В. Грибанова (Грибанова 2004) и др. Специалисты выяснили, что болезни и те дефекты в развитии личности, которые они влекут за собой, довольно разнообразны. Это и переживание ребенком недоброжелательного отношения со стороны сверстников,

чрезмерное и назойливое их внимание. Длительное лечение и периоды реабилитации также оказывают психотравмирующее воздействие на личность ребенка. Ребенок тревожится из-за своего будущего, он не уверен в завтрашнем дне. Ко всему вышесказанному добавляется постоянное или почти постоянное чувство тревоги, неуверенности в себе, чувство дискомфорта. Отдельного внимания со стороны специалистов сопровождения заслуживает проблема коммуникации у таких детей. В силу обозначенных особенностей им гораздо сложнее вступить в диалог, поддержать беседу, начать и поддерживать дружеские отношения. В связи с этим у детей с ограниченными возможностями здоровья возникает дополнительный запрос на психокоррекционную работу по данному направлению.

Для наиболее эффективной организации процесса развития личности у обозначенной группы детей необходимо учитывать не только общие закономерности развития детей в норме, но и специфические, своеобразно проявляющиеся на каждом возрастном этапе. Так как ребенок в своем развитии идет рука об руку со взрослым, то задача по управлению развитием личности ребенка с особыми образовательными потребностями ложится на плечи специалистов сопровождения (дефектолог, психолог, логопед).

Степень психического развития младших школьников с особыми образовательными потребностями в большинстве случаев по уровню соответствует более младшему, дошкольному возрасту. А в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая деятельность. Поэтому для развития навыков саморегуляции у детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую используют игровые формы и методы работы.

Изучая проблему формирования саморегуляции у детей, У. В. Ульенкова отметила, что саморегуляция является важнейшим фактором успешности освоения учебной деятельности в начальной школе. Общий уровень саморегуляции у детей связан со сформированностью действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности.

Также У. В. Ульенкова (Ульенкова 1983) выделяет ряд возможных ступеней развития саморегуляции:

1 уровень (наивысший) — ребенок полностью принимает задание, сохраняет цель до конца занятия. Работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе. Работает в основном точно, если и совершает отдельные ошибки,

то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их. Не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное, в случае необходимости делает поправки, совершает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

2 уровень — ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия. По ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает их и самостоятельно не устраняет. Не устраняет ошибок и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивается беглым просмотром сделанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее желание получить хороший результат у него есть.

3 уровень — ребенок принимает цель задания частично и не может ее сохранить в полном объеме до конца занятия, поэтому пишет беспорядочно. В процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их. Свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия. По окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество. К полученному результату вообще равнодушен.

4 уровень — ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее. Пишет в случайном порядке. Ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия. По окончании сразу же оставляет работу без внимания. К качеству выполненной работы абсолютно равнодушен.

5 уровень — ребенок совсем не принимает задание по содержанию, более того, часто вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача. В лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек. О саморегуляции на заключительном этапе занятия речи даже не идет.

Не стоит забывать, что в данном исследовании саморегуляция рассматривается не обособленно, а как условие социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В самом общем смысле понятие «адаптация» трактуется как способность организма, приводящая к наилучшему приспособлению к жизни и деятельности.

В свою очередь, социально-психологическая адаптация характеризуется тем, что человек

способен без сильных внутренних противоречий выполнять свою основную деятельность, реализовывать ролевые ожидания общества, переживать состояние самореализации, а также свободно и смело выражать свои творческие способности. По вопросу социально-психологической адаптации проводил исследования Н. А. Свиридов. Он пишет о том, что социально-психологическую адаптацию можно определить как способности личности свободно вступать в отношения группы, приспособляться к этим отношениям, создавать образцы мышления и поведения, которые бы отражали систему ценностей и норм конкретного коллектива, способность к усвоению и развитию навыков межличностного общения в данном коллективе.

Социально-психологическая адаптация является своеобразным способом защиты личности, устраняя внутреннее напряжение, нестабильность, испуг, беспокойство, которые довольно часто возникают во взаимодействии с обществом.

Переоценить значение социально-психологической адаптации личности в ее жизни довольно трудно. Благодаря ей достигается максимальное равновесие в системе «личность — социальная среда», проявляется и развивается талант, формируется эмоционально-комфортная позиция. Личность с высоким уровнем социально-психологической адаптации способна к самореализации, самопознанию и самокоррекции, к управлению эффективностью своей деятельности, сохранению психического здоровья.

Один из создателей гуманистической психологии К. Роджерс проводил исследования по проблеме социально-психологической адаптации личности. Он выделил ряд показателей, совокупная оценка которых дает представление о степени социально-психологической адаптации личности. В перечень данных показателей входят адаптация/дезадaptация, приятие/неприятие других, интернальность/экстернальность, самовосприятие, эмоциональный комфорт/дискомфорт, стремление к доминированию/ведомость.

Показатель адаптации говорит об уровне приспособленности человека к существованию в обществе, способности соответствовать требованиям этого общества, а также способность действовать в соответствии со своими потребностями, мотивами и интересами.

Показатель дезадаптации, наоборот, говорит об уровне незрелости личности, наличии либо отсутствии невротических отклонений, дисгармонии в сфере принятия решений, которые фактически являются результатом постоянных

неуспешных попыток человека реализовать цель или наличие двух и более равнозначных целей.

Показатель приятия/неприятия других говорит о степени выраженности потребности в общении, взаимодействии, совместной деятельности.

Показатель интернальности/экстернальности говорит о склонности индивида приписывать причины происходящих с ним событий внутренним либо внешним факторам.

Показатель приятия/неприятия себя говорит о степени удовлетворенности/неудовлетворенности индивида своими личностными характеристиками.

Показатель эмоционального комфорта/дискомфорта говорит об уровне определенности человека в своем эмоциональном отношении к происходящей действительности, а также окружающим предметам и явлениям.

Показатель доминирования говорит об уровне стремлений человека к лидерству, руководству в решении задач. Ведомость человека, наоборот, говорит о его стремлении быть подчиненным другим людям и выполнять задачи, поставленные другими.

В результате личностная саморегуляция и социально-психологическая адаптация находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Особое значение эти конструкты приобретают в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Социально-психологическая адаптация таких детей оказывается затруднена в силу имеющегося дефекта. Таким образом, формируется дополнительный запрос на психокоррекционную работу с обозначенной группой детей.

Организация и методы исследования

В рамках данной проблемы было проведено эмпирическое исследование.

Объект исследования: младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья (двое обучающихся по вариантам АОП 8.2 и 8.4).

Предмет исследования: личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации.

Цель исследования заключается в изучении возможностей личностной саморегуляции у учащихся начальной школы с разной степенью выраженности нарушений здоровья в контексте характеристик их социально-психологической адаптации.

Исследование проводилось в формате кейс-стади. В нем приняли участие младшие школь-

ники, обучающиеся по адаптированной образовательной программе начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, вариант 8.2 и 8.4. По варианту 8.2 обучаются дети, которые не достигают к моменту поступления в образовательную организацию уровня развития, близкого возрастной норме. Состояние таких детей, помимо расстройства аутистического спектра, характеризуется задержкой психического развития, без дополнительных ограничений здоровья. По варианту 8.4 обучаются дети, имеющие, помимо расстройства аутистического спектра, дополнительные тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). В данном случае по варианту 8.4. обучается ребенок, имеющий умственную отсталость.

Для диагностики были использованы следующие методики:

- 1) Методика диагностики саморегуляции «Палочки — черточки» (У. В. Ульенкова);
- 2) Методика на основе метода наблюдения для оценки волевых качеств (А. И. Высокский);
- 3) Опросник социально-психологической адаптации личности (К. Роджерс, Р. Даймонд).

В силу имеющихся у детей особенностей психического развития результаты по опроснику социально-психологической адаптации личности были получены путем опроса значимых для детей взрослых, а именно педагогов, специалистов службы сопровождения (психолог, логопед, дефектолог, тьютор), родителей. Таким образом удалось не только получить экспертную оценку, но и учесть состояние детей вне школы.

Результаты исследования

В результате количественной и качественной обработки данных, полученных по методике диагностики саморегуляции «Палочки - черточки», выявлено следующее (табл. 1).

Уровень диагностических показателей по методике у первого ребенка (АОП 8.2) оценивается в 5 баллов, что соответствует уровню I, то есть самому высокому уровню развития самоконтроля. В данном случае степень полноты принятия задания, его сохранения до конца занятия, самоконтроля по ходу выполнения задания находятся на высоком уровне. Однако стоит отметить, что ребенок сразу по ходу работы замечал свои ошибки и исправлял их, поэтому при проверке своей работы в специально отведенное для этого время он лишь бегло ее просмотрел, аргументируя это фразой:

Табл. 1. Результаты диагностики уровня саморегуляции (методика У. В. Ульенковой)

№ п/п	Критерий	Отметка о степени выраженности	
		Вариант АОП у ребенка	
		8.2	8.4
Степень полноты принятия задания			
1	ребенок принимает задание во всех компонентах	+	
2	ребенок принимает задание частично		
3	ребенок не принимает задание совсем		+
Степень полноты сохранения задания до конца занятия			
1	ребенок сохраняет задание во всех компонентах	+	
2	ребенок сохраняет лишь отдельные его компоненты		
3	ребенок полностью теряет задание		+
Качество самоконтроля по ходу выполнения задания			
1	ребенок замечает свои ошибки и исправляет их	+	
2	ребенок замечает свои ошибки, но не исправляет их		
3	ребенок не замечает и исправляет своих ошибок		+
Качество самоконтроля при оценке результата деятельности			
1	ребенок старается еще раз основательно проверить работу и проверяет ее		
2	ребенок ограничивается беглым просмотром своей работы	+	
3	ребенок вообще не просматривает свою работу, а отдает ее взрослому сразу же по окончании		+

Table 1. Results of diagnostics of the level of self-regulation (methodology by U. V. Ulyenkova)

No	Criterion	Severity mark	
		Version of adapted education program	
		8.2	8.4
Degree of assignment acceptance			
1	the child accepts the assignment in all components	+	
2	the child accepts the assignment partially		
3	the child does not accept the assignment at all		+
The degree of preserving the task until the end of the lesson			
1	the child saves the assignment in all components	+	
2	the child retains only some of its components		
3	the child retains the task in all its components		+
The quality of self-control in the course of the assignment			
1	the child notices his mistakes and corrects them	+	
2	the child notices his mistakes, but does not correct them		
3	the child neither notices nor corrects his mistakes		+
The quality of self-control when assessing the result of assignment			
1	the child carries out a thorough review of his work		
2	the child carries out only a cursory review of his work	+	
3	the child does not review his work at all and submits it to the adult immediately upon completion		+

«Я уже все проверил» (рис. 1). Также на рисунке видно, что ребенок начал рисовать палочки без соблюдения их высоты. Однако инструкция к методике не подразумевает соблюдение определенной высоты палочек. Поэтому данная погрешность не была принята во внимание при оценке конечного результата.

Диагностические показатели второго ребенка (АОП 8.4) говорят о его неспособности принимать задачу и сохранять ее на протяжении

всей работы, более того, ребенок вообще не понял, что перед ним стоит какая-либо задача. В данном случае не приходится говорить ни о самоконтроле по ходу выполнения работы, ни о проверке работы по результатам выполнения задания. Единственное, что было усвоено ребенком, так это то, что необходимо действовать с карандашом и бумагой. Лист был просто изрисован без соблюдения обозначенных правил (рис. 2).

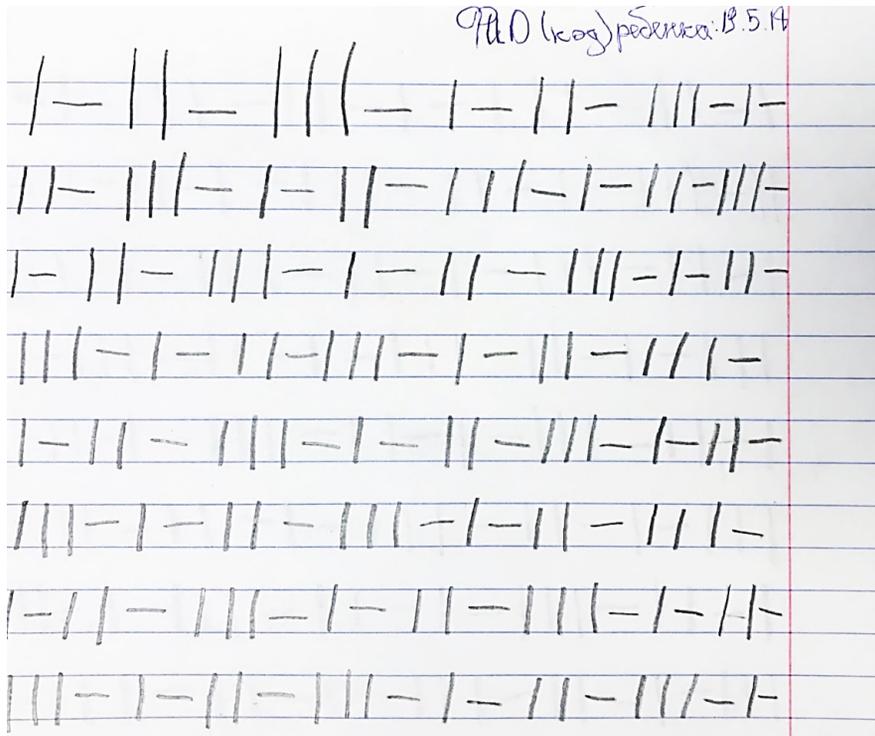


Рис. 1. Фрагмент выполненной работы. Вариант АОП ребенка 8.2
 Fig. 1. A fragment of work by a child on an adapted education program (program version 8.2)

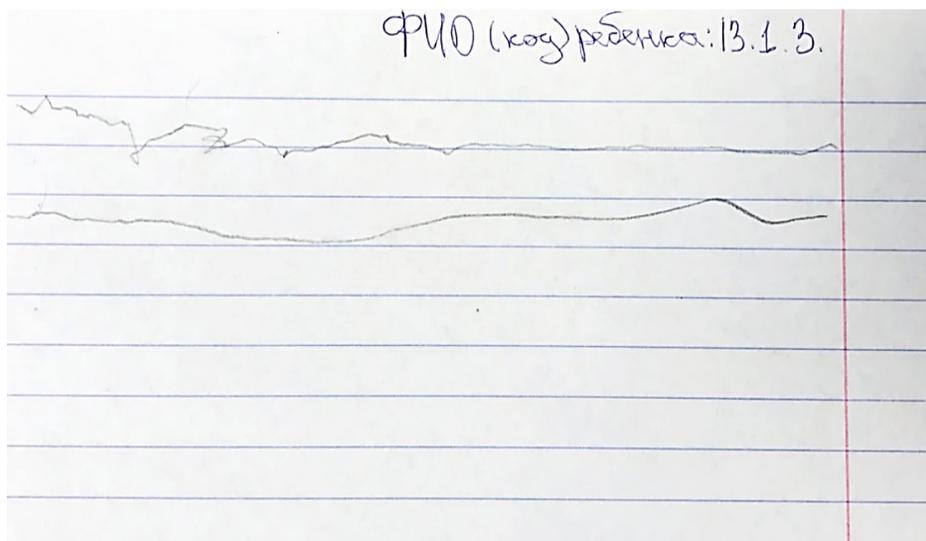


Рис. 2. Фрагмент выполненной работы. Вариант АОП ребенка 8.4
 Fig. 2. A fragment of work by a child on an adapted education program (program version 8.4)

Далее было проведено наблюдение для оценки волевых качеств детей. Результаты представлены в таблице (табл. 2). Сразу стоит отметить, что данная методика стала дополнением к предыдущей, поскольку ее критерии охватывают более

широкий спектр поведенческих проявлений и дают возможность более детально рассмотреть вопрос об особенностях саморегуляции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Табл. 2. Результаты наблюдения для диагностики уровня саморегуляции (методика А. И. Высоцкого)

№ п/п	Признак	Балл	
		Вариант АОП ребенка	
		8.2	8.4
Признаки дисциплинированности			
1	сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.)	0,5	0
2	добровольное выполнение правил, установленных коллективом (класса, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т. д.)	0,5	0
3	недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т. п.)	1	0
4	соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки	0	0
Признаки самостоятельности			
5	выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т. п.)	1	0,5
6	умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков; обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.)	1	0,5
7	умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав	0	0
8	умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности	0	0
Признаки настойчивости			
9	стремление постоянно доводить начатое дело до конца	1	0
10	умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями	1	0
11	умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности	0,5	0
12	умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.)	1	0
Признаки выдержки			
13	проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.)	1	0
14	умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.)	1	0
15	умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т. д.)	0,5	0

Табл. 2. Продолжение

16	умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке	0	0
Признаки организованности			
17	соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держат в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.)	1	0
18	планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки; умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки	0	0
Признаки решительности			
19	быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка	0	0
20	выполнение принятого решения без колебаний, уверенно	1	0
21	отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений	0	0
22	проявление решительных действий в непривычной обстановке	0	0
Признаки инициативности			
23	проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации	0	0
24	участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других	1	0
25	активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов	1	0
26	стремление проявить инициативу в непривычной обстановке	0	0

Table 2. Observation results for diagnosing the level of self-regulation (method by A. I. Vysotsky)

№	Indicator	Score	
		Version of adapted education program	
		8.2	8.4
Signs of discipline			
1	intentional compliance with the procedure established for this activity (compliance with the requirements of teachers, timely fulfilment of jobs, compliance with all the rules in sports, etc.)	0.5	0
2	voluntary fulfilment of the rules established by the team (class, members of a hobby group, colleagues, teammates in sports, etc.)	0.5	0
3	no misconduct (leaving without permission from classes, choosing not to appear for voluntary unpaid community work on weekend, etc.)	1	0
4	adherence to good behaviour when the situation changes	0	0

Table 2. Completion

Signs of independence			
5	performance of a feasible activity without external help and constant external control (without reminders and prompts to complete a learning assignment, work assignment, etc.)	1	0.5
6	ability to find something to do for oneself and organize one's own activities (start preparing lessons, serve oneself, find a way to relax, etc.)	1	0.5
7	ability to defend one's opinion, without showing stubbornness if proven to be wrong	0	0
8	ability to follow the developed habits of independent behaviour in new circumstances	0	0
Signs of persistence			
9	willingness to constantly bring the work to an end	1	0
10	ability to pursue a goal for a long time, without reducing energy in the fight against difficulties	1	0
11	the ability to continue an activity in case of unwillingness to engage in it or in case there emerges another, more interesting activity	0.5	0
12	ability to show perseverance in a changed environment (change of team, working conditions, etc.)	1	0
Signs of endurance			
13	showing patience in activities performed in difficult conditions (great interference, failure, etc.)	1	0
14	ability to behave in conflict situations (in disputes, undeserved accusations, etc.)	1	0
15	ability to inhibit the manifestation of feelings when strongly aroused emotionally (great joy, indignation, etc.)	0.5	0
16	ability to control one's behaviour in an unfamiliar environment	0	0
Signs of being organized			
17	adherence to a certain procedure that contributes to success in activities (keeping in order one's books, workplace, tools, etc.)	1	0
18	planning one's actions and their reasonable alternation; rational use of time, taking into account the situation; the ability to organize one's activities when the situation changes	0	0

Table 2. Completion

Signs of decisiveness			
19	quick and deliberate decision-making when performing an action	0	0
20	implementing a decision without hesitation and confidently	1	0
21	lack of confusion when making decisions in difficult conditions and during emotional arousal	0	0
22	decisive actions in an unfamiliar environment	0	0
Signs of initiative			
23	manifestation of creativity, invention, rationalization	0	0
24	participation in the implementation of a reasonable innovation or good undertaking coming from others	1	0
25	active support of the team in the implementation of the plans	1	0
26	the desire to show initiative in an unfamiliar environment	0	0

Из результатов диагностики следует, что трудности самоконтроля у первого ребенка (АОП 8.2) связаны преимущественно с деятельностью в новой непривычной обстановке. Самоконтроль у второго ребенка (АОП 8.4) развит гораздо слабее. Даже в привычных для себя условиях ребенок не способен проявлять признаки дисциплинированности, самостоятельности, настойчивости, выдержки, организованности, решительности и инициативности. Далее результаты методики представлены в более наглядной форме (рис. 3).

Помимо представленных выше методик, была проведена методика «Опросник социально-психологической адаптации личности» (К. Роджерс, Р. Даймонд). В связи с особенностями развития детей результаты по данной методике были получены при участии специалистов сопровождения и родителей. Для этого варианты ответов были незначительно скорректированы. Таким образом удалось получить не только экспертную оценку, но и учесть состояние детей вне школы.

В результате обработки данных полученных при проведении методики, удалось выявить следующее (табл. 3).

Как видно из результатов диагностики, уровень выраженности показателей социально-психологической адаптации неоднороден у обоих детей. Имеются показатели как с низкими и со средними, так и с высокими значениями. Так, у первого ребенка (АОП 8.2) показатель по критерию «непрятие себя» имеет низкий уровень, что может говорить о недостаточной самокритике ребенка. Показатель по шкале эмоционального комфорта находится в пределах нормы, однако шкала «эмоциональный дискомфорт» имеет низкий показатель. Это может говорить о том, что ребенок часть ситуаций, в которых обычно дети чувствуют дискомфорт, воспринимает совершенно нормально. Такая ситуация мешает более полной оценке действительности, выстраиванию коммуникативных связей. Показатель по шкале «доминирование» также имеет низкий уровень, что говорит о недостаточной развитости лидерских качеств.

Как видно из результатов диагностики, у второго ребенка (АОП 8.4) показатели адап-

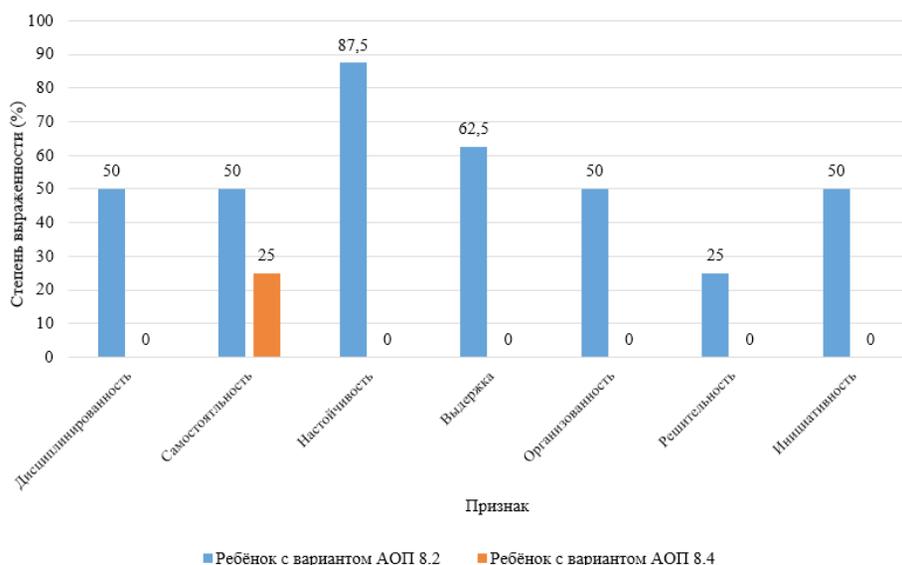


Рис. 3. Результаты наблюдения для диагностики уровня саморегуляции (методика А. И. Высоцкого)

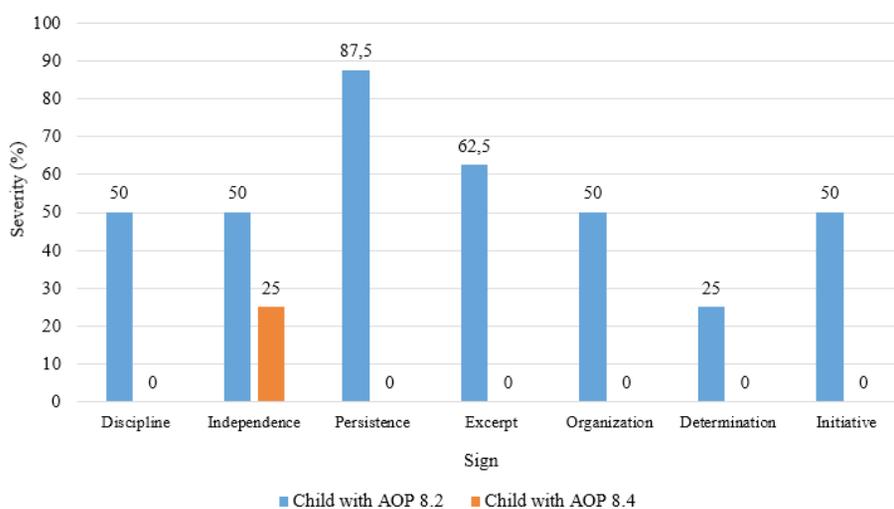


Fig. 3. Observation results for diagnosing the level of self-regulation (methodology by A. I. Vysotsky)

Табл. 3. Результаты по методике «Опросник социально-психологической адаптации личности» (К. Роджерс, Р. Даймонд)

Вариант АОП у ребенка 8.2	Вариант АОП у ребенка 8.4
Адаптивность — 158 норма	Адаптивность — 57 низкий
Деадаптивность — 56 низкий	Деадаптивность — 61 низкий
Лживость — 26 норма	Лживость — 21 норма
Приятие себя — 51 норма	Приятие себя — 56 высокий
Неприятие себя — 7 низкий	Неприятие себя — 14 норма
Приятие других — 32 высокий	Приятие других — 19 норма
Неприятие других — 7 низкий	Неприятие других — 21 низкий
Эмоциональный комфорт — 29 норма	Эмоциональный комфорт — 15 норма
Эмоциональный дискомфорт — 7 низкий	Эмоциональный дискомфорт — 23 норма
Внутренний контроль — 46 норма	Внутренний контроль — 12 низкий
Внешний контроль — 17 низкий	Внешний контроль — 16 низкий
Доминирование — 5 низкий	Доминирование — 3 низкий
Ведомость — 20 норма	Ведомость — 23 норма
Эскапизм — 13 норма	Эскапизм — 15 норма

Table 3. Results according to the methodology Questionnaire of Social and Psychological Adaptation of Personality (K. Rogers, R. Diamond)

A child on an adapted education program (program version 8.2)	A child on an adapted education program (program version 8.4)
Adaptability—158 (normal) Non-adaptability—56 (low)	Adaptability—57 (low) Non-adaptability—61 (low)
Deceitfulness—26 (normal)	Deceitfulness—21 (normal)
Self-acceptance—51 (normal) Self-rejection—7 (low)	Self-acceptance—56 (high) Self-rejection—14 (normal)
Acceptance of others—32 (high) Rejection of others—7 (low)	Acceptance of others—19 (normal) Rejection of others—21 (low)
Emotional comfort—29 (normal) Emotional discomfort—7 (low)	Emotional comfort—15 (normal) Emotional discomfort—23 (normal)
Internal control—46 (normal) External control—17 (low)	Internal control—12 (low) External control—16 (low)
Domination—5 (low) Submission—20 (normal)	Domination—3 (low) Submission —23 (normal)
Escapism—13 (normal)	Escapism—15 (normal)

тивности и дезадаптивности, неприятия других, внутреннего и внешнего контроля, а также доминирования имеют низкий уровень.

Данные, полученные в рамках этой методики, подтверждают результаты, полученные по методике оценки саморегуляции. Так, у первого ребенка (АОП 8.2) выявлен высокий уровень саморегуляции по первой методике. Показатель внутреннего контроля при диагностике социально-психологической адаптации находится в пределах нормы. Однако показатель внешнего контроля снижен. У второго ребенка (АОП 8.4) по обоим методикам выявлен низкий уровень самоконтроля и низкий показатель внешнего контроля.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода к психокоррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, имеющими сопутствующие нарушения разной степени тяжести, которые различаются по показателям социально-психологической адаптации. Данная работа должна быть направлена на развитие навыков самоконтроля, повышение уровня социально-психологической адаптации с учетом уровня актуального развития

и возможностей конкретного ребенка. В случае детей, принявших участие в данном исследовании, общей целью индивидуальных психокоррекционных программ будет являться повышение уровня социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья путем развития у них навыков личностной саморегуляции. Исходя из обозначенной цели, будут последовательно решены следующие задачи:

- формировать представление детей об эмоциональных состояниях, умение их различать и понимать;
- развивать умение вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание;
- обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности;
- обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания;
- развитие личностной саморегуляции.

При реализации обозначенной программы планируется учесть не только общие закономерности развития саморегуляции у нормотипичных детей, но и специфику психического развития

детей с ограниченными возможностями здоровья, которая присутствует в силу имеющегося у них дефекта.

В завершение следует отметить, что формат кейс-стади, использованный в нашем исследовании, предполагает осторожность в обобщении полученных результатов в форме закономерностей, отражающих взаимосвязи саморегуляции и социально-психологической адаптации у детей с ОВЗ. Изучение этих закономерностей на материале более масштабных выборок составляет перспективу этого исследования.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Литература

- Ананьев, Б. Г. (2008) *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. М.: Директ-Медиа, 171 с.
- Анохин, П. К. (1971) *Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем*. М.: [б. и.], 61 с.
- Анцыферова, Л. И. (2006) *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 510 с.
- Асмолов, А. Г. (1986) *Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе*. М.: Изд-во МГУ, 95 с.
- Басов, М. Я. (2007) *Воля как предмет функциональной психологии*. М.: Алетейя, 543 с.
- Белопольская, Н. А. (2015) Представления о психической норме и патологии: психологические критерии. *Экспериментальная психология*, т. 8, № 3, с. 74–81. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080307>
- Божович, Л. И. (1995) *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды*. 2-е изд., стер. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 349 с.
- Выготский, Л. С. (2005) *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо, 1136 с.
- Грибанова, Г. В. (2004) Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития. В кн.: *Психология детей с задержкой психического развития*. СПб.: Речь, с. 167–178.
- Галлямова, И. В. (2020) Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и лиц с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации. В кн.: Т. А. Липаева, Н. Н. Шепелева, Р. Т. Березовская и др. (ред.). *Инклюзивное образование: стратегии образовательных траекторий и современные механизмы непрерывного развития. Материалы Межрегиональной заочной научно-практической конференции 25 мая – 31 июля 2020 г.* Кострома: Костромской торгово-экономический колледж, с. 92–94.
- Гончарова, В. Г., Гончарова, С. И., Подопригора, В. Г. (2019) *Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования*. М.: ИНФРА-М; Красноярск: СФУ, 247 с.
- Лазурский, А. Ф. (1908) Опыт классификации личности. *Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма*, вып. 5, с. 193–206.
- Леонтьев, А. Н. (1959) *Проблемы развития психики*. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 495 с.
- Непомнящая, Н. И. (1992) *Становление личности ребенка 6–7 лет*. М.: Педагогика, 160 с.
- Никифоров, Г. С. (1977) *Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 112 с.
- Павлов, И. П. (1932) Физиология высшей нервной деятельности. *Природа*, № 11-12, с. 1139–1156.
- Пейсахов, Н. М. (1976) Произвольные и произвольные компоненты психической саморегуляции. В кн.: *Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции*. Казань: Изд-во Казанского университета, с. 5–36.
- Солнцева, Г. Н. (2008) Принятие решения и рефлексия. Поддержка принятия решения. *Труды Института системного анализа РАН*, т. 35, с. 54–71.
- Столяренко, Л. Д. (2009) *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 696 с.
- Ульенкова, У. В. (1983) Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе. *Вопросы психологии*, № 4 (83), с. 62–69.
- Ядов, В. А., Семенов, А. А., Водзинская, В. В. и др. (2013) *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. 2-е изд., расш. М.: ЦСПиМ, 376 с.

- Allport, G. W. (1935) Attitudes. In: C. Murchison (ed.). *A handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press, pp. 798–844.
- Cattell, R. B. (1983) *Structured personality-learning theory: A wholistic multivariate research approach*. New York: Praeger Publ., 466 p.

References

- Allport, G. W. (1935) Attitudes. In: C. Murchison (ed.). *A handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press, pp. 798–844. (In English)
- Anan'ev, B. G. (2008) *Lichnost', subekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Personality, subject of activity, individuality]. Moscow: Direkt-Media Publ., 87p. (In Russian)
- Anokhin, P. K. (1971) *Pprintsipial'nye voprosy obshchej teorii funktsional'nykh sistem* [Fundamental questions of the general theory of functional systems]. Moscow: [s. n.], 61 p. (In Russian)
- Antsyferova, L. I. (2006) *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii* [Personality development and problems of gerontopsychology]. 2nd ed., rev. and exp. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 510 p. (In Russian)
- Asmolov, A. G. (1986) *Psikhologiya individual'nosti. Metodologicheskie osnovy razvitiya lichnosti v istoriko-evolyutsionnom protsesse* [Psychology of personality. Methodological foundations of personality development in the historical and evolutionary process]. Moscow: Moscow University Press, 95 p. (In Russian)
- Basov, M. Ya. (2007) *Volya kak predmet funktsional'noj psikhologii* [Will as a subject of functional psychology]. Moscow: Aletejya Publ., 543 p. (In Russian)
- Belopolskaya, N. L. (2015) Predstavleniya o psikhicheskoy norme i patologii: psikhologicheskie kriterii [Concepts of mental health and pathology: psychological criteria]. *Ekspierimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 74–81. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080307> (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (1995) *Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Personality formation problems: Selected psychological works]. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: MODEK, 349 p. (In Russian)
- Cattell, R. B. (1983) *Structured personality-learning theory: A wholistic multivariate research approach*. New York: Praeger Publ., 466 p. (In English)
- Gallyamova, I. V. (2020) Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie invalidov i lits s OVZ v inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizatsii [Psychological and pedagogical support of people with disabilities and persons with high educational institutions in an inclusive educational organization]. In: T. A. Lipaeva, N. N. Shepeleva, R. T. Berezovskaya et al. (eds.). *Inklyuzivnoe obrazovanie: strategii obrazovatel'nykh traektorij i sovremennye mekhanizmy nepreryvnogo razvitiya. Materialy Mezhhregional'noj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 25 maya — 31 iyulya 2020 g.* [Inclusive Education: Strategies for educational trajectories and modern mechanisms of continuous development. Proceedings of the Interregional Correspondence Scientific and Practical Conference May 25 — July 31, 2020]. Kostroma: Kostroma Trade and Economic College Publ., pp. 92–94. (In Russian)
- Gribanova, G. V. (2004) Psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti podrostkov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Psychological characteristics of the personality of adolescents with mental retardation]. In: *Psikhologiya detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya* [Psychology of children with mental retardation]. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 167–178. (In Russian)
- Goncharova, V. G., Goncharova, S. I., Podoprigora, V. G. (2019) *Kompleksnoe mediko-psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh nepreryvnogo inklyuzivnogo obrazovaniya* [Comprehensive medical, psychological and pedagogical support of persons with disabilities in the context of continuous inclusive education]. Moscow: INFRA-M Publ.; Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 247 p. (In Russian)
- Klochko, V. E. (2005) *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti* [Self-organization in psychological systems: Problems of the formation of the mental space of the individual]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 174 p. (In Russian)
- Lazurskij, A. F. (1908) Opyt klassifikatsii lichnostej [Personality classification experience]. *Vestnik psikhologii, kriminal'noj antropologii i gipnotizma*, iss. 5, pp. 193–206. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1959) *Problemy razvitiya psikhiki* [Mental development problems]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 495 p. (In Russian)
- Nepomnyashchaya, N. I. (1992) *Stanovlenie lichnosti rebenka 6–7 let* [Formation of the personality of a child 6–7 years old]. Moscow: Pedagogika Publ., 160 p. (In Russian)
- Nikiforov, G. S. (1977) *Samokontrol' kak mekhanizm nadezhnosti cheloveka-operatora* [Self-control as a mechanism for the reliability of the human operator]. Leningrad: Leningrad State University Publ., 112 p. (In Russian)
- Pavlov, I. P. (1932) Fiziologiya vysshej nervnoj deyatel'nosti [Physiology of higher nervous activity]. *Priroda*, no. 11–12, pp. 1139–1156. (In Russian)
- Pejsakhov, N. M. (1976) Proizvol'nye i neproizvol'nye komponenty psikhicheskoy samoregulyatsii [Voluntary and involuntary components of mental self-regulation]. In: *Teoreticheskie i prikladnye issledovaniya psikhicheskoy*

- samoregulyatsii [Theoretical and applied research of mental self-regulation].* Kazan: Kazan University Publ., pp. 5–36. (In Russian)
- Solntseva, G. N. (2008) Prinyatie resheniya i refleksiya. Podderzhka prinyatiya resheniya [Decision making and reflection. Decision support]. *Trudy Instituta sistemnogo analiza RAN — Proceeding of the Institute for Systems Analysis of the Russian Academy of Science*, vol. 35, pp. 54–71. (In Russian)
- Stolyarenko, L. D. (2009) *Osnovy psikhologii [Fundamentals of Psychology]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 696 p. (In Russian)
- U'enkova, U. V. (1983) Issledovanie psikhologicheskoy gotovnosti shestiletnikh detej k shkole [Study of the psychological readiness of six-year-old children for school]. *Voprosy psikhologii*, no. 4 (83), pp. 62–69. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]*. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 1136 p. (In Russian)
- Yadov, V. A., Semenov, A. A., Vodzinskaya, V. V. et al. (2013) *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and prediction of social behavior of a person: A dispositional concept]*. 2nd ed., exp. Moscow: TsSPiM Publ., 376 p. (In Russian)



УДК 159.9.072.422

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473>

Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога

А. А. Реан^{✉1}, А. А. Ставцев¹, Р. Г. Кузьмин¹

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Сведения об авторах

Артур Александрович Реан,
SPIN-код: 3118-2694,
Scopus AuthorID: 6507072773,
Researcher ID: A-5349-2015,
ORCID: 0000-0002-1107-9530,
e-mail: aa.rian@mpgu.su

Алексей Андреевич Ставцев,
SPIN-код: 1310-2964,
Scopus AuthorID: 57219288519,
ORCID: 0000-0001-7299-5017,
e-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Роман Геннадьевич Кузьмин,
ORCID: 0000-0001-8851-5313,
e-mail: rg.kuzmin@mpgu.su

Для цитирования:

Реан, А. А., Ставцев, А. А.,
Кузьмин, Р. Г.
(2021) Позитивно-
психологический подход как
фактор стимулирования
психологического благополучия
и редуцирования рисков
профессионального выгорания
педагога. *Психология человека
в образовании*, т. 3, № 4, с. 461–473.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473>

Получена 19 июля 2021; прошла
рецензирование 1 сентября 2021;
принята 1 сентября 2021.

Финансирование: Исследование
выполнено в рамках
государственного задания
Министерства просвещения РФ
по разработке научной темы
«Модерация процессов
воспитания, социализации
и профилактики асоциального
поведения детей и подростков
в контексте позитивных
психологических интервенций»
№ 121 081 20 00 35-9 в 2021 г.

Права: © А. А. Реан,
А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования личностного потенциала педагогов, способов защиты от профессионального выгорания, а также поддержания и наращивания психологического благополучия педагогов. Существует большое количество подходов к описанию личностных черт и их взаимосвязи с профессиональной деятельностью человека, однако подходам к описанию личности в рамках профессиональной сферы с позиции позитивной психологии в отечественной научной литературе, на наш взгляд, уделено недостаточное внимание. Мы рассматриваем концепцию «24 сильных сторон личности» (в англоязычной литературе Values in Action; VIA), в соотношении с личностными показателями психологического благополучия индивида, выраженного удовлетворенностью жизнью, самооценкой и самоэффективностью, профессиональным выгоранием и рядом социально-демографических показателей на выборке педагогов России. Целью исследования было изучение общего уровня психологического благополучия и профессионального выгорания педагогов, проверка релевантности использования позитивно-психологической концепции «24 сильных сторон личности» как исследовательского инструмента для описания личности в профессиональной сфере, а также установление взаимосвязей между определенными сильными сторонами личности педагогов, их психологическим благополучием и профессиональным выгоранием.

В исследовании приняли участие 7946 педагогов (7466 — женщин; 480 — мужчин) из семи регионов РФ: Москва, Тверская, Курская, Орловская, Смоленская, Мурманская, Волгоградская области и ЯНАО. Возрастной состав выборки: мин. — 18 лет, макс. — 95 лет, средний возраст — 45 лет. В анкету были включены следующие методики: «Шкала удовлетворенности жизнью»; «Шкала самооценки»; «Шкала общей самоэффективности»; «Профессиональное выгорание»; «24 стороны личности».

Были сделаны следующие выводы: существует необходимость стимулирования психологического благополучия педагогов, в частности, в виде предоставления компетенций в сфере снижения негативного эффекта профессионального выгорания; концепция «24 сильных сторон личности» и подход с точки зрения позитивной психологии к изучению описанных выше проблематик представляется эффективным и релевантным. Установлены специфические взаимосвязи между определенными сильными сторонами личности, психологическим благополучием и профессиональным выгоранием педагогов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, позитивная психология, профессиональное выгорание, сильные стороны личности, российские педагоги.

Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher

A. A. Rean^{✉1}, A. A. Stavtsev¹, R. G. Kuzmin¹

¹ Moscow State Pedagogical University, 1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia

Authors

Arthur A. Rean, SPIN: 3118-2694,
Scopus AuthorID: 6507072773,
Researcher ID: A-5349-2015,
ORCID: 0000-0002-1107-9530,
e-mail: aa.rean@mpgu.su

Alexey A. Stavtsev,
SPIN: 1310-2964,
Scopus AuthorID: 57219288519,
ORCID: 0000-0001-7299-5017,
e-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Roman G. Kuzmin,
ORCID: 0000-0001-8851-5313,
e-mail: rg.kuzmin@mpgu.su

For citation:

Rean, A. A., Stavtsev, A. A.,
Kuzmin, R. G.
(2021) Positive psychology approach
as a factor of stimulating
psychological well-being and
reducing the risks of professional
burnout of a teacher. *Psychology
in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 461–473.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473>

Received 19 July 2021;
reviewed 1 September 2021;
accepted 1 September 2021.

Funding: The study was carried out
within the framework of the state
assignment of the Ministry
of Education of the Russian
Federation for the development
of the research topic “Moderation
of the processes of upbringing,
socialization and prevention
of asocial behaviour of children
and adolescents in the context
of positive psychological
interventions” № 121 081 20 00 35-9
in 2021.

Copyright: © A. A. Rean,
A. A. Stavtsev, R. G. Kuzmin (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract. The article presents the results of our study of personal potential and personality traits of teachers. The study focused on the ways of preventing professional burnout and maintaining and increasing psychological well-being. There are a large number of approaches to describing personality traits and their relation to one's profession. However, the positive psychology's approaches to describing personality within the professional sphere are, in our opinion, insufficiently presented in the available Russian literature.

This article aims to establish interconnections between the concept of Values in Action (VIA) and personal indicators of the psychological well-being of an individual. The psychological well-being is examined based on life satisfaction, self-esteem, self-efficiency, professional burnout and a number of socio-demographic indicators in a sample of Russian teachers. The study aimed to identify the general level of psychological well-being and professional burnout of teachers in Russia, test the relevance of using the positive psychological concept of VIA as a research tool for describing personality in the professional sphere, and establish relationships between certain strengths of the personality of teachers, their psychological well-being and professional burnout.

The study involved 7946 teachers (7466 women, 480 men) from seven regions of Russia. The following methods were included in the questionnaire: “Life Satisfaction Scale”; “Self-Esteem Scale”; “Scale of General Self-Efficiency”; “Professional Burnout”; “Values in Action — Inventory of Strength”.

The study revealed that there is a need to stimulate the psychological well-being of teachers—in particular, by providing teachers with training in how to reduce professional burnout. The VIA concept and the positive psychology's approach were shown to be effective and relevant tools for studying the issues described above. The study also established specific relationships between certain strengths of the personality, psychological well-being and professional burnout of teachers in Russia.

Keywords: psychological well-being; positive psychology, professional burnout, values in action, 24 personal strengths, Russian teachers.

Введение

Профессиональная деятельность человека, при всем многообразии ее определений и подходов к изучению, тесно связана с личностью индивида. Взаимному влиянию характеристик личности на профессиональную деятельность

и профессиональной деятельности на характеристики личности индивида посвящено большое количество исследований (Безносов 2012; Корнеева 2007; Ломакина, Егиньязова 2020; Токарева 2020). Уровень личностного благополучия в профессиональной деятельности педагога, выраженный в высоких показателях психологического

благополучия личности педагога и низких показателях профессионального выгорания, безусловно влияет на качество результатов трудовой деятельности, в частности на эффективность модерации процессов воспитания, социализации и профилактики асоциального поведения детей и подростков. В рамках исследования мы обратились к нескольким категориям, описывающим личность:

- 1) удовлетворенность жизнью;
- 2) самооценка;
- 3) самоэффективность;
- 4) профессиональное выгорание;
- 5) 24 сильные стороны личности.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Удовлетворенность жизнью, самооценка и самоэффективность — являются показателями психологического благополучия индивида (Kahneman, Riis 2005), также следует отметить, что самоэффективность личности тесно связана с эффективностью ее трудовой деятельности (Stajkovic, Luthans 1998). Показатель профессионального выгорания также тесно связан с эффективностью трудовой деятельности в виде обратной корреляционной связи (Schaufeli, Maslach, Marek 1993). И, наконец, 24 сильные стороны личности — одна из ключевых моделей в рамках исследовательского поля позитивной психологии (Леонтьев 2012; Peterson, Seligman 2004), описывающая 24 эмпирически подтвержденных положительных качества личности, выделенных в научно-исследовательском произведении К. Питерсона и М. Селигмана «Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification»¹ (CSV). Каждое из следующих 24 качеств — креативность (творческое мышление, оригинальность, изобретательность); любовь к учению; любопытство (любопытность); широта видения (мудрость); критическое мышление; храбрость (отвага); настойчивость (усердие, трудолюбие, стойкость); честность (искренность, целостность); энергичность (жажда жизни, энтузиазм, бодрость); любовь; доброта (великодушие, забота, сострадание); социальный (эмоциональный) интеллект; просоциальная активность; беспристрастность; лидерство; прощение (умение прощать); смирение; благоразумие (осторожность); самоконтроль (саморегуляция); умение ценить красоту и совершенство во всем; благодарность; оптимизм

(надежда, ориентация на лучшее будущее); чувство юмора (игривость); духовность (вера, смысл жизни) — обосновано эмпирическими исследованиями поведения человека и имеет психометрические параметры для валидного научного изучения (Буровихина, Леонтьев, Осин 2007; Peterson, Seligman 2004). Кроме того, 24 качества личности, несмотря на их устойчивость во времени, поддаются воздействию, их возможно стимулировать и преумножать (Peterson, Seligman 2004).

В данной статье представлены ключевые результаты исследования педагогов в виде показателей психологического благополучия, профессионального выгорания и 24 сильных сторон личности, наша интерпретация полученных результатов, а также представлены идеи практического применения полученных результатов. Обособленной задачей исследования выступала проверка гипотез: (1) о наличии значимых взаимосвязей между 24 качествами личности и психологическим благополучием педагогов; (2) о наличии профессионально специфичных связей между определенными качествами личности — психологическим благополучием и профессиональным выгоранием представителя определенной профессии.

Организация и методы исследования

Центр социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета при участии Научно-координационного совета РАО по вопросам семьи и детства провел исследование личностного потенциала педагогов, способов защиты от профессионального выгорания, а также поддержания и наращивания психологического благополучия педагогов (далее — исследование педагогов). Основным инструментом сбора информации было количественное исследование в виде анонимного анкетирования, осуществленного через интернет. Выборку респондентов составили 7946 человек из семи регионов России: Москва, Тверская, Курская, Орловская, Смоленская, Мурманская, Волгоградская области и ЯНАО (7466 женщин и 480 мужчин), заполнивших опросник от начала до конца. Возрастной состав выборки: мин. — 18 лет, макс. — 95 лет, средний возраст — 45 лет. Также отметим, что абсолютное большинство респондентов (97%) находится в рамках 20–65 лет.

В анкете, предложенной респондентам, содержались вопросы социально-демографического характера: регион проживания, тип

¹ Рус. «Сильные стороны личности и добродетели: справочник и классификация».

населенного пункта, возраст, пол, наличие/отсутствие брака, наличие/отсутствие детей, уровень образования, материальная обеспеченность семьи, общий стаж, стаж на текущем месте работы, тип образовательного учреждения, квалификационная категория, наличие/отсутствие административной нагрузки, наличие/отсутствие классного руководства и общая атмосфера в образовательном учреждении. Также предлагались личностные опросники:

- «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУЖ) (Осин, Леонтьев 2020; Diener, Emmons, Larsen, Griffin 1985): 5 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» — полностью не согласен, а «7» — полностью согласен), 1 шкала (по каждой шкале мин. 5 баллов, макс. 35 баллов), α Кронбаха $> 0,8$;
- «Шкала самооценки» (ШС) (Бодалев, Столин 1987; Rosenberg 1965): 10 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» — полностью не согласен, а «7» — полностью согласен), 1 шкала (по каждой шкале мин. 10 баллов, макс. 70 баллов), α Кронбаха $> 0,8$;
- «Шкала общей самоэффективности» (ШСЭ) (Шварцер, Ерусалем, Ромек 1996; Schwarzer, Jerusalem 1995): 10 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» — полностью не согласен, а «7» — полностью согласен), 1 шкала (по каждой шкале мин. 10 баллов, макс. 70 баллов), α Кронбаха $> 0,9$;

- «Профессиональное выгорание» (ПВ) (Водопьянова, Старченкова 2019; Maslach, Jackson, Leiter et al. 1986): 22 утверждения (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» — никогда, а «7» — каждый день), 1 шкала (по каждой шкале мин. 22 балла, макс. 154 балла), α Кронбаха $> 0,9$;
- «Опросник 24 сильных сторон личности» (© 2020 VIA Institute on Character. All rights reserved, разработан К. Питерсоном и М. Селигманом) (Ставцев, Реан, Кузьмин 2021) 120 утверждений (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где «1» — точно не про меня, а «5» — точно про меня), 24 шкалы по качествам личности — 5 утверждений на шкалу (по каждой шкале мин. 5 баллов, макс. 25 баллов), α Кронбаха $> 0,7$ (за исключением шкалы «смирение» α Кронбаха = 0,622).

Результаты и их обсуждение

Психологическое благополучие — важный показатель психоэмоционального состояния личности, включает удовлетворенность жизнью (ШУЖ), самооценку (ШС) и самоэффективность (ШСЭ). По результатам анализа ответов респондентов чуть меньше половины (43%) имеют низкие показатели психологического благополучия. (Высокое психологическое благополучие ШУЖ, ШС, ШСЭ — выше среднего по всей выборке; низкое психологическое благополучие — хотя бы 2 из 3 (ШУЖ, ШС, ШСЭ) ниже среднего по выборке; рис. 1).

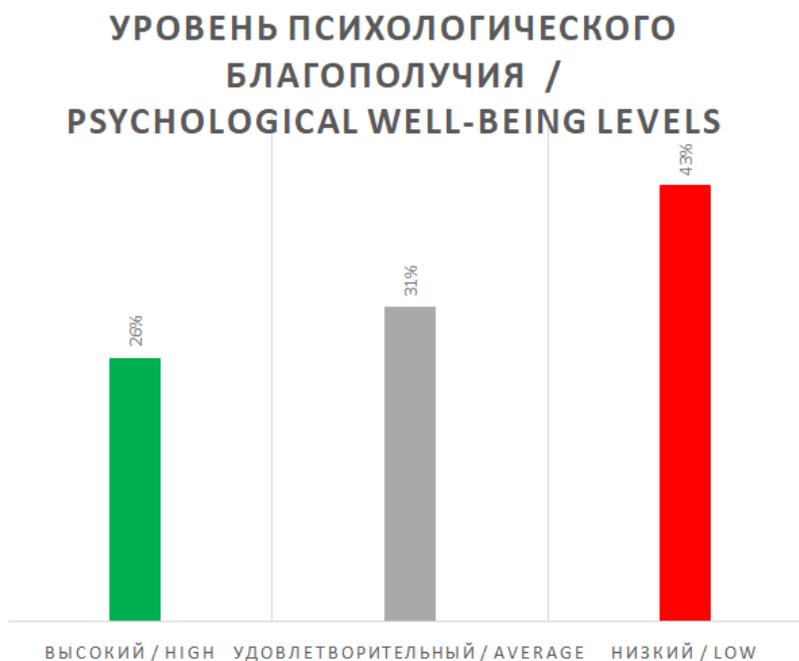


Рис. 1. Уровень психологического благополучия педагогов
Fig. 1. Psychological well-being levels of teachers

Факторы, влияющие на психологическое благополучие педагога (по степени значимости) (табл. 1):

- 1) Профессиональное выгорание;
- 2) Школьный климат;
- 3) Материальное положение семьи.

Профессиональное выгорание в нашем исследовании является наиболее значимым фактором, связанным с психологическим благополучием личности педагогов. В то же время оно оказывает огромное влияние на эффективность профессиональной деятельности. Являясь наиболее значимым фактором, связанным с психологическим благополучием педагогов, именно профессиональное выгорание позволяет определить, какие личностные характеристики способствуют защите от профессионального выгорания, тем самым уменьшая его негативное воздействие на психологическое благополучие

педагогов. Для оценки уровня профессионального выгорания мы использовали следующие уровни ПВ по распределению по баллам: 22–40 — низкое ПВ; 41–70 — среднее ПВ; 71–110 — высокое ПВ; 111–154 — очень высокое ПВ (рис. 2). Стоит отметить, что мы отошли от «классической» референтной шкалы значений (22–45 — крайне низкое; 46–71 — низкое; 72–97 — среднее; 98–123 — высокое; 124–154 — крайне высокое), взяв за среднее значение ПВ — средний уровень профессионального выгорания у выборки с психологическим благополучием (ШУЖ, ШС, ШСЭ) выше среднего, поскольку в связи с высокой корреляционной связью ПВ и ШУЖ (–,495**), ШС (–,532**), ШСЭ (–,448**), мы считаем некорректным брать за среднее («нормальное») референтное значение психологического выгорания показатель ПВ, характерный для психологически неблагополучных индивидов.

Табл. 1. Корреляционная матрица ШУЖ, ШС, ШСЭ, ПВ и социально-демографических показателей

	Материальное положение семьи	Стаж общий	Стаж на текущем месте	Квалификация	Административная нагрузка	Школьный климат	ШУЖ	ШС	ШСЭ	ПВ
Материальное положение семьи	1	–,030**	–,038**	,005	–,051**	,109**	,252**	,123**	,133**	–,132**
Стаж общий	–,030**	1	,595**	,554**	–,076**	,043**	–,022	,068**	–,008	–,061**
Стаж на текущем месте	–,038**	,595**	1	,470**	–,081**	,003	–,016	,055**	–,028*	,034**
Квалификация	,005	,554**	,470**	1	–,105**	,011	–,002	,073**	,009	,007
Административная нагрузка	–,051**	–,076**	–,081**	–,105**	1	–,049**	–,025*	–,027*	–,032**	–,008
Школьный климат	,109**	,043**	,003	,011	–,049**	1	,214**	,164**	,153**	–,353**
ШУЖ	,252**	–,022	–,016	–,002	–,025*	,214**	1	,461**	,498**	–,495**
ШС	,123**	,068**	,055**	,073**	–,027*	,164**	,461**	1	,571**	–,532**
ШСЭ	,133**	–,008	–,028*	,009	–,032**	,153**	,498**	,571**	1	–,448**
ПВ	–,132**	–,061**	,034**	,007	–,008	–,353**	–,495**	–,532**	–,448**	1

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Table 1. Correlation matrix: Life Satisfaction, Self-Esteem, Self-Efficacy, Professional Burnout and socio-demographic indicators

	Wealth	Work experience	Work experience at the same place	Qualification	Administration activities	School climate	Life satisfaction	Self-esteem	Self-efficacy	Professional burnout
Wealth	1	–,030**	–,038**	,005	–,051**	,109**	,252**	,123**	,133**	–,132**
Work experience	–,030**	1	,595**	,554**	–,076**	,043**	–,022	,068**	–,008	–,061**

Table 1. Completion

Work experience at the same place	-,038**	,595**	1	,470**	-,081**	,003	-,016	,055**	-,028*	,034**
Qualification	,005	,554**	,470**	1	-,105**	,011	-,002	,073**	,009	,007
Administration activities	-,051**	-,076**	-,081**	-,105**	1	-,049**	-,025*	-,027*	-,032**	-,008
School Climate	,109**	,043**	,003	,011	-,049**	1	,214**	,164**	,153**	-,353**
Life Satisfaction	,252**	-,022	-,016	-,002	-,025*	,214**	1	,461**	,498**	-,495**
Self-Esteem	,123**	,068**	,055**	,073**	-,027*	,164**	,461**	1	,571**	-,532**
Self-Efficacy	,133**	-,008	-,028*	,009	-,032**	,153**	,498**	,571**	1	-,448**
Professional Burnout	-,132**	-,061**	,034**	,007	-,008	-,353**	-,495**	-,532**	-,448**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ / PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS

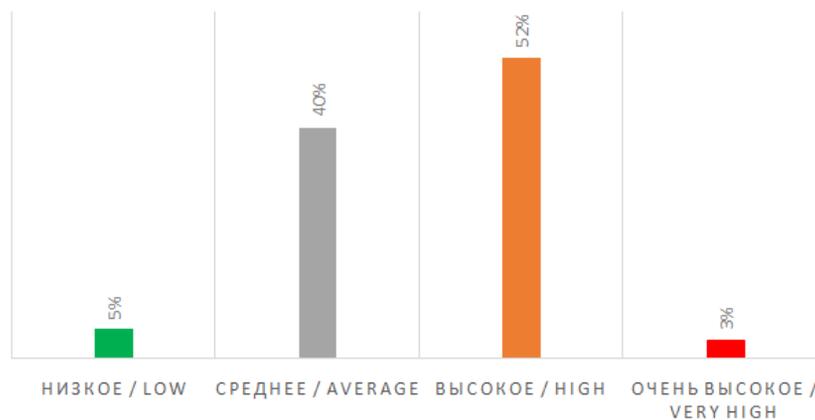


Рис. 2. Уровень профессионального выгорания педагогов
Fig. 2. Professional Burnout levels of teachers

Показатель школьной среды, или школьного климата, тесно связан с психологическим благополучием и профессиональным выгоранием педагогов — чем благоприятнее школьный климат, тем выше психологическое благополучие и меньше уровень выгорания. Кроме того, школьный климат — важнейший показатель, влияющий на эффективность учебной и воспитательной деятельности, а также он тесно связан с рисками асоциальных явлений в школе (Реан Ставцев, 2020). По оценке педагогов, школьный климат характеризуется следующим образом: благоприятный (58%); нейтральный (29%); враждебный (5%) (рис. 3).

Материальное положение семьи оказалось третьим по значимости фактором, влияющим

на психологическое благополучие. В рамках исследования респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали материальное положение Вашей семьи?» с вариантами ответов: 1 — «На питание денег хватает, но покупка одежды вызывает затруднения»; 2 — «На питание и одежду денег хватает, но покупка крупной бытовой техники вызывает затруднения»; 3 — «Можем спокойно себе позволить покупку бытовой техники, однако для приобретения автомобиля надо копить или брать кредит»; 4 — «Можем позволить себе покупку бытовой техники или автомобиля, однако приобретение недвижимости вызывает затруднения»; 5 — «Денег хватает на все вышеперечисленное» (рис. 4).

УРОВЕНЬ ШКОЛЬНОГО КЛИМАТА / SCHOOL CLIMATE LEVELS

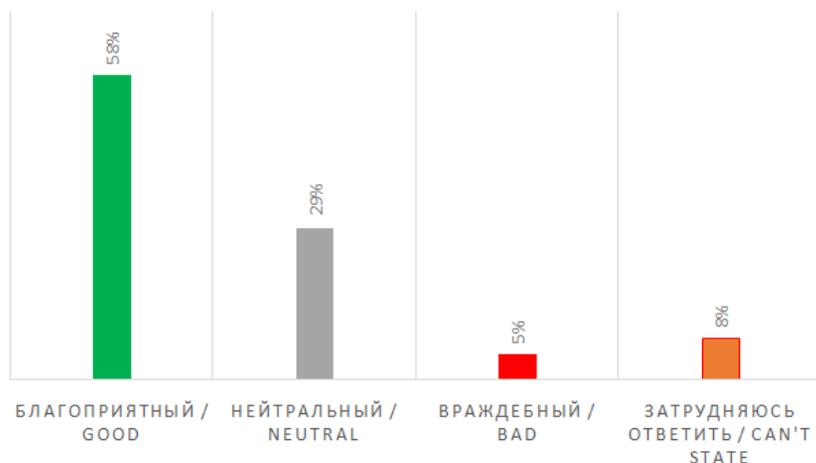


Рис. 3. Уровень школьного климата
Fig. 3. School climate levels

УРОВНИ МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ РФ / WEALTH LEVELS (1 TO 5)

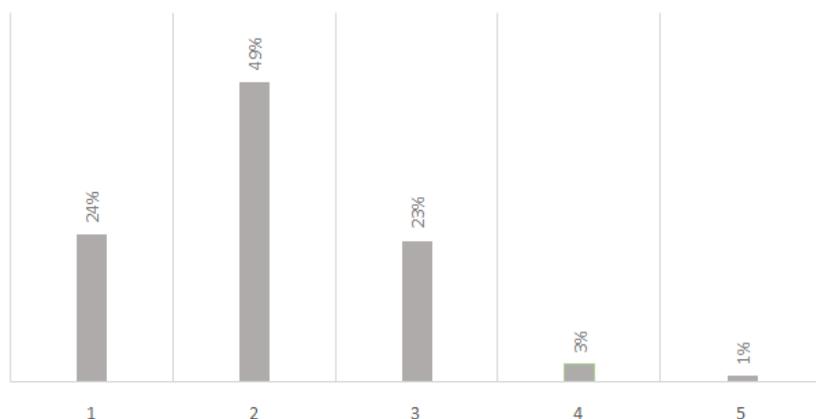


Рис. 4. Материальное положение семьи педагогов РФ (1 — низкое; ...; 5 — высокое)
Fig. 4. Wealth levels of Russian teachers (1 — low; ...; 5 — high)

Все сильные стороны личности показали значимые ($p < 0,01$) корреляционные связи с удовлетворенностью жизнью, самооценкой, самоэффективностью и профессиональным выгоранием, при этом можно выделить показатели с наиболее сильной корреляционной связью (табл. 2).

Наибольшую прямую связь с удовлетворенностью жизнью, самооценкой, самоэффективностью и обратную связь с профессиональным выгоранием педагогов демонстрируют качества личности: любопытство, энергичность, любовь, благодарность, оптимизм. Также следует отметить качества, помимо упомянутых, имеющие

несколько более низкие по абсолютному значению, но все равно высокозначимые ($p < 0,01$) показатели прямой корреляции с самоэффективностью и обратной корреляции с профессиональным выгоранием педагогов: креативность, широта видения, критическое мышление, храбрость, настойчивость, честность, доброта, социальный интеллект, беспристрастность, лидерство. Исходя из выявленных корреляционных связей, можно утверждать, что 24 качества личности имеют значимые связи с психологическим благополучием педагогов, более того, личностное благополучие в профессиональной деятельности педагогов наиболее связано

Табл. 2. Корреляционная матрица ШУЖ, ШС, ШСЭ, ПВ и 24 стороны личности

24 стороны личности	Корреляции значимы на уровне $p < 0,01$			
	с ШУЖ	с ШС	с ШСЭ	с ПВ
Креативность	,277	,281	,457	-,332
Любовь к учению	,232	,221	,336	-,301
Любопытство	,426	,356	,516	-,442
Широта видения	,258	,324	,492	-,241
Критическое мышление	,295	,371	,529	-,331
Храбрость	,220	,253	,428	-,240
Настойчивость	,299	,370	,498	-,358
Честность	,276	,396	,464	-,336
Энергичность	,467	,391	,522	-,533
Любовь	,448	,410	,414	-,356
Доброта	,331	,323	,414	-,400
Социальный интеллект	,315	,350	,538	-,370
Просоциальная активность	,304	,256	,384	-,377
Беспристрастность	,272	,310	,403	-,369
Лидерство	,306	,320	,480	-,380
Прощение	,255	,252	,290	-,355
Смирение	,183	,128	,224	-,233
Благодарность	,223	,209	,343	-,228
Самоконтроль	,257	,222	,293	-,286
Умение ценить красоту	,215	,165	,300	-,225
Благодарность	,445	,362	,450	-,414
Оптимизм	,482	,450	,546	-,463
Чувство юмора	,254	,245	,389	-,243
Духовность	,298	,216	,301	-,308

Table 2. Correlation matrix: Life Satisfaction, Self-Esteem, Self-Efficacy, Professional Burnout / 24 personal strengths

24 personal strengths	Significant correlations ($p < 0.01$)			
	Life Satisfaction	Self-Esteem	Self-Efficacy	Professional Burnout
Creativity	,277	,281	,457	-,332
Love of learning	,232	,221	,336	-,301
Curiosity	,426	,356	,516	-,442
Wisdom	,258	,324	,492	-,241
Critical thinking	,295	,371	,529	-,331

Table 2. Completion

Bravery	,220	,253	,428	–,240
Perseverance	,299	,370	,498	–,358
Honesty	,276	,396	,464	–,336
Zest	,467	,391	,522	–,533
Love	,448	,410	,414	–,356
Kindness	,331	,323	,414	–,400
Social Intelligence	,315	,350	,538	–,370
Teamwork	,304	,256	,384	–,377
Fairness	,272	,310	,403	–,369
Leadership	,306	,320	,480	–,380
Forgiveness	,255	,252	,290	–,355
Modesty	,183	,128	,224	–,233
Prudence	,223	,209	,343	–,228
Self-Regulation	,257	,222	,293	–,286
Beauty	,215	,165	,300	–,225
Gratitude	,445	,362	,450	–,414
Hope	,482	,450	,546	–,463
Humor	,254	,245	,389	–,243
Religiousness	,298	,216	,301	–,308

со следующими качествами личности: креативность, любопытство, широта видения, критическое мышление, храбрость, настойчивость, честность, энергичность, любовь, доброта, социальный интеллект, беспристрастность, лидерство, благодарность и оптимизм. Это подтверждает гипотезы (1) и (2).

Выводы

Полученные нами результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

Чуть меньше половины педагогов (43%) РФ имеют неудовлетворительное психологическое благополучие и высокое профессиональное выгорание (55%), что говорит о необходимости воздействия с целью стимулирования личностного потенциала педагогов в области наращивания компетенций редуцирования негативного влияния внешних факторов (обучение эффективным в рамках профессии копинг-стратегиям, развитие качеств личности, стимулирующих психологическое благополучие и психологическую жизнестойкость).

Наиболее значимые факторы, влияющие на психологическое благополучие педагогов: 1. Профессиональное выгорание 2. Школьный климат 3. Материальное положение семьи. Профессиональное выгорание, как было упомянуто выше, поддается воздействию с помощью интервенций, развивающих профессиональные компетенции педагога, в том числе в области личного благополучия в профессиональной деятельности. Школьный климат является важным фактором психологического благополучия как педагогов, так и учащихся (Новикова, Реан 2019; Реан, Ставцев 2020). Системная работа, направленная на повышение показателей школьного климата, является крайне необходимой, несмотря на то что большинство (58%) педагогов оценивают школьный климат в месте их преподавания как благоприятный. В пользу этого говорят относительно невысокие показатели личностного благополучия и высокие показатели профессионального выгорания педагогов. Материальное положение семьи без сомнения является важным фактором психологического благополучия в профессиональной

деятельности педагогов, однако следует отметить, что данный фактор по значимости уступает предшествующим. Это приводит нас к, возможно, тривиальному, но все же важному в рассматриваемом контексте утверждению о том, что, несмотря на важность материального положения семьи педагогов, ситуацию с невысоким психологическим благополучием представителей профессии невозможно решить стимулированием только мер экономического характера.

Все 24 сильные качества личности оказывают положительное влияние как в разрезе стимулирования психологического благополучия, так и в разрезе уменьшения негативного влияния профессионального выгорания педагогов.

Наиболее значимыми профессионально-специфическими качествами личности педагога можно назвать: креативность, любопытство, широта видения, критическое мышление, храбрость, настойчивость, честность, энергичность, любовь, доброта, социальный интеллект, беспристрастность, лидерство, благодарность и оптимизм.

Важной особенностью позитивно психологического подхода к рассмотрению проблемы развития личностного потенциала индивида как способа защиты от профессионального выгорания, а также поддержания и наращивания психологического благополучия является структурная комплексность подхода. Изучив и выделив наиболее значимые сильные стороны личности в рамках определенной профессии, мы можем подобрать программы стимулирующего воздействия на эти качества, именуемые как позитивные психологические интервенции (ППИ) (Реан, Ставцев 2020). Эмпирически доказанное положительное влияние ППИ на психологическое благополучие и производственную эффективность представителей различных профессий было рассмотрено во множестве исследований, что подтверждает целесообразность разработки специализированных ППИ для стимулирования благополучия педагогов (Mercer, Oberdorfer, Saleem 2016; Meyers, van Woerkom, Bakker 2013). Кроме того, в разрезе рассмотрения педагогической выборки и важности концепции школьного климата также представляется актуальным применение ППИ, направленных на учащихся, в том числе с целью улучшения школьного климата (Реан, Ставцев 2020).

Мы полагаем, что подобные исследования, будучи проведенными на выборках представителей различных других профессий, позволят установить специфические взаимосвязи рода деятельности и 24 качеств личности. Исходя из результатов установленных взаимосвязей,

можно сформировать понимание наиболее эффективных «точек стимулирования» личностного потенциала представителей определенной профессии, в частности в виде подбора специализированных ППИ.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Реан Артур Александрович — организация и формулирование основной концепции исследования; утверждение методологии; научное руководство; развитие методологии обработки данных; формулировка выводов; подготовка окончательной редакции текста.

Ставцев Алексей Андреевич — подготовка инструментария опроса; анализ эмпирических материалов; развитие методологии обработки данных; обработка данных; формулировка выводов.

Кузьмин Роман Геннадьевич — подготовка инструментария опроса; обработка данных; визуализация данных в тексте; подготовка начального варианта текста.

Author Contributions

Arthur Rean — organization and formulation of the main concept of the study; methodology approval; scientific leadership; development of data processing methodology; formulation of conclusions; preparation of the final version of the text.

Alexey Stavtsev — preparation of survey instruments; analysis of empirical materials; development of data processing methodology; data processing; formulation of conclusions.

Roman Kuzmin — preparation of survey instruments; data processing; data visualization in text; preparation of the initial version of the text.

Литература

- Безносков, С. П. (2012) Профессиональные деформации личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, № 3 (55), с. 167–171.
- Бодалев, А. А., Столин, В. В. (ред.). (1987) *Общая психодиагностика*. М.: Изд-во Московского университета, 304 с.
- Буровихина, И. А., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2007) Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения профиля личных достоинств. *Психологическая диагностика*, № 1, с. 107–127.
- Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. (2019) *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие*. М.: Юрайт, 299 с.
- Корнеева, Л. Н. (2007) Профессиональная психология личности. В кн.: В. А. Бодров (сост.). *Психологические основы профессиональной деятельности*. М.: Логос, с. 301–310.
- Леонтьев, Д. А. (2012) Позитивная психология — повестка дня нового столетия. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, т. 9, № 4, с. 36–58.
- Ломакина, А. Н., Егиньязова, А. Р. (2020) Профессионально важные качества личности сотрудника уголовно-исполнительной системы как условие эффективности профессиональной деятельности. В кн.: *Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 27 марта 2020 г.* Владимир: Транзит-ИКС, с. 314–316.
- Новикова, М. А., Реан, А. А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования*, № 2, с. 78–97. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2020) Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1, с. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Реан, А. А., Ставцев, А. А. (2020) Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга. *Вопросы образования*, № 3, с. 37–59. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-37-59>
- Ставцев, А. А., Реан, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2021) Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA–IS120). *Интеграция образования*, т. 25, № 4, с. 681–699. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699>
- Токарева, И. Н. (2020) Влияние профессиональной деятельности на личностные качества человека. В кн.: Д. Р. Хисматуллин (ред.). *Наука и инновации — современные концепции. Сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума 5 июня 2020 г. Т. 2*. Уфа: Инфинити, с. 155–158.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996) Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, № 7, с. 71–76.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, vol. 49, no. 1, pp. 71–75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Kahneman, D., Riis, J. (2005) Living, and thinking about it: Two perspectives on life. In: F. A. Huppert, N. Baylis, B. Keverne (eds.). *The Science of well-being*. Oxford: Oxford University Press, pp. 285–304.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. et al. (1986) Maslach burnout inventory. *Consulting Psychologists Press*, no. 21, pp. 3463–3464.
- Mercer, S., Oberdorfer, P., Saleem, M. (2016) Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. In: D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (eds.). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Cham: Springer Publ., pp. 213–229. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., Bakker, A. B. (2013) The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 22, no. 5, pp. 618–632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689>
- Peterson, K., Seligman, M. (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychological Association Publ.; New York Oxford University Press, 800 p.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press, 338 p.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (1993) *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. London: Routledge Publ., 312 p. <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995) Self-efficacy measurement: Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor: NFER-NELSO Publ., pp. 35–37.

Stajkovic, A. D., Luthans, F. (1998) Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 124, no. 2. pp. 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

References

- Beznosov, S. P. (2012) Professional'nye deformatsii lichnosti [Professional deformations of the personality]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii — Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 3 (55), pp. 167–171. (In Russian)
- Bodalev, A. A., Stolín, V. V. (eds.). (1987) *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*. Moscow: Moscow University Press, 304 p. (In Russian)
- Burovikhina, I. A., Leont'ev, D. A., Osin, E. N. (2007) Sily kharaktera kak resursy lichnosti podrostanta: opyt primeneniya profilya lichnykh dostoinstv [Strengths of character as resources of the personality of a teenager: experience of applying the profile of personal merit]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 1, pp. 107–127. (In Russian)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, vol. 49, no. 1, pp. 71–75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13 (In English)
- Kahneman, D., Riis, J. (2005) Living, and thinking about it: Two perspectives on life. In: F. A. Huppert, N. Baylis, B. Keverne (eds.). *The Science of well-being*. Oxford: Oxford University Press, pp. 285–304. (In English)
- Korneeva, L. N. (2007) Professional'naya psikhologiya lichnosti [Professional psychology of personality]. In: V. A. Bodrov (comp.). *Psikhologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti [Psychological foundations of professional activity]*. Moscow: Logos Publ., pp. 301–310. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2012). Pozitivnaya psikhologiya — povestka dnya novogo stoletiya [Positive psychology: An agenda for the new century]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki — The Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 9, no. 4, pp. 36–58. (In Russian)
- Lomakina, A. N., Egin'yazova, A. R. (2020) Professional'no vazhnye kachestva lichnosti sotrudnika ugolovno-ispolnitel'noj sistemy kak uslovie effektivnosti professional'noj deyatel'nosti [Professionally important personal qualities of an employee of the penitentiary system as a condition for the effectiveness of professional activity]. In: *Molodezh' i budushchee: professional'naya i lichnostnaya samorealizatsiya. Materialy IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem 27 marta 2020 g. [Youth and the future: Professional and personal self-realization. Proceedings of the IX All-Russian scientific and practical conference with international participation March 27, 2020]*. Vladimir: Tranzit-IKS Publ., pp. 314–316. (In Russian)
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. et al. (1986) Maslach burnout inventory. *Consulting Psychologists Press*, no. 21, pp. 3463–3464. (In English)
- Mercer, S., Oberdorfer, P., Saleem, M. (2016) Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. In: D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (eds.). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Cham: Springer Publ., pp. 213–229. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12 (In English)
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., Bakker, A. B. (2013) The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 22, no. 5, pp. 618–632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689> (In English)
- Novikova, M. A., Rean, A. A. (2019) Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt issledovaniya [Influence of school climate on bullying prevalence: Russian and International research experience]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 78–97. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97> (In Russian)
- Osin, E. N., Leontiev, D. A. (2020) Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya, Ekonomicheskie i sotsialnye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no. 1, pp. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06> (In Russian)
- Peterson, K., Seligman, M. (2004) *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychological Association Publ.; New York Oxford University Press, 800 p. (In English)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A. (2020) Pozitivnye psikhologicheskie interventsii kak profilaktika shkol'nogo neblagopoluchiya, agressii i bullinga [Positive psychological interventions to prevent well-being issues, aggression and bullying in school students]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 37–59. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-37-59> (In Russian)
- Rosenberg, M. (1965) *Society and adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press, 338 p. (In English)
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (1993) *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. London: Routledge Publ., 312 p. <https://doi.org/10.4324/9781315227979> (In English)
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995) Self-efficacy measurement: Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor: NFER-NELSO Publ., pp. 35–37. (In English)

- Schwarzer, R., Jerusalem, M., Romek, V. (1996) Russkaya versiya shkaly obshchchej samoeffektivnosti R. Schwarzera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale]. *Inostrannaya psikhologiya — Foreign Psychology*, no. 7, pp. 71–76. (In Russian)
- Stavtsev, A. A., Rean, A. A., Kuz'min, R. G. (2021) Sil'nye storony lichnosti rossijskikh pedagogov v modeli VIA: aprobatsiya russkoyazychnoj versii oprosnika "24 sil'nye storony lichnosti" (VIA-IS120) [Personal strengths of Russian teachers in VIA model: Approbation of the Russian-language version of the questionnaire "Values in Action Inventory of Strengths" (VIA-IS120)]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 25, no. 4, pp. 681–699. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699> (In Russian)
- Stajkovic, A. D., Luthans, F. (1998) Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 124, no. 2. pp. 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240> (In English)
- Tokareva, I. N. (2020) Vliyaniye professional'noj deyatel'nosti na lichnostnye kachestva cheloveka [The influence of professional activity on the personal qualities of a person]. In: D. R. Khismatullin (ed.). *Nauka i innovatsii — sovremennyye kontseptsii. Sbornik nauchnykh statej po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma 5 iyunya 2020 g. [Science and innovation — modern concepts. Collection of scientific articles on the results of the work of the International Scientific Forum (June 5, 2020)]. Vol. 2. Ufa: Infiniti Publ., pp. 155–158. (In Russian)*
- Vodop'yanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2019) *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakticheskoe posobie [Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: A practical guide]. Moscow: Yurajt Publ., 299 p. (In Russian)*



УДК 159.9.07

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-474-480>

Адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации как объект междисциплинарных исследований: анализ социально-психологических факторов

В. И. Назаров¹, Н. В. Моторина^{✉1}

¹ Ивановский государственный университет,
153025, Россия, Центральный федеральный округ, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39

Сведения об авторах

Владимир Иванович Назаров,
SPIN-код: 9815-4800,
e-mail: nazarov@ivanovo.ac.ru

Надежда Владимировна
Моторина,
SPIN-код: 5611-2041,
e-mail: motorina.nadia@mail.ru

Для цитирования:

Назаров, В. И., Моторина, Н. В. (2021) Адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации как объект междисциплинарных исследований: анализ социально-психологических факторов. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 4, с. 474–480. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-474-480>

Получена 28 июня 2021; прошла рецензирование 28 июля 2021; принята 1 сентября 2021.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация. *Введение.* В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к условиям реализации образовательной программы дошкольной организации (ДО). В этой связи увеличилось число исследований, посвященных поиску теоретических аспектов и практических показателей качества предоставляемых дошкольной организацией услуг. Целью исследования стало изучение процесса адаптации с последующим выявлением психологических факторов, затрудняющих протекание процесса адаптации к ДОО у детей раннего возраста. В фокусе исследовательского внимания находятся характеристики отношений детей, испытывающих трудности в адаптации к ДОО, с педагогами и родителями.

Материалы и методы. Обследовано 100 матерей и 46 воспитателей. Диагностический комплект исследования включал:

- Для воспитателей: опросник ЭМИн (Д. В. Люсин), ИТО (индивидуально-типологический тест) (Л. Н. Собчик), опросник «Коммуникативный контроль» (М. Шнайдер), опросник «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко), мотивация одобрения (Д. Краун и Дж. Марлоу), диагностика уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов).
- Для родителей: опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е. И. Захарова), методика исследования детско-родительских отношений PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл), тест-опросник анализа семейного воспитания (АВС) (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), опросник по определению типов родительских отношений ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Результаты исследования. Описаны особенности отношений детей с трудностями в адаптации к ДОО с их матерями: гиперопека со стороны матери на фоне принятия ребенка и эмоциональной вовлеченности во взаимодействие с ним. Выделен комплекс первично-значимых качеств важных педагогам для продуктивности общения с воспитанниками ДОО: способности к рефлексии, повышение уровня эмоционального интеллекта, снижение уровня эмоциональной лабильности, тревожности. В ходе апробации показано, что комплекс позволяет оптимизировать эффективность взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста, и как следствие обеспечивает повышение качества дошкольного образования в целом.

Заключение. В ходе исследования сделан вывод, что адаптация детей раннего возраста представляет собой системный феномен с характерными признаками и проявлениями. Итогом исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое доказательство, что к основным психологическим факторам, негативно влияющим на особенности проявления процесса адаптации в условиях ДОО у детей раннего возраста, относятся особенности отношения матерей к своим детям и специфика взаимодействия педагогического коллектива с детьми.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, материнское отношение, детско-родительское взаимодействие, дошкольное образование, ранний возраст, рефлексивность, эмоциональный интеллект, коммуникативный контроль, коммуникативная толерантность.

Adaptation of young children to a preschool educational institution as an object of interdisciplinary research: Analysis of socio-psychological factors

V. I. Nazarov¹, N. V. Motorina^{✉1}

¹ Ivanovo State University, 39 Yermak Str., Ivanovo 153025, Russia

Abstract. Introduction. The Federal State Educational Standard sets out stringent requirements to educational programmes implemented by preschool educational institutions (PEIs). This results in an increased number of studies into the theoretical aspects and practical indicators of the quality of services provided by PEIs. This study focuses on adaptation of young children to preschool programmes and aims to identify the psychological factors that impede such adaptation. The study specifically focuses on the features of the relationship of children who have difficulties in adapting to a PEI with teachers and parents.

Materials and methods. 100 mothers and 46 educators were examined. The diagnostic set of the study included:

- For educators: Questionnaire “EmIn” (D. V. Lyusin), Individual Typological Test (L. N. Sobchik), Questionnaire “Communicative Control” (M. Schneider), Questionnaire “Communicative Tolerance” (V. V. Boyko), Motivation of Approval (D. Crown and J. Marlowe), Diagnostics of the Level of Development of Reflexivity (A. V. Karpov).
- For parents: the questionnaire for the study of the emotional side of parent-child interaction (E. I. Zakharova), the methodology for the study of child-parental relations PARI (E. S. Schaefer, R. K. Bell), the questionnaire for the analysis of family education (E. G. Eidemiller, V. V. Yustitskis), the questionnaire for determining the types of parental relations (A. Ya. Varga, V. V. Stolin).

Research results. The study allowed us to describe the relationships between children with PEI adaptation difficulties and their mothers—specifically, these relationships are characterized by overprotection on the part of the mother against the background of the child’s acceptance and emotional involvement in interaction with him. We also highlighted a complex of primarily significant qualities that teachers should have in order to productively communicate with PEI pupils: the ability to reflect, increased level of emotional intelligence, decreased level of emotional lability, and decrease of the level of anxiety. In the course of approbation, it was shown that the complex allows the teacher to interact with young children more effectively, and as a result, provides an increase in the quality of preschool education in general.

Conclusion. The study concluded that adaptation of young children is a systemic phenomenon with characteristic signs and manifestations. The result of the study is a theoretical substantiation and empirical proof that the main psychological factors that negatively affect the manifestations of the adaptation process in preschool education in young children include the peculiarities of mothers’ attitude towards their children and the specifics of the interaction of the teaching staff with children.

The study reveals the need to further research the adaptation to preschool education as a complex phenomenon. The study also makes it possible to identify practical indicators of the relationship between the severity of the adaptation period, on the one hand, and the specifics of child-mother interaction and child-PEI teacher interaction, on the other hand.

Keywords: adaptation, maladjustment, maternal attitude, child-parental interaction, preschool education, early age, reflexivity, emotional intelligence, communicative control, communicative tolerance.

Authors

Vladimir I. Nazarov,
SPIN: 9815-4800,
e-mail: nazarov@ivanovo.ac.ru

Nadezhda V. Motorina,
SPIN: 5611-2041,
e-mail: motorina.nadia@mail.ru

For citation:

Nazarov, V. I., Motorina, N. V. (2021) Adaptation of young children to a preschool educational institution as an object of interdisciplinary research: Analysis of socio-psychological factors. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 474–480. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-474-480>

Received 28 June 2021;
reviewed 28 July 2021;
accepted 1 September 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. I. Nazarov, N. V. Motorina (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Введение

В условиях развития современного общества с его трансформационными процессами и ускорением темпа жизни, появлением новых требований, предъявляемых к человеку обществом, особую значимость приобретают его способности к быстрой и легкой адаптации к меняющимся условиям.

Дошкольная образовательная организация (ДОО) — первый социальный институт, требующий от ребенка активизации адаптационных возможностей. От способности к быстрой и легкой адаптации ребенка к ДОО будет зависеть не только его эмоциональное благополучие, приобретение первичного опыта социализации, но и дальнейшее развитие в целом.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Задачи оптимизации процесса адаптации детей к дошкольной образовательной организации немисливо решать без накопленных знаний в других науках. Без понимания природы, причинности, факторов «срыва» адаптации как одновременно психологического и социального по возможным результатам явления невозможно обеспечить эффективную организацию образовательного процесса в детском саду. Таким образом, адаптация ребенка к дошкольной образовательной организации может рассматриваться с позиции ряда аспектов: медицинского, социально-общественного, социального, педагогического и социально-психологического понимания.

С позиции *медицинской проблематики* следует отметить, что изменение социальной ситуации развития ребенка требует от него не только принятия норм, правил и требований дошкольной организации, но и активизации всех функциональных систем организма. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, за последние годы увеличился показатель заболеваемости детей от 0 до 14 лет. Так, индекс заболеваемости в 2011 году составлял 42055,8, а в 2019 уже 44734,3. Наибольшее количество заболеваний связано с инфекционными болезнями, заболеваниями органов дыхания, опорно-двигательного аппарата, зрения и нервной системы. Эти данные свидетельствуют об общей физической ослабленности детей и, как следствие, снижении адаптационных возможностей.

Очевидно, что ввиду общей физической ослабленности увеличивается число детей

с тяжелой формой адаптации. Эти данные подтверждаются практическим опытом и результатами наблюдения за процессом адаптации в дошкольных образовательных организациях специалистами детского сада.

Изучением особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО с позиции обеспечения стабильности и устойчивости функциональных систем организма занимались Н. М. Аксарина, В. Г. Алямовская, Л. Г. Голубева, А. И. Захаров. Анализу связи степени тяжести адаптации и состояния здоровья ребенка посвящены научные труды Н. Д. Ватутиной, Р. В. Тонковой-Ямпольской, Т. А. Черток; исследования связи процесса адаптации с особенностями функционирования нервной системы отражены в работах Н. М. Аксариной, Н. Д. Ватутиной. В трудах Т. Ю. Сидоркиной рассмотрена и теоретически обоснована проблема адаптации часто болеющих детей (Сидоркина 2013).

Социально-общественный аспект заключается в зависимости сроков возвращения матери к трудовой деятельности для выполнения своих прерванных трудовых обязанностей и профессионального развития от скорости течения адаптационного периода. Матери детей с тяжелой формой адаптации более длительный срок не имеют возможности приступить к своей профессиональной деятельности, и, как следствие, в семьях возникает общее эмоциональное напряжение.

В современных исследованиях выделены аспекты, влияющие на успешность процесса адаптации детей к условиям ДОО. К ним относятся систематические посещения детского сада, склонность детей к предметной и игровой деятельности, совпадение домашнего режима дня с режимом в детском саду, наличие старших детей в семье. Затрудняют процесс адаптации слабое здоровье детей и чрезмерная опека со стороны родителей.

В *социальном плане* изучения процесса адаптации как междисциплинарного объекта исследования необходимо отметить, что в раннем детстве психическое развитие ребенка, в свою очередь, отличается высоким темпом и в значительной мере зависит от различных факторов социальной ситуации развития, среди которых ведущую роль играют отношения со значимым взрослым (в раннем возрасте, как правило, с матерью). Неслучайно изучение влияния детско-родительского взаимодействия на развитие психики ребенка ведется в отечественной психологии, как и за рубежом, уже достаточно давно. Основными направлениями разработки

данной проблемы являются исследование психологических характеристик матери, содействующих созданию благоприятных условий для развития психики ребенка, изучение влияния стилей воспитания на нервно-психическое развитие детей, формирование у них индивидуально-психологических особенностей личности. В настоящее время большое внимание уделяется анализу и изучению вопросов, связанных с формированием эмоциональной привязанности матери и ребенка.

Педагогический аспект изучения адаптации детей к ДОО связан, в первую очередь, с готовностью педагогов к организации образовательного процесса таким образом, чтобы он максимально способствовал успешной адаптации (Кузьмин 2019).

Статья посвящена анализу процесса адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации как междисциплинарному объекту изучения. Проблема адаптации к ДОО рассматривается авторами как междисциплинарный феномен, который имеет значимость с позиций медицинской, социально-общественной, социальной, педагогической и социально-психологической проблематики. Авторы ставили перед собой задачу проблематизации вопроса о специфике и общих закономерностях проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации, описания социально-психологических факторов адаптационного процесса, которые связаны с особенностями отношения к детям — воспитанникам ДОО со стороны значимых взрослых — родителей и педагогов.

Организация и методы исследования

Исследование включало в себя три этапа, в ходе которых планомерно и последовательно изучались следующие факторы, влияющие на процесс адаптации детей к дошкольной организации: особенности воспитательских позиций матерей, материнское отношение, специфика взаимодействия воспитателей с детьми. Используемые методы и методики соответствовали цели исследования. Диагностический комплект исследования включал следующие методики: опросник ЭМИн (Д. В. Люсин), ИТО (индивидуально-типологический тест) (А. Н. Собчик), опросник «Коммуникативный контроль» (М. Шнайдер), опросник «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко), мотивация одобрения (Д. Краун и Дж. Марлоу), диагностика уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов), опросник для исследования

эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е. И. Захарова), методика исследования детско-родительских отношений PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл), тест-опросник анализа семейного воспитания (АВС) Э. Г. Эйдмиллер, В. В. Юстицкис, опросник по определению типов родительских отношений ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Выборку исследования составили 146 человек — 100 матерей детей, испытывающих трудности в адаптационный период, и 46 воспитателей дошкольных образовательных организаций Ивановской области. В исследовании приняли участие матери в возрасте от 21 до 41 года с разным уровнем образования, разным количеством детей в семье. Высшее образование имели 60% матерей, среднее специальное — 37%, среднее профессиональное — 2%. 56% женщин воспитывают первого ребенка, 43% — 2 ребенка, 1% — 3 ребенка. Возрастной диапазон выборки воспитателей — от 26 до 56 лет, педагогический стаж — от 2 до 25 лет. Уровень образования и квалификации участников исследования соответствует требованиям, предъявляемым ФГОС дошкольного образования к кадровым условиям реализации образовательной программы ДОО.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе нашего исследования в 2013–2015 годах нами было проведено исследование особенностей материнского взаимодействия с детьми раннего возраста, характеризующимися тяжелой формой адаптации к условиям дошкольной образовательной организации. При исследовании детско-материнских отношений мы сделали акцент на изучение отношения матери к семейной роли, особенностей материнского отношения к ребенку, специфику эмоционального взаимодействия и внутрисемейного воспитания.

В ходе исследования были сделаны выводы, что у детей с тяжелой формой адаптации к детскому саду определяется привычная ребенку специфика детско-материнского взаимодействия. Матери склонны к гиперпротекции и потворствованию, у них наблюдается (в отличие от иных случаев — без искажения адаптивного процесса) дефицит запретов, санкций, требований и обязательств по отношению к детям. Они ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся оградить его от трудностей и неприятностей жизни, (постоянно чувствуя) проявляют тревогу за него. Также матери, чьи дети испытывают трудности в период адаптации,

стремятся к чрезмерной заботе (гиперопеке) и отличаются излишней концентрацией на ребенке и неуверенностью в своих родительских способностях (Моторина 2015).

Материнское отношение к своему ребенку проявляется не только в воспитательских позициях, но и в особенностях эмоционального взаимодействия в диадах «мать — дитя». При их объективизации мы исходили из описанных в настоящее время различных аспектов ранних эмоциональных связей и их нарушений, представленных в работах отечественных и зарубежных авторов (Авдеева, Хаймовская 2003; Боулби 2003; Бриш 2014; Захарова 2002), однако отметили, что специфика проявления материнского отношения в процессе эмоционального взаимодействия матерей и их детей в возрасте от двух до трех лет уделено недостаточно внимания.

На основе выявленного дефицита научных данных, 2015–2017 годы мы посвятили изучению природы «срыва» адаптации как социально-психолого-педагогического явления, возникающего за счет проявления материнского отношения в виде особенностей эмоционального взаимодействия в диаде «мать — ребенок».

В ходе исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что у всех составивших выборку исследования матерей обнаружены наиболее высокие значения проявления качеств, входящих в блок эмоционального принятия ребенка и наименьшие значения качеств, образующих блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. Эти результаты констатируют, что при тенденции испытывать положительные чувства при взаимодействии с ребенком, высокой чувствительности к его эмоциональному состоянию, многие матери отличаются воспитательной неуверенностью и непоследовательностью поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.

Обращают на себя внимание высокие показатели такого параметра блока поведенческого проявления эмоционального взаимодействия, как «стремление к телесному контакту». Это свидетельствует о том, что матери имеют высокую потребность в различных формах телесного контакта со своим ребенком, испытывают за счет этого удовлетворенность от эмоционального взаимодействия с ним.

Средние значения таких параметров взаимодействия, как «стремление к телесному контакту» и «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия», достоверно различаются по *t*-критерию Стьюдента у всех участниц этой части нашего исследования. Тем самым

поведенческий блок взаимодействия становится наиболее дисгармоничным по своей внутренней структуре у всех женщин в зависимости от типа их родительского отношения к своему ребенку (Зобнина, Моторина 2017).

Также полученные в ходе исследования данные доказывают, что большинству матерей присуще понимание причин различных эмоциональных состояний ребенка, безусловное принятие, стремление динамично оказывать эмоциональную поддержку ребенку. Матери, чьи дети испытывают трудности в адаптационный период, стремятся поощрять старания ребенка, а также высоко оценивают его личностные результаты и достижения. Следует отметить, что при высокой степени эмоциональности в общении и безусловном принятии матери отличаются также чрезмерной заботой и излишней концентрацией на ребенке. Общую оценку такого выбора материнского поведения возможно определить как гиперопека.

В ходе третьего этапа нашего исследования, проведенного в 2018–2020 годах, был сделан вывод, что воспитатели, испытывающие трудности в построении эффективного взаимодействия с детьми, имеющими срывы адаптации, характеризуются следующими особенностями:

- недостаточным уровнем коммуникативного контроля своего общения с детьми при высоких показателях коммуникативной толерантности (воспитателям не свойственно постоянно следить за собой в ситуации взаимодействия и общения, но вместе с тем они не испытывают трудностей в спонтанности самовыражения);
- «жертвенной» позицией в общении с детьми (в таком случае общение с ребенком может восприниматься как необходимость и не вызывать живого интереса);
- эмоциональностью, восприимчивостью, впечатлительностью, мотивационной неустойчивостью и сентиментальностью;
- недостаточным уровнем контроля над внешними проявлениями эмоций и низкой способностью к управлению своими и чужими эмоциональными проявлениями, то есть имеют низкий уровень эмоционального интеллекта;
- мотивацией одобрения (то есть большинство воспитателей отличается желанием получить одобрение своих слов и поступков).

В ходе апробации показано, что комплекс позволяет оптимизировать эффективность взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста, и как следствие обеспечивает

повышение качества дошкольного образования в целом.

Выводы

С позиции социально-психологической проблематики изучаемого явления необходимо обратить внимание, что, согласно данным Федеральной службы государственной статистики, основными причинами непосещения дошкольной образовательной организации являются отсутствие мест в ДОО, недостаток организаций в непосредственной близости, а также мнение родителей, что «дома ребенку лучше». Обращает на себя внимание увеличение показателя «дома ребенку лучше» с 20,9 % в 2011 году до 45,6 % в 2018 году. Причем показатели «Нет мест» и «Нет поблизости» уменьшились с 25,3% до 12,7% и с 27,7% до 10,5% соответственно.

По нашему мнению, эти показатели не связаны с социально-демографическими факторами и уровнем занятости женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 2 лет. Это подтверждается данными Федеральной службы государственной статистики, которые свидетельствуют о том, что степень трудовой занятости женщин, имеющих детей раннего возраста, существенно не изменилась с период с 2011 по 2019 годы. Так, в 2011 году показатель составлял 47,7%, в 2020 — 47,6%.

На наш взгляд, изменение отношения к дошкольному образованию родительской ответственностью связаны со снижением доверия родителей к организации образовательного процесса в ДОО и косвенно подтверждают наш вывод об изменении в системе детско-родительского взаимодействия и неготовностью педагогического коллектива к реализации дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду.

Помимо этого, заключения по результатам исследования в выборке педагогов указывают на то, что *педагогический аспект* изучения процесса адаптации детей к ДОО как междисциплинарного объекта заключается в том, что, несмотря на высокие требования ФГОС ДО, предъявляемые к кадровому обеспечению дошкольных организаций, воспитатели детских садов не проявляют готовность к организации образовательного процесса на основе индивидуального и дифференцированного подхода

к детям, испытывающим трудности в адаптационный период. Таким образом, результаты нашего исследования показали, что социально-психологические факторы, представляющие собой особенности отношений детей — воспитанников ДОО с родителями и педагогами, вносят значимый вклад в процесс адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации. В целом, полученные результаты подтверждают, что адаптацию к ДОО следует перспективно рассматривать как междисциплинарный объект изучения с учетом медицинского, социально-общественного, социального, педагогического и социально-психологического аспектов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Непосредственный вклад каждого из авторов в подготовку публикации распределился следующим образом: Назаров В. И. — 1/3, Моторина Н. В. — 2/3.

Author Contributions

The direct contribution of each of the authors to the preparation of the publication was distributed as follows: V. I. Nazarov—1/3, N. V. Motornina—2/3.

Литература

Авдеева, Н. В., Хаймовская, Н. А. (2003) *Развитие образа себя и привязанности у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка*. М.: Смысл, 152 с.

- Боулби, Дж. (2003) *Привязанность*. М.: Гардарики, 477 с.
- Бриш, К. Х. (2014) *Терапия нарушений привязанности: от теории к практике*. М.: Когито-Центр, 316 с.
- Захарова, Е. И. (2002) Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия. *Психолог в детском саду*, № 1, с. 41–60.
- Зобнина, Т. В., Моторина, Н. В. (2017) Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 23, № 1, с. 52–55.
- Кузьмин, С. В. (ред.). (2019) *Взаимосвязь личностных особенностей воспитателя с эффективностью взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста. Результаты регионального исследования. Аналитический отчет*. Иваново, Институт развития образования Ивановской области, 22 с.
- Моторина, Н. В. (2015) Исследование факторов, способствующих развитию тяжелой степени адаптации к условиям дошкольной образовательной организации у детей раннего возраста. *Современные исследования социальных проблем*, № 3 (47), с. 49–60. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-3-6>
- Сидоркина, Т. Ю. (2013) *Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 90 с.

References

- Avdeeva, N. V., Khajmovskaya, N. A. (2003) *Razvitie obraza sebya i privyazannosti u detej ot rozhdeniya do trekh let v sem'e i dome rebenka [Development of self-image and attachment in children from birth to three years old in the family and the child's home]*. Moscow: Smysl Publ., 152 p. (In Russian)
- Bowlby, J. A. (2003) *Privyazannost' [Attachment]*. Moscow: Gardariki Publ., 477 p. (In Russian)
- Brisch, K. H. (2014) *Terapiya narushenij privyazannosti: ot teorii k praktike [Attachment disorder therapy: From theory to practice]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 316 p. (In Russian)
- Kuz'min, S. V. (ed.). (2019) *Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostej vospitatelya s effektivnost'yu vzaimodejstviya pedagoga s det'mi doshkol'nogo vozrasta. Rezul'taty regional'nogo issledovaniya. Analiticheskij otchet [The relationship between the personality traits of the teacher and the effectiveness of the interaction of the teacher with preschool children. Results of the regional study. Analytical report]*. Ivanovo: IROIO Publ., 22 p. (In Russian)
- Motorina, N. V. (2015) Issledovanie faktorov, sposobstvuyushchikh razvitiyu tyazhelej stepeni adaptatsii k usloviyam doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii u detej rannego vozrasta [Research of factors provoking difficult adaptation to conditions of preschool educational insitutions for early age children]. *Sovremennye Issledovaniya Sotsial'nykh Problem — Moder Research of Social Problems*, no. 3 (47), pp. 49–60. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-3-6> (In Russian)
- Sidorkina, T. Yu. (2013) *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii chasto boleyushchikh detej k doshkol'nomu obrazovatel'nomu uchrezhdeniyu [Psychological and pedagogical support of adaptation of frequently ill children to a preschool educational institution]*. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., 90 p. (In Russian)
- Zakharova, E. I. (2002) Emotsional'naya storona detsko-roditel'skogo vzaimodejstviya [The emotional side of parent-child interaction]. *Psikholog v detskom sadu*, no. 1, pp. 41–60. (In Russian)
- Zobnina, T. V., Motorina, N. V. (2017) Proyavlenie roditel'skogo otnosheniya v osobennostyakh emotsional'nogo vzaimodejstviya materej i ikh detej rannego vozrasta [Manifestation of parental attitude in the peculiarities of the emotional interaction of mothers and their young children]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 23, no. 1, pp. 52–55. (In Russian)



Check for updates

Краткие сообщения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-481-489>

Предложения по антикризисной помощи, направленной на сохранение психологического здоровья студентов вузов в условиях эпидемии коронавируса

Х. Ван^{✉1}

¹ Аньцинский педагогический университет, Китай, провинция Аньхой, г. Аньцин, ул. Цзисянь, д. 1318

Сведения об авторе

Ван Хаоюй,

e-mail:

wanghaoyu904045570@126.com

Для цитирования:

Ван, Х.

(2021) Предложения по антикризисной помощи, направленной на сохранение психологического здоровья студентов вузов в условиях эпидемии коронавируса.

Психология человека в образовании, т. 3, № 4, с. 481–489.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-481-489>

Получена 3 апреля 2021; прошла рецензирование 8 мая 2021; принята 7 сентября 2021.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Х. Ван (2021).

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

Аннотация. Быстрое распространение новой коронавирусной пневмонии представляет серьезную угрозу для жизни и психологии людей. Студенты вузов, находясь на особом этапе жизни, когда их сознание еще не полностью созрело, а их психологическое развитие не стабильно, особенно подвержены психологическим кризисам. И в условиях нынешней ситуации с эпидемией коронавирусной пневмонии учащиеся вузов испытывают различного рода давление, и у них возникают разные проблемы психологического характера. В условиях эпидемии пневмонии была внедрена система прекращения очных занятий в вузах без остановки обучения, поощряется домашнее обучение, в связи с чем у части студентов стали проявляться сложная поведенческая активность и психологические изменения. В данном исследовании путем обобщения и анализа рассматриваются проблемы и причины психологического кризиса студентов вузов, а также психологические особенности, возникшие у них в условиях нынешней эпидемии новой коронавирусной пневмонии. Также предлагаются принципы и стратегии психологической помощи для преодоления кризиса у студентов вузов, где помощь заключается в устранении негативных эмоций, мыслей и поведения, проявляющихся в кризисных ситуациях. Разрешение текущих трудностей поможет студентам снизить давление и выйти из кризиса, повысить уровень осознанности, что имеет большое значение для их здоровья, продуктивного обучения и жизни в целом. Среди рекомендаций, направленных на сохранение психического здоровья и оказавшихся наиболее востребованными китайскими студентами в ситуации эпидемии коронавируса, можно выделить: обращение на горячую линию психологической помощи; оптимально организованный режим дня, включающий в себя время на физические упражнения; проработка эмоциональной реакции на ситуацию и внимание к рациональной оценке происходящего; поддержание социальных контактов с соблюдением необходимых рекомендаций по самоизоляции; адекватное использование средств индивидуальной защиты, соблюдение личной гигиены и правил профилактики заражения; отказ от самолечения и др.

Ключевые слова: эпидемия коронавируса, студенты вузов, психологическая помощь, психическое здоровье, психологический кризис.

Proposals for anti-crisis assistance aimed at preserving the psychological health of university students in the context of the coronavirus epidemic

H. Wang^{✉1}

¹ Anqing Normal University, 1318 Jixian North Road, Anqing, Anhui Province, China

Author

Haoyu Wang,

e-mail:

wanghaoyu904045570@126.com

For citation:

Wang, H.

(2021) Proposals for anti-crisis assistance aimed at preserving the psychological health of university students in the context of the coronavirus epidemic.

Psychology in Education, vol. 3, no. 4, pp. 481–489.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-481-489>

Received 3 April 2021;
reviewed 8 May 2021;
accepted 7 September 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © H. Wang (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. Novel coronavirus pneumonia has been a serious threat to people's lives and psychology. College students are especially vulnerable to psychological crises, since their minds are not yet fully matured and their psychological development is unstable. The current pneumonia epidemic puts college students under various types of pressure and makes them experience various psychological problems. Students are encouraged to study at home, and this results in their complex behaviour and psychological changes. The present study explores the psychological problems of college students in the current epidemic situation; it also explores the causes of such problems and the psychological features developed by college students as a result of the pandemic. Psychological intervention principles and strategies are put forward in order to help college students overcome the current psychological crisis by adjusting their unhealthy emotions, cognition and behaviour as a response to the crisis. The solving of the current difficulties will reduce the psychological pressure experienced by college students, help them extricate themselves from the crisis, and improve their self-awareness, which will exert a major impact on their health, productive study and life quality in general.

The following recommendations aimed at preserving mental health were most in demand among Chinese students in the situation of the coronavirus epidemic: contacting the hotline for psychological help; an optimally organized daily routine, including time for exercise; working out an emotional reaction to the situation and attention to rational assessment of what is happening; maintaining social contacts, subject to self-isolation requirements; adequate use of personal protective equipment; adherence to personal hygiene and to the rules for preventing infection; not resorting to self-medication; etc.

Keywords: novel coronavirus pneumonia, college students, intervention strategy, mental health, psychological crisis.

Введение

В настоящее время проблема психологических кризисов привлекает все большее внимание людей, поскольку возникшая чрезвычайная ситуация оказывает сильное влияние на различные группы населения, в том числе на студентов вузов. В начале 2020 года стало известно об угрозе коронавирусной пневмонии нового типа, от которой пострадали сотни миллионов людей по всему миру. Столкнувшись с новым типом пневмонии, различные социальные группы стали испытывать разного рода психологические проблемы. Китай и другие страны мира стали активно реагировать в условиях новых реалий. Вспышка коронавирусной инфекции нового типа — это не только большое событие для системы здравоохранения, но и серьезный психологический кризис для

общества. Сейчас известно, что новая коронавирусная пневмония (novel coronavirus pneumonia, NCP) — это штамм коронавируса, который до этого никогда раньше не выявлялся в организме человека. Заболевание, возбудителем которого является коронавирус нового типа, получило название новой коронавирусной пневмонии.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дала официальное название этому заболеванию «коронавирусная болезнь 2019» (corona virus disease 2019, COVID-19). 20 января 2020 года Китай объявил, что новая коронавирусная инфекция должна быть отнесена к инфекционным заболеваниям класса «В», и к ней необходимо применить меры профилактики и борьбы класса «А». Это позволяет рассматривать ситуацию пандемии как условия, в которых вероятно развитие психологического кризиса.

На основании исследований Линдемманна (Lindemann 1944) в 1954 году американский психолог Каплан (Caplan 1964) начал системное теоретическое исследование психологического кризиса. Он полагал, что психологический кризис возникает вследствие невозможности решения возникшей трудной ситуации теми средствами, какими она решалась ранее, при столкновении с проблемой, с которой невозможно справиться. В результате этого возникает феномен психологического расстройства — психологический кризис. Линдемманн (Lindemann 1944) в своем исследовании кризисов людей в связи с утратой близкого родственника считал, что грустить — это нормальное состояние человека, которое временно, и его можно вылечить с помощью оказания кратковременной психологической помощи в период кризиса. Белкин и другие (James, Gilliland 2005) предложили три основных модели кризисной помощи, а именно: модель баланса, когнитивную модель и модель психосоциальной трансформации. Пань Фуминь (樊富珉 — Fan 2003) полагает, что кризисы бывают двух видов. Первый вид включает чрезвычайные ситуации, которые происходят внезапно, такие как землетрясения, наводнения, авиакатастрофы, вспышки болезней, теракты, войны и др. Ко второму виду кризисов относятся чрезвычайные ситуации, в которых оказывается непосредственно сам человек.

Ряд китайских исследователей (蔡哲, 赵冬梅 — Cai, Zhao 2001; 单欢欢 — Shan 2017; 李永慧 — Li 2019) полагают, что под кризисом понимаются события и явления, которые отдельный человек или группы людей не способны разрешить с помощью имеющихся ресурсов и обычных механизмов реагирования. Исходя из вышесказанного, видно, что определений кризиса множество, но вне зависимости от особенностей их формулировок, все они имеют определенные общие характеристики. Можно сказать, что кризис определяется большой степенью осознанности, когда человек понимает, что ситуация или события не позволяют с ними справиться доступными средствами и способами. Если вовремя не облегчить течение кризиса, то это может привести к когнитивной, эмоциональной и поведенческой дисфункции.

В ситуации столкновения с чрезвычайной ситуацией, в том числе с пандемией новой коронавирусной инфекции, у студентов вузов часто возникают проблемы, с которыми они не в состоянии эффективно справиться. В таких условиях легко развивается психологический кризис, иными словами, временный дисбаланс психологического состояния, при котором

у человека происходят некоторые функциональные расстройства в личностной, когнитивной и эмоциональной сферы, возникают психологические барьеры, снижается адаптивность поведения. Это, в свою очередь, может вызвать изменение уровня социально-психологической тревожности. Активное проведение работы по антикризисной психологической помощи необходимо для обеспечения социальной стабильности и предотвращения появления новой эпидемии пневмонии, равно как и для борьбы с ней.

Психологические проблемы студентов и анализ их причин в период эпидемии COVID-19

С момента распространения новой коронавирусной пневмонии во всем мире продолжает расти количество смертей и тяжелых случаев заболевания, а также увеличивается число людей, находящихся на карантине. Характеристиками заболевания являются: высокая скорость передачи вируса от человека к человеку, различные способы передачи (личный контакт, воздушно-капельный путь и т. п.), особенность длительного инкубационного периода — все это является не только вызовом для иммунитета людей, но и серьезным психологическим давлением. Эпидемия коронавируса нового типа повлекла кризисные явления в области здравоохранения, обусловленные внезапностью появления проблемы, ее широкой распространенностью, высокой нагрузкой на учреждения здравоохранения, неопределенностью прогнозов, связанных с развитием эпидемии и др. Поэтому психологические проблемы, возникающие у студентов вузов в необычных обстоятельствах — это нормальное явление, адекватная эмоциональная реакция. Пребывание дома достаточно длительное время может вызвать беспокойство, депрессию, страх и другие негативные эмоциональные реакции. Китайскими исследователями показано, что резкое изменение образа жизни, связанное с карантином, часто приводит к формированию у студентов симптомов острого стрессового расстройства (Ye, Yang, Zeng et al. 2020). Рост тревоги и депрессии зафиксирован среди молодежи многих стран, в частности, у американских (Scheffert, Parrish, Harris 2021), африканских (Visser, Law-van Wyk 2021), европейских (Гут, Ткаченко, Доронина 2021; le Vigouroux, Goncalves, Charbonnier 2021) и азиатских (Tee, Tee, Anlacan et al. 2020), в том числе китайских (Guo, Zhang, Bai et al. 2021) студентов.

Во-первых, домашний карантин вызывает чрезмерное внимание к различным симптомам, подозрение на болезнь у самого себя, беспокойство (Guo, Zhang, Bai et al. 2021), но в то же время и контакты с потенциальными носителями вируса также приводят к появлению неблагоприятных физических и ментальных симптомов (Xu, Zhang, Xu et al. 2021).

Во-вторых, негативное влияние на психологическое состояние студентов оказывают продление каникул, рост напряжения, пролистывание большого объема информации в интернете, чувство дискомфорта от такого образа жизни, серьезность эпидемии и нереализованные ожидания (Munsell, O'Malley, Mackey 2020). Со временем эти факторы способны провоцировать переживания пустоты, тревоги, чувства утраты, вызвать пессимизм и напряженность.

В-третьих, в период эпидемии получает распространение так называемая «психология слепого следования». На начальном этапе профилактики эпидемии новой коронавирусной пневмонии и борьбы с ней некоторые СМИ распространяли сравнительную информацию о качестве масок, в результате чего маски под номером №95 были полностью распроданы, поскольку считалось, что они обладают задерживающим и лекарственным эффектом, что на самом деле не соответствовало действительности. В списке жертв этой недостоверной информации оказались и студенты с «психологией слепого следования». «Психология слепого следования» может также приводить к чрезмерному использованию лекарств, спортивному фанатизму, приверженности к китайской традиционной медицине, которыми часто страдают студенты, ставшие жертвами «инфодемии» (Teovanovic, Lukic, Petar et al. 2021).

В-четвертых, с момента вспышки заболевания по всему миру быстро распространилась паника от коронавирусной пневмонии нового типа, чему вдобавок способствовала информационная политика некоторых СМИ, которые управляют общественным мнением, что вызвало панические состояния и у некоторых студентов (Greene, Murthy 2020). Студенты находятся каждый день дома в «самоизоляции», полагаясь только на новости из СМИ, ежедневно наблюдают за подтвержденными случаями заражения, новыми случаями заражения, смертельными случаями и т. д. Все это способствует возникновению у студентов ощущения невидимого и неосязаемого «Бога чумы», который всех держит в страхе и панике.

Принципы антикризисной помощи студентам в период эпидемии пневмонии

Исследования китайских специалистов показали (符国帅, 王牧 — Fu, Wang 2020), что кризисная ситуация как фактор стресса влияет на психологию толпы, стимулирует усиление настроений страха и горя, которые могут вызвать неадекватное психическое состояние, синдром посткатастрофы. Необходимо пояснить принципы кризисной помощи.

Первый принцип — актуальность и своевременность (Ju, Zhang, Wang et al. 2020). Кризисная помощь должна работать каждый день двадцать четыре часа в сутки. Боль и эмоции людей, находящихся в психологическом кризисе, закопаны глубоко внутри, и специалисты психологической поддержки должны как можно скорее оказать помощь таким людям. Поэтому необходимо обратить внимание на оперативное выявление проблемы и немедленное принятие соответствующих мер.

Второй принцип — реальность. Необходимо рассматривать и лечить психологический кризис как психологическую проблему, а не как болезнь. В контексте своевременной антикризисной помощи специалисты помогают пациентам проанализировать ситуацию и свою роль в ней, причем в фокусе помощи оказываются проблемы, актуальные на настоящий момент. Анализируется иррациональный образ жизни пациента, цели, идеи и прочее, а также механизм самозащиты от ошибок в таких ситуациях. Исследования, проведенные на выборке китайских студентов, доказывают, что проработка размышлений-руминаций способствует сокращению стрессогенности воздействия ситуации распространения новой коронавирусной инфекции (Ye, Wu, Im et al. 2020). Также значимым фактором является снижение переживания неопределенности в основных сферах жизни, например, в учебе (Kee 2021).

Третий принцип — поддерживающий. В такое время нам нужно больше поддержки и заботы о людях, чем в обычной жизни. Необходимо не только получать единовременную разовую помощь специалиста, но и находить дополнительную всестороннюю поддержку от семьи, друзей, других сообществ. Пациенты должны знать и чувствовать, что при необходимости им в любой момент окажут необходимую поддержку. После оказания антикризисной помощи пациент может получить более узкую психотерапию, связанную с его «застарелыми» проблемами. Для этого в антикризисной помощи

также участвуют члены семей и близкие люди (Li, Peng 2021; Wesley, Booker 2021), в том числе педагоги (Wright, Wachs 2021), чтобы не допустить формирование зависимости и поощрять развитие уверенности в себе. Результаты китайских исследований показывают, что социальная поддержка играет большую роль при борьбе с тревогой и депрессией в ситуации пандемии (Sun, Lin, Shen 2021).

И последний принцип — конфиденциальность. Личная жизнь людей строго хранится в тайне, и эта информация не подлежит раскрытию третьим лицам. Это особенно важно в связи с тем, что во время карантина, когда специалисты общаются с потребителями их услуг онлайн, приватность может нарушаться (Cook, Zschomler 2020).

Стратегии психологической помощи в период эпидемии пневмонии

Несвоевременная помощь, неспособность облегчить кризис у студентов, неверное его разрешение может привести к различным функциональным нарушениям: когнитивным, поведенческим, эмоциональным, а также возможно появление психического расстройства личности и самоубийств. Использование психологических методик содействия и контроля является эффективным способом помощи и поддержки отдельной личности или групп людей в период кризиса.

1) Использовать горячие линии психологической помощи. В XXI веке консультации в режиме реального времени через интернет занимают все большее место в общем объеме оказываемой психологической помощи, созданы телефонные и онлайн «горячие линии психологической помощи» (Wechat, QQ). Телефонные консультации являются важной частью работы при оказании антикризисной помощи (психологическое консультирование), они способствуют просвещению в вопросах психологического здоровья. С научной точки зрения распознавать вирусную пневмонию, используя медицинские методы, так же важно, как и признавать важность психологического здоровья. Чтобы противостоять вирусной пневмонии, можно использовать знания психологии наряду с медицинскими знаниями и уметь спокойно и объективно применять их в борьбе с кризисом. Знания в области психологии также можно использовать для пропаганды

научных методов и способов психологической защиты посредством телевидения, радио, газет и других каналов распространения информации. Важность этих мероприятий для поддержки студентов в период пандемии новой коронавирусной инфекции доказана в исследовании китайских ученых (Sun, Su 2020).

- 2) Сначала принять возникающие эмоции как нормальную реакцию на стресс в условиях чрезвычайной ситуации, затем составить план и разумный распорядок на каждый день, включающий в себя режим питания, сна, аэробную зарядку в помещении. Эффективность стратегий совладания, ориентированных на эмоции, в период пандемии новой коронавирусной инфекции доказана в исследовании американских ученых (Madrigal, Blevins 2021).
- 3) Повысить способность критически оценивать информацию, не верить и не распространять слухи, получать информацию из авторитетных источников, поддерживать ясность ума, не терять способность рассуждать, несмотря на влияние окружающих, внимательно относиться к самолечению, профилактике. Значение критического мышления для профилактики распространения новой коронавирусной инфекции было продемонстрировано в исследовании европейских ученых (Greene, Murthy 2020).
- 4) Постараться сохранять оптимизм и привычный ритм жизни. Европейские ученые доказали, что оптимизм является важным фактором защиты от стресса, вызванного пандемией новой коронавирусной инфекции (Fragkaki, Maciejewski, Weijman et al. 2021). Нужно поддерживать позитивный настрой, укреплять личный иммунитет, активно поддерживать социальные контакты, находить адекватные меры противодействия нарастающему напряжению, избегать подозрительности и внутренних противоречий. Только так можно эффективно избежать заражения.
- 5) Повысить меры защиты, став внимательнее к личной гигиене. Студентам необходимо приобрести дополнительные знания и умения в вопросах индивидуальной защиты. Чтобы предотвратить перекрестное заражение, нужно активно поддерживать меры по самоизоляции, не ходить в людные места, при выходе на улицу надевать маску, чаще дезинфицировать поверхности и т. п. Формиро-

вание соответствующих убеждений также является важной задачей, поскольку они являются значимым фактором защиты от психологических рисков и риска дальнейшего распространения инфекции (Rose, Edmonds 2021).

Заключение

Психологический кризис, возникающий у студентов, во многом связан с нестабильностью психологического развития. В условиях кризиса, вызванного коронавирусом нового типа, необходимо внедрить научные меры профилактики и контроля заболеваемости, не верить слухам и не распространять их, вести полную жизнь, поддерживать ясность разума, уметь переключать внимание, сохранять уверенность и вести привычный здоровый образ жизни. Государственные ведомства и университеты должны усилить мониторинг и контроль информации, своевременно принимать рассчитанные на студентов меры по вопросам просвещения в области психологического здоровья. При появлении тревожности, страха и подобных

эмоциональных состояний нужно проводить психологическое консультирование, для того чтобы студенты могли правильно понять психологическую реакцию на кризис, а также принять свое беспокойство. Использование технологий психологической помощи позволяет студентам отрегулировать негативные эмоции и поведение в кризисной ситуации эпидемии, разрешить психологические проблемы, обеспечить комфортные условия для профилактики эпидемии в условиях онлайн обучения, а также развить у студентов навыки адаптации к окружающей среде, выносливость, устойчивость, инновационность.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Литература

- Гут, Ю. Н., Ткаченко, Н. С., Доронина, Н. Н. и др. (2021) Динамика влияния самоизоляции на эмоциональное состояние студентов и преподавателей вуза. *Перспективы науки и образования*, № 2 (50), с. 340–352. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.23>
- Caplan, G. (1964) *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books Publ., 304 p.
- Cook, L. L., Zschomler, D. (2020) Virtual home visits during the COVID-19 pandemic: Social workers' perspectives. *Practice*, vol. 32, no. 5, pp. 401–408. <http://doi.org/10.1080/09503153.2020.1836142>
- Fragkaki, I., Maciejewski, D. F., Weijman, E. L. et al. (2021) Human responses to Covid-19: The role of optimism bias, perceived severity, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, vol. 176, article 110781. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110781>
- Greene, C. M., Murphy, G. (2020) Individual differences in susceptibility to false memories for COVID-19 fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*, vol. 5, article 63. <http://doi.org/10.1186/s41235-020-00262-1>
- Guo, K., Zhang, X., Bai, S. et al. (2021) Assessing social support impact on depression, anxiety, and stress among undergraduate students in Shaanxi province during the COVID-19 pandemic of China. *PLoS ONE*, vol. 16, no. 7, article 0253891. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253891>
- James, R. K., Gilliland, B. E. (2005) *Crisis intervention strategies*. 5th ed. Belmont: Thomson Brooks/Cole Publ., 612 p.
- Ju, Y., Zhang, Y., Wang, X. et al. (2020) China's mental health support in response to COVID-19: Progression, challenges and reflection. *Globalization and Health*, vol. 16, article 102. <http://doi.org/10.1186/s12992-020-00634-8>
- Kee, Ch. E. (2021) The impact of COVID-19: Graduate students' emotional and psychological experiences. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 31, no. 1-4, pp. 476–488. <http://doi.org/10.1080/10911359.2020.1855285>
- Le Vigouroux, S., Goncalves, A., Charbonnier, E. (2021) The psychological vulnerability of French University students to the COVID-19 confinement. *Health Education & Behavior*, vol. 48, no. 2, pp. 123–131. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198120987128>
- Li, Y., Peng, J. (2021) Does social support matter? The mediating links with coping strategy and anxiety among Chinese college students in a cross-sectional study of COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, vol. 21, article 1298. <http://doi.org/10.1186/s12889-021-11332-4>
- Lindemann, E. (1944) Symptomatology and management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*, vol. 101, no. 2, pp. 141–148. <https://doi.org/10.1176/ajp.101.2.141>

- Madrigal, L., Blevins, A. (2021) "I hate it, it's ruining my life": College students' early academic year experiences during the COVID-19 pandemic. *Traumatology*. [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1037/trm0000336> (accessed 30.03.2021).
- Munsell, S. E., O'Malley, L., Mackey, Ch. (2020) Coping with COVID. *Educational Research: Theory and Practice*, vol. 31, no. 3, pp. 101–109.
- Rose, J. P., Edmonds, K. A. (2021) Social comparisons for following health recommendations and their relation to worry and intentions during COVID-19. *European Journal of Health Psychology*, vol. 28, no. 4, pp. 141–151. <http://dx.doi.org/10.1027/2512-8442/a000080>
- Scheffert, A. H. M., Parrish, D. E., Harris, H. (2021) Factors associated with social work students' academic stress during the COVID-19 pandemic: A national survey. *Journal of Social Work Education*, vol. 57, suppl. 1, pp. 182–193. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2021.1914253>
- Sun, Q.-H., Su, Y. (2020) Psychological crisis intervention for college students during novel coronavirus infection epidemic. *Psychiatry Research*, vol. 289, article 113043. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113043>
- Sun, Sh., Lin, D., Goldberg, S. et al. (2021) A mindfulness-based mobile health (mHealth) intervention among psychologically distressed university students in quarantine during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial. *Journal of Counseling Psychology*. [Advance online publication]. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000568> (accessed 30.03.2021).
- Tee, M. L., Tee, Ch. A., Anlacan, J. P. et al. (2020) Psychological impact of COVID-19 pandemic in the Philippines. *Journal of Affective Disorders*, vol. 277, pp. 379–391. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.043>
- Teovanovic, P., Lukic, P., Zupan, Z. et al. (2021) Irrational beliefs differentially predict adherence to guidelines and pseudoscientific practices during the COVID-19 pandemic. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 35, no. 2, pp. 486–496. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.3770>
- Visser, M., Law-van Wyk, E. (2021) University student's mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, vol. 51, no. 2, pp. 229–243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219>
- Wesley, R., Booker, J. A. (2021) Social support and psychological adjustment among college adults. *Journal of Social & Clinical Psychology*, vol. 40, no. 1, pp. 69–95. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2021.40.1.69>
- Wright, M. F., Wachs, S. (2021) Self-isolation during the beginning of the COVID-19 pandemic and adolescents' health outcomes: The moderating effect of perceived teacher support. *School Psychology*. [Advance online publication]. <http://doi.org/10.1037/spq0000460> (accessed 30.03.2021).
- Xu, Z., Zhang, D., Xu, D. et al. (2021) Physical and mental health outcomes including behavior and attitudes in people having social contacts with COVID-19 patients. *PLoS ONE*, vol. 16, no. 2, article e0245945. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0245945>
- Ye, B., Wu, D., Im, H. et al. (2020) Stressors of COVID-19 and stress consequences: The mediating role of rumination and the moderating role of psychological support. *Children & Youth Services Review*, vol. 118, article 105466. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105466>
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, Ch. et al. (2020) Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, vol. 12, no. 4, pp. 1074–1094. <https://doi.org/10.1111/aphw.12211>
- 符国帅, 王牧. (2020) 新型冠状病毒肺炎疫情下高校心理危机干预机制的构建. *心理月刊*, 月第15卷, 第04期, 第26–28页. <https://www.doi.org/10.19738/j.cnki.psy.2020.04.012>
- 单欢欢. (2017) 心理危机干预研究新进展. *才智*. 第24期, 第264页.
- 李永慧. (2019) 大学生心理危机干预困境与应对策略. *中国学校卫生*, 月第40卷, 第4期, 第486–489页. <http://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2019.04.003>
- 樊富珉. (2003) 非典危机反应与心理危机干预. *清华大学学报 (社会科学版)*, 月第18卷, 第4期, 第32–37页.
- 蔡哲, 赵冬梅. (2001) 大学生心理危机的干预与调解. *河南师范大学学报 (哲学社会科学版)*. 月第28卷, 第4期. [在线的]. 网址: <https://www.china-journal.net/home/qikan/papershow.html?id=10880532> (2021年4月1日访问).

References

- Cai, Z., Zhao, D. (2001) Daxuesheng xinli weiji de ganyu yu tiaojie [Intervention and mediation of college students' psychological crisis]. *Henan shifan daxue xuebao (Zhexue shehui kexue ban) — Journal of henan normal university (philosophy and social science edition)*, vol. 28, no. 4. [Online]. Available at: <https://www.china-journal.net/home/qikan/papershow.html?id=10880532> (accessed 01.04.2021). (In Chinese)
- Caplan, G. (1964) *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books Publ., 304 p. (In English)
- Cook, L. L., Zschomler, D. (2020) Virtual home visits during the COVID-19 pandemic: Social workers' perspectives. *Practice*, vol. 32, no. 5, pp. 401–408. <http://doi.org/10.1080/09503153.2020.1836142> (In English)
- Fan, F. (2003) Feidian weiji fanying yu xinli weiji ganyu [SARS crisis response and psychological crisis intervention]. *Qinghua daxue xuebao (Shehui kexue ban) — Journal of Tsinghua University (Social Science Edition)*, vol. 18, no. 4, pp. 32–37. (In Chinese)

- Fragkaki, I., Maciejewski, D. F., Weijman, E. L. et al. (2021) Human responses to Covid-19: The role of optimism bias, perceived severity, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, vol. 176, article 110781. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110781> (In English)
- Fu, G., Wang, M. (2020) Xinxing guanzhuang bingdu feiyan yiqing xia gaoxiao xinli weiji ganyu jizhi de goujian [Construction of psychological crisis intervention mechanism in colleges and universities under the COVID-19 epidemic]. *Xinli yuekan — Monthly Journal of Psychology*, vol. 15, no. 4, pp. 26–28. <https://www.doi.org/10.19738/j.cnki.psy.2020.04.012> (In Chinese)
- Greene, C. M., Murphy, G. (2020) Individual differences in susceptibility to false memories for COVID-19 fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*, vol. 5, article 63. <http://doi.org/10.1186/s41235-020-00262-1> (In English)
- Guo, K., Zhang, X., Bai, S. et al. (2021) Assessing social support impact on depression, anxiety, and stress among undergraduate students in Shaanxi province during the COVID-19 pandemic of China. *PLoS ONE*, vol. 16, no. 7, article 0253891. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253891> (In English)
- Gut, Yu. N., Tkachenko, N. S., Doronina, N. N. et al. Dinamika vliyaniya samoizolyatsii na emotsional'noe sostoyanie studentov i prepodavatelej vuza [Dynamics of the influence of forced self-isolation on the emotional state of university students and teachers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science & Education*, no. 2 (50), pp. 340–352. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.23> (In Russian)
- James, R. K., Gilliland, B. E. (2005) *Crisis intervention strategies*. 5th ed. Belmont: Thomson Brooks/Cole Publ., 612 p. (In English)
- Ju, Y., Zhang, Y., Wang, X. et al. (2020) China's mental health support in response to COVID-19: Progression, challenges and reflection. *Globalization and Health*, vol. 16, article 102. <http://doi.org/10.1186/s12992-020-00634-8> (In English)
- Kee, Ch. E. (2021) The impact of COVID-19: Graduate students' emotional and psychological experiences. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 31, no. 1-4, pp. 476–488. <http://doi.org/10.1080/10911359.2020.1855285> (In English)
- Le Vigouroux, S., Goncalves, A., Charbonnier, E. (2021) The psychological vulnerability of French University students to the COVID-19 confinement. *Health Education & Behavior*, vol. 48, no. 2, pp. 123–131. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198120987128> (In English)
- Li, Y., Peng, J. (2021) Does social support matter? The mediating links with coping strategy and anxiety among Chinese college students in a cross-sectional study of COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, vol. 21, article 1298. <http://doi.org/10.1186/s12889-021-11332-4> (In English)
- Li, Y.-h. (2019) Daxuesheng xinli weiji ganyu kunjing yu yingdui celue [Psychological crisis intervention and Coping strategies for college Students]. *Zhongguo xuexiao weisheng — Chinese School Health*, vol. 40, no. 4, pp. 486–489. <http://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2019.04.003> (In Chinese)
- Lindemann, E. (1944) Symptomatology and management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*, vol. 101, no. 2, pp. 141–148. <https://doi.org/10.1176/ajp.101.2.141> (In English)
- Madrigal, L., Blevins, A. (2021) “I hate it, it's ruining my life”: College students' early academic year experiences during the COVID-19 pandemic. *Traumatology*. [Advance online publication]. <https://doi.org/10.1037/trm0000336> (accessed 30.03.2021). (In English)
- Munsell, S. E., O'Malley, L., Mackey, Ch. (2020) Coping with COVID. *Educational Research: Theory and Practice*, vol. 31, no. 3, pp. 101–109. (In English)
- Rose, J. P., Edmonds, K. A. (2021) Social comparisons for following health recommendations and their relation to worry and intentions during COVID-19. *European Journal of Health Psychology*, vol. 28, no. 4, pp. 141–151. <http://dx.doi.org/10.1027/2512-8442/a000080> (In English)
- Scheffert, A. H. M., Parrish, D. E., Harris, H. (2021) Factors associated with social work students' academic stress during the COVID-19 pandemic: A national survey. *Journal of Social Work Education*, vol. 57, suppl. 1, pp. 182–193. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2021.1914253> (In English)
- Shan, H. (2017) Xinli weiji ganyu yanjiu xinjinzhan [New progress in psychological crisis intervention research]. *Caizhi — Intelligence*, no. 24, p. 264. (In Chinese)
- Sun, Q.-H., Su, Y. (2020) Psychological crisis intervention for college students during novel coronavirus infection epidemic. *Psychiatry Research*, vol. 289, article 113043. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113043> (In English)
- Sun, Sh., Lin, D., Goldberg, S. et al. (2021) A mindfulness-based mobile health (mHealth) intervention among psychologically distressed university students in quarantine during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial. *Journal of Counseling Psychology*. [Advance online publication]. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000568> (accessed 30.03.2021). (In English)
- Tee, M. L., Tee, Ch. A., Anlacan, J. P. et al. (2020) Psychological impact of COVID-19 pandemic in the Philippines. *Journal of Affective Disorders*, vol. 277, pp. 379–391. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.043> (In English)
- Teovanovic, P., Lukic, P., Zupan, Z. et al. (2021) Irrational beliefs differentially predict adherence to guidelines and pseudoscientific practices during the COVID-19 pandemic. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 35, no. 2, pp. 486–496. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.3770> (In English)

- Visser, M., Law-van Wyk, E. (2021) University student's mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, vol. 51, no. 2, pp. 229–243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219> (In English)
- Wesley, R., Booker, J. A. (2021) Social support and psychological adjustment among college adults. *Journal of Social & Clinical Psychology*, vol. 40, no. 1, pp. 69–95. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2021.40.1.69> (In English)
- Wright, M. F., Wachs, S. (2021) Self-isolation during the beginning of the COVID-19 pandemic and adolescents' health outcomes: The moderating effect of perceived teacher support. *School Psychology*. [Advance online publication]. <http://doi.org/10.1037/spq0000460> (accessed 30.03.2021). (In English)
- Xu, Z., Zhang, D., Xu, D. et al. (2021) Physical and mental health outcomes including behavior and attitudes in people having social contacts with COVID-19 patients. *PLoS ONE*, vol. 16, no. 2, article e0245945. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0245945> (In English)
- Ye, B., Wu, D., Im, H. et al. (2020) Stressors of COVID-19 and stress consequences: The mediating role of rumination and the moderating role of psychological support. *Children & Youth Services Review*, vol. 118, article 105466. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105466> (In English)
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, Ch. et al. (2020) Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, vol. 12, no. 4, pp. 1074–1094. <https://doi.org/10.1111/aphw.12211> (In English)



Check for updates

Новости научной жизни

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-490-493>

IV Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 7–8 октября 2021 г., Санкт-Петербург

С. А. Безгодова^{✉1}, Л. А. Цветкова¹

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

Сведения об авторах

Светлана Александровна Безгодова, SPIN-код: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ResearcherID: D-5173-2017, ORCID: 0000-0001-5425-7838, e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

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

Для цитирования: Безгодова, С. А., Цветкова, Л. А. (2021) IV Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 7–8 октября 2021 г., Санкт-Петербург. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 4, с. 490–493. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-490-493>

Получена 21 ноября 2021; принята 25 ноября 2021.

Права: © С. А. Безгодова, Л. А. Цветкова (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

IV International Scientific and Practical Conference “The Herzen University Conference on Psychology in Education” 7–8 October 2021, Saint Petersburg

S. A. Bezgodova^{✉1}, L. A. Tsvetkova¹

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

Authors

Svetlana A. Bezgodova, SPIN: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ResearcherID: D-5173-2017, ORCID: 0000-0001-5425-7838, e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

Larisa A. Tsvetkova, SPIN: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ORCID: 0000-0002-4080-7103, e-mail: tsvetkova@herzen.spb.ru

For citation: Bezgodova, S. A., Tsvetkova, L. A. (2021) IV International Scientific and Practical Conference “The Herzen University Conference on Psychology in Education” 7–8 October 2021, Saint Petersburg. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 490–493. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-490-493>

Received 21 November 2021; accepted 25 November 2021.

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

В конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» приняли участие более 500 участников из 34 регионов Российской Федерации, стран Европы (Белоруссия, Польша, Великобритания, Италия), Азии (Япония, Казахстан, Узбекистан), Америки (США, Канада) и Африки (ЮАР).

С учетом текущей эпидемиологической ситуации конференция проводилась в онлайн-формате, осуществлялась онлайн-трансляция мероприятий на YouTube-канале Herzenlife, что позволило увеличить аудиторию слушателей более чем в два раза (более 500 просмотров за два дня работы конференции).

В 2021 г. конференция была посвящена 30-летию кафедры практической психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, открытие которой в 1991 г. положило начало современному этапу реализации образовательных программ, направленных на профессиональную подготовку практических психологов, востребованных в различных сферах деятельности.

Программа конференции включала девять тематических сессий, некоторые из которых в силу большого интереса к ним со стороны участников были разделены на несколько частей: 1) «Практическая психология в Герценовском университете: вчера, сегодня, завтра»; 2) «Практическая психология как инструмент решения социально значимых проблем»; 3) «Практический психолог: личность и профессия»; 4) «Возрастно-психологические исследования: от теории к практике»; 5) «Цифровая эволюция практической психологии»; 6) «Теоретико-методологические основания современной психологической практики»; 7) «Психология образовательной среды в контексте проблем практической психологии образования»; 8) «Организационно-психологическое консультирование: история и современность»; 9) «Клинико-психологические проблемы в работе практического психолога».

В рамках конференции обсуждались концептуальные основы подготовки практических психологов, разработанные в Герценовском университете и широко используемые в практике профессиональной подготовки специалистов, занятых в различных сферах общественной практики. Отдельное внимание было уделено подготовке практических психологов для системы образования в контексте задач, которые стоят перед Герценовским университетом на современном этапе развития. Участники конференции констатировали, что Герценовский университет является одной из ведущих образовательных площадок для профессиональной подготовки и повышения квалификации практических психологов, в том числе практических психологов, занятых в сфере образования.

Участники сессионных заседаний выделили наиболее актуальные проблемы, которые стоят перед практической психологией на современном этапе развития российского общества. В фокусе внимания в 2021 году оказались в первую очередь проблемы, связанные с психологическими последствиями пандемии COVID-19 и последовательной цифровизацией различных сфер жизни, в частности вопросы, связанные с трансформацией содержания

профессионального и непрофессионального взаимодействия людей. В контексте образовательной проблематики на первый план вышли проблемы психологии воспитания и сопряженные с ними вопросы профилактики девиантного поведения, факторов риска нарушений социальной адаптации личности и формирования личностных ресурсов, обеспечивающих позитивное развитие личности на различных этапах жизненного пути. Подчеркивалось, что данная проблематика исследована в современной психологии недостаточно, что затрудняет разработку и внедрение научно-обоснованных профилактических и просветительских программ, которые способствовали бы решению задач, связанных с содействием позитивному личностному развитию в актуальных условиях социальной неопределенности и «перемещению» многих аспектов повседневной жизни в цифровую среду.

Было отмечено, что эффективная профессиональная деятельность практических психологов в условиях трансформаций, происходящих сегодня в различных сферах жизни, возможна только при условии высокого уровня их профессиональной подготовки, позволяющего самостоятельно осуществлять выбор подходов и технологий, релевантных актуальным профессиональным задачам. В связи с этим было предложено усилить профессиональную подготовку практических психологов за счет расширения базовой подготовки, предполагающей овладение теоретико-методологическими основами профессиональной деятельности, а также практической подготовки, в которую целесообразно интегрировать учебные дисциплины, освещающие психологические эффекты последовательной цифровизации различных сфер жизни в условиях сохранения социальной неопределенности на фоне продолжающейся пандемии COVID-19.

По итогам работы сессий участники конференции выработали предложения в адрес органов государственного управления федерации и регионов России, а также в адрес профессионального сообщества. Эти предложения составили основу резолюции настоящей Конференции.

Предложения в адрес Министерства просвещения:

1) В связи с актуализацией задачи по доработке Концепции развития психологической службы в системе образования:

— проанализировать сложившиеся в условиях пандемии COVID-19 новые образовательные и психологические практики, отражающие

актуальные процессы цифровой трансформации образования, и учесть их при доработке концепции;

— предложить систему мер психологической поддержки, адекватных потребностям всех субъектов образования в текущих условиях (обучающихся, их родителей, педагогов, администрации образовательных организаций);

— разработать и апробировать систему взаимодействия психологических служб в организациях разных ступеней образования с целью обеспечения преемственности целей, принципов и средств психологического сопровождения на этапах дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования.

2) Провести серию мониторинговых исследований, направленных на оценку возможностей и ограничений цифровых технологий как инструментов психологического сопровождения.

3) Разработать и реализовать систему мер, направленных на повышение доступности психологической помощи на всех ступенях образования.

Предложения в адрес Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации:

1) Внести изменения в Профессиональный стандарт 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования):

— уточнить название профессионального стандарта (исключить педагог-психолог, оставить психолог в сфере образования);

— в соответствии с проектом приказа Минобрнауки от 12.05.2021 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» внести изменения с 01.09.2024 в части требований к профессиональному образованию и обучению, а именно указывать в качестве профильного высшего образования направления и специальности по УГСН 37.00.00 «Психологические науки» и образование, полученное до 01.09.2024 по направлению «Психолого-педагогическое образование» уровня бакалавриата, специалитета и магистратуры.

— скорректировать формулировки обобщенных трудовых функций.

2) Пересмотреть содержание профессиональных стандартов в контексте констатируемой цифровой трансформации профессиональной деятельности на основе исследований в области психологии труда.

Предложения в адрес Министерства науки и высшего образования Российской Федерации:

Внести дополнения в ФГОС по УГСН 37.00.00 «Психология», направленные на повышение качества профессиональной подготовки магистров по направлению «Психология»:

— закрепить в образовательном стандарте необходимость наличия базового психологического образования (бакалавриат, специалитет или профессиональная переподготовка) для лиц, планирующих получение степени магистра по направлению «Психология»;

2) Разработать ФГОС по подготовке специалиста «Психолог в сфере образования» по УГСН 37.00.00 «Психология» со специализациями, ориентированными на реализацию обобщенных трудовых функций А и В Профессионального стандарта 01.002. Психолог в сфере образования.

Предложения в адрес учебно-методических объединений вузов, осуществляющих профессиональную подготовку психологов, занятых в сфере образования:

1) Способствовать усилению практико-ориентированной подготовки психологов образования за счет включения в образовательные программы учебных дисциплин, в рамках которых обсуждаются психологические эффекты цифровой трансформации образования.

2) Дополнить УМК учебных дисциплин, включенных в программы подготовки психологов системы образования, элементами, направленными на укрепление профессиональных и личностных ресурсов, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности в условиях возрастания профессиональной нагрузки на фоне пандемии COVID-19.

3) Включить в образовательные программы подготовки психологов в сфере образования учебные дисциплины, раскрывающие теоретические основы и практические технологии просветительской и профилактической работы по снижению радикализации и асоциальности в детской, подростковой и молодежной среде.

Предложения в адрес Российской академии образования:

1) Определить приоритетные направления исследований психологических закономерностей воспитания в контексте анализа сообразности его целей и задач, предусмотренных ФГОС, на различных ступенях образования для осуществления масштабных исследований по соответствующей тематике.

2) Инициировать разработку и внедрение цифровой платформы аккумуляции научно-обоснованного и апробированного психологического инструментария с доказанной эффективностью,

который может применяться в работе психологических служб в системе образования обеспечить доступ к инструментарию, а также к методической поддержке по вопросам его использования, для психологов, занятых в сфере образования, вне зависимости от региона, в котором осуществляется их профессиональная деятельность.

Предложения в адрес Российского психологического общества и Федерации психологов образования России:

1) Разработать механизм регламентации доступа к информации о технологиях профессиональной деятельности психологов для специалистов и неспециалистов.

2) Выступить с инициативой о разработке профессиональным сообществом концепции информационно-психологической безопасности личности, учитывающей внешние и внутренние ресурсы безопасности личности в цифровой среде.

3) Консолидировать усилия профессионального сообщества по созданию модельной программы психологической профилактики девиантного поведения в образовательных организациях.

Предложения в адрес научных фондов, осуществляющих финансирование научно-исследовательских проектов на конкурсной основе:

1) На фоне фактического прекращения деятельности Российского фонда фундаментальных исследований усилить поддержку научно-

исследовательских проектов, посвященных актуальным проблемам психолого-педагогической практики, научными фондами, продолжающими свое функционирование.

2) Организовать и провести серию тематических конкурсов, направленных на поддержку прикладных психолого-педагогических исследований по наиболее актуальным проблемам современного образования, а также серию региональных конкурсов, в рамках которых обозначенные выше проблемы могут быть раскрыты с учетом социокультурной и социально-экономической специфики регионов.

Предложения в адрес оргкомитета:

1) Признать IV Международную научно-практическую конференцию «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» успешно состоявшейся.

2) Обеспечить публикацию видеозаписей ключевых докладов, а также сессионных докладов, вызвавших наибольший интерес у слушателей, на сайте конференции (по согласованию с докладчиками).

3) Провести V Международную научно-практическую конференцию «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» в 2022 году.

4) Организовать в рамках V Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» молодежную сессию.

*Светлана Александровна Безгодова
Лариса Александровна Цветкова*