



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. 4 № 2 2022

VOL. 4 No. 2 2022



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/10.33910/2686-9527-2022-4-2>
2022. Том 4, № 2
2022. Vol. 4, no. 2

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

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

Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

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

Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный редактор

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

Ответственный секретарь

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

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

П. 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 (Grodno, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Natalya N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Timofey A. Nestik (Moscow, Russia)

Tatyana N. Noskova (Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 3,47 Мб

Подписано к использованию 20.08.2022

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 20.08.2022

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*

Редакторы английского текста *М. В. Городиский, И. А. Наговицына*

Корректор *А. Ю. Гладкова*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *А. М. Ходан*



Санкт-Петербург, 2022

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	124
Личность в процессах обучения и воспитания	125
<i>Махмутова Е. Н., Реан А. А.</i> Позитивно-психологическое содержание обучения предпринимательству в контексте профилактики деструктивного поведения молодежи	125
<i>Антипина С. С.</i> Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков	133
<i>Ван С.</i> Социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков	145
<i>Кошелева А. Н., Проект Ю. Л., Хороших В. В.</i> Представления современной студенческой молодежи о российской действительности	154
Психология становления современного профессионала	164
<i>Духновский С. В.</i> Динамика карьерных предпочтений студентов вузов управленческих специальностей.	164
<i>Лукашениа З. В., Руднева А. Э.</i> Психолого-педагогические аспекты процесса формирования исследовательской компоненты технологической культуры педагога.	173
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	188
<i>Шейнов В. П., Тарелкин А. И.</i> Взаимосвязи зависимости студентов от социальных сетей с психологическим неблагополучием.	188
<i>Крылова С. Г., Водяха Ю. Е.</i> Восприятие дошкольниками виртуальных объектов в процессе использования информационных устройств с сенсорным экраном.	205
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья	219
<i>Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В., Горьковая И. А., Сараева Н. М., Суханов А. А.</i> Оценка экологической обстановки в регионе как модератор взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни студенческой молодежи	219
Психологическая безопасность образовательной среды	236
<i>Тарасов С. В.</i> Психологическое благополучие и безопасность образовательной среды в организациях среднего профессионального образования.	236
Краткие сообщения	247
<i>Стукаленко Н. М., Просандеева И. А.</i> Уровень креативности студентов, получающих профессию психолога (на примере студентов Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова).	247

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief	124
An individual as an active element of education and the issues of education psychology	125
<i>Makhmutova E. N., Rean A. A.</i> Positive psychological content in entrepreneurship education as a prevention of youth destructive behavior	125
<i>Antipina S. S.</i> Social intelligence and cyber-aggression in adolescents.	133
<i>Wang Xinzhao</i> Socio-psychological factors in the psychological well-being of Chinese adolescents	145
<i>Kosheleva A. N., Proekt Yu. L., Khoroshikh V. V.</i> Vision of Russian reality by modern university students	154
A modern educator's psychology	164
<i>Dukhnovsky S. V.</i> Dynamics of career preferences in management students	164
<i>Lukashenia Z. V., Rudneva H. E.</i> Psychological and pedagogical aspects of the formation process of the research component of teachers' technological culture	173
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice	188
<i>Sheinov V. P., Tarelkin A. I.</i> Relationships between students' addiction to social networks and psychological distress	188
<i>Krylova S. G., Vodyakha Yu. E.</i> Perception of virtual objects by preschoolers in the process of using information devices with touch screen	205
Clinical and educational aspects of health psychology	219
<i>Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postylyakova Yu. V., Gorkovaya I. A., Saraeva N. M., Sukhanov A. A.</i> Assessment of the environmental situation in the region as a moderator of the relationship between resilience and health-related quality of life in student youth ..	219
Psychological safety of educational environment	236
<i>Tarasov S. V.</i> Psychological well-being and safety of the educational environment in organizations of secondary vocational education	236
Brief notes	247
<i>Stukalenko N. M., Prosandeeva I. A.</i> The level of creativity of psychology students: The case of Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov	247

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйте, уважаемые читатели!

В новом номере журнала «Психология человека в образовании» опубликованы статьи российских и зарубежных авторов, которые при всей широте раскрываемой в них проблематики объединяет одно очень важное обстоятельство: все они посвящены изучению становления психического и личностного потенциала детей, подростков и молодежи в условиях цифровизации различных сфер жизненного пространства. Экспансия цифровых технологий в образование, профессиональную и досуговую деятельность, межличностные контакты людей порождает принципиально иной (в сравнении с доцифровой эпохой) контекст развития психики и личности, создавая предпосылки для существенной трансформации социальной ситуации развития в детском, подростковом и юношеском возрастах. В современных условиях появляются новые, ранее не встречавшиеся детерминанты развития человека как субъекта формального и неформального образования.

Одно из ключевых мест в контексте отмеченных изменений занимает последовательное усиление тенденции к дестандартизации жизненного пути, порождаемой в первую очередь широкой доступностью информации о разных способах жизнеосуществления, представленной в интернете. Эта тенденция начинает наиболее отчетливо проявляться при анализе траекторий личностного становления подростков и молодежи, которые становятся все более и более вариативными, оставаясь при этом в границах условной нормы, которые, в свою очередь, начинают видоизменяться аналогичным образом. В результате расширяется диапазон интерпретаций различных аспектов социальной жизни (например, связанных с профессиональным и политическим самоопределением, самоопределением в отношении норм здоровьесбережения и др.) и моделей социального поведения, реализуемых в непосредственном взаимодействии с людьми, а также во взаимодействии, разворачивающемся в интернет-пространстве и (или) с применением современных цифровых технологий. Эти процессы требуют пристального изучения, целью которого, по нашему мнению, должно являться не только описание феноменологии психического и личностного становления в эпоху «цифровой трансформации жизни», но и обобщение накапливаемых эмпирических сведений в единую картину психологических закономерностей формального и неформального образования. Как показывает анализ публикаций последних лет, наибольший интерес исследователей сегодня вызывает изучение изменений в социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи, представляющих, в терминах М. Пренски, поколение «цифровых аборигенов», однако, на наш взгляд, не менее важной (хотя, возможно, чуть менее острой) задачей является и изучение изменений, которые привносятся в жизнь более старших поколений — так называемых «цифровых мигрантов».

Создание целостной характеристики социальной ситуации развития психики и личности человека в современных условиях — это, безусловно, задача будущего, которая может быть решена только посредством последовательного сопоставления изменений, происходящих в жизни людей в современных социокультурных условиях, с обусловленными ими трансформациями психического и личностного потенциала. Мы надеемся, что статьи, опубликованные в этом номере журнала, внесут вклад в решение этой задачи и будут способствовать построению целостной психологической модели современного человека.

*Лариса Александровна Цветкова,
академик, вице-президент Российской академии образования*



УДК 159.9

EDN SOCZRE

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-125-132>

Научная статья

Позитивно-психологическое содержание обучения предпринимательству в контексте профилактики деструктивного поведения молодежи

Е. Н. Махмутова^{✉1}, А. А. Реан²

¹ Московский государственный институт международных отношений МИД России, 119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76

² Московский педагогический государственный университет, 119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Сведения об авторах

Елена Николаевна Махмутова, SPIN-код: 3773-9767, Scopus AuthorID: 57201718614, ResearcherID: E-4900-2017, ORCID: 0000-0002-2341-1131, e-mail: e.makhmutova@inno.mgimo.ru

Артур Александрович Реан, SPIN-код: 3118-2694, Scopus AuthorID: 6507072773, ResearcherID: A-5349-2015, ORCID: 0000-0002-1107-9530, e-mail: aa.rean@mpgu.su

Для цитирования: Махмутова, Е. Н., Реан, А. А. (2022) Позитивно-психологическое содержание обучения предпринимательству в контексте профилактики деструктивного поведения молодежи. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 125–132. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-125-132> EDN SOCZRE.

Получена 3 марта 2022; прошла рецензирование 17 марта 2022; принята 27 марта 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. Н. Махмутова, А. А. Реан (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Многомерность понятия и процесса социализации в современных условиях актуализирует научный поиск методологических оснований и практических способов обучения и воспитания молодежи.

Во введении представлен социально-психологический ракурс проблемы социализации. Целью статьи является позитивно-психологическое обоснование возможности управления процессом социализации через обучение школьников и студентов предпринимательству.

Материалы и методы составляют методологический потенциал позитивной психологии в аспекте его легитимного использования в программах профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи через обучение предпринимательству.

Результаты исследования заключаются в анализе отечественной и зарубежной литературы на предмет оценки обоснованности использования позитивно-психологического подхода в качестве частной методологии разработки программ обучения предпринимательству как возможной конструктивной альтернативы асоциальному поведению молодежи. Психолого-педагогическая аксиома единства образования и воспитания рассмотрена в интерпретации как М. Селигмана и его последователей, так и отечественных исследователей. Обобщение условий возникновения молодежной делинквентности и девиантности, вовлеченности молодежи в асоциальные группы и криминальные субкультуры в различных странах выявило недостаток цивилизованных альтернатив деструктивному поведению, в том числе практико-ориентированных образовательных проектов и программ для подростков и молодежи. В качестве такой альтернативы предлагается обучение предпринимательству, сочетающее по позитивно-психологическому содержанию обучение молодежи как навыкам благополучия, так и навыкам достижений. Рассмотрен пример конкретного образовательного проекта. В *обсуждении результатов* обучению предпринимательству отводится роль фактора конструктивного направления социализации молодежи. Если на рубеже «школа — вуз» молодые люди не находят применения своим «сильным сторонам личности», становится возможным развитие процесса их социализации в деструктивном направлении. Позитивное образование, основанное на сильных сторонах личности, может существенно обогащать как индивидуальное, так и общественное развитие.

Проведенное исследование завершается основным *выводом* о том, что профилактику и преодоление асоциального и деструктивного поведения молодежи возможно осуществлять в ракурсе прикладного воплощения позитивно-психологического подхода через обучение школьников и студентов предпринимательству. Актуальный поиск новых подходов к профилактике и преодолению асоциального и деструктивного поведения молодежи привел к раскрытию конструктивного потенциала позитивной психологии в форме специализированных образовательных программ и проектов по обучению предпринимательству.

Ключевые слова: позитивная психология, социализация молодежи, психология предпринимательства, профилактика деструктивного поведения, обучение предпринимательству

Article

Positive psychological content in entrepreneurship education as a prevention of youth destructive behavior

E. N. Makhmutova^{✉1}, A. A. Rean²

¹ Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76 Vernadsky Ave., Moscow 119454, Russia

² Moscow State Pedagogical University, 1/1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia

Authors

Elena N. Makhmutova, SPIN: 3773-9767, Scopus AuthorID: 57201718614, ResearcherID: E-4900-2017, ORCID: 0000-0002-2341-1131, e-mail: e.makhmutova@inno.mgimo.ru

Arthur A. Rean, SPIN: 3118-2694, Scopus AuthorID: 6507072773, ResearcherID: A-5349-2015, ORCID: 0000-0002-1107-9530, e-mail: aa.rean@mpgu.su

For citation: Makhmutova, E. N., Rean, A. A. (2022) Positive psychological content in entrepreneurship education as a prevention of youth destructive behavior. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 125–132. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-125-132> EDN SOCZRE.

Received 3 March 2022; reviewed 17 March 2022; accepted 27 March 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. N. Makhmutova, A. A. Rean (2022). 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

Socialization today is a multidimensional concept and process, which makes it relevant to research the methodology and practice of teaching and educating young people.

The introduction presents a socio-psychological perspective on socialization. The research seeks to provide a positive psychological substantiation of the possibility of managing the process of socialization through teaching entrepreneurship to schoolchildren and university students.

The materials and methods used in the research constitute the methodological potential of positive psychology in the aspect of its legitimate use in programs for the prevention of destructive behavior of adolescents and youth through entrepreneurship training. The article analyzes Russian and foreign literature regarding the validity of the positive psychological approach as a methodology for developing entrepreneurship training programs providing a constructive alternative to destructive behavior of young people. The psychological and pedagogical axiom of the unity of education and upbringing is considered both in the interpretation of M. Seligman and his followers, and in the interpretation of Russian researchers. Entrepreneurship training offered as an alternative to destructive behavior has positive psychological content which combines the teaching of both well-being skills and achievement skills. The article goes on to examine a specific educational project.

In the discussion part of the article, entrepreneurship training is viewed as a factor of constructive socialization of young people. Unless young people are able to use their “strengths of personality” during the transition from high school to university, their socialization might develop in a destructive fashion. Positive education which is based on the strengths of an individual can significantly enrich both the individual’s development and the society as a whole. The main conclusion of our research is that prevention and overcoming of delinquent and destructive behavior of young people can be carried out through teaching entrepreneurship to schoolchildren and university students from the perspective of the applied use of the positive psychological approach.

Keywords: positive psychology, socialization of youth, psychology of entrepreneurship, prevention of destructive behavior, entrepreneurship training

Введение

Современный период развития различных подходов к образованию и воспитанию молодежи тесно связан с трансформацией системы социализации. Принимая во внимание наличие многомерных междисциплинарных исследований понятия и процесса социализации, остановимся на социально-психологическом ракурсе рассмотрения: «Социальная психология рассматривает процесс социализации как вклад социального окружения человека: больших и малых групп, субкультур, межличностного взаимодействия, социального познания» (Сергиенко 2019, 60). «Социализация определяется как процесс интеграции личности в социум. Социализация подвергается анализу как развитие личности в многоплановом процессе стихийного, относительно направляемого и социально контролируемого взаимодействия с обществом» (Донцов, Донцов 2018, 10). Многогранность социализации, всесторонне рассмотренная в работах отечественных психологов (Андреева, Хелкама, Дубовская и др. 1997; Марцинковская 2016; Парыгин 1971 и др.), на практике показывает, что молодежь может приоритетно как усваивать социально приемлемые нормы и ценности общества, так и занять протестную маргинальную позицию деструктивной направленности. Переходя «от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни» (Сергиенко 2019, 64–65), молодые люди подросткового и юношеского возраста «пишут сценарий» не только собственного индивидуального, но и общественного развития. Микро- и макромасштаб психологической проблемы социализации может иметь как конструктивную, так и деструктивную проекцию. *Целью статьи является позитивно-психологическое обоснование возможности управления процессом социализации через обучение молодежи предпринимательству.* Рассматривая позитивную психологию в качестве методологической основы формирования конструктивного вектора социализации молодежи, мы сформулировали следующие задачи: во-первых, обозначить актуальность поиска новых подходов к профилактике и преодолению асоциального и деструктивного поведения молодежи; во-вторых, показать, что позитивная психология имеет потенциал практического прикладного воплощения в решении проблем социализации современной молодежи; в-третьих, представить обучение молодежи предпринимательству как возможную конструктивную альтернативу асоциальному поведению.

Материалы и методы

Статья построена на анализе методологического потенциала позитивной психологии в аспекте его легитимного использования в программах профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи через обучение предпринимательству.

Результаты

Крайнюю озабоченность в контексте достижения устойчивого развития современного общества вызывают проявления асоциального поведения и экстремизма в молодежной среде. «Оценка и систематический анализ лучших практик противодействия делинквентности подростков и молодежи является научно-практической задачей, требующей постоянной актуализации в контексте изменений социальной ситуации развития современных подростков и молодежи, связанных, во многом, с высоким уровнем цифровизации повседневной жизни и легкостью доступа к различным видам информации» (Реан, Коновалов, Новикова, Молчанова 2021, 7–8). Если попытаться обобщить программы профилактики вовлеченности подростков и молодежи в асоциальные группы и криминальные субкультуры в различных странах, то можно отметить, что в качестве актуальных условий возникновения молодежной делинквентности и девиантности обычно рассматриваются ценностно-идеологический кризис и ухудшение социально-экономического положения населения в целом, дисбаланс миграционной политики, недостаток цивилизованных альтернатив деструктивному поведению, в том числе практико-ориентированных образовательных программ для подростков и молодежи. Большинство европейских стран предпринимает энергичные меры по улучшению сложившейся ситуации с акцентом на расширение позитивных факторов социализации молодежи. Так, например, в Италии «социальные службы совместно с НКО реализуют локальные инициативы, направленные на предотвращение вовлеченности детей и подростков в преступную деятельность, в частности в молодежные преступные группировки» (Реан, Коновалов, Новикова, Молчанова 2021, 239). На уровне регионов осуществляется планирование и реализация инициатив, связанных с социальной работой; интеграция программ, посвященных здоровью, социальной поддержке, повышению квалификации, трудоустройству и т. д. А в Греции в качестве одной из альтернативных мер

наказания несовершеннолетних преступников является рекомендация посетить специальные социальные и психологические программы (Реан, Коновалов, Новикова, Молчанова 2021, 241). Однако следует признать, что отдельные инициативные нововведения еще не составляют целостную систему профилактики деструктивного поведения молодежи и должны рассматриваться с определенных продуктивных методологических позиций. На наш взгляд, одним из методологических оснований нового подхода к разработке системы такой профилактики могут служить достижения позитивной психологии.

В отечественной психологической литературе достаточно полную «понятийную капитализацию» позитивной психологии на основе работ М. Селигмана и М. Чиксентмихайи провел Д. А. Леонтьев. Отталкиваясь от гуманистического положения о том, что «воспитание — это вовсе не исправление ошибок, недостатков и отклонений... главное — выявить и укрепить... внутренние силы и помочь детям найти такую нишу, в которой они могут в максимальной степени усилить и проявить эти свои позитивные черты» (Леонтьев 2012, 39), автор постулирует: «Психологию нужно переориентировать на позитивные приоритеты. Социальные и поведенческие науки должны помочь понять, прежде всего, какого рода семейное воспитание позволяет детям расцветать, вырастать в здоровую личность...» (Леонтьев 2012, 41). Психолого-педагогическая аксиома единства обучения и воспитания для М. Селигмана означает паритетную ценность обучения детей и подростков как традиционным навыкам, так и умениям быть благополучными. Высокая распространенность депрессии среди молодежи во всем мире, небольшой рост удовлетворенности жизнью и синергия между обучением и положительными эмоциями — все это, утверждает М. Селигман, повышает востребованность позитивно-психологического подхода в образовании (Seligman, Ernst, Gillham et al. 2009, 293). Аналогичного мнения придерживаются современные российские исследователи. Так, А. А. Реан и коллеги, рассматривая вопрос социализации школьников в практическом аспекте, выделяют феномен «дидактической доминанты». «Дидактическая доминанта» — феномен, описывающий дисбаланс в ходе педагогического процесса, связанный с превалированием целевой установки, форм и способов передачи академических знаний, умений и навыков (развития интеллектуального) над стратегией, а также формами и способами преподавания социальных знаний, умений и навыков (развития личностного).

Исследователи обращают особое внимание на необходимость обучения детей и подростков социальным знаниям, умениям и навыкам как важной составляющей развития личности в рамках воспитательных процессов (Реан, Ставцев, Егорова 2021).

Призывая обучать молодежь как навыкам благополучия, так и навыкам достижений, приверженцы позитивной психологии определяют позитивное образование как основанное на сильных сторонах. Сильные стороны характера схожи с личностными чертами в том смысле, что они являются устойчивыми индивидуальными различиями, которые проявляются в мыслях, чувствах и поведении в разной степени у разных людей. Однако считается, что они отличаются друг от друга из-за придаваемой им моральной и культурной ценности. В этом смысле сильные стороны характера отражают те качества, которые более всего присущи людям, и отражают их потенциал для внесения вклада в окружающий мир и достижение благополучия (Pareek, Rathore 2014, 509). Многие сильные стороны моделируются и проявляются в межличностных отношениях. Образовательный вектор социализации молодежи, исходя из установок позитивной психологии, должен не сосредотачиваться в обучении и воспитании на недостатках отдельных людей, а ориентироваться на положительные аспекты внутриличностного развития и межличностных отношений. Подход акцентирования положительного во благо успешной адаптации и трансформации является достаточно универсальным как на этапе обучения, во взаимодействии «педагог — обучаемый», так и во всем многообразии межличностных отношений молодежи в других сферах (Андреева, Гонина 2020; Серебрякова, Гонина 2021). Более того, определенные сильные стороны личности при их достаточной развитости выступают в роли своеобразного профилактического барьера, иммунной системы в ходе дальнейшей жизнедеятельности детей и подростков. Например, в исследованиях А. А. Реана и А. А. Ставцева были выделены сильные стороны личности, связанные с психологическим благополучием педагогов в профессиональной деятельности и редуцированием у них степени негативного влияния профессионального выгорания (Реан, Ставцев 2021). Продуктивность и эмпирическая надежность позитивно-психологического подхода была подтверждена также в изучении общего уровня психологического благополучия и профессионального выгорания педагогов с использованием концепции «24 сильных сторон личности» для описания личности в профессиональной сфере (Реан, Ставцев, Кузьмин 2021).

В исследовательском поле позитивно-психологического подхода встает вопрос о его прикладном воплощении в конкретных психолого-педагогических исследованиях. В таком ракурсе представляется актуальным дальнейший психолого-педагогический анализ обучения молодежи предпринимательству. Рассмотрим конкретный пример. С 2016 года при содействии Ассоциации женщин-предпринимателей Республики Башкортостан в отношении старшеклассников реализуется проект «В предпринимательство — со школьной скамьи», способствующий позитивной активизации их личностной позиции в процессе профессионального самоопределения с обучением современным основам предпринимательской деятельности, финансовой грамотности, карьерного поиска (Махмутова, Кузьмина 2019). В настоящий момент в проекте приняли участие около 600 старшеклассников из различных школ городов, районов и поселков Республики Башкортостан. Разрабатывая собственные бизнес-проекты, старшеклассники в предложенных им для написания эссе «Мой путь в бизнес» отмечали, что психологическими слагаемыми успеха в бизнесе считают целеустремленность, высокую мотивацию, смелость, уверенность, амбициозность (эмоционально-волевые качества), умение принимать оптимальные решения, навыки различения главного и второстепенного на пути достижения определенного результата, знание основ цифровизации, способность к творчеству и порождению новых идей (когнитивно-креативные качества), ответственность, честность, лидерство, умение работать в команде (интегративно-личностные качества). Учителя и наставники старшеклассников, участвовавших в проекте «В предпринимательство — со школьной скамьи», в интервью с организаторами отмечали позитивные перемены в личностном развитии своих воспитанников, конструктивный характер процесса их взросления.

Обсуждение результатов

Предпринятая попытка поиска новых подходов прикладной реализации идей позитивной психологии обнаруживает их общность с психологическим содержанием предпринимательской деятельности с точки зрения личностно-профессионального развития молодежи. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы можно отметить почти хронологическую синхронность исследований в области позитивной психологии и психологии предпринимательской деятельности. Предприимчивость

как профессионально важное свойство личности рассматривается в широком социально-психологическом контексте (Ильин, Ярмолин 2012) и во взаимосвязи с выбором профессиональной подготовки и обучающей организации. М. Эбнер с соавторами подробно анализирует мотивы выбора профессии молодыми людьми на этапе завершения школьного образования и начала профессиональной подготовки (Эбнер, Франк, Корунка, Люгер 2010). Оказалось, что среди определяющих мотивов выбора будущей профессии у вчерашних школьников наряду с желанием работать по профессии, целиком и полностью соответствующей индивидуальным склонностям, а также с возможностью карьерного роста и уверенностью в рабочем месте, выступает мотив избегания школы (ответ школьников — «Надоела школа»). Если в такой период молодые люди не находят применения своим «сильным сторонам личности», становится высоко вероятным развитие процесса их социализации по деструктивному вектору. Учитывая традиционно высокую конкуренцию молодых людей на рынке труда, следует подробнее информировать их о возможностях обучения предпринимательству, дающему больше свободы профессионального выбора. Успешная реализация предпринимательской деятельности молодых людей и конструктивное направление социализации в итоге будут зависеть от их индивидуально-психологических качеств и социально-психологических навыков при включении в разнообразные программы обучения предпринимательству.

Выводы

Научные поиски методологических оснований и эффективных психолого-педагогических практик образования и воспитания современной молодежи приводят к внедрению позитивно-психологического подхода в решение проблемы профилактики асоциального и деструктивного поведения молодежи. К числу факторов, конструктивно влияющих на процесс социализации, может быть отнесено обучение предпринимательству. Молодые люди (школьники и студенты) в программах обучения предпринимательству могут формировать и совершенствовать свои «сильные стороны личности» в виде эмоционально-волевых, когнитивно-креативных, интегративно-личностных качеств. Позитивно-психологический подход позволяет рассматривать обучение предпринимательству как конструктивно управляемый процесс социализации молодежи.

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.

Вклад авторов

В подготовке публикации все авторы приняли участие в равной мере.

Author Contributions

All authors participated equally in the preparation of the publication.

Литература

- Андреева, Г. М., Хелкама, К., Дубовская, Е. М. и др. (1997) Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 4, с. 31–41.
- Андреева, Е. А., Гонина, О. О. (2020) Влияние неформальных объединений на социализацию подростков. В кн.: О. О. Гонина (ред.). *Проблемы теории и практики психологии развития. Материалы VII региональной научно-практической конференции 06 декабря 2019 г.* Тверь: Тверской государственный университет, с. 47–49.
- Донцов, А. И., Донцов, Д. А. (2018) Научно-методологические основания понимания контекста социализации и социально-психологического развития личности. *Школьные технологии*, № 4, с. 10–17.
- Ильин, Е. П., Ярмолин, С. А. (2012) Предприимчивость как профессионально важное свойство личности. В кн.: Н. В. Бордовская (ред.). *Ананьевские чтения — 2012. Психология образования в современном мире. Материалы научной конференции 16–18 октября 2012 г.* СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, с. 21–22.
- Леонтьев, Д. А. (2012) Позитивная психология — повестка дня нового столетия. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, т. 9, № 4, с. 36–58.
- Марцинковская, Т. Д. (2016) Социализация в эпоху транзитивности: методологический аспект. *Психологический журнал*, т. 37, № 5, с. 14–21.
- Махмутова, Е. Н., Кузьмина, А. А. (2019) Психологические слагаемые успеха экономической социализации молодежи в цифровую эпоху. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 2, с. 447–450. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-55>
- Парыгин, Б. Д. (1971) *Основы социально-психологической теории*. М.: Мысль, 351 с.
- Реан, А. А., Коновалов, И. А., Новикова, М. А., Молчанова, Д. В. (2021) *Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта*. СПб.: КОСТА, 296 с.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А. (2021) Сильные стороны личности в модели VIA как предиктор личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 11, № 4, с. 371–388. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.406>
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Егорова, А. В. (2021). Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников. *Сибирский психологический журнал*, № 82, с. 191–207. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/11>
- 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>
- Сергиенко, Е. А. (2019) Социализация: подходы и механизмы. *Мир психологии*, № 4 (100), с. 59–71.
- Серебрякова, П. В., Гонина, О. О. (2021) Обострение потребности в общении, самоутверждении и признании подростков. В кн.: О. О. Гонина (ред.). *Проблемы теории и практики психологии развития. Материалы VIII региональной научно-практической конференции 1 декабря 2020 г.* Тверь: Тверской государственный университет, с. 82–84.
- Эбнер, М., Франк, Г., Корунка, К., Люгер, М. (2010) *Предпринимательская ориентация в организации. Внутреннее предпринимательство*. Харьков: Гуманитарный центр, 284 с.
- Pareek, S., Rathore, N. S. (2014) Educating positively: Quality enrichment in higher education. *Indian Journal of Positive Psychology*, vol. 5, no. 4, pp. 508–512.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. et al. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, vol. 35, no. 3, pp. 293–311. <https://www.doi.org/10.1080/03054980902934563>

References

- Andreeva, E. A., Gonina, O. O. (2020) Vliyanie neformal'nykh ob'edinenij na sotsializatsiyu podrostkov [The influence of informal associations on the socialization of adolescents]. In: O. O. Gonina (ed.). *Problemy teorii i praktiki psikhologii razvitiya. Materialy VII regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii 6 dekabrya 2019 g.* [Problems of the theory and practice of developmental psychology. Materials of the VII regional scientific and practical conference December 06, 2019]. Tver: Tver State University Publ., pp. 47–49. (In Russian)
- Andreeva, G. M., Khelkama, K., Dubovskaya, E. M. et al. (1997) Uroven' sotsial'noj stabil'nosti i osobennosti sotsializatsii v starshem shkol'nom vozraste [The level of social stability and features of socialization in high school age]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 4. Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 4, pp. 31–41. (In Russian)
- Dontsov, A. I., Dontsov, D. A. (2018) Nauchno-metodologicheskie osnovaniya ponimaniya konteksta sotsializatsii i sotsial'no-psikhologicheskogo razvitiya lichnosti [Scientific and methodological basis for understanding the context of socialization and socio-psychological development of a person]. *Shkol'nye tekhnologii — Journal of School Technology*, no. 4, pp. 10–17. (In Russian)
- Ebner, M., Frank, H., Korunka, C., Lueger, M. (2010) *Predprinimatel'skaya orientatsiya v organizatsii. Vnutrennee predprinimatel'stvo [Entrepreneurial orientation in the organization. Internal entrepreneurship]*. Kharkov: Gumanitarnyj tsentr Publ., 284 p. (In Russian)
- Il'in, E. P., Yarmolin, S. A. (2012) Predpriimchivost' kak professional'no vazhnoe svojstvo lichnosti [Entrepreneurship as a professionally important personality trait]. In: N. V. Bordovskaya (ed.). *Anan'evskie chteniya — 2012. Psikhologiya obrazovaniya v sovremennom mire. Materialy nauchnoj konferentsii, Sankt-Peterburg, 16–18 oktyabrya 2012 g.* [Ananiev Readings–2012. Psychology of education in the modern world. Proceedings of the scientific conference October 16–18, 2012]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 21–22. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2012) Pozitivnaya psikhologiya — povestka dnya novogo stoletiya [Positive psychology: An agenda for the new century]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 9, no. 4, pp. 36–58. (In Russian)
- Makhmutova, E. N., Kuzmina, A. A. (2019) Psikhologicheskie slagaemye uspekha ekonomicheskoy sotsializatsii molodezhi v tsifrovuyu epokhu [Psychological aspects of success in the economic socialization of young people of the digital era]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 2, pp. 447–450. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-55> (In Russian)
- Martsinkovskaya, T. D. (2016) Sotsializatsiya v epokhu tranzitivnosti: metodologicheskij aspekt [Socialization in transitivity era: Methodological aspect]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 37, no. 5, pp. 14–21. (In Russian)
- Pareek, S., Rathore, N. S. (2014) Educating positively: Quality enrichment in higher education. *Indian Journal of Positive Psychology*, vol. 5, no. 4, pp. 508–512. (In English)
- Parygin, B. D. (1971) *Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy teorii [Fundamentals of socio-psychological theory]*. Moscow: Mysl' Publ., 351 p. (In Russian)
- Rean, A. A., Kononov, I. A., Novikova, M. A., Molchanova, D. V. (2021) *Profilaktika agressii i destruktivnogo povedeniya molodezhi: Analiz mirovogo opyta [Prevention of aggression and destructive behavior of youth: Analysis of world experience]*. Saint Petersburg: KOSTA Publ., 296 p. (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A. (2021) Sil'nye storony lichnosti v modeli VIA kak prediktor lichnostnogo blagopoluchiya pedagoga v professional'noj deyatelnosti [Personal strength in the “VIA” model as a predictor of a teacher's well-being in the professional sphere]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 11, no. 4, pp. 371–388. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.406> (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Egorova, A. V. (2021) Pozitivnaya psikhologiya kak instrument moderatsii protsessa sotsializatsii shkol'nikov [Positive psychology as a tool for moderating the socialization process of school-age children]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 82, pp. 191–207. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/11> (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Kuzmin, R. G. (2021) Pozitivno-psikhologicheskij podkhod kak faktor stimulirovaniya psikhologicheskogo blagopoluchiya i redutsirovaniya riskov professional'nogo vygoraniya pedagoga [Positive psychology approach as a factor of stimulating psychological well-being and reducing the risks of professional burnout of a teacher]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 3, no. 4, pp. 461–473. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473> (In Russian)
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. et al. (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, vol. 35, no. 3, pp. 293–311. <https://www.doi.org/10.1080/03054980902934563> (In English)

- Serebryakova, P. V., Gonina, O. O. (2021) Obostrenie potrebnosti v obshchenii, samoutverzhdenii i priznanii podrostkov [Exacerbation of the need for communication, self-affirmation and recognition of adolescents]. In: O. O. Gonina (ed.). *Problemy teorii i praktiki psikhologii razvitiya. Materialy VIII regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii 1 dekabrya 2020 g.* [Problems of the theory and practice of developmental psychology. Proceedings of the VIII regional scientific and practical conference December 1, 2020]. Tver: Tver State University Publ., pp. 82–84. (In Russian)
- Sergienko, E. A. (2019) Sotsializatsiya: Podkhody i mekhanizmy [Socialization: Approaches and mechanisms]. *Mir psikhologii*, no. 4 (100), pp. 59–71. (In Russian)



УДК 316.6: 159.9.072.43

EDN SXIABT

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-133-144>

Научная статья

Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков

С. С. Антипина^{✉1}

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

Сведения об авторе

Светлана Степановна Антипина, SPIN-код: [1185-7022](#), Scopus AuthorID: [57222137804](#), ORCID: [0000-0002-6807-8141](#),
e-mail: sveta-anti@mail.ru

Для цитирования: Антипина, С. С. (2022) Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 133–144. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-133-144>
EDN SXIABT.

Получена 10 января 2022; прошла рецензирование 27 января 2022; принята 4 февраля 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. С. Антипина (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](#).

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования, направленного на изучение взаимосвязей между склонностью к различным формам киберагрессии и социального интеллекта (социальным осознанием и социальными навыками) подростков. Киберагрессия понимается как одна из форм деструктивного поведения в интернете. Виды киберагрессии выделяются на основании типологической модели киберагрессии, предложенной К. С. Рунионсом. Он описывает киберагрессию подростков через их мотивационные цели и способность к поведенческому самоконтролю. Сбор данных осуществлялся с помощью опросника «Типология киберагрессии», адаптированного для русскоязычной выборки в нашем исследовании, и методики «Шкала социального интеллекта Тромсо», адаптированной для русскоязычной выборки подростков А. Д. Наследовым и В. Ю. Семеновым. В исследовании приняли участие 317 подростков, учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга в возрасте 11–16 лет. Участие в исследовании было добровольным, каждый имел информированное согласие родителя. В ходе исследования у учащихся была выявлена склонность к проявлению киберагрессии на протяжении всего подросткового возраста, особенно ее произвольно-ответной формы. В целом подростки в большей степени оказались готовы проявить агрессию ради «мести» партнеру по интернет-коммуникации. Результаты исследования позволили зафиксировать взаимосвязи между склонностью к киберагрессии, социальным осознанием, социальными навыками и социальным интеллектом в целом. Корреляционные связи склонности к киберагрессии с социальными навыками отмечены только для 12–13-летних подростков. Для 15-летних подростков не выявлено ни единой связи между рассматриваемыми факторами. Регрессионный анализ позволил получить статистически значимую регрессионную модель как для суммарного показателя киберагрессии, так и для каждого отдельного фактора, но полученные предикторы не оказывают сильного влияния на склонность к проявлению киберагрессии. На основании полученных результатов мы предположили, что киберагрессия может иметь различные психологические причины. Таким образом, был сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к профилактике и коррекции киберагрессии подростков.

Ключевые слова: подростки, киберагрессия, социальный интеллект, социальное осознание, социальные навыки, мотивы киберагрессии, предикторы киберагрессии

Article

Social intelligence and cyber-aggression in adolescents

S. S. Antipina✉¹

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

Author

Svetlana S. Antipina, SPIN: [1185-7022](https://orcid.org/1185-7022), Scopus AuthorID: [57222137804](https://orcid.org/57222137804), ORCID: [0000-0002-6807-8141](https://orcid.org/0000-0002-6807-8141), e-mail: sveta-anti@mail.ru

For citation: Antipina, S. S. (2022) Social intelligence and cyber-aggression in adolescents. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 133–144. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-133-144> EDN SXIABT.

Received 10 January 2022; reviewed 27 January 2022; accepted 4 February 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. S. Antipina (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

The article presents the results of research into the relationship between the propensity to various forms of cyber-aggression and the social intelligence (social awareness and social skills) of adolescents. Cyber-aggression is understood as form of destructive behavior on the Internet. The types of cyber-aggression are distinguished based on the typological model proposed by K.C. Runions who describes cyber-aggression of adolescents through their motivational goals and behavioral self-control capacities. Data collection was carried out using the “Typology of Cyber-Aggression” questionnaire and “The Tromsø social intelligence scale”. Both questionnaires were adapted for the Russian-speaking sample of adolescents. The study involved 317 students of 5th–9th grades of secondary schools in St Petersburg aged 11–16 years. Participation in the study was voluntary. Informed parental consent was obtained in respect of each student. The study showed that students are prone to cyber-aggression during the entire adolescence period—especially to the controlled-aversive form of cyber-aggression. In general, adolescents were more likely to show aggression as “revenge” on their internet communication partner. The study made it possible to record the relationship between the propensity to cyber-aggression, social awareness, social skills and social intelligences as a whole. Correlation between the propensity to cyber-aggression and social skills was noted only for 12–13 year olds. For 15 year olds, there was not a single association between cyber-aggression and the predictors in question. We used regression analysis to obtain a statistically significant regression model both for cyber-aggression in general and for each of its form in particular, but the obtained predictors do not have a strong influence on the propensity to manifest cyber-aggression. Based on this study, we hypothesized that cyber-aggression might have various psychological causes. Thus, there is a need for a differentiated approach to the prevention and correction of adolescent cyber-aggression.

Keywords: adolescent, cyber-aggression, social intelligence, social awareness, social skills, cyber-aggression motives, cyber-aggression predictors

Введение

Человечество сравнительно недавно стало использовать интернет. Основная функция интернета сегодня — общение. Виртуальная коммуникация в последние годы заменила реальное общение. Однако, как и в любом коммуникативном пространстве, в интернете человек может столкнуться с проявлениями деструктивного поведения.

Подростки активно используют интернет. Примерно с 11 лет они начинают активно взаимодействовать со сверстниками. Интернет-сообщества предлагают подросткам возможность познакомиться с новыми людьми, узнать что-то

новое и перестать испытывать чувство одиночества. По данным совместного исследования Google и Ipsos, 98% молодых людей в возрасте от 13 до 24 лет пользуются интернетом ежедневно. 27% россиян 13–24 лет проводят в социальных сетях более 5 часов в день (Хломов, Давыдов, Бочавер 2019). По результатам исследования Фонда Развития Интернет, 30% школьников 12–17 лет чувствуют себя в интернете более самостоятельными, чем в реальной жизни (Серажетдинова 2020), что, по нашему мнению, является одним из существенных факторов распространения киберагрессии в подростковой среде.

Именно подростки характеризуются существенными рисками, сопряженными с девиант-

ным поведением в интернет-пространстве, в том числе с киберагрессией, что может проявляться как в различных формах кибервиктимизации подростков (например, флейминг, троллинг), так и в формировании у них склонности к проявлению агрессии в адрес партнеров по интернет-коммуникации. В качестве наиболее распространенного определения киберагрессии приведем дефиницию Д. В. Григг: «киберагрессия — это нанесение посредством использования цифровых устройств намеренного вреда одному человеку или группе людей, который воспринимается как оскорбительный, уничижительный, наносящий ущерб или нежеланный» (Grigg 2010, 152).

По мнению К. С. Рунионса, киберагрессию подростков можно описать через их мотивационные цели (инициативная или ответная киберагрессия) и способность к поведенческому самоконтролю (импульсивная или произвольная киберагрессия). Эта модель предполагает четыре формы киберагрессии в подростковом возрасте: импульсивно-ответную, произвольно-ответную, импульсивно-инициативную и произвольно-инициативную (Runions 2013). По мнению автора, ответная киберагрессия может носить импульсивный характер, являясь реакцией на провокации со стороны других пользователей, или же осуществляться произвольно, в качестве расчетливых действий, направленных на то, чтобы наказать обидчика. Инициативная киберагрессия также может принимать импульсивные и контролируемые формы (Runions, Bak, Shaw 2017).

В современном обществе феномен киберагрессии набирает широкую популярность в подростково-молодежной среде. Этому способствует ряд факторов: возможность проявлять агрессию в течение 24 часов, независимо от времени и места; агрессор не имеет возможности видеть эмоциональную реакцию жертвы, что способствует снижению уровня сочувствия, и, как результат, обесценивание наносимого урона со стороны агрессора; возможность многократного использования одного и того же источника угрозы, а также увеличение аудитории наблюдателей (Солдатова, Чигарькова, Дренева, Илюхина 2019). Агрессоры в интернет-пространстве обычно рассчитывают на анонимность, не опасаясь потенциального наказания и неодобрения, позволяют себе значительно больше, чем привыкли в обычной жизни, где за поступки и высказывания приходится отвечать (Ярец, Хатулева, Кирило 2019). Эти факторы наряду с возможностью в любой момент «присоединиться» или «отсоединиться» от общения в сети

и отсутствием инструментов принуждения к данному общению способствуют усилению девиантного коммуникативного поведения. Высокая пользовательская активность подростков в сочетании с их слабой осведомленностью об опасностях интернет-пространства и способах их избегания или преодоления делает подростков уязвимыми к виктимизации через интернет (Бочавер, Хломов 2014).

Основной массив исследований киберагрессии посвящен оценке распространенности данного явления и последствиям виктимизации онлайн (Bauman, Bellmore 2015); при этом вопрос поиска и определения причин склонности к киберагрессии и факторов защиты, которые могли бы препятствовать закреплению соответствующих моделей поведения, остается по-прежнему мало изученным. Последние десятилетия активно ведется изучение взаимосвязей личностных особенностей подростков с их склонностью к киберагрессии. Эмпирические исследования показывают, что киберагрессия связана с высоким уровнем агрессивности (Погорелова, Арькова, Голубовская 2016; Шаров 2020), низким уровнем аффективной эмпатии, эмоционального интеллекта (Yudes, Rey Peña, Extremera Pacheco 2019) и самоконтроля (Vazsonyi, Machackova, Sevcikova et al. 2012), низким уровнем регуляции и использования эмоций (Estevez, Jauregui, Lopez-Gonzalez 2019; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, Llorent 2018), а также с низким эмоциональным вниманием и пониманием эмоций других (Landazabal 2017). Эмоциональный и социальный дефицит может привести к трудностям в понимании негативных эмоций и управлении ими, увеличивая тенденцию к неадаптивному поведению или более агрессивным реакциям. Напротив, социальные компетенции могут защитить детей и подростков от киберагрессии (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, Llorent 2018).

Успешное взаимодействие с внешним миром требует понимания поведения других людей; порой для этого личностных качеств и внутренней мотивации может быть недостаточно. Необходимо уметь правильно интерпретировать поступки окружающих, понимать внутреннюю логику социальной ситуации. Эта способность была объединена в понятие «социальный интеллект». Многие ученые стремились исследовать и измерить данный феномен: Э. Торндайк (Thorndike 1920), Д. Гилфорд (Гилфорд 1965), Г. В. Олпорт, М. Форд, М. Тисак, Ю. Н. Емельянов, Н. А. Кудрявцева и другие (Аршанская (Шешукова) 2018). В исследованиях показано, что социальный интеллект определяет успешность

общения и социальной адаптации; умение распознавать эмоции, проявлять «социальную чувствительность» и понимать интересы окружающих («социальное осознание»); возможность прогнозировать поведение других людей, решать социальные задачи, проявлять дальновидность в отношениях («социальные навыки»). В свою очередь, низкий уровень социального интеллекта влечет за собой непонимание в общении, ошибочное определение поступков и поведения, эмоций и чувств. На основании этого люди испытывают трудности во взаимоотношениях с окружающими; как результат — благоприятная почва для проявления агрессии.

В подростковом возрасте социальный интеллект приобретает особое значение. В этот период осуществляется переориентация функции социального интеллекта: подросток переходит от узнавания и отражения к анализу и сравнению (Калиновская 2011), усложняется способность проникнуть в социальные чувства (Карпович 2002). Подросток учится прогнозировать последствия социальных действий.

Организация и методы исследования

Способность социального интеллекта выступать в роли фактора, провоцирующего агрессию, послужила идеей для исследования взаимосвязи уровня социального интеллекта и склонности к проявлению киберагрессии. Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить связи между склонностью к проявлению киберагрессии и социальным интеллектом на выборке подростков. В дополнение к этому, учитывая результаты наших предыдущих исследований, указывающих на опосредованность личностной детерминированности склонности к киберагрессии факторами возраста (Антипина, Микляева 2021), нас интересовало, изменяется ли характер взаимосвязей между склонностью к киберагрессии и социальным интеллектом по мере взросления подростков.

В исследовании приняли участие 317 подростков в возрасте 11–16 лет (48% девочек, 52% мальчиков), учащиеся школ г. Санкт-Петербурга, в том числе 54 человека в возрасте 11 лет, 73 человека — 12 лет, 86 человек — 13 лет, 29 человек — 14 лет, 44 человека — 15 лет и 31 человек — 16 лет. Участие в исследовании было добровольным, каждый имел информированное согласие родителя.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методов анкетирования и тестирования. Анкета включала вопросы, позволяющие получить информацию социально-демографического характера.

Оценка склонности к киберагрессии осуществлялась с помощью опросника «Типология киберагрессии», адаптированного для русскоязычной выборки в нашем исследовании (Антипина 2021). Данный опросник оценивает киберагрессию с позиции самоконтроля и мотивации. Опросник учитывает два измерения киберагрессии (ответная/инициативная и произвольная/импульсивная) и позволяет оценить различные мотивы киберагрессии, такие как импульсивно-инициативная, импульсивно-ответная, произвольно-инициативная и произвольно-ответная киберагрессия, а также общую тенденцию к киберагрессии.

Социальный интеллект оценивался с помощью методики «Шкала социального интеллекта Тромсо», адаптированной для русскоязычной выборки подростков А. Д. Наследовым и В. Ю. Семеновым (Наследов, Семенов 2015).

При обработке основного массива данных для выявления взаимосвязей между мотивами киберагрессии и социальным интеллектом применялся коэффициент корреляции Спирмена (r_s). Сравнительный анализ осуществлялся с помощью критерия Манна — Уитни (Z). Статистическая обработка данных была произведена с помощью пакета статистических программ IBM SPSS версии 23.0.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования показали, что между показателями киберагрессии, социальным осознанием, социальными навыками и в целом социальным интеллектом в процессе анализа данных, полученных на совокупной выборке, обнаруживаются корреляционные взаимосвязи. Показатели различных типов киберагрессии связаны друг с другом тесными положительными связями ($0,05 \leq r_s \leq 0,79$ при $p < 0,01$), так же как и показатели социального интеллекта ($-0,21 \leq r_s \leq 0,64$ при $p < 0,01$). При этом зафиксированы положительные взаимосвязи между суммарным показателем киберагрессии и различными типами киберагрессии.

Корреляционный анализ показал, что склонность к киберагрессии в целом и ее отдельным формам в частности у подростков связана с различными характеристиками социального интеллекта. Положительная взаимосвязь выявлена между показателями различных типов киберагрессии, суммарным показателем социального интеллекта и показателем социального осознания. Значимой связи между типами киберагрессии и социальными навыками не выявлено. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Табл. 1. Коэффициенты корреляции и описательные статистики (по выборке в целом)

Показатели	Возраст	ИО	ПО	ПИ	ИИ	КА	СО	СН	СИ
М	13,1	9,05	10,53	7,45	7,44	34,46	25,34	39,18	64,53
S	1,59	3,29	2,95	2,37	2,66	8,67	8,19	8,35	10,41
Импульсивно-ответная КА (ИО)	-0,09	1,00							
Произвольно-ответная КА (ПО)	-0,04	0,05**	1,00						
Произвольно-инициативная КА (ПИ)	0,04	0,49**	0,39**	1,00					
Импульсивно-инициативная КА (ИИ)	0,12*	0,37**	0,05**	0,53**	1,00				
Киберагрессия (сум.) (КА)	0,003	0,79**	0,77**	0,75**	0,75**	1,00			
Социальное осознание (СО)	-0,19**	0,21**	0,29**	0,14*	0,24**	0,29**	1,00		
Социальные навыки (СН)	0,13*	-0,06	0,06	0,08	0,09	0,05	-0,21**	1,00	
Социальный интеллект (сум.) (СИ)	-0,05	0,11*	0,28**	0,17**	0,26**	0,27**	0,62**	0,64**	1,00

Примечание: КА — киберагрессия; * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

Table 1. Correlation coefficients and descriptive statistics (for the sample as a whole)

Indicators	Age	IAv	CAv	CAp	IAp	CA	SA	SS	SI
M	13.1	9.05	10.53	7.45	7.44	34.46	25.34	39.18	64.53
S	1.59	3.29	2.95	2.37	2.66	8.67	8.19	8.35	10.41
Impulsive-aversive CA (IAv)	-0.09	1.00							
Controlled-aversive CA (CAv)	-0.04	0.05**	1.00						
Controlled-appetitive CA (CAp)	0.04	0.49**	0.39**	1.00					
Impulsive-appetitive CA (IAp)	0.12*	0.37**	0.05**	0.53**	1.00				
Cyber-aggression (total) (CA)	0.003	0.79**	0.77**	0.75**	0.75**	1.00			
Social awareness (SA)	-0.19**	0.21**	0.29**	0.14*	0.24**	0.29**	1.00		
Social skills (SS)	0.13*	-0.06	0.06	0.08	0.09	0.05	-0.21**	1.00	
Social intelligence (total) (SI)	-0.05	0.11*	0.28**	0.17**	0.26**	0.27**	0.62**	0.64**	1.00

Note: CA—cyber-aggression; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$.

Одна из задач нашего исследования — изучить взаимосвязь между склонностью к киберагрессии и социальным интеллектом по мере взросления подростков. Соответствующие ей результаты отражены в таблице 2. Анализ описательных статистик, рассчитанных с учетом возраста респондентов, позволил отметить, что показатели киберагрессии находятся на достаточно высоком уровне в выборках подростков 12–13 лет, снижаясь к 15 годам. Проявления импульсивно-

инициативной киберагрессии увеличивается по мере взросления респондентов, достигая своего максимума в 15 лет, в то время как проявления импульсивно-ответной киберагрессии снижаются. В целом же суммарное проявление киберагрессии изменяется от года к году незначительно. Значения показателей социального интеллекта на протяжении всего подросткового возраста находятся примерно на одинаковом уровне, при этом показатели социального осознания снижаются

Табл. 2. Описательные статистики, характеризующие подгруппы подростков с учетом возраста

Признаки	Возраст						Z
	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет	
Импульсивно-ответная КА	9,15 ± 3,66	9,69 ± 3,7	8,93 ± 2,86	8,35 ± 3	8,82 ± 3,55	8,68 ± 2,37	–
Произвольнo-ответная КА	10,54 ± 3,34	10,74 ± 3,23	10,59 ± 2,96	10,31 ± 2,55	10,4 ± 2,82	10,26 ± 2,09	–
Произвольнo-инициативная КА	7,28 ± 2,52	7,56 ± 2,17	7,3 ± 2,45	7 ± 1,6	7,95 ± 3,03	7,58 ± 1,78	–
Импульсивно-инициативная КА	6,72 ± 2,26	7,52 ± 2,52	7,52 ± 2,69	6,38 ± 1,54	8,23 ± 3,44	8,09 ± 2,74	2,97**
Киберагрессия (сум.)	33,69 ± 9,14	35,5 ± 8,41	34,35 ± 8,92	32,03 ± 6,47	35,4 ± 10,35	34,61 ± 6,77	–
Социальное осознание	27,09 ± 9,2	25,85 ± 7,54	26,39 ± 8,32	23,34 ± 8,09	24,66 ± 7,96	21,03 ± 6,27	3,05*
Социальные навыки	38,61 ± 8,81	38,49 ± 8,45	38,61 ± 7,65	37,86 ± 9,55	40,68 ± 8,23	42,55 ± 7,66	–
Социальный интеллект (сум.)	65,7 ± 12,5	64,34 ± 11,52	65,01 ± 9,72	61,2 ± 9,77	65,34 ± 8,66	63,58 ± 8,27	–

Примечание: КА — киберагрессия; * — p ≤ 0,05; ** — p ≤ 0,01.

Table 2. Descriptive statistics characterizing subgroups of adolescents by age

Indicators	Age						Z
	11 years	12 years	13 years	14 years	15 years	16 years	
Impulsive-aversive CA	9.15 ± 3.66	9.69 ± 3.7	8.93 ± 2.86	8.35 ± 3	8.82 ± 3.55	8.68 ± 2.37	–
Controlled-aversive CA	10.54 ± 3.34	10.74 ± 3.23	10.59 ± 2.96	10.31 ± 2.55	10.4 ± 2.82	10.26 ± 2.09	–
Controlled-appetitive CA	7.28 ± 2.52	7.56 ± 2.17	7.3 ± 2.45	7 ± 1.6	7.95 ± 3.03	7.58 ± 1.78	–
Impulsive-appetitive CA	6.72 ± 2.26	7.52 ± 2.52	7.52 ± 2.69	6.38 ± 1.54	8.23 ± 3.44	8.09 ± 2.74	2.97**
Cyber-aggression (total)	33.69 ± 9.14	35.5 ± 8.41	34.35 ± 8.92	32.03 ± 6.47	35.4 ± 10.35	34.61 ± 6.77	–
Social awareness	27.09 ± 9.2	25.85 ± 7.54	26.39 ± 8.32	23.34 ± 8.09	24.66 ± 7.96	21.03 ± 6.27	3.05*
Social skills	38.61 ± 8.81	38.49 ± 8.45	38.61 ± 7.65	37.86 ± 9.55	40.68 ± 8.23	42.55 ± 7.66	–
Social intelligence (total)	65.7 ± 12.5	64.34 ± 11.52	65.01 ± 9.72	61.2 ± 9.77	65.34 ± 8.66	63.58 ± 8.27	–

Note: CA—cyber-aggression; * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01.

с возрастом (от 27,09 до 21,03), а социальных навыков — увеличиваются (от 38,61 до 42,55).

Сопоставление показателей, характеризующих типы агрессии, между собой позволяет констатировать, что в выборке в целом, а также в подгруппах, выделенных по возрасту, несколько преобладает произвольно-ответный тип киберагрессии, однако эти различия достигают статистически значимых величин только для показателей импульсивно-инициативной киберагрессии.

Корреляционный анализ, проведенный отдельно для каждой возрастной группы, позволил выделить специфические взаимосвязи между склонностью к киберагрессии и показателями социального интеллекта, и кроме того, зафиксировал снижение количества взаимосвязей между этими показателями по мере взросления подростков. В выборке 15-летних респондентов таких взаимосвязей не обнаружено, в то время как в выборке 16-летних обнаружены самые сильные статистически значимые взаимосвязи: между произвольно-инициативной киберагрессией и социальным осознанием ($r_s = 0,55$ при $p = 0,01$), импульсивно-инициативной киберагрессией, социальным осознанием ($r_s = 0,61$ при $p = 0,01$) и социальным интеллектом в целом ($r_s = 0,55$ при $p = 0,01$), склонностью к киберагрессии и социальным осознанием ($r_s = 0,56$ при $p = 0,01$). В выборке 13-летних выявлена отрицательная взаимосвязь между импульсивно-ответной киберагрессией и социальными навыками ($r_s = -0,24$ при $p = 0,05$). Положитель-

ная взаимосвязь между социальными навыками и произвольно-инициативной киберагрессией обнаружена только в выборке 12-летних подростков.

Регрессионный анализ, осуществленный на совокупной выборке, позволил получить статистически значимую регрессионную модель как для суммарного показателя киберагрессии, так и для каждого ее фактора. Для исключения зависимости между переменными-предикторами регрессионный анализ проведен отдельно для социального интеллекта в целом и отдельно для составляющих факторов — социального осознания и социальных навыков (табл. 3).

Согласно представленным регрессионным моделям, социальное осознание является предиктором для всех форм киберагрессии, в то время как социальные навыки — для суммарного показателя киберагрессии, а также для произвольно-ответной и импульсивно-инициативной форм. Суммарный показатель социального интеллекта стал предиктором для всех форм проявления киберагрессии (табл. 4). Тесных взаимосвязей между переменными-предикторами и склонностью к проявлению киберагрессии выявлено не было.

Из представленных таблиц мы видим, что исследуемые предикторы не оказывают сильного влияния на склонность к проявлению киберагрессии, так как максимальное значение коэффициента детерминации составляет $R^2 = 0,104$. На этом основании было сделано предположение о том, что киберагрессия может

Табл. 3. Результаты регрессионного анализа

Предикторы киберагрессии	R	Std. Err. of R	B	Std. Err. of B	β	t
<i>Киберагрессия (сум.): $R^2 = 0,097$, при $p = 0,001$</i>						
Социальное осознание	0,31	8,27	0,33	0,06	0,32	5,75
Социальные навыки			0,12	0,06	0,11	2,05
<i>Импульсивно-ответная КА: $R^2 = 0,042$, при $p = 0,001$</i>						
Социальное осознание	0,21	3,22	0,08	0,02	0,21	3,72
<i>Произвольно-ответная КА: $R^2 = 0,104$, при $p = 0,001$</i>						
Социальное осознание	0,32	2,8	0,12	0,02	0,32	5,94
Социальные навыки			0,04	0,02	0,12	2,24
<i>Произвольно-инициативная КА: $R^2 = 0,02$, при $p = 0,001$</i>						
Социальное осознание	0,14	2,35	0,04	0,02	0,14	2,57
<i>Импульсивно-инициативная КА: $R^2 = 0,079$, при $p = 0,001$</i>						
Социальное осознание	0,28	2,57	0,09	0,02	0,26	4,86
Социальные навыки			0,05	0,02	0,15	2,74

Примечание: КА — киберагрессия.

Table 3. Results of regression analysis

Predictors of cyber-aggression	R	Std. Err. of R	B	Std. Err. of B	β	t
<i>Cyber-aggression (total): R² = 0.097, p = 0.001</i>						
Social awareness	0.31	8.27	0.33	0.06	0.32	5.75
Social skills			0.12	0.06	0.11	2.05
<i>Impulsive-aversive CA: R² = 0.042, p = 0.001</i>						
Social awareness	0.21	3.22	0.08	0.02	0.21	3.72
<i>Controlled-aversive CA: R² = 0.104, p = 0.001</i>						
Social awareness	0.32	2.8	0.12	0.02	0.32	5.94
Social skills			0.04	0.02	0.12	2.24
<i>Controlled-appetitive CA: R² = 0.02, p = 0.001</i>						
Social awareness	0.14	2.35	0.04	0.02	0.14	2.57
<i>Impulsive-appetitive CA: R² = 0.079, p = 0.001</i>						
Social awareness	0.28	2.57	0.09	0.02	0.26	4.86
Social skills			0.05	0.02	0.15	2.74

Note: CA—cyber-aggression.

Табл. 4. Результаты регрессионного анализа (значимый предиктор — социальный интеллект (сум.))*

Зависимая переменная	R ²	R	Std. Err. of R	B	Std. Err. of B	β	t
Киберагрессия (сум.)	0,071	0,27	8,37	0,22	0,05	0,27	4,92
Импульсивно-ответная КА	0,013	0,11	3,27	0,04	0,02	0,11	2,04
Произвольно-ответная КА	0,078	0,28	2,84	0,08	0,02	0,28	5,16
Произвольно-инициативная КА	0,03	0,17	2,34	0,04	0,01	0,17	3,13
Импульсивно-инициативная КА	0,07	0,26	2,57	0,07	0,01	0,26	4,85

Примечание: КА — киберагрессия; *— при p = 0,001.

Table 4. Results of regression analysis (significant predictor—social intelligence (total))*

Dependent variable	R ²	R	Std. Err. of R	B	Std. Err. of B	β	t
Cyber-aggression (total)	0.071	0.27	8.37	0.22	0.05	0.27	4.92
Impulsive-aversive CA	0.013	0.11	3.27	0.04	0.02	0.11	2.04
Controlled-aversive CA	0.078	0.28	2.84	0.08	0.02	0.28	5.16
Controlled-appetitive CA	0.03	0.17	2.34	0.04	0.01	0.17	3.13
Impulsive-appetitive CA	0.07	0.26	2.57	0.07	0.01	0.26	4.85

Note: CA—cyber-aggression; * p = 0.001.

иметь разную личностную детерминацию, то есть поддерживаться разными личностными особенностями. В нашем случае наибольшей значимостью обладает социальное осознание. Таким образом, способность подростков быть

чуткими ко всем вербальным и невербальным проявлениям окружающих в большей степени оказывает влияние на склонность к проявлению киберагрессии, в сравнении с умением решать социальные задачи в процессе общения.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования свидетельствуют об актуальности изучения особенностей онлайн-коммуникаций, в частности проявления киберагрессии. Склонность к киберагрессии обнаруживается на протяжении всего подросткового возраста, причем преобладающей является произвольно-ответная ее форма. В младшем подростковом возрасте также возможно проявление импульсивно-ответной киберагрессии, а в старшем — импульсивно-инициативной. Младшие подростки эмоционально реагируют на провокации других пользователей интернет-коммуникаций, низкий уровень развития социальных навыков не позволяет им еще в достаточной мере контролировать свои эмоции и поведение. В свою очередь, старшие подростки, имеющие более сформированные умения решать социальные задачи, используют киберагрессию как развлечение и отдых, для получения положительных эмоций от интернет-коммуникаций. Исследователями показано, что онлайн-взаимодействие отличается от реального общения, в частности, недооценкой последствий собственных действий, возможностью сконструировать собственную идентичность, изменить ее, прервать или прекратить общение в любой момент (Бовина, Дворянчиков 2020). Это, вероятно, позволяет подросткам использовать социальный интеллект для понимания возможных эмоциональных реакций жертвы, однако не способствует отказу от агрессивных действий в ее адрес, поскольку их последствия не кажутся агрессору достаточно серьезными.

Таким образом, в нашем исследовании мы подтвердили наличие связи между склонностью к проявлению киберагрессии и социальным интеллектом. Но полученные результаты не позволяют прогнозировать степень проявления киберагрессии в зависимости от уровня развития социального интеллекта.

Основываясь на результатах, характеризующих возрастную динамику склонности к киберагрессии во взаимосвязи с социальным интеллектом, можно предположить, что младшие подростки пробуют разные модели поведения и отношений как в реальной жизни, так и в онлайн-коммуникациях. Данные выводы согласуются с нашими предыдущими исследованиями (Антипина 2021). В свою очередь, старшие подростки уже подходят к процессу онлайн-общения более осознанно, уверенно понимая эмоциональное состояние окружающих, умеют прогнозировать их поведение. Возможно, переломным моментом становится 14–15-летний возраст.

Полученные в нашем исследовании результаты дают нам основание рассматривать социальное осознание, социальные навыки и социальный интеллект в целом в качестве коррелятов киберагрессии в подростковом возрасте. Обнаруженные в ходе регрессионного анализа взаимосвязи склонности к киберагрессии, социального осознания, социальных навыков и социального интеллекта в целом являются довольно слабыми. Это позволяет нам предположить, что киберагрессия, понимаемая как деструктивное поведение в интернет-пространстве, детерминирована различными мотивами и имеет непосредственные связи с личностными особенностями подростков, не связанными напрямую с их социальными компетенциями.

Выводы

В данном исследовании мы рассматривали такую форму онлайн-поведения подростков, как киберагрессия, а также ее психологические детерминанты. Подростки могут использовать киберагрессию для привлечения внимания, как способ общения или развлечения, рассматривая такое поведение как нормативное. По мере взросления подростки чаще проявляют агрессию в сети ради развлечения и отдыха, нежели пытаясь сознательно навредить собеседнику. В нашем исследовании было показано, что склонность к киберагрессии, социальный интеллект в целом и социальное осознание как один из его компонентов демонстрируют сильные прямолинейные взаимосвязи на протяжении подросткового периода (за исключением 15-летнего возраста). Социальные навыки показывают фрагментарную связь с киберагрессией только у 12–13-летних подростков. При этом независимо от возраста социальный интеллект в целом и его составляющие, такие как социальное осознание и социальные навыки, являются значимыми предикторами склонности к киберагрессии. Связь киберагрессии подростков с их возрастом может свидетельствовать о том, что киберагрессия выступает одним из способов решения возрастных задач развития и требует более углубленного изучения.

Дальнейшие исследования в области онлайн-коммуникаций и киберагрессии в среде подростков могут стать основой для решения одной из важных задач для современного общества — снижения уровня агрессивности участников интернет-взаимодействия. Результаты, полученные в нашем исследовании, указывают на необходимость дифференцированного подхода к про-

филактиве и коррекции киберагрессии подростков с учетом возрастных особенностей проявлений агрессии в интернет-пространстве.

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 guidelines for human and animal studies.

Литература

- Антипина, С. С. (2021) Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 23, № 1, с. 113–122. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122>
- Антипина, С. С., Микляева, А. В. (2021) Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте. *Российский психологический журнал*, т. 18, № 2, с. 94–108. <https://doi.org/10.21702/grj.2021.2.6>
- Аршанская (Шешукова), О. В. (2018) *Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность*. Тамбов: Юком, 85 с.
- Бовина, И. Б., Дворянчиков, Н. В. (2020) Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 3, с. 101–115. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309>
- Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. (2014) Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 11, № 3, с. 178–191.
- Гилфорд, Дж. (1965) Три стороны интеллекта. В кн.: А. М. Матюшкин (ред.). *Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского*. М.: Прогресс, с. 433–456.
- Калиновская, М. А. (2011) Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков. *Молодой ученый*, № 3–2 (26), с. 88–91.
- Карпович, Т. Н. (2002) Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста. *Психология*, № 3, с. 78–85.
- Наследов, А. Д., Семенов, В. Ю. (2015) Модификация шкалы социального интеллекта Tromsø для российских школьников. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, № 4, с. 5–21.
- Погорелова, Е. И., Арькова, И. В., Голубовская, А. С. (2016) Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга. *Северо-Кавказский психологический вестник*, т. 14, № 2, с. 47–53.
- Серажетдинова, С. Д. (2020) Психолого-педагогические особенности воспитания подростков в цифровую эпоху. *Международный студенческий научный вестник*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19882> (дата обращения 31.12.2021).
- Солдатова, Г. У., Чигарькова, С. В., Дренева, А. А., Илюхина, С. Н. (2019) *Мы в ответе за цифровой мир: профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете*. М.: Когито-Центр, 176 с.
- Хломов, К. Д., Давыдов, Д. Г., Бочавер, А. А. (2019) Кибербуллинг в опыте российских подростков. *Психология и право*, т. 9, № 2, с. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Шаров, А. А. (2020) Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога опросника СУВА. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 9, № 2, с. 118–125. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-118-125>
- Ярец, А. Д., Хатулева, Д. С., Кирило, А. В. (2019) Разновидности конфликтов и агрессии в интернет-коммуникации. В кн.: Н. Н. Нижнева (ред.). *Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов 22 ноября 2019 г. Т. 2*. Минск: БГУ, с. 201–214.
- Bauman, S., Bellmore, A. (2015) New directions in cyberbullying research. *Journal of School Violence*, vol. 14, no. 1, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.968281>
- Estevez, A., Jauregui, P., Lopez-Gonzalez, H. (2019) Attachment and behavioral addictions in adolescents: The mediating and moderating role of coping strategies. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 60, no. 4, pp. 348–360. <https://doi.org/10.1111/sjop.12547>

- Grigg, D. W. (2010) Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, vol. 20, no. 2, pp. 143–156. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Landazabal, M. G. (2017) Conducta antisocial: Conexion con bullying/cyberbullying y estrategias de resolucion de conflictos. *Psychosocial Intervention*, vol. 26, no. 1, pp. 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Runions, K. C. (2013) Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: Rage, revenge, reward and recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, no. 5, pp. 751–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9936-2>
- Runions, K. C., Bak, M., Shaw, T. (2017) Disentangling functions of online aggression: The cyber-aggression typology questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 1, pp. 74–84. <https://doi.org/10.1002/ab.21663>
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, vol. 140, pp. 227–235.
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A. et al. (2012) Cyber-bullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 210–227. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919>
- Yudes, C., Rey Peña, L., Extremera Pacheco, N. (2019) Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. *Voces de la Educacion*, no. 2, pp. 27–44. [Online]. Available at: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/210> (accessed 31.12.2021).
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V. J. (2018) Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidactica*, vol. 23, no. 2, pp. 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>

References

- Antipina, S. S. (2021) Oprosnik “Tipologiya kiberagressii”: struktura i pervichnye psikhometricheskie kharakteristiki [Cyber-aggression typology questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — The Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 23, no. 1, pp. 113–122. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122> (In Russian)
- Antipina, S. S., Miklyaeva, A. V. (2021) Vzaimosvyaz' sklonnosti k kiberagressii, agressivnosti i empatii v podrostkovom vozraste [Relationship among the tendency to cyber-aggression, aggressiveness, and empathy in adolescence]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 18, no. 2, pp. 94–108. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.6> (In Russian)
- Arshanskaya (Sheshukova), O. V. (2018) *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya sotsial'nogo intellekta: istoriya i sovremennost'* [Psychological conditions for the formation of social intelligence: History and modernity]. Tambov: Yukom Publ., 85 p. (In Russian)
- Bauman, S., Bellmore, A. (2015) New directions in cyberbullying research. *Journal of School Violence*, vol. 14, no. 1, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.968281> (In English)
- Bochaver, A. A., Khlomov, K. D. (2014) Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologii [Cyberbullying: Bullying in the space of modern technologies]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no. 3, pp. 178–191. (In Russian)
- Bovina, I. B., Dvoryanchikov, N. V. (2020) Povedenie onlajn i oflajn: dve real'nosti ili odna? [Online and offline behavior: Two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 3, pp. 101–115. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309> (In Russian)
- Estevez, A., Jauregui, P., Lopez-Gonzalez, H. (2019) Attachment and behavioral addictions in adolescents: The mediating and moderating role of coping strategies. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 60, no. 4, pp. 348–360. <https://doi.org/10.1111/sjop.12547> (In English)
- Gilford, J. (1965) Tri storony intellekta [The three sides of intelligence]. In: A. M. Matyushkin (ed.). *Psikhologiya myshleniya. Sbornik perevodov s nemetskogo i anglijskogo* [Psychology of thinking. Collection of translations from German and English]. Moscow: Progress Publ., pp. 433–456. (In Russian)
- Grigg, D. W. (2010) Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, vol. 20, no. 2, pp. 143–156. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143> (In English)
- Kalinovskaya, M. A. (2011) Osobennosti sotsial'nogo intellekta i vybora strategij povedeniya podrostkov [Features of social intelligence and the choice of strategies for adolescent behavior]. *Molodoj uchenyj*, vol. 2, no. 3, pp. 88–91. (In Russian)
- Karpovich, T. N. (2002) Sotsial'nyj intellekt i puti ego razvitiya u uchashchikhsya yunosheskogo vozrasta [Social intelligence and ways of its development in adolescent students]. *Psikhologiya*, no. 3, pp. 78–85. (In Russian)
- Khломov, K. D., Davydov, D. G., Bochaver, A. A. (2019) Kiberbulling v opyte rossijskikh podrostkov [Cyberbullying in the experience of Russian teenagers]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 9, no. 2, pp. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219> (In Russian)
- Landazabal, M. G. (2017) Conducta antisocial: Conexion con bullying/cyberbullying y estrategias de resolucion de conflictos [Antisocial behavior: connection with bullying/cyberbullying and conflict resolution]. *Psychosocial Intervention*, vol. 26, no. 1, pp. 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002> (In Spanish)

- Nasledov, A. D., Semenov, V. Yu. (2015) Modifikatsiya shkaly sotsial'nogo intellekta Tromsø dlya rossiiskikh shkol'nikov [Modification of the Tromsø social intelligence scale for the Russian school pupils]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Education*, no. 4, pp. 5–21. (In Russian)
- Pogorelova, E. I., Ar'kova, I. V., Golubovskaya, A. C. (2016) Psikhologicheskie osobennosti podrostkov, vklyuchennykh v situatsiyu kiberbullinga [Psychological features of adolescents, involved in cyberbullying situations]. *Severo-Kavkazskij psikhologicheskij vestnik — North-Caucasian Psychological Bulletin*, vol. 14, no. 2, pp. 47–53. (In Russian)
- Runions, K. C. (2013) Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: Rage, revenge, reward and recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, no. 5, pp. 751–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9936-2> (In English)
- Runions, K. C., Bak, M., Shaw, T. (2017) Disentangling functions of online aggression: The cyber-aggression typology questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 1, pp. 74–84. <https://doi.org/10.1002/ab.21663> (In English)
- Serazhetdinova, S. D. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti vospitaniya podrostkov v tsifrovuyu epokhu [Psychological and pedagogical features of teaching teenagers in a digital epoch]. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik — European Student Scientific Journal*, no. 1. [Online]. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19882> (accessed 31.12.2021). (In Russian)
- Sharov, A. A. (2020) Izmerenie kiberagressii: razrabotka russkoyazychnogo analoga oprosnika CYBA [Measuring cyber aggression: Development of Russian version of CYBA questionnaire]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 118–125. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-118-125> (In Russian)
- Soldatova, G. U., Chigar'kova, S. V., Dreneva, A. A., Ilyukhina, S. N. (2019) *My v otvete za tsifrovoj mir: profilaktika destruktivnogo povedeniya podrostkov i molodezhi v Internete [We are responsible for the digital world: Preventing destructive behavior of adolescents and young people on the Internet]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 176 p. (In Russian)
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, vol. 140, pp. 227–235. (In English)
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A. et al. (2012) Cyber-bullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 210–227. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919> (In English)
- Yarets, A. D., Khatuleva, D. S., Kirilo, A. V. (2019) Raznovidnosti konfliktov i agressii v internet-kommunikatsii [Varieties of conflicts and aggression in Internet communication]. In: N. N. Nizhneva (ed.). *Idei. Poiski. Resheniya: sbornik statej i tezisov XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov 22 noyabrya 2019 g. [Ideas. Quest. Solutions: Collection of articles and abstracts of the XIII International scientific and practical conference of teachers, graduate students, undergraduates, students November 22, 2019]*. Vol. 2. Minsk: Belarussian State University Publ., pp. 201–214. (In Russian)
- Yudes, C., Rey Peña, L., Extremera Pacheco, N. (2019) Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género [Cyberbullying, internet addiction and emotional intelligence in adolescents: A gender difference analysis]. *Voces de la Educacion*, no. 2, pp. 27–44. [Online]. Available at: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/210> (accessed 31.12.2021). (In Spanish)
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V. J. (2018) Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidactica*, vol. 23, no. 2, pp. 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001> (In English)



УДК 159.928.22

EDN UYZVZY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-145-153>

Научная статья

Социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков

С. Ван^{✉1}

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

Сведения об авторе

Синьжо Ван, SPIN-код: 3888-6502, ORCID: 0000-0002-6666-6820, e-mail: singelwong@mail.ru

Для цитирования: Ван, С. (2022) Социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 145–153. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-145-153> EDN UYZVZY.

Получена 26 января 2022; прошла рецензирование 8 марта 2022; принята 19 марта 2022.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского Совета по Стипендиям (CSC).

Права: © С. Ван (2022). 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/).

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению психологического благополучия китайских подростков. Проблематика психологического благополучия как важного ресурса для оптимального функционирования всех психических структур личности, необходимых для жизнедеятельности, всегда привлекает внимание ученых. В данной статье, опираясь на имеющиеся работы, посвященные сравнительным исследованиям психологических характеристик подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития, мы провели эмпирическое исследование психологического благополучия подростков, становление личности которых происходит в контексте китайского общества. Целью исследования было сравнение психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития, а также изучение социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 315 китайских подростков в возрасте 13–15 лет, в том числе 122 подростка с признаками академической одаренности и 193 подростка с обычным уровнем развития. С целью изучения уровня психологического благополучия респондентов была использована методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации на китайском языке. В процессе статистической обработки использовались методы однофакторного (ANOVA) и многофакторного (MANOVA) дисперсионного анализа.

Результаты исследования. Было изучено влияние на психологическое благополучие подростков таких социально-психологических факторов, как наличие или отсутствие признаков академической одаренности и наличие или отсутствие братьев и (или) сестер. Установлено, что фактор академической одаренности оказывает влияние только на компонент психологического благополучия «личностный рост», показатели которого выше в выборке подростков с признаками академической одаренности. Фактор наличия или отсутствия братьев и сестер оказывает влияние на компонент психологического благополучия «цели в жизни», а также на показатель общего психологического благополучия: психологическое благополучие выше у тех китайских подростков, которые являются единственными детьми в семье, независимо от уровня развития их способностей. На основании полученных результатов мы отмечаем актуальность задачи развития академических способностей китайских подростков и поддержания гармоничной семейной атмосферы, особенно для подростков, у которых имеются братья и сестры.

Заключение. Полученные результаты могут использоваться для разработки и внедрения программ укрепления психологического благополучия китайских подростков.

Ключевые слова: психологическое благополучие, китайские подростки, академическая одаренность, количество детей в семье, школа-интернат

Article

Socio-psychological factors in the psychological well-being of Chinese adolescents

Xinzhuo Wang✉¹

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

Author

Xinzhuo Wang, SPIN: [3888-6502](#), ORCID: [0000-0002-6666-6820](#), e-mail: singelwong@mail.ru

For citation: Wang, Xinzhuo (2022) Socio-psychological factors in the psychological well-being of Chinese adolescents. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 145–153. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-145-153> EDN UYZVZY.

Received 26 January 2022; reviewed 8 March 2022; accepted 19 March 2022.

Funding: The research was funded by the China Scholarship Council (CSC).

Copyright: © Xinzhuo Wang (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. The article presents an empirical study that compares the psychological well-being of academically gifted Chinese adolescents with the psychological well-being of their normal peers and examines the socio-psychological factors of psychological well-being of Chinese adolescents. The problematic of psychological well-being as an important resource for the optimal functioning of all the mental structures of the individual necessary for life has always attracted the attention of scholars. The empirical study relies on the existing comparative studies of psychological characteristics of academically gifted and normal adolescents.

Materials and methods. The study involved 315 Chinese adolescents aged 13–15 years, including 122 adolescents with signs of academic giftedness and 193 adolescents with normal development level. “The Ryff Scales of Psychological Well-Being” in Chinese adaptation was used to study the psychological well-being level of the respondents.

Results of the study. We studied the influence of such socio-psychological factors as the presence or absence of academic giftedness and the presence or absence of siblings on the psychological well-being of adolescents. It was found that academic giftedness influences only the “personal growth” component of psychological well-being—specifically, the indicators of “personal growth” are higher among academically gifted adolescents. The presence/absence of siblings influences the “purpose in life” psychological well-being component and the overall psychological well-being: psychological well-being is higher among those Chinese adolescents who are the only children in the family regardless of the level of development of their abilities. Based on our findings, we note the relevance of developing Chinese adolescents’ academic ability and maintaining a harmonious family environment, especially for adolescents who have siblings.

Conclusion. The findings can be used to design and implement programmes aimed at strengthening the psychological well-being of Chinese adolescents.

Keywords: psychological well-being, Chinese adolescents, academic giftedness, number of children in the family, boarding school

Введение

В контексте быстрого развития общества психологи уделяют большое внимание психологическому здоровью людей с целью успешного регулирования и адаптации в соответствии с интенсивно изменяющимися условиями жизни. Проблематика психологического благополучия как оптимального функционирования всех психических структур личности, необходимых для успешной жизнедеятельности, всегда привлекает внимание ученых. Несмотря на то что до сих пор единого определения психологического благополучия не существует,

в психологии утверждается, что его достижение играет важную роль для каждой личности.

В настоящее время и в Китае, и в России уделяется большое внимание воспитанию и созданию благоприятных условий для развития одаренных детей и подростков, поскольку одаренность считается значимым ресурсом развития государства. В Китае воспитание творческой элиты на ключевых позициях в науке, промышленности и управлении стало одной из приоритетных задач реформ образования (Chen, Cheung, Fan, Wu 2017). Государство подчеркивает важность воспитания подростков, их всестороннего развития в нравственном,

умственном и физическом отношениях, а также указывает на необходимость создания системы для воспитания и развития талантов. В России также отмечена актуальность поддержки одаренных подростков как одного из важнейших направлений профессиональной деятельности психологов и педагогов образовательных организаций.

В подростковом возрасте усиливается значимость потребностей в самопознании и самоутверждении, что особенно ярко наблюдается у подростков с признаками академической одаренности, характеризующихся умением блестяще усваивать знания, умения и навыки, высоким уровнем развития мышления, памяти и внимания (Yurkevich 2000). Благодаря незаурядной способности к обучению, логическому анализу и нестандартному мышлению у академически одаренных подростков обучение происходит не только как репродуктивный, но и как творческий процесс, предполагающий освоение, преобразование и применение знаний.

В связи с большой актуальностью поддержания и укрепления психологического здоровья и развития потенциала одаренных подростков как важнейшего ресурса государства в разных странах уделяется больше внимание изучению психологических характеристик подростков данной категории. Изучение одаренных детей в Китае началось в 1978 г. Группа психологов и педагогов использовала различные методы, в том числе рассмотрение конкретных случаев и образовательное вмешательство, для изучения познания, творчества, личности, путей развития одаренных детей. Они обнаружили, что наиболее значимое различие между одаренными детьми и их сверстниками с обычным уровнем развития состоит в характеристиках мышления, особенно в творческом мышлении и рассуждении по аналогии. С возрастом такое различие становится более заметным и проявляется не только в результатах мыслительной деятельности, но и в ее организации (Zhang, Harder, Zhao 2017). Эти особенности могут рассматриваться в качестве факторов, которые потенциально могли бы способствовать повышению уровня психологического благополучия одаренных подростков. Однако наряду с такими данными на международном уровне некоторые исследователи, занимающиеся вопросами одаренных детей и подростков, утверждают, что эта категория подростков, напротив, характеризуется снижением психологического благополучия по сравнению со сверстниками (Vedikova, Kalyagina 2018). В развитии одаренных учащихся может проявляться ряд личностных

проблем: депрессия, перфекционизм, неумение ставить реалистичные цели и т. д. (Shcheblanova 2008).

В истории психологии одаренности наряду с теориями, доказывающими ведущую роль наследственности в развитии высоких способностей, широко распространены и теории, подтверждающие роль социокультурных факторов в становлении одаренности, что подчеркивает значимость учета социального контекста становления личности одаренного подростка и, в частности, его психологического благополучия. Так, например, в китайском обществе, которое характеризуется жесткой конкуренцией, подростки с признаками академической одаренности не только находятся в трудном периоде жизни, но и нуждаются в поддержке развития своей одаренности, проявления которой могут без этого постепенно сокращаться из-за невозможности реализации имеющихся возможностей. Таким образом, изучение социально-психологических факторов, влияющих на психологическое благополучие академически одаренных подростков в сравнении с их сверстниками, не демонстрирующими признаков одаренности, в контексте китайского общества обладает несомненной актуальностью.

В данной статье мы опираемся на результаты сравнительного анализа психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития с учетом двух социально-психологических факторов, отражающих особенности китайского контекста становления личности одаренных подростков: место проживания подростка (дома или в образовательном учреждении интернатного типа) и его положение в семье (является он (она) единственным ребенком в семье, или же у него (нее) есть братья и (или) сестры). В связи с большой конкуренцией в системе образования городские школы-интернаты, отличающиеся высокой структурированностью учебного процесса и хорошей академической репутацией, пользуются огромной популярностью среди китайских семей (Bass 2014; Guo, Li, Sun et al. 2020). При этом изменение китайской семейной политики, связанной с появлением курса на увеличение количества детей в семье, предполагает необходимость изучить психологические характеристики детей с братьями и сестрами и детей без братьев и сестер с целью анализа возможностей поддержания и укрепления психологического благополучия ребенка со стороны семьи.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В подростковом возрасте у детей с признаками академической одаренности существует множество проблем, связанных с тем, как стать «нормальным» и быть хорошо адаптированным к обществу. При этом одаренные учащиеся пытаются установить более эффективные межличностные стратегии для достижения желаемых целей. Первостепенное значение в попытках одаренных учащихся достичь этих целей приобретают их социальное познание и самовосприятие, а также убеждения относительно того, как их воспринимают другие.

Исследования показывают, что помимо перечня субъективных факторов, определяющих психологическое благополучие одаренных подростков, в том числе субъектности, жизнестойкости, самоэффективности, проблемных переживаний, доминирующего эмоционального фона и характеристик Я-концепции (Miklyaeva, Khoroshikh, Volkova 2019), критически важными психосоциальными переменными в преобразовании способностей ребенка в блестящие достижения и успешное будущее являются характеристики его «социальной экосистемы», включая семью и школьную среду (Papadopoulos 2021). В подростковом возрасте семья и друзья служат важнейшими источниками, поддерживающими отношения, которые повышают учебную успеваемость (Griffin, Sulkowski, Vamaca-Colbert, Cleveland 2019), способствуют психологическому благополучию (Adamczyk 2016) и противостоят проблемному поведению.

Образовательная среда играет значимую роль в обеспечении условий, способствующих развитию потенциала учащихся. Исследователи рассматривают важность взаимодействия между средой и учащимися как средства раскрытия их возможностей. Учащиеся с признаками одаренности должны помещаться в образовательную среду, которая наилучшим образом соответствует их потребностям. Так, в качестве элемента комплекса образовательных услуг, направленных на удовлетворение уникальных потребностей одаренных учащихся, цель которого — обеспечить одаренным учащимся стимулирующую физическую, интеллектуальную, социальную среду для плодотворной учебы, может выступать школа-интернат. Достаточные образовательные ресурсы, предлагаемые школой-интернатом, могут быть конструктивными для академической успеваемости китайских подростков. При этом имеются данные о том, что опыт разлуки с родителями и проживания

в школе-интернате в подростковом возрасте конструктивен для эмоционального развития (Martin, Papworth, Ginns, Liem 2014). В данном исследовании первым важным вопросом, изучаемым нами, является вопрос о существовании различий в уровне психологического благополучия китайских подростков в зависимости от места проживания — в интернате или дома, с учетом уровня развития их академических способностей.

Другой важный фактор психологического благополучия подростков — характер их семейных отношений. Первые данные о вкладе родителей в развитие одаренных детей были собраны Терменом (Terman 1925). Более поздние исследования, которые проводились преимущественно в США, подтвердили идею о том, что родители и семейные системы в целом влияют на развитие одаренности (Bloom 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen 1993). Кроме того, была продемонстрирована ключевая роль родителей в социально-эмоциональном развитии одаренных детей, особенно в критические детские годы (Jolly, Matthews, Nester 2013; Jolly, Treffinger, Inman, Smutny 2011).

Важную роль для академических достижений подростков имеет стиль воспитания в семье. Некоторые родители одаренных детей описали свой стиль воспитания как авторитетный, который был связан с тем, что одаренные дети воспринимают себя как более умных и успешных в школе (Pilarinos, Solomon 2016). Каждый одаренный ребенок обладает уникальной комбинацией личностных черт и одаренности, и каждая из этих черт может проявляться как в позитивном, так и в негативном ключе. Задача воспитания одаренного ребенка для школы и семьи заключается в том, чтобы создать гармоничную атмосферу, помочь ему позитивно выразить свои возможности и справиться с негативными проявлениями черт одаренности (Inman, Kirchner 2016).

Под влиянием авторитетного стиля воспитания отношение одаренных подростков к своим родителям становится более положительным, чем у их сверстников (Yazdani, Daryei 2016). В противоположном случае, если члены семьи используют неподходящие методы общения и воспитания, это приводит к переживанию детьми стресса, негативно сказывающегося на их академической успешности (Koshy, Smith, Brown 2017).

Учитывая изменения, происходящие в китайской государственной политике (от принципов «одна семья — один ребенок», «одна семья — два ребенка» к принципу «одна семья — три ребенка»),

мы полагаем, что есть необходимость изучать психологические характеристики детей, у которых есть или нет братьев (сестер). Рассматривая исследования, посвященные психологическим различиям единственных и не единственных детей в семье, мы видим, что по сравнению с детьми, имеющими братьев и сестер, единственные дети в семье показывают более высокие результаты в школьной успеваемости, имеют более высокую мотивацию достижения, проявляют более высокую самооценку и более высокие способности, особенно в вербальных навыках. Однако при этом исследования не выявили существенных различий между единственными детьми и детьми, имеющими братьев и сестер, в области адаптации и общительности (Falbo 2012). Аналогичные исследования в Китае показали, что единственные дети в семье, по сравнению с теми, кто имеет братьев и сестер, демонстрируют более высокий уровень академической успеваемости, образовательных ожиданий, благополучия в общении со сверстниками, психологической и поведенческой адаптации (Liu, Lin, Chen 2010). Однако о психологическом благополучии китайских подростков, имеющих и не имеющих братьев и (или) сестер, известно недостаточно. Поэтому второй важный вопрос нашего исследования заключается в том, влияет ли наличие (отсутствие) братьев (сестер) на психологическое благополучие китайских подростков. Как и в случае первого вопроса, данный фактор интересует нас и сам по себе, и в контексте возможных различий психологического благополучия подростков с разным уровнем академических способностей.

Организация и методы исследования

Предметом исследования являются социально-психологические факторы, влияющие на психологическое благополучие, объектом — китайские подростки с признаками академической одаренности и с обычным уровнем развития. Исследование направлено на выявление различий в психологическом благополучии подростков по трем детерминантам: наличию признаков академической одаренности, отсутствию братьев и сестер, месту проживания (в школе-интернате или дома). Гипотезами являются следующие предположения: 1) существуют различия психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития; 2) на психологическое благополучие китайских подростков оказывают влияние такие социально-психологические факто-

ры, как наличие (отсутствие) братьев (сестер) и проживание дома или в интернате.

В исследовании приняли участие 315 китайских подростков в возрасте от 13 до 15 лет, учащихся в группах с самой высокой успеваемостью в престижных школах в г. Харбине и г. Дяэне (провинция Сычуань, КНР), в том числе 122 подростка с признаками академической одаренности (64 девочки и 58 мальчиков) и 193 их сверстника с обычным уровнем развития (101 девочка и 92 мальчика). Среди 315 респондентов 175 подростков являются единственным ребенком в семье (76 подростков с признаками академической одаренности и 99 подростков с обычным уровнем развития) и 140 подростков имеют братьев и (или) сестер (46 подростков с признаками академической одаренности и 94 подростка с обычным уровнем развития).

Для исследования уровня психологического благополучия была использована методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации на китайском языке (Xing, Huang 2004), которая включает шесть показателей: положительные отношения с другими, автономию, управление окружением, личностный рост, цель в жизни, самопринятие. Обработка результатов производилась при помощи статистического пакета SPSS 23 с применением однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа, который предварялся проверкой однородности дисперсий по критерию Ливиня.

Результаты и их обсуждение

С помощью однофакторного дисперсионного анализа установлено, что фактор наличия (отсутствия) признаков академической одаренности влияет на показатели такого компонента психологического благополучия китайских подростков, как «личностный рост» ($F = 6,05$ при $p \leq 0,05$) (табл. 1). Оценки по этому показателю у подростков с признаками академической одаренности достоверно выше, чем у сверстников с обычным уровнем развития. Можно предположить, что благодаря своему незаурядному аналитическому мышлению и постоянной требовательности к себе академически одаренные подростки больше размышляют о смысле собственной жизни и стремятся к личностному развитию.

Кроме того, были выявлены статистически достоверные различия между группами китайских подростков, имеющих и не имеющих сиблингов, по суммарному показателю психологического благополучия ($F = 4,21$ при $p \leq 0,05$) и по показателю «наличие целей в жизни» (табл. 2).

Табл. 1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) по наличию (отсутствию) признаков академической одаренности

Параметр	Среднее		F	p
	Подростки с признаками академической одаренности	Подростки с обычным уровнем развития		
Личностный рост	61,30	58,23	6,05	0,014

Table 1. Results of a one-factor analysis of variance (ANOVA) on the presence (absence) of academic giftedness traits

Parameter	Mean		F	p
	Adolescents with signs of academic giftedness	Adolescents with normal development level		
Personal growth	61.30	58.23	6.05	0.014

Табл. 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) по признаку наличия (отсутствия) братьев и сестер

Параметры	Среднее		F	p
	Подростки с братьями, сестрами	Подростки без братьев, сестер		
Цели в жизни	54,42	57,23	3,93	0,048
Суммарное психологическое благополучие	323,96	338,18	4,21	0,041

Table 2. Results of a one-factor analysis of variance (ANOVA) on presence/absence of siblings

Parameters	Mean		F	p
	Adolescents with brothers, sisters	Adolescents without brothers, sisters		
Purpose in life	54.42	57.23	3.93	0.048
Overall psychological well-being	323.96	338.18	4.21	0.041

У подростков — единственных детей в семье проявляется достоверно более высокий уровень целенаправленности жизни и общего психологического благополучия, чем у их сверстников, имеющих братьев и (или) сестер. Вероятно, это связано с тем, что единственному ребенку в семье единолично принадлежат любовь, забота и внимание от родителей и родственников. Ощущая семейную поддержку, единственный ребенок в семье в процессе взросления ориентирован на постановку целей в жизни и их реализацию, что позволяет ему непрерывно осмысливать собственную жизнь, искать способы удовлетворения своих потребностей в развитии.

Достоверных различий в психологическом благополучии китайских подростков по фактору «проживание дома (в интернате)» не обнаружено. Таким образом, можно констатировать, что место проживания и обучения не оказывает существенного влияния на психологическое благополучие китайских подростков.

С целью рассмотрения значимости влияния факторов, оказывающих существенное влияние на психологическое благополучие подростков, во взаимосвязи, мы провели многофакторный дисперсионный анализ (табл. 3). При анализе взаимодействия факторов «наличие (отсутствие) признаков одаренности × наличие (отсутствие)

братьев и сестер» не были обнаружены статистически достоверные различия ни по одному из параметров психологического благополучия. То есть для китайских подростков взаимодействие факторов «наличие (отсутствие) призна-

ков одаренности» и «наличие (отсутствие) братьев и сестер» не оказывает влияние на психологическое благополучие.

Обобщая все полученные результаты, мы видим, что академическая одаренность воздей-

Табл. 3. Результаты средних многофакторного дисперсионного анализа по паре признаков «академическая одаренность × отсутствие братьев и сестер»

Параметры	Среднее				F	p
	Академическая одаренность × Отсутствие братьев и сестер	Академическая одаренность × Наличие братьев и сестер	Обычный уровень развития × Отсутствие братьев и сестер	Обычный уровень × Наличие братьев и сестер		
Личностный рост	62,51	59,30	58,11	58,36	1,85	0,18
Цели в жизни	60,22	55,37	54,93	53,96	1,77	0,18
Суммарное психологическое благополучие	351,33	330,70	328,08	320,67	0,86	0,36

Table 3. Results of mean multivariate analysis of variance on the trait pair “academic giftedness × no siblings”

Parameters	Mean				F	p
	Academic giftedness * Absence of siblings	Academic giftedness * Presence of siblings	Normal level of development * Absence of siblings	Normal level of development * Presence of siblings		
Personal growth	62.51	59.30	58.11	58.36	1.85	0.18
Purpose in life	60.22	55.37	54.93	53.96	1.77	0.18
Overall psychological well-being	351.33	330.70	328.08	320.67	0.86	0.36

ствует на показатель психологического благополучия «личностный рост». Однако взаимодействие признаков академической одаренности и отсутствия братьев и сестер не оказывает влияния на этот компонент психологического благополучия. Мы предполагаем, что для китайских подростков академическая одаренность связана со способностью более глубоко размышлять о смысле собственной жизни и разумно анализировать свои жизненные перспективы, с вниманием относиться к своим потребностям в саморазвитии. Это приводит к повышению уровня личностного роста.

Воздействие отсутствия братьев и сестер на цели в жизни и общее психологическое благополучие может быть связано с тем, что в китайском обществе, характеризующемся доминирующими семейными ценностями, ребенок

несет ответственность не только за себя, но и за семью и содержание родителей, и в результате подростки без братьев и сестер по сравнению со сверстниками с братьями и сестрами более склонны принимать на себя ответственность за семью. Одновременно ощущение любви и заботы стимулирует китайских подростков, которые являются единственными детьми в семье, непрерывно искать себе ресурсы, стремиться к саморазвитию, что способствует повышению уровня общего психологического благополучия. Чтобы обеспечить себе хорошие жизненные перспективы, китайские подростки без братьев и сестер более мотивированы стараться, что приводит к повышению уровня способностей и укреплению общего психологического благополучия.

Выводы

Полученные результаты подтверждают наше предположение о существовании различий психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития, которые, как показало исследование, проявляются в первую очередь в параметре «личностный рост». Помимо этого, в процессе исследования мы также проверили влияние семейного фактора (единственный ребенок в семье или нет) на психологическое благополучие китайских подростков и пришли к выводу, что китайские подростки — единственные дети в семье имеют более четкие цели в жизни и проявляют более высокий уровень общего психологического благополучия по сравнению с их сверстниками, у которых имеются братья и сестры. Взаимодействия факторов «наличие или отсутствие признаков одаренности» и «наличие или отсутствие братьев и (или) сестер» в отношении показателей психологического благополучия китайских подростков не выявлено. Описанные особенности психологического благополучия китайских подростков проявляются вне зависимости от того, посещает ли ребенок школу, проживая при этом дома, или же постоянно находится в школе-интернате, где живет и учится.

Подводя итог, отметим, что наше исследование еще раз продемонстрировало значимость академической одаренности как ресурса психологического благополучия подростков (на примере китайских подростков). Представляется важным уделять внимание развитию одаренности академически одаренных подростков и способностей подростков с обычным уровнем развития в школе (в том числе в школе-интернате) и семье. В школе можно регулярно проводить мероприятия для их общения и обмена идеями, мыслями и опытом с целью способствовать взаимопониманию и возможности учиться друг у друга. В семье родители могут уделять внимание созданию гармоничной семейной атмосферы, в том числе часто проводить время с детьми, общаться с ними, поощрять их и т. д. Родители, у которых несколько детей, должны

способствовать убежденности детей в том, что все они одинаково важны для родителей и родители любят каждого из них; не следует сравнивать своих детей между собой. На основе полученных результатов целесообразно разработать программу укрепления психологического благополучия китайских подростков.

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

При проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

During the research, the ethical principles provided for research involving humans and animals were observed.

Благодарности

Выражаю благодарность своему научному руководителю Анастасии Владимировне Микляевой, доктору психологических наук, профессору кафедры психологии человека института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена за помощь, терпение и профессиональную поддержку.

Acknowledgements

Special thanks to my supervisor Professor Anastasia V. Miklyaeva (Doctor of Psychology, Department of Human Psychology, Institute of Psychology of Herzen State Pedagogical University of Russia) for her professional advice, help and patience.

References

- Adamczyk, K. (2016) An investigation of loneliness and perceived social support among single and partnered young adults. *Current Psychology*, vol. 35, no. 4, pp. 674–689. <http://doi.org/10.1007/s12144-015-9337-7> (In English)
- Bass, L. R. (2014) Boarding schools and capital benefits: Implications for urban school reform. *The Journal of Educational Research*, vol. 17, pp. 16–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753855> (In English)
- Bloom, B. (ed.). (1985) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books Publ., 576 p. (In English)

- Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X., Wu, J. (2017) Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, vol. 55, no. 2, pp. 107–119. <http://doi.org/10.1002/pits.22044> (In English)
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993) *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press, 307 p. (In English)
- Falbo, T. (2012) Only children: An updated review. *Journal of Individual Psychology*, vol. 68, no. 1, pp. 38–49. (In English)
- Griffin, A. M., Sulkowski, M. L., Bámaca-Colbert, M. Y., Cleveland, H. H. (2019) Daily social and affective lives of homeless youth: What is the role of teacher and peer social support? *Journal of School Psychology*, vol. 77, pp. 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.09.004> (In English)
- Guo, S., Li, L., Sun, Y. et. al. (2020) Does boarding benefit the mathematics achievement of primary and middle school students? Evidence from China. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 41, no. 1, pp. 1–23. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1760081> (In English)
- Inman, T. F., Kirchner, J. (2016) *Parenting gifted children 101: An introduction to gifted kids and their needs*. Waco: Prufrock Press, 207 p. (In English)
- Jolly, J. L., Matthews, M. S., Nester, J. (2013) Homeschooling the gifted: A parent's perspective. *Gifted Child Quarterly*, vol. 57, no. 2, pp. 121–134. <https://doi.org/10.1177/0016986212469999> (In English)
- Jolly, J. L., Treffinger, D. J., Inman, T. F., Smutny, J. F. (eds.). (2011) *Parenting Gifted Children: The authoritative guide from the national association for gifted children*. Waco: Prufrock Press, 592 p. (In English)
- Koshy, V., Smith, C. P., Brown, J. (2017) Parenting “gifted and talented” children in urban areas: Parents' voices. *Gifted Education International*, vol. 33, no. 1, pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/0261429414535426> (In English)
- Liu, R. X., Lin, W., Chen, Z. Y. (2010) School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings. *Journal of Adolescence*, vol. 33, no. 3, pp. 411–417. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (In English)
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Liem, G. A. D. (2014) Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, vol. 51, no. 5, pp. 1007–1049. <https://doi.org/10.3102/0002831214532164> (In English)
- Miklyeva, A. V., Khoroshikh, V. V., Volkova, E. N. (2019) Sub'ektivnye faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya odarenykh podrostkov: teoreticheskaya model' [Subjective factors of gifted adolescents' psychological well-being: A theoretical model]. *Science for Education Today*, vol. 9, no. 4, pp. 36–55. <http://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.03> (In Russian)
- Papadopoulos, D. (2021) Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, vol. 8, no. 11, article 953. <https://doi.org/10.3390/children8110953> (In English)
- Pilarinos, V., Solomon, C. R. (2016) Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gift Child Quarterly*, vol. 61, no. 1, pp. 87–98. <https://doi.org/10.1177/0016986216675351> (In English)
- Shcheblanova, E. I. (2008) *Neuspeshnye odarennnye shkol'niki [Unsuccessful gifted schoolchildren]*. Moscow: IG-SOCIN Publ., 212 p. (In Russian)
- Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, 648 p. (In English)
- Vedikova, E. Yu., Kalyagina, E. A. (2018) Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starshikh podrostkov s priznakami odarennosti [Features of psychological well-being of high school students with signs of giftedness]. In: A. A. Sukiasyan (ed.). *Problema protsessy samorazvitiya i samoorganizatsii v psikhologii i pedagogike. Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 17 fevralya 2018 g. [Problem of the process of self-development and self-organization in psychology and pedagogy: Collection of works based on the results of the International Scientific-Practical Conference February 17, 2018]*. Ufa: AMI Publ., pp. 57–60. (In Russian)
- Xing, Z. J., Huang, L. Q. (2004) Ryff xinli xingfugan liangbiao zai woguo chengshi juminzhong de shiyong [Study of applying to citizens in China on Ryff's psychological well-being scales]. *Jiankang xinlixue zazhi — Health Psychology Journal*, no. 3, pp. 231–233. <https://www.doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2004.03.036> (In Chinese)
- Yazdani, S., Daryei, G. (2016) Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, vol. 2, no. 3, pp. 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.psrb.2016.09.019> (In English)
- Yurkevich, V. S. (2000) *Odarenniy rebenok: illyuzii i real'nost' [The gifted child: Illusions and reality]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 136 p. (In Russian)
- Zhang, Z., Harder, B., Zhao, X. (2017) Gifted education in China. *Cogent Education*, vol. 4, no. 1, article 1364881. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1364881> (In English)



УДК 316.6

EDN WQPDJC

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-154-163>

Научная статья

Представления современной студенческой молодежи о российской действительности

А. Н. Кошелева¹, Ю. А. Проект¹, В. В. Хороших^{✉1}

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

Сведения об авторах

Александра Николаевна Кошелева, SPIN-код: 3957-8608, Scopus AuthorID: 57193243586, ResearcherID: E-3406-2017, ORCID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

Юлия Львовна Проект, SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Валерия Викторовна Хороших, SPIN-код: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ResearcherID: D-9861-2017, ORCID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Для цитирования: Кошелева, А. Н., Проект, Ю. А., Хороших, В. В. (2022) Представления современной студенческой молодежи о российской действительности. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 154–163. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-154-163> EDN WQPDJC.

Получена 11 января 2022; прошла рецензирование 24 января 2022; принята 25 января 2022.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31539 опп.

Права: © А. Н. Кошелева, Ю. А. Проект, В. В. Хороших (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Представления о российской действительности, образ России в картине мира современной молодежи играют важную роль в процессах самоопределения и социальной интеграции молодежи. Изучение представлений о российской действительности приобретает особое значение, когда речь идет о студенческой молодежи, являющейся основой для воспроизводства политических, управленческих и интеллектуальных элит общества. Целью настоящей статьи явилось изучение трансформации представлений о российской действительности в сознании современной студенческой молодежи.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 615 студентов вузов, находящихся в мегаполисах, больших и малых городах (197 мужчин и 418 женщин). Для реализации поставленной цели применялся метод свободных описаний характеристик типичного россиянина и его возможных высказываний о своей стране, а также анкетирование. Обработка и анализ результатов проводились при помощи методов контент-анализа и частотного анализа. Был проведен сопоставительный анализ качественных характеристик представлений о российской действительности современных студентов и студентов, обучавшихся в российских вузах в конце первого десятилетия XXI в.

Результаты исследования показали, что современные студенты в меньшей степени склонны поддерживать «черные политические мифы о России», склонны гордиться своей страной, однако в их представлениях о российской действительности эмоциональный компонент выражен незначительно. Образ типичного россиянина проявлен, прежде всего, в амбивалентно представленных коммуникативных качествах. В то же время студенты в большей степени склонны наделять типичного россиянина депрессивными качествами, указывая на недостаток внутренних и внешних ресурсов в совладании с трудными жизненными ситуациями.

Заключение. Полученные результаты могут использоваться при организации психологического сопровождения и воспитательной работы в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: образ России, российская действительность, представления, трансформация, типичный россиянин, автостереотипы, мифы о России, молодежь, студенчество, контент-анализ

Article

Vision of Russian reality by modern university students

A. N. Kosheleva¹, Yu. L. Proekt¹, V. V. Khoroshikh^{✉1}

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

Authors

Alexandra N. Kosheleva, SPIN: 3957-8608, Scopus AuthorID: 57193243586, ResearcherID: E-3406-2017, ORCID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

Yulia L. Proekt, SPIN: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Valeriya V. Khoroshikh, SPIN: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ResearcherID: D-9861-2017, ORCID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

For citation: Kosheleva, A. N., Proekt, Yu. L., Khoroshikh, V. V. (2022) Vision of Russian reality by modern university students. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 154–163. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-154-163> EDN WQPDIC.

Received 11 January 2022; reviewed 24 January 2022; accepted 25 January 2022.

Funding: The study was supported by RFBR and EISR, project No. 21-011-31539 opn.

Copyright: © A. N. Kosheleva, Yu. L. Proekt, V. V. Khoroshikh (2022). 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. The perceptions of Russian reality and the image of Russia in the worldview of modern youth play an important role in the processes of young people's self-identification and social integration. The study of perceptions of Russian reality acquires special significance when it concerns students, who are the basis for the reproduction of political, managerial and intellectual elites of society. The aim of this article was to study the transformation of perceptions of Russian reality by modern student youth.

Materials and Methods. The study involved 615 university students in megalopolises, cities and towns (197 men and 418 women). The method of free descriptions of a typical Russian citizen and his/her possible statements about the country was used, along with a questionnaire, in order to achieve the goal of the study. The results were processed using content analysis and frequency analysis. We also carried out a comparative analysis of qualitative characteristics of the perceptions of Russian reality by modern students and students who studied in Russian universities at the end of the 2010s.

The results showed that modern students are less inclined to support "black political myths about Russia" and tend to be proud of their country. However, the emotional component in modern students' perceptions of Russian reality is expressed insignificantly. The image of a typical Russian citizen is primarily shown in ambivalently presented communicative qualities. Also modern students were more inclined to assign depressive qualities to the typical Russian citizen, pointing to the lack of internal and external resources for coping with difficult life situations.

Keywords: image of Russia, Russian reality, perceptions, transformation, typical Russian citizen, auto-stereotypes, myths about Russia, youth, students, content analysis

Введение

Изучение представлений о российской действительности, образе России в картине мира современной молодежи рассматривается в качестве важной для современной гуманитарной науки задачи (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012). Представления о российской действительности, возможностях, существующих в России для реализации жизненных и профессиональных планов, играют важную роль в процессах самоопределения и социальной интеграции молодежи. Динамичные изменения, происходящие в экономической, социальной, политической сферах затрагивают все аспекты жизненного устройства современного человека и, безусловно, отражаются на представ-

лениях о стране, в которой проживают молодые люди, а также на представлениях о соотечественниках.

Студенческая молодежь как особая социальная группа, играющая важную роль в воспроизводстве политических, управленческих и интеллектуальных элит, активно изучается современными исследователями (Филоненко, Штомпель, Штомпель 2018). Восприимчивость к инновациям, высокая мобильность, ориентация на достижение независимости, гибкое восприятие системы ценностей, «симбиоз традиционных и современных ориентиров в процессе жизненного выбора» (Зубок, Ростовская, Смакотина 2016, 6), включенность в глобальный мир, кризис политической идентичности выделяются в качестве отличительных

особенностей современной российской, в том числе и студенческой молодежи (Зубок, Ростовская, Смакотина 2016; Малолетнева, Жираткова, Элиарова 2018; Поливаева, Беленикин 2016). Именно эти особенности опосредуют процесс жизненного выбора и его реализацию.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Образ России рассматривается в качестве социального представления, тесно связанного как с архетипическими, так и с современными социальными мифами (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012). Образ России способствует интеграции структурных, пространственных и временных компонентов картины мира и играет важную роль в регуляции жизни и деятельности современного россиянина.

В качестве основных структурных компонентов образа России в представлении современной молодежи выступают: пространственный (образ «Центра», «Локальный (региональный)» образ и «Слабодифференцированный» образ), исторический (представленный мифами о власти, народе, о геополитическом положении России, а также о роли личности в истории страны) и символично-метафорический компоненты. Изучение генезиса мифологических составляющих образа России и его роли в сознании и жизненных отношениях современной молодежи, проведенное коллективом сотрудников Герценовского университета в начале 2010-х годов, позволило выявить и описать основные механизмы формирования социального мифа о России у современной молодежи. Так, механизм стихийного порождения социального мифа предполагает актуализацию поля культурных смыслов, а также преобразование архетипических образов с учетом актуальной социальной реальности. Механизм мифодизайна предполагает целенаправленное конструирование социального мифа с помощью СМИ, политических технологий для реализации задач информационного воздействия на сознание и поведение человека. В целом по результатам проведенного исследования отмечается, что «представление о России у современной молодежи в основном имеет мозаичный, дискретный характер, может включать в себя множество разнообразных мифообразов, которые соотносятся с различными содержательными категориями и типами, зачастую не имеют «сквозного» смыслового содержания» (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012, 371).

В качестве важных факторов, определяющих характер социализации и трансформации системы социокультурных ценностей и представлений о России у современной молодежи, выступают интернет и средства массовой информации (Данилова 2009; Фетисова 2017).

Современные СМИ активно включены в процесс формирования представлений об окружающем мире, в том числе в формирование образа страны, как у внутренней, так и у внешней (по отношению к определенному государству) аудитории. В ходе многочисленных исследований медиаобраза России показана специфика восприятия России и ее граждан в разных странах (Мельник, Барлыбаева, Альжанова 2020; Мисонжников 2018), активно изучаются возможности различных средств массовой коммуникации, например интернет-мемов, в формировании образа России (Цянь, Мельник 2021), раскрыта динамика и основные направления в изменении имиджа России (Repina, Zheltukhina, Kovaleva et al. 2018).

Отмечая роль медиаобраза государства в качестве ресурса влияния, «мягкой силы» в процессе поддержания и укрепления добрососедских отношений, современные исследователи отмечают, что этот медиаобраз выступает в качестве важного компонента модели мира личности, определяя ценностные аспекты отношения личности к стране (Ерофеева, Мельник, Зайкина 2020). Так, на примере эмпирического исследования медиаобраза Республики Крым в модели мира российских студентов отмечается размытость, нечеткость представлений, составляющих содержание этого образа, у студенческой молодежи, а также постулируется необходимость опоры на духовно-нравственные ценности, историческую и культурную память при формировании медиаобраза данного региона России (Ерофеева, Мельник, Зайкина 2020).

Отдельного внимания в этом контексте заслуживает феномен исторической памяти, роль которого в восприятии и оценке актуальных жизненных обстоятельств личностью показана в ряде исследований (Герасимов 2013; Положенцева, Кащенко 2014). В частности, Е. С. Синельникова и Е. В. Зиновьева провели исследование представлений студентов о 1990-х годах и о роли этого исторического периода в судьбе России. Согласно представленным авторами данным, студенты отмечают высокое значение данного исторического периода в трансформации государственно-правовой системы, а также изменениях социальной структуры общества, выделяя снижение уровня безопасности в качестве

фоновой характеристики при оценке данного периода (Синельникова, Зиновьева 2017).

Изучение системы социокультурных ценностей студенчества и их роли в системе представлений о России и жизненных отношениях современной молодежи позволили выделить основные типы мировоззренческих и ценностных ориентаций студенческой молодежи. «Космополитический тип» предполагает отрицание консервативных ценностей, стремление к самореализации и спонтанности восприятия мира. «Патриотический тип» преимущественно опирается на мифологемы идентичности, русской культуры, традиционные ценности. Данные типы выступают в качестве своеобразных полюсов достаточно широкого спектра мировоззренческих установок современной молодежи, в числе которых обозначены «индивидуализм», «социальный оптимизм с ориентацией на западное общество», «неоконсервативные ценности», «консервативные ценности» и «либеральные ценности» (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012).

В ходе этого же исследования было установлено, что субъективная оценка материальной независимости выступает в качестве одного из факторов, опосредующих значимость ценностей как для отдельного субъекта, так и для оценки образа России среди студенческой молодежи в целом. Социальный пессимизм, приоритет ценности власти в структуре индивидуальных ценностей характерны для молодежи, испытывающей жизненные трудности. Значимость в системе индивидуальных ценностей ценности развития, ценности доверия и любви к Родине, опосредующих представления о России, более характерны для социально благополучной молодежи.

Среди ценностей, с которыми соотносится образ России, были выделены безопасность, законность, внимание к людям, мир и развитие, что, по мнению авторов исследования, свидетельствует о потребностях в социальной, экономической и политической стабильности, безопасности как необходимых предпосылках для индивидуальной самореализации и развития (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012). Для студенческой молодежи характерна большая идентификация с образом России по неприятию антиценностей, проявляющаяся в большем совпадении системы ценностей, неприемлемых для субъекта, и оценке ценностей, неприемлемых для России.

В то же время изучение представлений студенческой молодежи о российской действительности сохраняет свою значимость на фоне

актуализации политических, экономических и социальных рисков и угроз, сопровождающих жизнь россиян в 20-х годах XXI в. (в том числе в связи с пандемией COVID-19).

Целью исследования явилось изучение трансформации представлений о российской действительности в сознании современной студенческой молодежи.

Организация и методы исследования

Для сравнения представлений о российской действительности у студенческой молодежи нами была воспроизведена методология, аналогичная той, которая применялась в исследовании 2009 г. (Гончаров, Королева, Гончарова и др. 2012). Применялся метод свободных описаний характеристик типичного россиянина и его возможных высказываний о своей стране, а также анкета, предназначенная для получения социально-демографической информации.

Полученные данные были проанализированы с помощью контент-анализа и частотного анализа.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что представления о российской действительности в сознании современных студентов характеризуются амбивалентностью, проявляющейся в большей склонности гордиться своей страной, с одной стороны, и подчеркиванием депрессивных качеств типичного россиянина, с другой.

Предметом исследования стали представления современных студентов о российской действительности и содержание национального автостереотипа.

Выборку (615 человек) составили студенты вузов, находящихся в мегаполисах, больших и малых городах (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Улан-Удэ, Гатчина и др.). Средний возраст студентов 19,8 лет; 197 мужчин и 418 женщин.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим результаты исследования представлений молодых людей о России в целом и национальных автостереотипов. Было проведено сопоставление полученных ответов с результатами исследования, проведенного нами в 2009 г. Данные приведены в таблице 1.

Отвечая на вопрос «Что может сказать о своей стране типичный россиянин?», молодые люди наиболее часто (21,14%) дают ответы, в которых отражено представление о России как о великой стране. В исследовании 2009 г., отвечая на аналогичный вопрос, молодые люди

Табл. 1. Высказывания типичного россиянина о своей стране

Категория	Смысловые единицы, составляющие категорию (примеры)	Относительная частота встречаемости (в %)	
		2021	2009
Великая страна	Россия — великая страна. Большая, красивая страна. Я горжусь своей страной	21,1%	14,7%
Негативные высказывания	Ничего хорошего, много жалоб; ужас! Скорее бы уехать куда-нибудь; в ней невозможно жить	18,5%	33,8%
Амбивалентные высказывания	Самая любимая, несчастная, большая, бедная, огромная; грязная, красивая	12,8%	20,6%
Нейтральные высказывания	Раньше было лучше, нормально, можно и лучше	9,9%	—
Гордость за страну и нелюбовь к властям	Гордость за страну и нелюбовь к властям. Я так люблю свою страну, но ненавижу государство	9,3%	7,4%
Любовь к своей стране	Это родина моя, всех люблю на свете я! Любовь к своей стране	7,3%	14,7%
Уникальность	Умом Россию не понять. У России свой путь	1,9%	7,4%

Table 1. Statements by a typical Russian about the country

Category	The units of meaning that make up the category (examples)	Relative frequency of occurrence (in %)	
		2021	2009
Great country	Russia is a great country. A big, beautiful country. I am proud of my country	21.1%	14.7%
Negative statements	Nothing good, lots of complaints; terrible! I can't wait to go somewhere else; it's impossible to live there	18.5%	33.8%
Ambivalent statements	Most loved, unhappy, big, poor, huge; dirty, beautiful	12.8%	20.6%
Neutral statements	It used to be better, normal, could be better.	9.9%	—
Pride of the country and dislike of the authorities	Pride in the country and dislike of the authorities. I love my country so much, but I hate the state	9.3%	7.4%
Love for the country	This is my motherland, I love everyone in the world! Love for the country	7.3%	14.7%
Uniqueness	You can't understand Russia with your mind. Russia has its own way	1.9%	7.4%

наиболее часто давали ответы, содержащие негативные оценки. В 2021 г. негативные высказывания дают 18,54% испытуемых, и эта категория находится на втором месте. На третьем месте (12,85%) располагаются амбивалентные высказывания — как в 2009 г., так и в 2021 г. В представлениях современных молодых людей, в отличие от молодежи 2009 г., появляется новая категория ответов «Нейтральные высказывания»

(9,92%). Ответы данной категории отличаются отсутствием эмоциональной окраски. Также в 2021 г. возросло количество молодых людей, которые противопоставляют родную страну и государство, меньшее количество ответов отражают любовь к Родине и подчеркивают уникальность пути развития России.

Можно говорить о том, что современные молодые люди в меньшей степени, чем в 2009 г.,

склонны поддерживать «черные политические мифы о России», в большей степени склонны гордиться своей страной, демонстрируя при этом меньшую эмоциональную привязанность.

Далее рассмотрим характеристики образа типичного россиянина в представлении современной молодежи. Данные представлены в таблице 2.

Табл. 2. Наиболее характерные черты типичного россиянина в представлениях молодежи

Категория	Смысловые единицы, составляющие категорию (примеры)	Относительная частота встречаемости (в %)	
		2021	2009
Грустный	Грустный, депрессивный, угрюмый, пессимистичный	24,2%	—
Открытость в общении	Открытость, гостеприимство, готов помочь, великодушие	20,9%	14,0%
Качества, затрудняющие общение	Конфликтность, недоверчивость, закрытость, агрессивность	18,8%	8,7%
Доброта	Доброта, доброжелательность	18,4%	9,1%
Сила духа	Сила духа, стойкость и выдержка в трудных испытаниях, смелость	9,1%	5,0%
Волевые качества	Упорство, целеустремленность, упрямство	8,5%	3,7%
Чувство юмора	Остроумие, чувство юмора	7,3%	4,1%
Любовь к выпивке	Любовь к выпивке, алкоголизм, пьянство	6,3%	4,1%
Трудолюбие	Трудолюбие	5,4%	3,7%
Когнитивный ресурс	Ум, смекалка	4,5%	5,8%
Недостаток внешних ресурсов	Бедный, мало зарабатывает	4,4%	—
Качества, проявляющиеся во взаимоотношениях с властью	Доверчивость правительству, покорность, привычка ругать власть	4,1%	2,9%
Патриотизм	Патриотизм, любовь к Родине	3,7%	2,1%
Лень	Лень, ленивый	3,7%	8,2%
Склонность к авантюризму	Авантюризм, расчет на «авось», безответственность	3,1%	5,0%
Консерватизм	Консерватизм, хранитель традиций	2,9%	—
Недостаток когнитивного ресурса	Необразованность, глупый, посредственность	2,4%	5,8%
Простота и наивность	Простота, наивность	1,9%	2,5%
Оптимизм	Оптимизм, жизнелюбие	1,8%	2,5%

Table 2. The most characteristic features of a typical Russian in young people's perceptions

Category	The units of meaning that make up the category (examples)	Relative frequency of occurrence (in %)	
		2021	2009
Sad	Sad, depressed, moody, pessimistic	24.2%	—
Openness in communication	Openness, hospitality, willingness to help, generosity	20.9%	14.0%
Qualities that make communication difficult	Proneness to conflict, distrust, love for privacy, aggressiveness	18.8%	8.7%
Kindness	Kindness, goodwill	18.4%	9.1%
Strength of spirit	Strength of spirit, fortitude and endurance in difficult trials, courage	9.1%	4.97%
Willpower qualities	Perseverance, determination, stubbornness	8.5%	3.7%
Sense of humour	Wit, sense of humour	7.3%	4.1%
Love of drinking	Love of drinking, alcoholism, heavy drinking	6.3%	4.1%
Hardworking	Hardworking	5.4%	3.7%
Cognitive resource	Intelligence, smartness	4.5%	5.8%
Lack of external resources	Poor, doesn't earn much	4.4%	—
Qualities that manifest themselves in relationships with authorities	Trust in government, obedience, habit of criticising authorities	4.1%	2.9%
Patriotism	Patriotism, love of motherland	3.7%	2.1%
Laziness	Laziness, lazy	3.7%	8.2%
Tendency towards adventurism	Adventurousness, chance reliance, irresponsibility	3.1%	5.0%
Conservatism	Conservatism, the guardian of tradition	2.9%	—
Lack of cognitive resource	Uneducated, stupid, mediocrity	2.4%	5.8%
Simplicity and naivety	Simplicity, naivety	1.9%	2.5%
Optimism	Optimism, love of life	1.7%	2.5%

В отличие от молодых людей 2009 г., современные молодые в первую очередь отмечают в образе типичного россиянина такую характеристику, как «грустный», «депрессивный» (24,22%). Подобные ответы не были представлены в исследовании 2009 г. Следует отметить,

что в 2021 г. меньшее количество молодых людей (1,79%) называют в качестве характерной черты россиянина «оптимизм». Можно предположить, что обилие негативных эмоциональных переживаний, связанных с пандемией COVID-19 и мировым экономическим кризисом,

находят свое отражение в представлениях современных молодых людей о типичном россияnine. В пользу данного предположения свидетельствует и появление еще одной новой характеристики, не представленной в ответах молодых людей в 2009 г. 4,39% молодых людей называют такую характеристику типичного россиянина, как «бедность». Также большее количество (6,34%) молодых людей в 2021 г. указывают пьянство как черту типичного россиянина, делая акцент на неконструктивных стратегиях преодоления трудных жизненных ситуаций.

На втором месте располагаются позитивные качества, связанные с готовностью помочь другим людям, гостеприимством и открытостью (20,98%). На третьем месте располагаются качества, затрудняющие общение (18,86%), приводящие к конфликтам. Современные молодые люди чаще указывают данные качества по сравнению со своими сверстниками 2009 г. (8,7%). Однако они также чаще отмечают «доброту», «доброжелательность» (18,37%), способствующие оптимизации общения, а также качества, относящиеся к волевой сфере — «силу духа» (9,1%), качества, способствующие достижению цели (8,45%). Далее располагается «чувство юмора» (7,32%). Данное качество также чаще отмечается современными молодыми людьми. Полученные результаты частично согласуются с данными исследования Л. А. Юшковой, согласно которым, по мнению современных молодых людей, живущих в России, к типичным чертам национального характера относятся «терпение, трудолюбие, стремление к свободе, доброта и сердечность, смелость и бесстрашие» (Юшкова 2021, 65).

Однако принимая во внимание наличие в национальном автостереотипе качеств, которые можно рассматривать как реакцию на сложную ситуацию, волевые качества, доброжелательность, готовность помочь и чувство юмора могут рассматриваться как адаптационный ресурс личности.

Выводы

Современные студенты в меньшей степени склонны поддерживать «черные политические мифы о России», склонны гордиться своей страной, однако в их представлениях о российской действительности эмоциональный компонент выражен незначительно.

Образ типичного россиянина проявлен в амбивалентно представленных коммуникативных качествах. Современные студенты

в большей степени склонны наделять типичного россиянина депрессивными качествами, указывая на недостаток внутренних и внешних ресурсов в совладании с трудными жизненными ситуациями.

Полученные результаты необходимо учитывать при организации психологического сопровождения и воспитательной работы в вузах, одной из задач которых целесообразно признать усиление компонентов национального автостереотипа, отражающих адаптационные ресурсы личности «типичного россиянина».

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 guidelines for human and animal research.

Вклад авторов

А. Н. Кошелева — сбор и обработка, анализ эмпирических данных.

Ю. Л. Проект — организация и планирование исследования, сбор и анализ эмпирических данных.

В. В. Хороших — сбор эмпирических данных, теоретический обзор современного состояния проблемы.

Author Contributions

A. N. Kosheleva—collecting, processing and analyzing empirical data.

Y. L. Proekt—research management and planning, collecting, processing and analyzing empirical data.

V. V. Khoroshikh—collecting empirical data, drafting theoretical review.

Литература

- Герасимов, О. В. (2013) Феномен исторической памяти. *Вестник университета Российской академии образования*, № 5, с. 133–137.
- Гончаров, С. А., Королева, Н. Н., Гончарова, О. М. и др. (2012) *Образ России во временной перспективе*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 347 с.
- Данилова, М. А. (2009) *Интернет-социализация студенческой молодежи. Специфика мотивации сетевого поведения. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата социологических наук*. Саратов, Саратовский государственный технический университет, 18 с.
- Ерофеева, И. В., Мельник, Г. С., Зайкина, Н. М. (2020) Медиаобраз республики Крым: модель мира российского студента. *Региология*, т. 28, № 3, с. 516–542. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.112.028.202003.516-542>
- Зубок, Ю. А., Ростовская, Т. К., Смакотина, Н. Л. (2016) *Молодежь и молодежная политика в современном российском обществе*. М.: Перспектива, 166 с.
- Малолетнева, И. В., Жираткова, Ж. В., Элиарова, Т. С. (2018) Трансформация ценностей студенческой молодежи: миф и реальность. *Вестник университета*, № 4, с. 150–155. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2018-4-150-155>
- Мельник, Г. С., Барлыбаева, С. Х., Альжанова, А. Б. (2020) Медиаобраз России в казахстанских СМИ. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*, № 3, с. 110–116.
- Мисонжников, Б. Я. (2018) Образ России в западном медийном дискурсе. *Вопросы журналистики*, № 4, с. 81–92. <https://doi.org/10.17223/26188422/4/4>
- Поливаева, Н. П., Беленикин, Р. О. (2016) Особенности российской молодежи как субъекта гражданского общества. *Власть*, т. 24, № 3, с. 83–87.
- Положенцева, И. В., Кашенко, Т. Л. (2014) Феномен исторической памяти и актуализация личной исторической памяти студентов. *Власть*, № 12, с. 42–46.
- Синельникова, Е. С., Зиновьева, Е. В. (2017) Память о 1990-х годах российской истории: представления студентов. В кн.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова (ред.). *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. М.: Институт психологии РАН, с. 307–314.
- Филоненко, В. И., Штомпель, Л. А., Штомпель, О. М. (2018) Репрезентативная культура современного российского студенчества. *Социологическое обозрение*, т. 17, № 3, с. 221–239. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-3-221-239>
- Фетисова, О. В. (2017) Влияние виртуального пространства на ценностные ориентации современной российской молодежи. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, № 10. [Электронный ресурс]. URL: https://online-science.ru/m/products/social_science/gid4285/pg0/ (дата обращения 10.01.2022).
- Цянь, Ч., Мельник, Г. С. (2021) Медиаобраз России в китайских интернет-мемах. *Российско-китайские исследования*, т. 5, № 1, с. 46–55. [https://doi.org/10.17150/2587-7445.2021.5\(1\).46-55](https://doi.org/10.17150/2587-7445.2021.5(1).46-55)
- Юшкова, Л. А. (2021) Этнический автостереотип «русские» глазами современной студенческой молодежи. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6, № 3, с. 49–69. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_02
- Repina, E. A., Zheltukhina, M. R., Kovaleva, N. A. et al. (2018) International media image of Russia: Trends and patterns of perception. *XLinguae*, vol. 11, no. 2, pp. 557–565. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.45>

References

- Danilova, M. A. (2009) *Internet-sotsializatsiya studencheskoj molodezhi. Spetsifika motivatsii setevogo povedeniya [Internet socialization of student youth. The specifics of motivating network behavior]. Extended abstract of PhD dissertation (Sociology)*. Saratov, Saratov State Technical University, 18 p. (In Russian)
- Erofeeva, I. V., Melnik, G. S., Zajkina, N. M. (2020) Mediaobraz respubliki Krym: model' mira rossijskogo studenta [The media image of the Republic of Crimea: The Russian student's world model]. *Regionologiya — Russian Journal of Regional Studies*, vol. 28, no. 3, pp. 516–542. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.112.028.202003.516-542> (In Russian)
- Filonenko, V. I., Shtompel, L. A., Shtompel, O. M. (2018) Rerezentativnaya kul'tura sovremennogo rossijskogo studenchestva [The representative culture of modern Russian students]. *Sotsiologicheskoe obozrenie — Russian Sociological Review*, vol. 17, no. 3, pp. 221–239. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-3-221-239> (In Russian)
- Fetisova, O. V. (2017) Vliyanie virtual'nogo prostranstva na tsennostnye orientatsii sovremennoj rossijskoj molodezhi [Representative culture of modern Russian students]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki — Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, no. 10. [Online]. Available at: https://online-science.ru/m/products/social_science/gid4285/pg0/ (accessed 10.01.2022). (In Russian)
- Gerasimov, O. V. (2013) Fenomen istoricheskoi pamyati [The phenomenon of historical memory]. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya — Herald of the University of the Russian Academy of Education*, no. 5, pp. 133–137. (In Russian)

- Goncharov, S. A., Koroleva, N. N., Goncharova, O. M. et al. (2012) *Obraz Rossii vo vremennoj perspektive [The image of Russia in time perspective]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 347 p. (In Russian)
- Maloletneva, I. V., Zhiratkova, Zh. V., Eliarova, T. S. (2018) Transformatsiya tsennostej studentcheskoj molodezhi: mif i real'nost' [Transformation of values of student young people: Myth and reality]. *Vestnik Universiteta*, no. 4, pp. 150–155. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2018-4-150-155> (In Russian)
- Melnik, G. S., Barlybayeva, S. K., Alzhanova, A. B. (2020) Mediaobraz Rossii v kazakhstanskikh SMI [Media image of Russia in Kazakhstan media]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika — Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism*, no. 3, pp. 110–116. (In Russian)
- Misonzhnikov, B. Ya. (2018) Obraz Rossii v zapadnom medijnom diskurse [The image of Russia in western media discourse]. *Voprosy zhurnalistiki — Russian Journal of Media Studies*, no. 4, pp. 81–92. <https://doi.org/10.17223/26188422/4/4> (In Russian)
- Polivaeva, N. P., Belenikin, R. O. (2016) Osobennosti rossijskoj molodezhi kak sub'ekta grazhdanskogo obshchestva [Features of Russian youth as a subject of civil society]. *Vlast'*, vol. 24, no. 3, pp. 83–87. (In Russian)
- Polozhentseva, I. V., Kashchenko, T. L. (2014) Fenomen istoricheskoy pamyati i aktualizatsiya lichnoj istoricheskoy pamyati studentov [The concept of the historical memory and actualization of personal historical memory of the students]. *Vlast'*, no. 12, pp. 42–46. (In Russian)
- Repina, E. A., Zheltukhina, M. R., Kovaleva, N. A. et al. (2018) International media image of Russia: Trends and patterns of perception. *XLinguae*, vol. 11, no. 2, pp. 557–565. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.45> (In English)
- Sinel'nikova, E. S., Zinov'eva, E. V. (2017) Pamyat' o 1990-kh godakh rossijskoj istorii: predstavleniya studentov [Collective memory of the 90s of Russian history: Students' representations]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova (eds.). *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya [Fundamental and applied research of modern psychology: Results and development prospects]*. Moscow: The Institute of Psychology RAN Publ., pp. 307–314. (In Russian)
- Qian, Zh., Melnik, G. S. (2021) Mediaobraz Rossii v kitajskikh internet-memakh [Russia's media image in Chinese internet memes]. *Rossijsko-kitajskie issledovaniya — Russian and Chinese Studies*, vol. 5, no. 1, pp. 46–55. [https://doi.org/10.17150/2587-7445.2021.5\(1\).46-55](https://doi.org/10.17150/2587-7445.2021.5(1).46-55) (In Russian)
- Yushkova, L. A. (2021) Etnicheskij avtostereotip “russkie” glazami sovremennoj studentcheskoj molodezhi [Ethnic autostereotype “Russian” in the eyes of modern student youth]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Science. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 3, pp. 49–69. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_02 (In Russian)
- Zubok, Yu. A., Rostovskaya, T. K., Smakotina, N. L. (2016) *Molodezh' i molodezhnaya politika v sovremennom rossijskom obshchestve [Youth and youth policy in modern Russian society]*. Moscow: Perspektiva Publ., 166 p. (In Russian)



Check for updates

Психология становления современного
профессионала

UDC 159.9

EDN XGSVON

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-164-172>

Article

Dynamics of career preferences in management students

S. V. Dukhnovsky^{✉1}

¹ Yugra State University, 16 Chekhov Str., Khanty-Mansiysk 628012, Russia

Author

Sergey V. Dukhnovsky, SPIN: 9146-2898, ORCID: 0000-0003-3118-9988, e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

For citation: Dukhnovsky, S. V. (2022) Dynamics of career preferences in management students. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 164–172. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-164-172> EDN XGSVON.

Received 21 December 2021; reviewed 13 February 2022; accepted 9 March 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. V. Dukhnovsky (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Background. One of the key challenges facing university students in terms of their career is the relevance of career preferences to professional and personal competencies. The reported study explored the relation between career preferences and competencies of students at different stages of training. Career preferences are viewed as indicators of successful transition through the normative crisis of professionalisation. Career preferences are students' attitudes to essential challenges related to career development. Career preferences include motivational, emotional and volitional, and orientation components.

Materials and methods. The data were collected by “Career Readiness” and “Leader. Manager. Expert” questionnaires developed by S. V. Dukhnovsky. The sample included 167 students aged 18–22. The evidence was collected from university students on management programmes. The empirical results were processed by Statistica 10.0 Software Package with the use of Shapiro-Wilk test, one-way ANOVA and Pearson's correlation coefficient.

Results and discussion. The results suggest that most students prefer a mixed type of career. Throughout all the stages of training, they opt for vertical career rather than the horizontal one. Students also show a gradual transition from non-specialised to specialised career preferences. Changes in career preferences are associated with the development of leadership, managerial and expert competencies. First and second-year students are more likely to show leadership skills, while students in their final year of training tend to reveal managerial and expert competencies.

Conclusions. The results of the study can be used in the development of career profiles for university students as tools for promoting their further professionalisation.

Keywords: career preferences, personal competencies, professional competencies, management degrees, university students

Научная статья

Динамика карьерных предпочтений студентов вузов управленческих специальностей

С. В. ДУХНОВСКИЙ^{✉1}

¹ Югорский государственный университет, 628012, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16

Сведения об авторе

Сергей Витальевич Духновский, SPIN-код: 9146-2898, ORCID: 0000-0003-3118-9988, e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Для цитирования: Духновский, С. В. (2022) Динамика карьерных предпочтений студентов вузов управленческих специальностей. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 164–172. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-164-172> EDN XGSVON.

Получена 27 декабря 2021; прошла рецензирование 13 февраля 2022; принята 9 марта 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. В. Духновский (2022). 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/).

Аннотация

Введение. Одной из ключевых проблем, связанных с карьерным развитием студентов вузов, является проблема соответствия карьерных предпочтений их профессиональным и личностным компетенциям. Исследование, представленное в статье, было направлено на анализ взаимосвязей между карьерными предпочтениями и компетенциями студентов на разных этапах обучения. Мы рассматриваем карьерные предпочтения как показатели успешного перехода через нормативный кризис профессионализации. Карьерные предпочтения представляют собой установки студентов на решение проблем, стоящих перед ними в связи с планами в отношении карьерного роста. Структура карьерных предпочтений включает в себя мотивационный, эмоционально-волевой и ориентационный компоненты.

Материалы и методы. Данные были собраны с помощью анкет «Готовность к карьере» и «Лидер. Менеджер. Эксперт», которые были разработаны С. В. Духновским. В выборку вошли 167 студентов в возрасте 18–22 лет. В опросе приняли участие студенты двух российских университетов, получающие образование в области управления. Эмпирические результаты подвергались статистической обработке с помощью пакета прикладных статистических программ Statistica10.0 с использованием критерия Шапиро — Уилка, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты и обсуждение. Результаты показали, что студенты в основном предпочитают смешанный тип карьеры. На всех этапах обучения вертикальная карьера более предпочтительна, чем горизонтальная. Помимо этого, по мере продвижения учащихся от курса к курсу наблюдается постепенный переход от неспециализированных предпочтений к специализированным профессиям. Изменения в карьерных предпочтениях связаны с формированием лидерских, управленческих и экспертных компетенций. Студенты первого и второго курсов склонны к проявлению лидерских компетенций, в то время как студенты последнего курса в значительной степени демонстрируют управленческие и экспертные компетенции.

Выводы. Полученные результаты могут быть использованы для разработки профессиональных профилей студентов университетов в качестве инструментов психолого-педагогического сопровождения их дальнейшей профессионализации.

Ключевые слова: карьерные предпочтения, личностные компетенции, профессиональные компетенции, управленческие специальности, студенты высших учебных заведений

Introduction

A career choice and its development are integral to professionalisation. Career-related issues are particularly relevant for university students. An effective career is about using professional competencies and skills. Another key factor is career preferences. Students' career preferences include career plans, career opportunities (preferred types of careers, ideas about the desired position and the speed of advancement), professional competencies and personal resources. As a result, viable career preferences allow students to develop realistic ideas about their future professional path. We believe that career preferences are one of the most important conditions for students' professionalisation and the development of their readiness for future professional activity.

Career preferences

Psychology has two approaches to study career preferences. The first approach is based on the theory of career decision-making. It views career preferences as a component (stage) of a person's career decision-making process (Gati, Asher 2001; Germeijs, Verschueren 2006; van Esbroeck, Tibos, Zaman 2005). The second approach investigates career preferences as an independent phenomenon (Hirschi, Lage 2007; Prjzazhnikov 2017; Savickas 2005; Super 1990). According to latter approach, career preferences are intrapersonal (subjective) elements which determine career decisions.

The reported study is based on the second approach. It is grounded in the activity theory (Leontiev 1975), dispositional concept of social behavior regulation (Yadov, Semenov, Vodzinskaya et al. 2013), and subjective approach to psychological

analysis of career (Stebbins 1970). Career preferences of university students can be considered as indicators of professional self-definition and the successful transition through the normative crisis of professionalisation (Klimov 2004; Pryazhnikov 2018; Zeer 2006). Thus, career preferences of students are their attitudes to essential challenges related to career advancement and development (Mironova-Tikhomirova 2006). Effective career preferences foster successful career development. Such students have a stable focus on successful prospective careers, career advancement and professional self-definition (Sedunova, Mikhaylova, Gnedova 2014).

Similarly to V. A. Malikova and I. G. Prokopenko (Malikova, Prokopenko 2011), we suggest that the structure of career preferences includes motivational, emotional and volitional, and orientation components. A motivational component is a wish to attain a certain position; an emotional and volitional component is the speed of career advancement; an orientation component is related to a preferred career type. For the Russian setting, it is expedient to use the following grounds to distinguish between career types: career specialisation (specialised career vs. non-specialised career), career orientation (horizontal career vs. vertical career) and career organisation (intra-organisational career vs. inter-organisational career) (Dukhnovsky 2019).

Career preferences of university students

Realistic career preferences are essential to a successful career after graduation. Empirical studies show that effective careers are associated with prior development of career plans. This includes clear goals, thoughtful self-evaluation, a roadmap, and awareness of possible obstacles to the successful implementation of career plans (Corr, Mutinelli 2017; Hunt, Rollag, Hebert-Maccaro 2017). According to Y. Guan, M. Zhuang, Z. Cai et al., the mediators of successfully implemented career plans are professional self-definition and adaptability of career plans (Guan, Zhuang, Cai et al. 2017). The researchers also focus on students' career optimism and its positive and negative impact on students' career preferences (Kalafat 2018; McIlveen, Beccaria, Burton 2013).

A competence approach to the psychological analysis of career allows to structure factors that determine students' career preferences. Competence is the ability to effectively apply knowledge and skills to solve professional and personal issues of professional self-definition. The role of compe-

tencies in the development of students' career preferences is described in (Povarenkov 2013; Rubtsov, Zabrodin 2012; Tolochek 2017; Sinyagin 2016), etc. Competence approach is also instrumental in the feasibility analysis of students' career preferences and their compliance with student's professional and personal characteristics. This is especially relevant when students are trained in the areas that offer a wide range of career opportunities, in particular, in the areas of administration and management.

The structure of competences in the field of management and administration is still a matter of debate. Earlier, we proposed a model of professional competences (Dukhnovsky 2019). It is based on the two whitepapers: "Employment in Public Administration" (Kontseptsiya kadrovogo obespecheniya... 2017), as well as "Guidelines on the Implementation of the General Concept of the Development and Use of Public Administration Professionals Pool in Russia" (Metodicheskie materialy po realizatsii... 2018). This model includes such competencies as strategic leadership, perseverance, effective social interaction, managerial competence, self-management, readiness for teamwork, scope of thinking, readiness for personal development, and expert competence. We consider the development of the above competencies a prerequisite for effective career preferences of students trained in management and administration.

It should be noted that university students' career preferences are marked by instability, interdependence, and a tendency to maintain stability in life (Mironova-Tikhomirova 2006). These features may become obstacles to a successful career. In this regard, it is crucial to study factors that determine the effectiveness of students' career preferences at different stages of training. It is also important to analyse the dynamics of career preferences and identify growth points in students' prospective careers.

Current study

The empirical study analysed the relation between career preferences of university students and their personal and professional competencies at different stages of training. The objectives of the study include: 1) comparative analysis of career preferences common for university students at different stages of training; 2) comparative analysis of students' personal and professional competencies depending on the stage of training (zone of actual development); 3) analysis of the relationship between students' career preferences and personal and professional competencies to identify growth points for different

types of careers. The evidence was collected from university students on management programmes.

Materials and methods

Participants and procedure

The sample consisted of 167 university students aged 18–22. It included first, second and fourth (final) year students on the educational programme Human Resource Management operated by The Yugra State University and Kurgan Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Russia). The subsample of first-year students included 59 respondents (23 males and 36 females), there were 55 respondents (23 males and 33 females) among second-year students and 53 respondents (18 males and 35 females) among fourth-year students.

The first-year students were surveyed before their first university exams. Second and fourth-year students were surveyed at the end of the relevant academic year. Thus, the study covered the first, middle and final stages of university training.

Tools and measures

Students' career preferences were assessed with the "Career readiness" questionnaire (Dukhnovsky 2019). The questionnaire identifies a preferred type of career, professional tasks, official status, speed of career advancement and the level of position. Thus, the questionnaire allowed to obtain the following data: type of career specialisation (specialised career vs. non-specialised career); type of career orientation (horizontal career vs. vertical career); type of career organisation (intra-organisational career vs. inter-organisational career); level of position (subordinate vs. superior); speed of career advancement (slow vs. fast). The "Leader. Manager. Expert" questionnaire was used to assess

personal and professional competencies of respondents (Dukhnovsky 2019): strategic leadership; perseverance; effective social interaction; managerial competence; self-management; readiness for teamwork; scope of thinking; readiness for self-development; expert competence. Both questionnaires were developed by the author of the present paper and verified at the stage of their development. The results of verification are described in an earlier publication (Dukhnovsky 2019).

Data analysis was performed with Statistica for Windows, version 10.0. The normality of the distribution was confirmed with the Shapiro-Wilk test. The Shapiro-Wilk test was acceptable, so comparative analysis was performed with one-way ANOVA. Pearson's correlation coefficient was used to analyse the relation between students' career preferences and their personal and professional competencies at different stages of training.

Results and discussion

The comparative analysis revealed differences in students' career preferences at different stages of training (see Tables 1).

Table 1 shows that first, second and fourth-year students have a predominant preference for several career types at the same time. Regardless of the stage of training students opt for a vertical career. However, career preferences of students at different stages of training differ. First-year students prioritise vertical and inter-organisational career. Second-year students give preference to non-specialised, vertical and inter-organisational career. The sample of fourth-year students tend to prioritise vertical career, while some of the respondents also mentioned horizontal and specialised careers.

According to Table 2, first-year students focus on getting senior positions and fast career

Table 1. Preferred types of careers ($M \pm \sigma$)

Types of careers	First-year students	Second-year students	Fourth-year students	F
Specialised career	3.9 ± 1.1	5.2 ± 1.9	5.9 ± 1.0	2.24**
Non-specialised career	4.0 ± 1.0	5.7 ± 1.1	5.0 ± 1.1	2.37**
Horizontal career	4.3 ± 0.9	5.0 ± 0.9	5.7 ± 0.9	2.32**
Vertical career	5.8 ± 1.1	6.0 ± 0.9	5.9 ± 0.8	–
Intra-organisational career	4.2 ± 1.3	4.6 ± 1.7	3.8 ± 1.3	–
Inter-organisational career	5.6 ± 1.0	5.7 ± 1.1	4.8 ± 1.7	1.98*

Note: *— $p < 0.05$; **— $p < 0.01$.

advancement. Both these indicators decrease significantly by the end of the second year and show a slight increase by the end of training (graduation).

Table 3 describes students' personal and professional competencies in relation to the stage of training.

The results allow us to conclude that students have a low or middle level of personal and professional competences regardless of the stage of training. At the same time, each stage shows certain trends in students' professional development. First-year students are marked by perseverance, while effective

social interaction and strategic leadership is more common in second-year students. By the end of the final year of training, students show highly developed managerial competence, readiness for teamwork, readiness for self-development and wide scope of thinking.

The correlation analysis identified significant correlation between students' preferred career types and their personal and professional competencies (see Table 4).

Thus, a preference for vertical career is related to such personal and professional competences

Table 2. Preferred position and speed of career advancement (M ± σ)

Career profile	First-year students	Second-year students	Fourth-year students	F
Level of position	49.4 ± 6.1	43.4 ± 8.0	46.0 ± 8.0	2.01*
Speed of career advancement	56.2 ± 5.9	49.4 ± 5.7	53.5 ± 5.4	2.06*

Note: *—p < 0.05.

Table 3. Personal and professional competencies (M ± σ)

Competencies	First-year students	Second-year students	Fourth-year students	F
Strategic leadership	23.0 ± 5.3	28.9 ± 5.0	19.5 ± 5.3	2.27**
Perseverance	26.3 ± 4.5	26.9 ± 4.7	24.1 ± 5.1	—
Effective social interaction	24.4 ± 3.7	29.0 ± 5.2	25.9 ± 3.8	—
Managerial competence	22.2 ± 4.6	23.9 ± 6.0	29.6 ± 5.1	1.99*
Self-management	23.0 ± 4.8	25.7 ± 6.4	25.4 ± 4.7	—
Readiness for teamwork	24.2 ± 6.0	26.3 ± 5.2	28.0 ± 4.9	—
Scope of thinking	23.5 ± 5.8	24.2 ± 5.3	29.5 ± 4.8	2.02*
Readiness for personal development	22.0 ± 5.1	24.0 ± 7.5	28.2 ± 5.2	2.11*
Expert competence	21.1 ± 4.6	20.6 ± 4.1	24.1 ± 3.5	—

Note: *—p < 0.05; **—p < 0.01.

Table 4. Correlation between students' preferred career types and their personal and professional competencies

Indicators	Spec	Non-spec	H	V	Intra-O	Inter-O
Strategic leadership	0.21	0.25	0.29	0.47**	0.24	0.20
Perseverance	0.47**	0.43*	0.25	0.22	0.21	0.15
Effective social interaction	0.25	0.47*	0.44**	0.49**	0.20	0.41**
Managerial competence	0.46**	0.22	0.26	0.53**	0.25	0.33
Self-management	0.29	0.27	0.22	0.23	0.24	0.27
Readiness for teamwork	0.31	0.23	0.47**	0.24	0.26	0.43**
Scope of thinking	0.23	0.29	0.11	0.20	0.23	0.25
Readiness for personal development	0.44**	0.21	0.55**	0.51**	0.27	0.24
Expert competence	0.49**	0.10	0.35	0.31	0.30	0.26

Note: **—p < 0.01. Abbreviations: Spec—Specialised career; Non-spec—Non-specialised career; H—Horizontal career; V—Vertical career; Intra-O—Intra-organisational career; Inter-O—Inter-organisational career.

as perseverance, effective social interaction, managerial competence and readiness for self-development ($0.47 < r < 0.53$, $p \leq 0.05$). Horizontal career is linked to readiness for teamwork, effective social interaction and readiness for self-development ($0.44 < r < 0.55$, $p \leq 0.05$). Inter-organisational career correlates significantly with readiness for teamwork and effective social interaction ($0.41 < r < 0.43$, $p \leq 0.05$). Non-specialised career correlates with effective social interaction and perseverance ($0.43 < r < 0.47$, $p \leq 0.05$). Finally, specialised career is associated with expert competence, perseverance, managerial competence and readiness for self-development ($0.44 < r < 0.49$, $p \leq 0.05$).

The results of the reported study show that first, second, and fourth-year students have preferences for several different types of careers simultaneously. We suggest identifying this phenomenon as a mixed type of career preferences. Regardless of the stage of training, the mixed type of students' career preferences includes a vertical career, i. e., progressing up the career ladder with a strong focus on career advancement. In addition, first, second, and fourth-year students are marked by year-dependent preferences. First-year students opt for a mixed type of career that includes vertical and inter-organisational careers. It means that students would like to develop their career in different organisations. The mixed career preferences of second-year students combine vertical, inter-organisational and non-specialised types of careers. This sample of students looks for a career that offers diverse positions at different organisations. Finally, fourth-year students are interested in vertical, horizontal, and specialised careers. They find it important to combine career growth with professional development in another functional area of the core professional activity. They look for diverse and complex professional tasks or may be interested in trying different positions within the same structural level of an organization provided they get a pay rise (horizontal career). Fourth-year students are also interested in going through different stages of their professional activity within the same professional sphere (specialised career).

In addition to the differences in the preferred career types, the study found differences in the expected speed of career advancement and the desired level of position for students in different years of training. Unlike first and second-year students, first-year students evaluate themselves as having more readiness for a senior position. It is also true about students' assessment of the speed of career advancement. First-year students have the most optimistic assessment of their career prospects, unlike second-year and fourth-year students, who

show the lowest assessment and moderate assessment, respectively. These differences may be due to a greater awareness of students about who they are, their personal and professional profile and career preferences. We assume that as the students progress to the fourth year of training, they show a much deeper understanding of themselves, their capabilities, professional skills and possible career opportunities. Thus, fourth-year students have a more objective picture of their position in the labour market. We believe that this is due to better developed personal and professional competencies. Accordingly, the preference for a particular type of career may be associated with the particular personal and professional competencies.

The study also revealed differences in students' personal and professional competencies depending on their stage of training. First and second-year students prioritise the development of leadership competence. This involves building a team of like-minded people, encouraging others to achieve ambitious goals, and forming a vision of the future. Fourth-year students focus on managerial and expert competences, i. e., organisation and coordination of individual and teamwork, activity planning, readiness to analyse problems, to build qualified expert groups for problem solving, to make expert decisions.

We have supposed that the correlation between preferred career types and students' personal and professional competencies reflect growth points, i. e., competencies that have to be developed to implement the preferred career type. The correlation analysis showed that perseverance, managerial competence, readiness for self-development and effective social interaction are the most significant competencies for the mixed type of career preferences (combined preference for vertical and inter-organisational career types). This career type is of high interest to first-year students, which implies that their growth points correlate with the development of competencies listed above. Strategic leadership, perseverance, effective social interaction, readiness for teamwork, readiness for self-development and managerial competence are the precondition for a mixed type of career preferences that combine vertical, inter-organisational and non-specialised career types. This combination is a high priority with second-year students, so the development of these competencies will encourage their personal and professional growth. The third mixed type of career preferences integrates vertical, horizontal and specialised career types. This combination requires the development of managerial competence, perseverance, readiness for teamwork, expert competence, scope of thinking, readiness for self-development and effective social

interaction. Found in fourth-year students, this career preferences require a pool of competences related to personal and professional managerial and expert resources.

Conclusions

University students have different preferred career types and different levels of personal and professional competencies at different stages of training. Each of the preferred career types has its special zone of actual development (students' actual personal and professional competencies) and growth points (competencies that students have to develop for a successful future career). First-year students look for vertical and inter-organisational career. They would also like to take a senior position and want fast career advancement. First-year students' zone of actual development is related to perseverance. Their growth points include the development of managerial competence, readiness for self-development and competence of effective social interaction. Among second-year students, the most preferred career types are vertical, inter-organisational and non-specialised careers. They are less willing than first-year students to get a senior position as quickly as possible. The dominant personal and professional competencies of second-year students are the competences of effective social interaction and strategic leadership. Their growth points are related to the development of perseverance, effective social interaction, readiness for teamwork, readiness for self-development and managerial competence. Fourth-year students in our sample focus on vertical, horizontal and specialised career types. They expect

a moderate career advancement and the desire for a level of official position. This requires well-developed managerial competence, readiness for teamwork, readiness for self-development and wide scope of thinking. To further implement this career type, students are expected to develop readiness for teamwork and effective social interaction. The results of the study can be used in the development of career profiles for university students as tools for promoting their further professionalisation.

Limitations

The study has several limitations. First, the dynamics of university students' career preferences was assessed using cross-sectional analysis, while the reported study could benefit more from the longitudinal approach. Second, the participation in the study was limited to the students on the educational programme Human Resource Management, which does not allow to extrapolate the research findings on students on other educational programmes. Third, the study did not take into account gender of its participants, while gender may have an impact on career preferences, their development and functioning.

Conflict of Interest

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

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical guidelines for human and animal studies.

References

- Corr, P. J., Mutinelli, S. (2017) Motivation and young people's career planning: A perspective from the reinforcement sensitivity theory of personality. *Personality and Individual Differences*, vol. 106, pp. 126–129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.043> (In English)
- Dukhnovsky, S. V. (2019) *Kadrovaya bezopasnost' organizatsii [Personnel security of the organization]*. Moscow: Urait Publ., 245 p. (In Russian)
- Gati, I., Asher, I. (2001) Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *Career Development Quarterly*, vol. 50, no. 2, pp. 140–157. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x> (In English)
- Germeijs, V., Verschuere, K. (2006) High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, vol. 14, no. 4, pp. 449–471. <https://doi.org/10.1177/1069072706286510> (In English)
- Guan, Y., Zhuang, M., Cai, Z. et al. (2017) Modeling dynamics in career construction: Reciprocal relationship between future work self and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 101, pp. 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.003> (In English)
- Hirschi, A., Läge, D. (2007) The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, vol. 34, no. 2, pp. 164–191. <https://doi.org/10.1177/0894845307307473> (In English)

- Hunt, J. M., Rollag, K., Langowitz, N., Hebert-Maccaro, K. (2017) Helping students make progress in their careers: An attribute analysis of effective vs ineffective student development plans. *The International Journal of Management Education*, vol. 15, no. 3, pp. 397–408. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.017> (In English)
- Kalafat, T. (2018) Psychological resilience and self-esteem related components on career adaptability and career optimism. *International Journal of Human and Behavioral Science*, vol. 4, no. 2, pp. 31–41. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.500795> (In English)
- Klimov, E. A. (2004) *Vvedenie v psikhologiyu truda [Introduction to work psychology]*. 2nd ed., rev. and exp. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., 334 p. (In Russian)
- Kontseptsiya kadrovogo obespecheniya sistemy gosudarstvennogo upravleniya [Employment in Public Administration]*. (2017) Moscow: RANEPА Publ., 51 p. (In Russian)
- Leontiev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Malikova, V. A., Prokopenko, I. G. (2011) Psikhologicheskaya gotovnost' studenta k kar'ernomu rostu [Psychological readiness of a student to the career growth]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta — Vestnik of the Orenburg State University*, no. 2 (121), pp. 209–214. (In Russian)
- McIlveen, P., Beccaria, G., Burton, L. J. (2013) Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 83, no. 3, pp. 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005> (In English)
- Metodicheskie materialy po realizatsii obshchej kontseptsii formirovaniya i ispol'zovaniya rezervov upravlencheskikh kadrov v Rossijskoj Federatsii [Guidelines on the implementation of the general concept of the development and use of public administration professionals Pool in Russia]*. (2018) [Online]. Available at: <http://foir.hspa.ranepa.ru/index.php/component/k2/item/2068.html> (accessed 20.12.2021). (In Russian)
- Mironova-Tikhomirova, A. S. (2006) *Psikhologicheskaya struktura kar'ernoj gotovnosti vypusknika vuza [Psychological structure of the career readiness of the graduates]*. PhD dissertation (Psychology). Khabarovsk, Far Eastern State Transport University, 161 p. (In Russian)
- Povarenkov, Yu. P. (2013) *Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti [Psychology of professional formation of the personality]*. 2nd ed., rev. and exp. Saratov: Saratov State Socio-Economic University Publ., 322 p. (In Russian)
- Prjazhnikov, N. S. (2017) Metody orientirovki v psikhologicheskikh “prostranstvakh” samoopredeleniya [Guidance methods in psychological “spaces” of self-determination]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 3, pp. 144–150. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0316> (In Russian)
- Pryazhnikov, N. S. (2018) Problema pereosmysleniya ponyatiya “professiya” v menyayushchikhsya sotsiokul'turnykh realiyakh [Problem of refusion of the concept of “profession” in changing socio-cultural realities]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 3, no. 1, pp. 4–22. (In Russian)
- Rubtsov, V. V., Zabrodin, Yu. M. (2012) Kompetentnostnyj podkhod kak osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda [Competence-based approach as basis of communication of professional education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Psychological Practice in Education*, vol. 3 (32), pp. 3–13. (In Russian)
- Savickas, M. L. (2005) The theory and practice of career construction. In: S. D. Brown, R. W. Lent (eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley and Sons Publ., pp. 42–70. (In English)
- Sedunova, A. S., Mikhaylova, I. V., Gnedova, S. B. (2014) Rerezentatsii kar'ernoj gotovnosti na etape professional'noj podgotovki [Representations of career readiness on the stage of vocational training]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya — Theory and Practice of Social Development*, no. 5, pp. 49–52. (In Russian)
- Sinyagin, Yu. V. (2016) Lichnostno-orientirovannyj podkhod v upravlenii: trend, vydvinyutyy vremenem [The personality-centered approach in management: A trend extended by time]. *Obrazovanie lichnosti — Personality Formation*, no. 4, pp. 61–65. (In Russian)
- Stebbins, R. A. (1970) Career: The subjective approach. *The Sociological Quarterly*, vol. 11, no. 1, pp. 32–49. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1970.tb02074.x> (In English)
- Super, D. E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown, L. Brooks (eds.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publ., pp. 197–261. (In English)
- Tolochek, V. A. (2017) Professional'noe stanovlenie sub'ekta: sposobnosti i professional'no vazhnye kachestva, kompetentsii i kompetentnost' [Professional formation of the subject: Abilities and professionally important qualities, competencies and competence]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 3–30. (In Russian)

- van Esbroeck, R. V., Tibos, K., Zaman, M. (2005) A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5, no. 1, pp. 5–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2122-7> (In English)
- Yadov, V. A., Semenov, A. A., Vodzinskaya, V. V. et al. (2013) *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and prediction of social behavior: Dispositional concept]*. 2nd ed., exp. Moscow: CSFM Publ., 376 p. (In Russian)
- Zeer, E. F. (2006) *Psikhologiya professional'nogo razvitiya [Psychology of professional development]*. Moscow: Academia Publ., 239 p. (In Russian)



УДК 378

EDN ZLYWBU

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-173-187>

Научная статья

Психолого-педагогические аспекты процесса формирования исследовательской компоненты технологической культуры педагога

З. В. Лукашя^{✉1}, А. Э. Руднева¹

¹ Барановичский государственный университет, 225404, Республика Беларусь, г. Барановичи, ул. Войкова, д. 21

Сведения об авторе

Зоя Владимировна Лукашя, SPIN-код: [1025-0443](https://orcid.org/10.1111/1025-0443), ORCID: [0000-0002-6350-7509](https://orcid.org/0000-0002-6350-7509), e-mail: zvluk@mail.ru

Анна Эдуардовна Руднева, ORCID: [0000-0003-0325-9862](https://orcid.org/0000-0003-0325-9862), e-mail: anna--rud@mail.ru

Для цитирования: Лукашя, З. В., Руднева, А. Э. (2022) Психолого-педагогические аспекты процесса формирования исследовательской компоненты технологической культуры педагога. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 173–187. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-173-187> EDN ZLYWBU.

Получена 20 февраля 2022; прошла рецензирование 9 марта 2022; принята 11 марта 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © З. В. Лукашя, А. Э. Руднева (2022). 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/).

Аннотация

Введение. В непрерывно развивающемся технологическом социуме педагогу необходимо обладать достаточным уровнем технологической культуры, чтобы реализовывать свою деятельность в соответствии с требованиями технологической действительности. Оптимизации данного процесса способствует организация педагогической практики в соответствии с реальными результатами исследований актуальных в конкретный момент аспектов педагогической деятельности. Проблема формирования исследовательской компоненты технологической культуры педагога предполагает использование средств ее реализации, способствующих непрерывности данного процесса. В качестве такового авторами предлагается консалтинговое сопровождение педагогических исследований, которое усовершенствовано до уровня технологии. Консалтинговое сопровождение как педагогическая технология базируется на ведущих принципах системно-синергетического подхода общенаучного уровня в совокупности с андрагогическим и праксеологическим (обеспечивают конкретно-научный уровень), компетентностным и контекстным (методический уровень) подходами.

Цель: в статье представлены результаты консалтингового сопровождения исследовательской деятельности будущих педагогов — учителей обслуживающего труда.

Материалы и методы. Консалтинговое сопровождение осуществлялось силами внутренних консультантов вуза, объединяющихся в коллективный субъект «консалтер» в составе 2–5 человек. В качестве основной формы реализации консалтингового сопровождения используется игротехническое моделирование. Для облегчения процесса понимания передаваемых участниками консалтинговых мероприятий смыслов применяется схематехника. Продуктивность консалтингового сопровождения формирования исследовательской компоненты технологической культуры будущих педагогов определялась по результатам их курсовых работ по различным дисциплинам специального цикла и методами опроса его участников (анкетирование, эссе). Для подтверждения достоверности полученных результатов использовались следующие методы статистической обработки данных: непараметрические методы (критерии Фридмана, Вилкоксона, Манна — Уитни) и параметрический — однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты: консалтинговое сопровождение способствует развитию исследовательских компетенций будущих педагогов независимо от начального уровня их компетенций и содержания исследуемой сферы. Устойчивости сформированных исследовательских компетенций способствует непрерывность консалтингового сопровождения, сочетающая режимы традиционного, онлайн- и офлайн-участия.

Заключение: полученные результаты консалтингового сопровождения процесса формирования исследовательской компоненты технологической культуры будущих учителей обслуживающего труда подтвердили его продуктивность.

Ключевые слова: технологическая культура, педагог, исследовательская деятельность, педагогические исследования, геймификация в образовании, игромоделирование, консалтинг, консалтинговое сопровождение, схемотехника

Article

Psychological and pedagogical aspects of the formation process of the research component of teachers' technological culture

Z. V. Lukashenia^{✉1}, H. E. Rudneva¹

¹ Baranovichy State University, 21 Voykov Str., Baranovichy 225404, Republic of Belarus

Authors

Zoya V. Lukashenia, SPIN: [1025-0443](https://orcid.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-173-187), ORCID: [0000-0002-6350-7509](https://orcid.org/0000-0002-6350-7509), e-mail: zvluk@mail.ru

Hanna E. Rudneva, ORCID: [0000-0003-0325-9862](https://orcid.org/0000-0003-0325-9862), e-mail: anna--rud@mail.ru

For citation: Lukashenia, Z. V., Rudneva, H. E. (2022) Psychological and pedagogical aspects of the formation process of the research component of teachers' technological culture. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 173–187. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-173-187> EDN [ZLYWBU](https://www.edn.org/ZLYWBU).

Received 20 February 2022; reviewed 9 March 2022; accepted 11 March 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © Z. V. Lukashenia, H. E. Rudneva (2022). 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. In a continuously developing technological society, teachers need to have a sufficient level of technological culture to implement their activities in accordance with the requirements of technological reality. The optimization of this process is facilitated by the organization of pedagogical practice in accordance with the results of up-to-date research into relevant aspects of pedagogical activity. The problem of forming the research component of a teacher's technological culture involves the use of the means of its implementation, contributing to the continuity of this process. By way of the said use, the authors propose consulting support for pedagogical research, which has been improved to the level of technology. Consulting support as a pedagogical technology is based on the leading principles of the system-synergetic approach of the general scientific level in combination with andragogical and praxeological (which provide the specific scientific level), competence and contextual (methodological level) approaches.

Purpose: the article presents the results of consulting support of the research activities of future Home Economics teachers.

Materials and methods: consulting support was carried out by internal consultants of the university, united in a collective entity "consulter" consisting of 2–5 people. Game modeling is used as the main form of consulting support. Circuitry technique is used to facilitate the process of understanding the meanings conveyed by the participants of consulting events.

The productivity of consulting support for the formation of the research component of the technological culture of future teachers was determined by the results of their coursework in various disciplines of a special cycle and by the methods of interviewing its participants (questionnaire, essay). To confirm the reliability of the results obtained, the following methods of statistical data processing were used: nonparametric methods (Friedman, Wilcoxon, Mann — Whitney criteria) and parametric — one-factor analysis of variance.

Results: Consulting support contributes to the development of future teachers' research competencies, regardless of the initial level of their competencies and the content of the field under study. The continuity of consulting support, combining the modes of traditional, online and offline participation, contributes to the stability of the formed research competencies.

Conclusion: The obtained results of the consulting support of the process of forming the research component of the future Home Economics teachers' technological culture confirmed the productivity of the consulting support.

Keywords: technological culture, teacher, research activity, pedagogical research, gamification in education, game modeling, consulting, consulting support, circuit technique

Введение

Основной движущей силой развития человечества в современном мире являются образованные, грамотные люди. Их уровень профессионализма, предопределяя благополучие и безопасность общества, обеспечивает успехи и результаты его развития. В силу данных обстоятельств на современного педагога возлагается ответственность за развитие человеческой цивилизации в технологически постоянно изменяющемся социуме. Трансформация сложившегося технологического уклада предполагает соответствующий уровень технологической культуры педагога, в составе которой значимой для данной публикации является исследовательская компонента. Достаточный уровень ее сформированности способствует реализации педагогической деятельности с учетом результатов углубленного изучения закономерностей педагогического процесса, общепризнанных теоретических положений, определяющих контекст его осуществления.

Педагогическая система в перманентной ситуации неопределенности функционирования является для современного педагога стабильно привычной. Преобразование ее на основе собственных результатов исследования воспринимается педагогом как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности, содержащий проблемы психолого-педагогического типа. Процесс их разрешения требует соответствующих компетенций, место которых нами предопределено в составе технологической культуры (ТК) педагога.

Соответственно, объектом нашего исследования является процесс формирования технологической культуры педагога (в том числе будущего); предметом — исследовательская компонента (ИК) в ее составе, точнее — процедура ее формирования, включающая средства и условия.

В качестве основного механизма формирования исследовательской компоненты технологической культуры (ИКТК) будущего педагога нами предлагается консалтинговое сопровождение данного процесса, которое представляется нами как педагогическая технология.

В данной публикации цель исследования предопределена выявлением психолого-педагогических аспектов консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК, способствующих его продуктивности. Достижению поставленной цели, по нашему предположению, будет способствовать решение следующей последовательности задач:

- 1) уточнение сущности исследовательской компоненты в составе дефиниции «технологическая культура педагога»;
- 2) уточнение сущности, структуры и последовательности осуществления консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК;
- 3) выявление влияния консалтингового сопровождения на динамику формирования ИКТК педагога;
- 4) определение условий продуктивного осуществления консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В рамках решения первой из поставленных нами задач — выявления функции исследовательской компоненты в составе технологической культуры педагога — считаем целесообразным конкретизировать наше понимание данной дефиниции.

Мы согласны с мнением ученых, что технологичность педагогической деятельности соотносима с философией педагогического действия (Сластенин 1997). Соответственно, технологическая культура педагога должна в себя включать совокупность целей, правил и норм, обеспечивающих традиционные образцы деятельности педагога, способность к возобновлению которых отражают входящие в нее ценностные ориентации (Опарин 2003).

В силу того, что в качестве субъекта педагогической деятельности нами исследуется будущий учитель трудовой и технологической подготовки школьников, считаем необходимым учет трактовки понимания дефиниции «технологическая культура педагога» специалистами данного направления (П. Р. Атутов, О. А. Кожина, Е. М. Муравьев, В. П. Овечкин, В. Д. Симоненко, Ю. А. Хотунцев и др.). В их понимании технологическая культура — это важная сфера общей культуры человечества, отражающая на каждом историческом этапе его развития цели, характер и уровень преобразующей творческой деятельности людей, осуществляемой на основе достижений науки и техники, этики производственных отношений (Хотунцев 2017).

Согласно позиции педагогов (Н. Ю. Борисова, Е. А. Дубицкая, Л. И. Духова, Л. С. Подымова) в отношении трактовки данного понятия, технологическая культура как интегральное личностное образование включает:

- 1) гуманистические ценности педагогического процесса (определяют смыслопо-

- лагание и личностную направленность операционального состава педагогической деятельности);
- 2) инвариантные педагогические умения (визуализируют технологию педагогической деятельности, способствуя переводу ее операционального состава на технологический уровень);
 - 3) индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности (раскрывает концепцию ее смысла и творческого воплощения) (Подымова, Сластенин 2016).

С учетом мнения И. А. Колесниковой, считающей, что технологическая культура педагога предполагает соединение духовного содержания педагогической деятельности с совершенной формой ее реализации (Колесникова 2003), «технологическая культура педагога» в нашем понимании является синергизированным личностным образованием, базирующемся на гуманистически и экологически направленной совокупности целей, норм и правил, которые определяют меру и способ творческой самореализации педагога в практике технологизации осуществляемых им процессов.

При конкретизации нашего понимания исследовательской компоненты в составе технологической культуры педагога мы руководствуемся мнением по данному вопросу ряда исследователей (В. А. Адольф, Б. Г. Ананьев, В. А. Болотов, М. А. Данилов, А. А. Деркач, А. Н. Журавлев, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, И. Я. Зимняя, В. В. Краевский, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. В. Лаптев, А. К. Маркова, А. А. Пинский, Н. Н. Плотникова, Е. В. Попова, В. А. Сластенин, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, И. Д. Фрумин, М. А. Чошанов, О. Н. Шахматова, В. Д. Шадриков и др.), которые характеризуют исследовательские компетенции как функциональную и личностную готовность педагога к осуществлению исследовательской деятельности по преобразованию реализуемых образовательных процессов (Колесникова 2003; Подымова, Сластенин 2016; Сластенин 1997). Согласно мнению исследователей, данная интегральная характеристика личности педагога предполагает наличие у него способностей к адекватной оценке исследуемой ситуации (ее целей, задач, норм и т. п.) с позиций собственных и общезначимых ценностей (Колесникова 2003; Сластенин 1997).

Исследовательская компонента в составе технологической культуры педагога может быть нами представлена как интегративное личностное образование, включающее совокупность

технологически организованных компетенций по методам и способам исследовательской деятельности в целях поиска знаний для решения задач по получению желаемого образовательного результата, который соответствует ценностям современного образования и не противоречит миссии образовательного учреждения.

Согласно заявленной выше задаче, считаем целесообразным уточнить наше понимание консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК, которое нами позиционируется как технология. Начальным понятием данной дефиниции является термин «консалтинг», который в нашем исследовании трактуется как процесс и результат реализации консалтинговой (управленческой) функции. Консалтинг в образовательной сфере имеет особенности, обусловленные спецификой рассматриваемой области (Василенко 2010; Шабалина, Лаврентьев, Крылов 2020; Phillips, Trotter, Phillips 2015). К сожалению, считаем необходимым отметить сложившуюся тенденцию оказания консалтинговых услуг образовательными учреждениями их внешним потребителям при игнорировании потребности в таких услугах структурных подразделений данных учреждений, их конкретных педагогов и специалистов (Аринушкина, Бахтин, Довбыш, Тормосова 2018; Зуева, Сергеев 2020; Опекунов, Меметова 2020).

В качестве основного управленца мы определяем педагога образовательного учреждения, который управляет преподаванием, учением и взаимосвязанностью этих двух процессов. Мы считаем, что именно рядовой педагог более всего нуждается в непрерывном консалтинговом сопровождении непосредственно на рабочем месте (Лукашеня 2019, 78). Продуктивное консалтинговое сопровождение профессиональной практики педагога, в т. ч. процесса ее исследования, позволяет преобразовать его объективные профессиональные компетенции в систему индивидуальных норм, регулирующих его профессиональную деятельность как ее субъекта.

Технология консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК нами трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий (операций) и коммуникаций консалтера и клиента, гарантирующая разработку проекта изменений в профессиональной практике педагога на основе полученных в исследовании данных, реализуемого в режиме управляемости и учета человеческих и технических ресурсов. Данная технология нами апробирована в процессе подготовки учителей обслуживающего труда в Барановичском

государственном университете (БарГУ), на базе филиала кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин (СГД) БарГУ, на кафедре педагогики Смоленского государственного университета.

Консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК реализуется собственными силами профессорско-преподавательского состава БарГУ (консалтинговая служба вуза) для формирования качественных изменений в профессиональных компетенциях будущих специалистов. В качестве консультанта выступает коллективный (два-пять человек) субъект «консалтер», который формируется конкретно для каждого консалтингового мероприятия из состава консалтинговой службы вуза, где на добровольных началах объединены педагоги, прошедшие специальную игротехническую подготовку (Лукашья 2020).

В рамках нашего исследования мы учитываем труды, посвященные различным аспектам реализации управленческой функции в образовательной деятельности: Л. И. Боженковой, М. В. Вавилова, Н. А. Гнездиловой, Л. П. Княженко Е. В. Могилевской, А. П. Позднякова, И. В. Терентьевой, О. Г. Тринитатской и др.

Значимыми для организации и осуществления консалтинговой деятельности являются идеи и выводы ученых, занимающихся исследованием консалтинга, в том числе в образовательной сфере (Н. В. Василенко, С. Бисвас, П. Блок, И. В. Дужак, П. А. Капустин, М. Кин, Л. А. Кошман, М. Коуп, Д. А. Крылов, М. В. Литовченко, Б. Минто, И. Расиел, Д. Твитчелл, И. Д. Чечель, С. Шиффман, Э. Эдершайм и др.) (Василенко 2010; Лаврентьев, Крылов 2019; Лукашья 2020); влиянием его на опыт клиента (С. Парих); возможностями предоставления консультационных услуг онлайн (Л. Купчински, Т. В. Соснина и др.); анализом оценки его последствий (Д. Троттер, Дж. Филлипс и др.) (Garza, Mundy, Kurczynski 2018; Phillips, Trotter, Phillips 2015).

Являясь педагогической технологией, консалтинговое сопровождение за счет учета ресурсов на уровне подсистемы «клиент» способствует развитию всей организационной системы «образовательное учреждение» (эффект синергии) (Топеха 2020; Цветков 2017).

Соответственно, в качестве методологического основания технологии консалтингового сопровождения нами рассматриваются установки системно-синергетического подхода общенаучного уровня в совокупности с андрагогическим и праксеологическим (обеспечивают конкретно-научный уровень), компетент-

ностным и контекстным (методический уровень) подходами.

В процессе организации и осуществления консалтингового сопровождения трансляция знания переходит в разряд вспомогательной процедуры, уступая место совместной мыслительно-имитационной деятельности участников консалтингового мероприятия (Лаврентьев, Крылов 2019; Lukashenia, Sianiuta 2020).

В последние годы наиболее востребованной формой консалтингового сопровождения образовательных процессов является смешанный режим его реализации, сочетающий традиционные консалтинговые мероприятия в учебных аудиториях с индивидуальным офлайн-сопровождением и дискуссиями на онлайн-площадках (Garza, Mundy, Kurczynski 2018).

Организация и методы исследования

В рамках данной публикации нами проанализирован опыт консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК будущих учителей обслуживающего труда в БарГУ. В одиннадцати консалтинговых мероприятиях на протяжении трех лет участвовали студенты восьми групп (всего 131 человек) факультета педагогики и психологии в рамках выполнения курсовых работ по дисциплинам специального цикла. С участниками консалтинговых мероприятий осуществлялась постоянная обратная связь в форме эссе и анкетирования.

Для подтверждения достоверности полученных результатов использовались следующие методы статистической обработки данных: непараметрические методы (критерии Фридмана, Вилкоксона, Манна — Уитни) и параметрический — однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты и их обсуждение

В настоящее время наблюдается тенденция актуализации спроса на управляемое развитие конкретных творческих способностей, значимых для конкретных видов профессиональной деятельности. В частности, признается образовательная природа «необразовательных» деятельностей (игра или проектирование). Нам близка данная позиция, поскольку опыт использования в консалтинговом сопровождении игромоделирования позволяет нам констатировать, что геймифицированная подобным образом исследовательская деятельность студентов-клиентов продуктивно реализует образовательную функцию (вывод с учетом мнения 126 чел., или 96,2% респондентов). Внутри игромоделирующей

деятельности предписаны нормы поведения, механизмы формирования исследовательских навыков, личностного развития участников и их самосовершенствования.

Соответствуя тенденциям геймификации карьерного роста специалистов, игромоделирование является ведущей формой реализации технологии консалтингового сопровождения ИКТК. Студентам-клиентам, имеющим относительно одинаковый уровень исследовательских компетенций (чему в немалой степени способствует обучающая фаза консалтингового сопровождения), предоставляются возможности продуктивных изменений в профессиональном и личностном аспекте через использование как личностного опыта (прошлое — исследования в рамках выполненных курсовых работ), так и инсайта (будущее). Реконструкция опыта в решении предлагаемых студентами-клиентами проблем, содержание которых не всегда совпадает с обсуждаемой в группе проблемой, является обязательным этапом игромоделирования.

Консалтинговое сопровождение как процедура оказания помощи предполагает организацию игротехнической деятельности по обучению участников видам и формам исследовательской деятельности. Консультирование осуществляется с применением рефлексии, через осознание каждым участником консалтингового сопровождения необходимости действовать по-новому. Вариант решения чаще всего оформляется в форме сценария реализации и предполагает обязательное проигрывание новой деятельности в виде игромодельного события.

Подчиняясь нормам игромоделирования, студенты-клиенты имеют возможность проанализировать ситуацию с позиции «над ней» через объективацию субъективных представлений других участников. При этом непроизвольно идет анализ собственных идей и прогнозов через восприятие их как бы со стороны, которые существенно (по признанию 96,2% респондентов) корректируются и изменяются, причем не всегда в сторону компромисса (мнение 62 чел., или 47,3% опрошенных).

Игромоделирование подчинено цели, которая разработана консалтерами в соответствии с аналитикой содержания, структуры и процессов предполагаемой исследовательской деятельности как целостности. В процессе моделирования участвуют «сценарист» и «режиссер». Первоначально они могут быть из числа консалтеров, а впоследствии (по мере научения) — из числа участников, занимающих в игромоделировании позиции «актера» и «зрителя».

При этом, по мнению участников консалтинговых мероприятий (признание 97 чел. или 74,0% респондентов), критически важным является наличие и поддержание образа коллективной цели, разделяемой всеми участниками. Это возможно при условии ее совместной разработки в формате wiki-форсайтов, которые с учетом всех факторов, влияющих на обсуждаемую ситуацию, фиксируют выработанный по договоренности участников образ цели.

Сам процесс совместной деятельности по выработке коллективного wiki-форсайта цели является для участников консалтинговых мероприятий образовательным пространством получения новых компетенций в индивидуальном режиме (мнение 74,0% участников). Данный факт свидетельствует о реализации индивидуального подхода в консалтинговом сопровождении ИКТК. Личные цели каждого участника консалтингового сопровождения как индивида синхронизируются с теми возможностями, которые есть в пространстве совместной коллективной геймифицированной деятельности, направленной на обсуждение реальных трудностей в практике осуществления педагогических исследований.

Консалтинговое мероприятие по формированию ИКТК реализуется чередованием групповой и коллективной форм работы. Группы формируются в составе от двух до девяти человек, объединившихся как по собственному усмотрению, так и по рекомендации консалтеров. Число групп зависит от общего количества участников консалтингового мероприятия (не менее двух). Коллективная форма осуществления консалтинга по формированию ИКТК предусматривает визуализацию продуктов игротехнического моделирования, которые выработаны каждой группой.

Для обеспечения понимания участниками консалтинга передаваемых сообщений нами используется разработанный в методологии язык схематических изображений (Анисимов 2018). Его освоение предусмотрено на специальном занятии обучающей фазы консалтинга, где участники консалтингового мероприятия учатся фиксировать с помощью общепринятых схематических изображений в передаваемом тексте авторские смыслы. Удобство и продуктивность использования данной формы передачи смыслов в коммуникации признали большинство участников (126 чел., или 96,2%) консалтинговых мероприятий. При этом многие из них (97 чел., или 74,0%) отметили развивающее воздействие схемотехники.

При разработке сценария перед консалтерами ставится задача предусмотреть взаимодействия участников игромодельного события, предполагающие их возврат из наработанной в группе теоретической модели исследовательской деятельности в ее эмпирическую реализацию. При этом необходим учет коррекционных изменений, выявленных на этапе визуализации коллективной формы работы. Таким образом, осуществляется совмещение у участников двух взглядов (до игрового взаимодействия и после), чтобы использовать их достоинства в реальной исследовательской деятельности.

Игромодельные взаимодействия, увеличивая вероятность рефлексивного осознания участниками консалтингового мероприятия анализируемой в исследовании проблемы, содействуют не только сохранению и накоплению прежних исследовательских способностей, но и переходу их количества в качественное развитие, соответствующее требованиям исследования (Анисимов 2009). Ротационный характер консалтинговых процедур, предопределяя успешность осуществления каждого предыдущего этапа консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК, способствует продуктивности последующего этапа и всего мероприятия в целом.

При осуществлении игромодельной деятельности рефлексивного характера по выявлению технологических шагов исследования анализируемой проблемы каждый участник консалтингового мероприятия вынужден «достраивать» свой модельный конструкт более детальным содержанием, чтобы устранить «разрывы» в технологической цепочке.

По сути, это совершенно особая квазиисследовательская деятельность (Анисимов 2009), принципиально отличающаяся от обычных действий при усвоении готовой системы понятий, предлагаемой традиционным консультированием в рамках выполнения курсовых

работ. Такая деятельность непременно требует критического сопоставления ее процесса и результата с методами и результатами других участников консалтингового мероприятия. Консалтинговое сопровождение обеспечивает форму коммуникации между участниками игромодельного события, создавая условия для реализации так называемого «обмена деятельностью» как своеобразной формы их активности.

Согласно результатам проведенного среди участников консалтинговых мероприятий анкетирования, консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК предполагало востребование у его участников навыков эмпатии, умения поставить себя на место другого, увидеть его глазами обсуждаемую ситуацию (мнение 124 чел., или 94,7% участников опроса); способствовало формированию независимости и открытости в суждениях (118 чел., или 90,0%). Участники консалтинговых мероприятий отметили, что благодаря участию в них они ощутили сформированность механизмов самоорганизации в осуществляемой исследовательской деятельности (мнение 124 чел., или 94,7% опрошенных), а также в организации учебной деятельности (118 чел., или 90,0%) и в целом жизнедеятельности (97 чел., или 74,0%).

Нами были проанализированы показатели оценивания результатов исследований, которые были получены участниками консалтинговых мероприятий в рамках выполнения ими курсовых работ по различным дисциплинам специального цикла. Далее считаем целесообразным представить некоторые из них.

Согласно условиям проводимого эксперимента, для изучения воздействия консалтингового сопровождения на динамику изменения исследовательских компетенций студентов группы 1 (21 чел.), они принимали участие в трех консалтинговых мероприятиях. В таблице 1 представлены данные по сравнению отметок по курсовым работам студентов по дисциплинам

Табл. 1. Динамика результатов выполнения курсовых работ в зависимости от количества консалтингов

Участники консалтингового сопровождения	Среднее	Стандартное отклонение
Группа 1 (21 чел.) после первого консалтинга	7,33	1,65
Группа 1 (21 чел.) после второго консалтинга	8,05	1,60
Группа 1 (21 чел.) после третьего консалтинга	8,81	1,17

Table 1. The dynamics of the results of term papers, depending on the number of consulting sessions

Consulting support participants	Average	Standard deviation
Group 1 (21 people) after the 1 st consulting session	7.33	1.65
Group 1 (21 people) after the 2 nd consulting session	8.05	1.60
Group 1 (21 people) after the 3 rd consulting session	8.81	1.17

специального цикла после проведения соответственно, первого, второго и третьего консалтинговых мероприятий.

При анализе динамики роста исследовательских компетенций участников консалтингового сопровождения от мероприятия к мероприятию нами установлено, что подавляющее большинство сравниваемых переменных-замеров имели

отличное от нормального распределение, поэтому для подтверждения достоверности полученных результатов использовались непараметрические методы. Поскольку для группы 1 надо было сравнить три замера, то мы применили χ^2_r — критерий Фридмана ($\chi^2_r = 31,1; p = 0,00000$). На рисунке 1 представлена диаграмма размаха значений отметок студентов по курсовым работам для

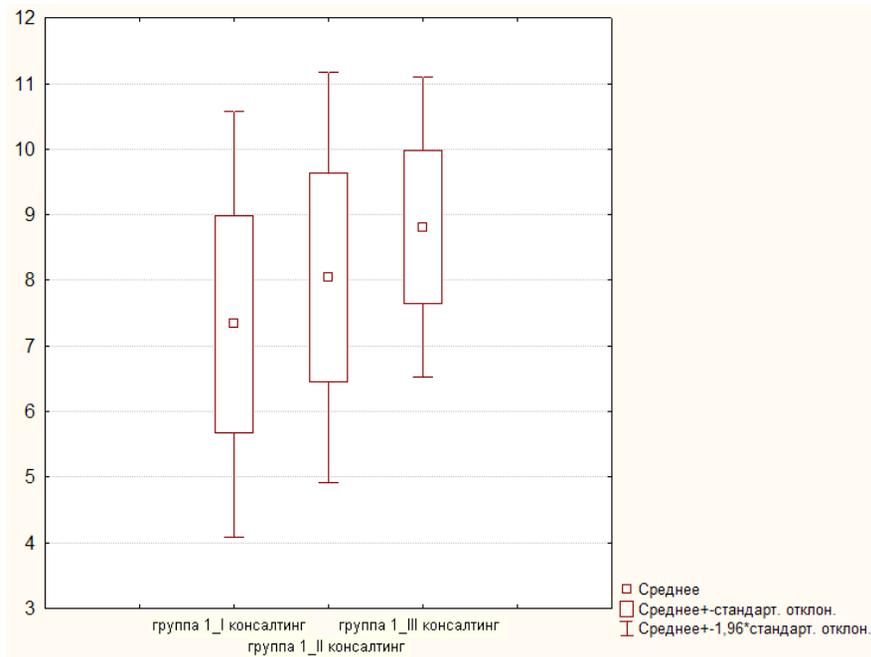


Рис. 1. Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам в зависимости от количества консалтингов

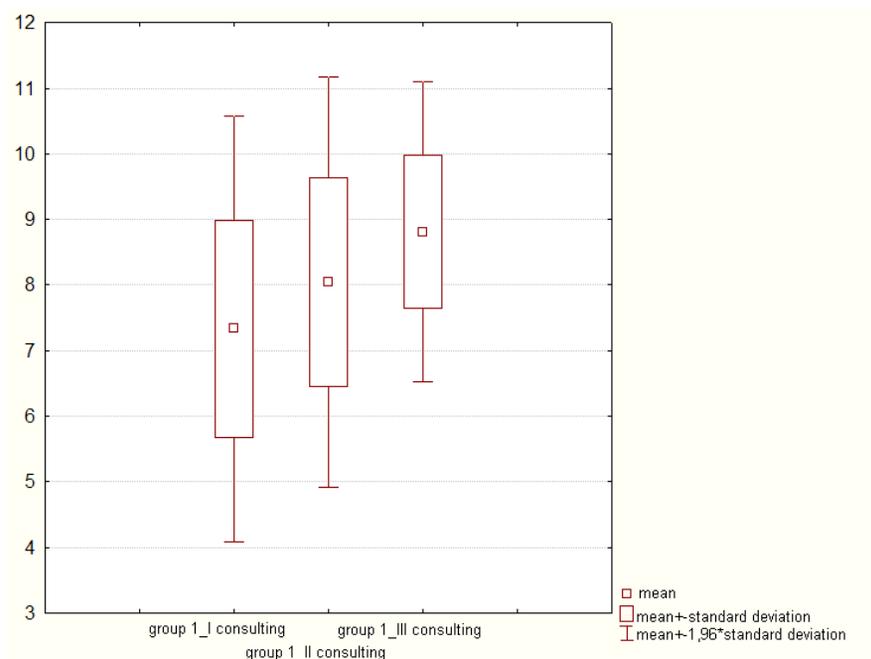


Fig. 1. Diagram of the range of marks for term papers depending on the number of consulting sessions

этой группы соответственно после первого, второго и третьего консалтинговых мероприятий.

Аналогично сравнивались результаты участников консалтингового сопровождения еще четырех групп, которые участвовали в двух консалтинговых мероприятиях каждая. Продемонстрирован рост исследовательских компетенций участников от количества консалтингов, подтвердивший наше предположение о том, что участие в консалтинговых мероприятиях

способствует формированию ИКТК будущих учителей обслуживающего труда.

По ходу эксперимента мы сравнили результаты оценки исследований студентов группы 1 третьего курса после первого консалтингового мероприятия с результатами студентов четвертого курса контрольной группы (группа 6—26 человек), которые не были охвачены консалтинговым сопровождением. Статистически данные этого этапа эксперимента представлены таблицей 2.

Табл. 2. Результаты сравнения показателей выполнения курсовых работ в зависимости от участия в консалтинге

Участники консалтингового сопровождения	Среднее	Стандартное отклонение
Группа 1 (21 чел.) III курс, I консалтинг	7,33	1,65
Группа 6 (26 чел.) IV курс, 0 консалтинг	6,96	1,54

Table 2. The results of comparing the performance indicators of term papers depending on participation in consulting

Consulting support participants	Average	Standard deviation
Group 1 (21 people) 3 rd year of study, I consulting	7.33	1.65
Group 6 (26 people) 4 th year of study, 0 consulting	6.96	1.54

Поскольку переменная в группе 1 имеет отличное от нормального распределение, а в группе 6 близкое к отличному от нормального распределение, для подтверждения достоверности полученных результатов был использован U-критерий Манна — Уитни ($U = 235$; $p = 0,42$).

С помощью этого критерия установлено, что между отметками по курсовым работам в сравниваемых группах статистически значимых различий нет. Визуально данные этого этапа эксперимента представлены на рисунке 2.

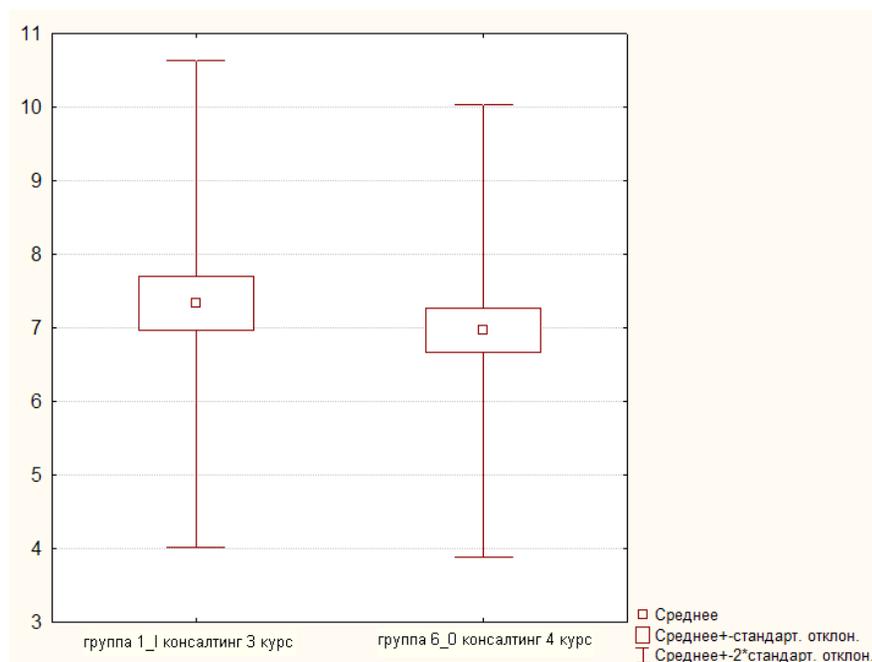


Рис. 2. Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам в зависимости от участия в консалтинге

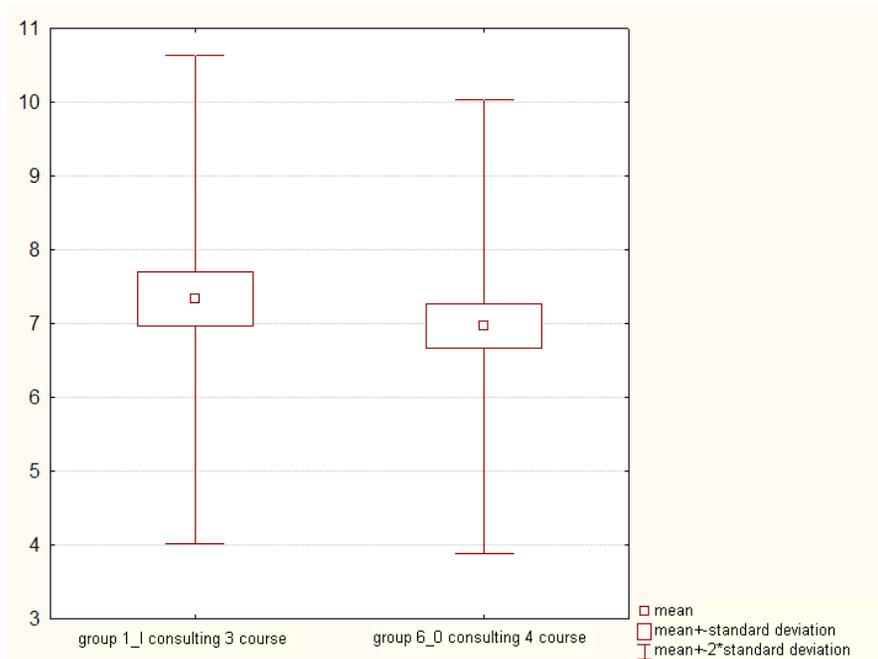


Fig. 2. Diagram of the range of mark for term papers depending on participation in consulting

Диаграмма демонстрирует, что, участвуя только в одном консалтинговом мероприятии, студенты третьего курса справились с курсовыми работами не хуже, чем студенты четвертого курса, имеющие опыт выполнения курсовых работ, но не участвующие в консалтинговом сопровождении. Данный факт еще раз подтверждает продуктивность использования консалтингового сопровождения для формирования ИКТК педагога.

В рамках проводимого эксперимента нами было реализовано пассивное (без написания курсовой работы) участие будущих учителей

обслуживающего труда в консалтинговом сопровождении, в котором на добровольных началах участвовали студенты второго курса (группа 8, 12 человек). Для выявления эффекта пассивного участия в консалтинговом сопровождении процесса формирования ИКТК педагога мы сравнили результаты этой группы, полученные по курсовым работам через год после пассивного участия в консалтинге, с результатами экспериментальной группы 3 (18 человек) и контрольной группы 7 (18 человек) третьего курса. Статистические данные этого этапа эксперимента представлены таблицей 3.

Табл. 3. Результаты сравнения показателей выполнения курсовых работ в зависимости от способа участия в консалтинге

Участники консалтингового сопровождения	Среднее	Стандартное отклонение
Группа 3 (18 чел.) III курс, I консалтинг активный	8,39	0,92
Группа 7 (18 чел.) IV курс, 0 консалтинг	7,17	1,65
Группа 8 (12 чел.) II курс, I консалтинг пассивный	7,17	1,59

Table 3. The results of comparing the performance indicators of term papers depending on the method of participation in consulting

Consulting support participants	Average	Standard deviation
Group 3 (18 people) 3 rd year of study, I active consulting	8.39	0.92
Group 7 (18 people) 4 th year of study, 0 consulting	7.17	1.65
Group 8 (12 people) 2 nd year of study, I passive consulting	7.17	1.59

Поскольку две из трех переменных имеют близкое к нормальному распределение, был использован параметрический метод — однофакторный дисперсионный анализ (т. к. сравнивается более двух групп). На основе его результатов ($F = 4,28$; $p = 0,02$), мы констатировали, что отметки по курсовым работам статисти-

чески значимо отличаются в двух группах. Для уточнения полученных результатов был использован апостериорный критерий Дункана, который показал, что группа 3 статистически значимо отличается от группы 7 ($p = 0,03$) и группы 8 ($p = 0,02$). Визуально данные этого этапа эксперимента представлены на рисунке 3.

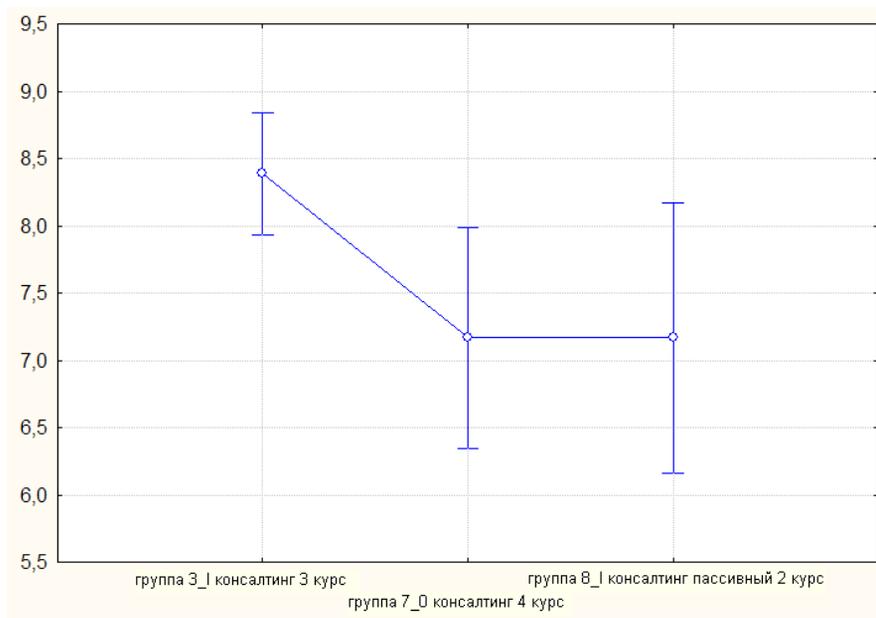


Рис. 3. Показатели значений отметок по курсовым работам в зависимости от способа участия в консалтинге

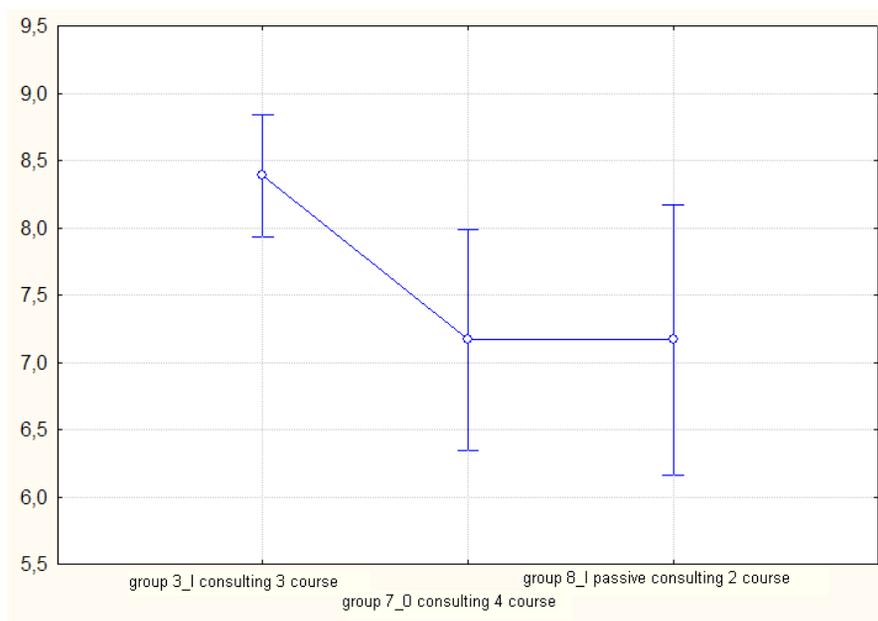


Fig. 3. Grades for term papers depending on the method of participation in consulting

В соответствии с данными диаграммы, пассивное участие в консалтинговом мероприятии менее эффективно в силу отсроченной по времени реализации деятельности по непосред-

ственному применению полученных компетенций. Консалтинговое сопровождение способствует росту ИКТК педагога при условии его реализации в контекстном непрерывном режиме.

Таким образом:

- 1) консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК педагога способствует росту его исследовательских компетенций, личностному и профессиональному развитию;
- 2) ИКТК педагога, интегрируясь с его профессиональными компетенциями, способствует формированию с субъектных позиций индивидуального стиля реализации профессиональной практики;
- 3) имеющий место в технологизированном процессе консалтингового сопровождения учет ресурсов каждого педагога для формирования ИКТК способствует синергизированному эффекту роста продуктивности функционирования образовательного учреждения в целом.

Выводы

- 1) Исходя из трактовки нами технологической культуры педагога как синергизированного личностного образования, базирующегося на гуманистически и экологически направленной совокупности целей, норм, правил и способов его творческой самореализации педагога по технологизации реализуемых процессов, можно утверждать, что исследовательская компонента является одним их интегративных элементов ее структуры. Исследовательская компонента в структуре технологической культуры педагога представлена совокупностью технологически организованных компетенций по методам и способам исследовательской деятельности в целях поиска знаний для решения задач по получению желаемого образовательного результата, который соответствует ценностям современного образования и не противоречит миссии образовательного учреждения.
- 2) Консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК предполагает его технологизированную реализацию на научных принципах системно-синергетического подхода общенаучного уровня в совокупности с андрагогическим и праксеологическим (обеспечивают конкретно-научный уровень), компетентностным и контекстным (методический уровень) подходами. Благодаря этому оно доступно для воспроизведения и тиражирования. Консалтинговое сопровож-

дение процесса формирования ИКТК реализуется как система совместных действий (операций) и коммуникаций консалтера и клиента, гарантирующая разработку проекта изменения в профессиональной практике педагога, базирующегося на полученных в исследовании данных. Консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК реализуется непрерывно в режиме управляемости исследовательской деятельностью, на основе учета человеческих и технических ресурсов.

- 3) Консалтинговое сопровождение процесса формирования ИКТК способствует формированию у его участников целостного системного подхода к решению профессиональных проблем, развитию социального и эмоционального интеллекта, гибкости ума, критического мышления, креативности. В процессе консалтингового сопровождения педагогических исследований студентов-клиентов у них происходит формирование собственного мнения по существу анализируемых проблем, ими принимаются адекватные решения. У них формируются умение вести переговоры и навыки взаимодействия с людьми. Консалтинговое сопровождение способствует росту ИКТК педагога, если оно реализуется непрерывно в активной позиции контекстного режима. Продуктивность консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК будущего педагога подтверждена на уровне активного участия даже в одном консалтинговом мероприятии. Эмпирически выявлена оптимальность реализации консалтингового сопровождения процесса формирования ИКТК будущего педагога через активное участие в двух консалтинговых мероприятиях. На эмпирическом уровне установлена нецелесообразность пассивного участия будущих учителей обслуживающего труда в консалтинговом сопровождении процесса формирования у них ИКТК.
- 4) Консалтинговое сопровождение обеспечит продуктивность процесса формирования ИКТК педагога при соблюдении следующих условий:
 - создание консалтинговой службы вуза, объединяющей на добровольных началах педагогов, прошедших специальную игротехническую подготовку;

- обеспечение условий для непрерывного повышения квалификации педагогов консалтинговой службы как кадрового ресурса вуза;
- использование в качестве консультанта коллективного субъекта «консалтер», который формируется конкретно для каждого консалтингового мероприятия из состава кадрового ресурса вуза «консалтинговая служба»;
- использование в качестве ведущей формы реализации технологии консалтингового сопровождения ИКТК игротехнического моделирования (игромоделирования);
- применение схемотехники при осуществлении игромодельных коммуникаций;
- использование смешанной формы реализации консалтингового сопровождения, интегрирующей целесообразное сочетание

традиционного, офлайн- и онлайн-режимов.

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.

Вклад авторов

З. В. Лукашениа — 70%; А. Э. Руднева — 30%.

Author Contributions

Z. V. Lukashenia—70%, H. E. Rudneva—30%.

Литература

- Анисимов, О. С. (2009) *Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма: в 2 т. Т. 1.* М.: ФГОУ РосАКО АПК, 485 с.
- Анисимов, О. С. (2018) *Схемы и язык схематических изображений.* М.: ФГОУ РосАКО АПК, 267 с.
- Аринушкина, А. А., Бахтин, М. Б., Довбыш, С. Е., Тормосова, А. К. (2018) Консалтинговая служба в системе общего образования. *Педагогика и просвещение*, № 4, с. 43–50. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2018.4.28064>
- Василенко, Н. В. (2010) Особенности консалтинговой деятельности в образовании. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*, № 1 (3), с. 74–82.
- Зуева, Ф. А., Сергеев, Д. С. (2020) Виды консалтингового сопровождения в образовательных организациях. В кн.: М. В. Волхонцева (сост.). *Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 24–25 января 2020 г.* Челябинск: Край Ра, с. 99–101.
- Колесникова, И. А. (2003) *Основы технологической культуры педагога.* СПб.: Дрофа, 288 с.
- Лаврентьев, С. Ю., Крылов, Д. А. (2019) Инновационные образовательные технологии в педагогическом консалтинге. *Актуальные научные исследования в современном мире*, № 7-2 (51), с. 109–113.
- Лукашениа, З. В. (2019) Возможности консалтинга в формировании технологической культуры педагога в режиме непрерывности. В кн.: Л. М. Митина (ред.). *Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход. Сборник статей XV Международной юбилейной научной конференции 8–11 июля 2019 г.* М.: Перо, с. 76–80.
- Лукашениа, З. В. (2020) Консалтинговое сопровождение процесса непрерывного формирования технологической культуры педагога. В кн.: А. И. Жук (ред.). *Современные формы, методы и технологии образовательного процесса: опыт субъектов кластера непрерывного педагогического образования.* Минск: БГПУ, с. 106–111.
- Опарин, А. И. (2003) Философские категории в технологической культуре. В кн.: *Технология. Творчество. Личность. Материалы IX Международной конференции 10–12 ноября 2003 г.* Курск: Изд-во Курского государственного университета, с. 82–83.
- Опекунов, В. А., Меметова, Э. Р. (2020) Роль и место консалтингового сопровождения разработки и реализации инвестиционных проектов. В кн.: К. В. Екимова, Т. Н. Сакулева, О. Е. Астафьева и др. (ред.). *Приоритетные и перспективные направления научно-технического развития Российской Федерации. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции 11–12 марта 2020 г.* М.: ГУУ, с. 192–196.
- Подымова, Л. С., Сластенин, В. А. (ред.). (2016) *Педагогика.* 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 246 с.
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И., Шиянов, Е. Н. (1997) Педагогический процесс как система и целостное явление. В кн.: *Педагогика.* М.: Школа-Пресс, с. 155–170.
- Топеха, Т. А. (2020) Эмерджентные образования системы личность–общество. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*, № 4, с. 126–137. <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2020.4.11>
- Хотунцев, Ю. Л. (2017) *Непрерывное технологическое образование и технологическое образование школьников.* М.: Прометей, 220 с.

- Цветков, В. Я. (2017) Эмерджентизм. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 2-1, с. 137–138.
- Шабалина, О. Л., Лаврентьев, С. Ю., Крылов, Д. А. (2020) Управленческий консалтинг в сфере образования: традиции и инновации. *Вестник Марийского государственного университета*, т. 14, № 3 (39), с. 329–337. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-329-337>
- Garza, K., Mundy, M.-A., Kupczynski, L. (2018) Counselor self-efficacy: The effects of online preparatory counseling programs. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.26634/jpsy.12.1.14374>
- Lukashenia, Z., Sianiuta, N. (2020) Consulting as a pedagogical guidance technology in the continuous education of a pedagogue. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 22nd–23rd, 2020*, vol. 5, pp. 190–199. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.4988>
- Phillips, J. J., Trotter, W. D., Phillips, P. P. (2015) *Maximizing the value of consulting: A guide for internal and external consultants*. Hoboken: Wiley Publ., 544 p. <https://doi.org/10.1002/9781119154846>

References

- Anisimov, O. S. (2009) *Pedagogicheskaya deyatel'nost': igrotekhnicheskaya paradigma: v 2 t. T. 1. [Pedagogical activity: gaming paradigm: in 2 vols. Vol. 1]*. Moscow: GOU RosAKO APK Publ., 485 p. (In Russian)
- Anisimov, O. S. (2018) *Skhemy i yazyk skhematiceskikh izobrazhenij [Diagrams and schematic language]*. Moscow: GOU RosAKO APK Publ., 267 p. (In Russian)
- Arinushkina, A. A., Bakhtin, M. B., Dovbysh, S. E., Tormosova, A. K. (2018) Konsaltingovaya sluzhba v sisteme obshchego obrazovaniya [Consulting service in the system of general education]. *Pedagogika i prosveshchenie — Pedagogy and Education*, no. 4, pp. 43–50. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2018.4.28064> (In Russian)
- Garza, K., Mundy, M.-A., Kupczynski, L. (2018) Counselor self-efficacy: The effects of online preparatory counseling programs. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.26634/jpsy.12.1.14374> (In English)
- Khotuntsev, Yu. L. (2017) *Nepreryvnoe tekhnologicheskoe obrazovanie i tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov [Continuing technological education and technological education of schoolchildren]*. Moscow: Prometej Publ., 220 p. (In Russian)
- Kolesnikova, I. A. (2003) *Osnovy tekhnologicheskoy kul'tury pedagoga. [Fundamentals of technological culture of the teacher]*. Saint Petersburg: Drofa Publ., 288 p. (In Russian)
- Lavrentiev, S. Yu., Krylov, D. A. (2019) Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v pedagogicheskom konsaltinge [Innovative educational technologies in pedagogical consulting]. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, no. 7-2 (51), pp. 109–113. (In Russian)
- Lukashenia, Z., Sianiuta, N. (2020) Consulting as a pedagogical guidance technology in the continuous education of a pedagogue. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 22nd–23rd, 2020*, vol. 5, pp. 190–199. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.4988> (In English)
- Lukashenya, Z. V. (2019) Vozmozhnosti konsaltinga v formirovanii tekhnologicheskoy kul'tury pedagoga v rezhime nepreryvnosti [Consulting possibilities in forming of technological culture of teacher in mode of continuity]. In: L. M. Mitina (ed.). *Nauka — obrazovanie — professiya: sistemnyj lichnostno-razvivayushchij podkhod. Sbornik statej XV Mezhdunarodnoj yubilejnoj nauchnoj konferentsii 8–11 iyulya 2019 g. [Science—education—profession: A systematic personality-developing approach. Collection of articles of the XV International anniversary scientific conference, July 8–11, 2019]*. Moscow: Pero Publ., pp. 76–80. (In Russian)
- Lukashenya, Z. V. (2020) Konsaltingovoe soprovozhdenie protsessa nepreryvnogo formirovaniya tekhnologicheskoy kul'tury pedagoga [Consulting support of the process of continuous formation of teacher's technological culture]. In: A. I. Zhuk (ed.). *Sovremennye formy, metody i tekhnologii obrazovatel'nogo protsessa: opyt sub'ektov klastera nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Modern forms, methods and technologies of the educational process: Experience of the subjects of the cluster of continuous pedagogical education]*. Minsk: BSPU Publ., pp. 106–111. (In Russian)
- Oparin, A. I. (2003) Filosofskie kategorii v tekhnologicheskoy kul'ture [Philosophical categories in technological culture]. In: *Tekhnologiya. Tvorchestvo. Lichnost'. Materialy IX Mezhdunarodnoj konferentsii, 10–12 noyabrya 2003 g. [Technology. Creation. Personality. Proceedings of the IX International scientific and practical conferences, November 10–12, 2003]*. Kursk: Kursk State University Publ., pp. 82–83. (In Russian)
- Opekunov, V. A., Memetova, E. R. (2020) Rol' i mesto konsaltingovogo soprovozhdeniya razrabotki i realizatsii investitsionnykh projektov [The role and place of consulting support for the development and implementation of investment projects]. In: K. V. Ekimova, T. N. Sakuleva, O. E. Astaf'eva (eds.). *Prioritetnye i perspektivnye napravleniya nauchno-tekhnicheskogo razvitiya Rossijskoj Federatsii. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 11–12 marta 2020 g. [Priority and perspective directions of scientific and technological development of the Russian Federation. Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, March 11–12, 2020]*. Moscow: State University of Management Publ., pp. 192–196. (In Russian)

- Phillips, J. J., Trotter, W. D., Phillips, P. P. (2015) *Maximizing the value of consulting: A guide for internal and external consultants*. Hoboken: Wiley Publ., 544 p. <https://doi.org/10.1002/9781119154846> (In English)
- Podymova, L. S., Slastenin, V. A. (eds.). (2016) *Pedagogika [Pedagogy]*. 2nd ed., rev. and comp. Moscow: Urait Publ., 246 p. (In Russian)
- Shabalina, O. L., Lavrentiev, S. Yu., Krylov, D. A. (2020) Upravlencheskij konsalting v sfere obrazovaniya: traditsii i innovatsii [Management consulting in the sphere of education: tradition and innovation]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta — Vestnik of the Mari State University*, vol. 14, no. 3 (39), pp. 329–337. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-329-337> (In Russian)
- Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Mishchenko, A. I., Shiyanov, E. N. (1997) Pedagogicheskij protsess kak sistema i tselostnoe yavlenie [The pedagogical process as a system and a holistic phenomenon]. In: *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Shkola-Press Publ., pp. 155–170. (In Russian)
- Topekha, T. A. (2020) Emerdzhentnye obrazovaniya sistemy lichnost'—obshchestvo [Emergent formations of the personality-society system]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki — PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, no. 4, pp. 126–137. <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2020.4.11> (In Russian)
- Tsvetkov, V. Ya. (2017) Emerdzhentizm [Emergentism]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 2-1, pp. 137–138. (In Russian)
- Vasilenko, N. V. (2010) Osobennosti konsaltingovoj deyatel'nosti v obrazovanii [Features of consulting activities in education]. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii*, no. 1 (3), pp. 74–82. (In Russian)
- Zueva, F. A., Sergeev, D. S. (2020) Vidy konsaltingovogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Types of consulting support in educational organizations]. In: M. V. Volkhontseva (comp.). *T'yutorskoe soprovozhdenie v sisteme obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, 24–25 yanvarya 2020 g. [Tutor support in the system of general, additional and professional education. Collection of materials of the II All-Russian scientific-practical conference with international participation, January 24–25, 2020]*. Chelyabinsk: Kray Ra Publ., pp. 99–101. (In Russian)



Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика

УДК 316.472.4

EDN KYAXJM

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-188-204>

Научная статья

Взаимосвязи зависимости студентов от социальных сетей с психологическим неблагополучием

В. П. Шейнов¹, А. И. Тарелкин^{✉2}

¹ Республиканский институт высшей школы, 220007, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

² Белорусско-Российский университет, 212000, Республика Беларусь, г. Могилев, проспект Мира, д. 43

Сведения об авторах

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

Александр Иванович Тарелкин, e-mail: tarelkin1@tut.by

Для цитирования: Шейнов, В. П., Тарелкин, А. И. (2022) Взаимосвязи зависимости студентов от социальных сетей с психологическим неблагополучием. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 188–204.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-188-204> EDN KYAXJM.

Получена 8 февраля 2022; прошла рецензирование 25 февраля 2022; принята 11 марта 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. П. Шейнов, А. И. Тарелкин (2022). 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/).

Аннотация

Введение. Негативные последствия зависимости от социальных сетей (тревожность, депрессия, стресс, неудовлетворенность жизнью и др.) способствуют психологическому неблагополучию ее жертв. Цель исследования — выявить у студентов обоего пола предполагаемые связи зависимости от социальных сетей с признаками психологического неблагополучия: импульсивностью, нарциссизмом, незащищенностью от манипуляций, низкой асертивностью, плохим настроением, зависимостью от смартфона и ее факторами, тягой к курению.

Материалы и методы. Зависимость от социальных сетей диагностировалась опросником ЗСС-15 (авторы В. П. Шейнов, А. С. Девицын), зависимость от смартфона — короткой версией САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона» (автор В. П. Шейнов), асертивность — тестом асертивности (В. П. Шейнов), незащищенность от манипуляций — опросником «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (В. П. Шейнов), надежность и валидность которых доказана ранее; импульсивность — «Методикой диагностики потенциала коммуникативной импульсивности» (В. А. Лосенков), нарциссизм — опросником Е. Кот. Испытуемые — 227 студентов, в том числе 124 юноши ($M = 18,03$ лет, $SD = 1,161$) и 103 девушки ($M = 18,3$, $SD = 1,128$).

Результаты исследования. Выявлено наличие статистически значимых связей зависимости юношей и девушек от социальных сетей: положительных — с импульсивностью ($r = 0,267$, $p < 0,001$), зависимостью от смартфона ($r = 0,517$, $p < 0,001$) и всеми факторами, ее формирующими: «Потеря контроля» ($r = 0,414$, $p < 0,001$), «Страх отказа» ($r = 0,163$, $p < 0,001$), «Эйфория пользователя» ($r = 0,459$, $p < 0,001$). Кроме того, у юношей имеют место отрицательные связи с асертивностью ($r = -0,226$, $p < 0,001$) и настроением ($r = -0,190$, $p < 0,01$), у девушек — положительные связи с нарциссизмом ($r = 0,152$, $p < 0,05$), незащищенностью от манипуляций ($r = 0,175$, $p < 0,05$) и тягой к курению ($r = 0,220$, $p < 0,01$). Установлено, что зависимость от социальных сетей и зависимость от смартфона положительно и высокозначимо связаны между собой на уровне формирующих их факторов, являющихся подшкалами опросников «Зависимость от социальных сетей» и «Зависимость от смартфона».

Заключение. Выявленные факты позволяют рекомендовать кураторам учебных групп, психологам и социальным педагогам: 1) диагностировать степень зависимости от социальных сетей студентов с помощью использованного в данном исследовании надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей; 2) по результатам диагностики проводить корректирующие мероприятия с нуждающимися в этом студентами.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, психологическое неблагополучие, импульсивность, нарциссизм, асертивность, незащищенность от манипуляций, зависимость от смартфона, настроение, студенты, юноши, девушки

Article

Relationships between students' addiction to social networks and psychological distress

V. P. Sheinov¹, A. I. Tarelkin^{✉2}¹ National Institute for Higher Education, 15 Moscow Str., Minsk 220007, Republic of Belarus² Belarusian-Russian University, 43 Mira Ave, Mogilev 212000, Republic of Belarus**Authors**

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

Alexander I. Tarelkin, e-mail: tarelkin1@tut.by

For citation: Sheinov, V. P., Tarelkin, A. I. (2022) Relationships between students' addiction to social networks and psychological distress. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 188–204. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-188-204> EDN KYAXJM.**Received** 8 February 2022; reviewed 25 February 2022; accepted 11 March 2022.**Funding:** The study did not receive any external funding.**Copyright:** © V. P. Sheinov, A. I. Tarelkin (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.**Abstract**

Introduction. The negative consequences of addiction to social networks (anxiety, depression, stress, dissatisfaction with life, etc.) contribute to the psychological distress of its victims. The purpose of the study is to identify in students of both sexes the alleged links between social network addiction and such signs of psychological distress as impulsivity, narcissism, vulnerability to manipulation, low assertiveness, bad mood, smartphone addiction (along with its factors), and craving for smoking.

Materials and methods. The “Social network addiction scale” (ZSS-15) questionnaire (V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn) was used to diagnose addiction to social networks, and the SAS-16 short version of the questionnaire SAS — “Smartphone addiction scale” (V. P. Sheinov), to diagnose smartphone addiction. The assertiveness test (V. P. Sheinov) was used to assess assertiveness, while exposure to manipulation was measured with the questionnaire “Assessment of the degree of vulnerability of an individual to manipulative influences” (V. P. Sheinov), the reliability and validity of which have been proven earlier. The “Methodology for diagnosing the potential of communicative impulsivity” (V. A. Losenkov) was used to assess impulsiveness, and a questionnaire by E. Kot, to assess narcissism. The study involved 227 students, including 124 males ($M = 18.03$ years, $SD = 1.161$) and 103 females ($M = 18.3$, $SD = 1.128$).

Research results. We revealed the presence of statistically significant relationships of social network addiction with other indicators in both males and females. The positive relationships are with impulsivity ($r = 0.267$, $p < 0.001$), smartphone addiction ($r = 0.517$, $p < 0.001$), and with all the factors of smartphone addiction—specifically, “Loss of control” ($r = 0.414$, $p < 0.001$), “Fear of rejection” ($r = 0.163$, $p < 0.001$), and “User euphoria” ($r = 0.459$, $p < 0.001$). Further, males have negative associations with assertiveness ($r = -0.226$, $p < 0.001$) and mood ($r = -0.190$, $p < 0.01$), while females have positive associations with narcissism ($r = 0.152$, $p < 0.05$), exposure to manipulation ($r = 0.175$, $p < 0.05$), and cravings for smoking ($r = 0.220$, $p < 0.01$). It has been established that addiction to social networks and smartphone addiction are positively and highly significantly related to each other at the level of factors that form them—these factors were measured by the subscales of the questionnaires “Social network addiction scale” and “Smartphone addiction scale”.

Conclusion. The findings allow us to put forward the following recommendations to curators of study groups, psychologists and social pedagogues: 1) to diagnose the degree of social network addiction of students using the reliable and valid “Social network addiction scale” questionnaire used in this study; and 2) based on the results of the diagnostics, carry out corrective measures with students who need it.

Keywords: addiction to social networks, psychological trouble, impulsiveness, narcissism, assertiveness, vulnerability to manipulation, smartphone addiction, mood, students, males, females

Введение

Социальные сети играют заметную роль в современной жизни, причем в условиях пандемии COVID-19 индивиды стали еще больше времени проводить в социальных сетях. Увле-

чение социальными сетями наиболее всего захватило молодежь (Kashif, Aziz-Ur-Rehman, Javed 2020).

Установлено, что при длительном пребывании в социальных сетях происходит конструирование в виртуальной реальности «новой

личности» и замещение реальной жизнедеятельности виртуальной, что может иметь негативные психологические последствия, в частности при столкновении завсегдае Сети с реальностью (Дрепа 2010), поскольку имеют место значительные отличия идентичностей в реальной жизни и в электронном общении (Войскунский 2014).

В частности, понятие «дружба» трансформировалось в социальных сетях, приобретая другое значение, нежели в реальной жизни (Милова 2012): «...каждый второй подросток имеет виртуального друга, с которым делится переживаниями по поводу отношений с родителями (35%), друзьями и учителями (51–53%), возлюбленными (47%)» (Солдатова, Теславская 2018, 12). Сверхактивные пользователи социальных сетей оправдывают себя ссылками на массовость этого явления («все сидят в интернете»), у некоторых при этом формируются фантазии о собственном могуществе (Серый, Паршинцева 2016).

Пользователей социальных сетей привлекает возможность приобщиться к своей референтной группе, иногда даже скрыться и раствориться в ней, разделив групповые ценности и почувствовав себя более защищенным (Бабаева, Войскунский, Смылова 2000). Этому способствуют такие особенности коммуникации в социальных сетях, как отсутствие барьеров, переживание участниками чувства удовольствия на фоне потери ощущения времени и контроля над ситуацией (Гулевич 2007). Установлено, что чрезмерное общение в социальных сетях отрицательно связано с эмоциональным интеллектом и имеет прямую связь с трудностями в общении (Гроголева, Дронова 2016).

При этом пользователи социальных сетей сталкиваются с опасными материалами, участвуя в, казалось бы, «безобидных» сессиях в социальных сетях. Просмотр таких материалов (сознательный или непровольный) отрицательно сказывается на детской психике и поведении (Годик 2011). Наиболее зависимые и активные пользователи социальных сетей имеют склонность быстрее вырабатывать у себя симптомы депрессии и тревоги (Розанов, Рахимкулова 2017).

В значительной степени зависимость от социальных сетей присуща представителям «поколения Z», к которому как раз и относятся нынешние *студенты*. Поэтому особый интерес для исследования влияния цифровых зависимостей, к каковым относится зависимость от социальных сетей, вызывают представители именно этого поколения.

Поколение Z (англ. Generation Z) — термин, применяемый в мире для поколения людей, родившихся примерно с 1997 по 2012 годы. То, что предыдущие поколения называли «новыми технологиями» или «технологиями будущего», для поколения Z — их настоящее. Это первое действительно «цифровое» поколение людей, родившихся после цифровой революции и привыкших получать информацию через цифровые каналы. Представители поколения Z активно используют планшеты, VR- и 3D-реальность. Исследователи отмечают, что «интернет-коммуникация поколения Z является базовой для молодого поколения: ее основу составляют контакты посредством смартфона, электронной почты, социальных сетей, пользование видеохостингами, общение посредством мессенджеров и в сообществах социальных сетей, использование видеотрансляций» (Кондратьева, Довейко 2021, 307). Эти особенности молодежи фиксируются уже довольно давно, в частности, на них обращали внимание уже в 2010-х гг.: «Дети сейчас фактически рождаются с мобильным телефоном в руках, а первой игрушкой для них становится компьютер. Поколение «юзеров» — они используют все средства для общения в Сети — сутками сидят в социальных сетях, играют в онлайн-игры, постоянно рассказывают о своей жизни в блогах и общаются по ICQ или в Skype. Общению в виртуальном пространстве часто отдается приоритет при выборе между личной встречей и обсуждением вопросов посредством электронной почты или службы мгновенных сообщений» (Сапа 2014, 24).

Результатом интернет-коммуникации поколения Z стало то, что «за последние 10 лет среднее время внимания к одной единице информации сократилось до 8 секунд против 12 секунд» у предыдущего поколения (Кучерихин 2017, 71). Действительно, «психологи утверждают, что среднее время концентрации на одном предмете у подростков сократилось до восьми секунд. Иначе они не успеют ухватить максимум из того, что проносится мимо них в информационном потоке. Дольше им сосредотачиваться на предмете сложно. Учителя повально стали фиксировать синдром дефицита внимания едва ли не в каждом втором ребенке. А ведь это медицинский диагноз» (Поколение Z— самое правильное поколение? 2017, 81).

Поэтому неудивительно, что «принцип получения информации современных студентов отличается от классического дидактического подхода; студенты предпочитают использовать поисковые системы, настроенные на передачу кратких изложений учебного материала, пере-

дающего суть, но опускающих освещение многосторонних связей и причинно-следственных заключений развития, широты концепций изучения и объективных противоречий суждений поставленного вопроса. Таким образом, очевидно, что в отличие от принципа осмысления учебной информации студентами предыдущих поколений, у студентов «Z-поколения» отмечается тенденция так называемого «клипового мышления», не формирующего причинно-следственной логики, при которой процессы и явления окружающей действительности воспринимались бы не только как данность, но и поддавались бы управлению со стороны личности» (Бейлина, Двойникова 2019, 6–7). В отечественных исследованиях поколения Z также «рассматриваются когнитивные способности, влияющие на отношение к совершению ими ошибок при выполнении функциональных обязанностей (клиповое мышление, дефицит внимания)...» (Полянок, Абрамов, Акулов, Железникова 2019, 389).

Приобщение к социальным сетям начинается со школьного возраста. По данным ВЦИОМ, значительное число подростков проводят в социальных сетях и видеоиграх 7 и более часов в день, затраты времени непосредственно на социальные сети составляют до 4–5 часов в день, 89% опрошенных школьников пользуются социальными сетями почти каждый день (Подросток в социальной сети... 2019). По данным 2020 г., «в настоящее время чаще всего представители поколения Z используют социальные сети «ВКонтакте» (60,07%). У 80% респондентов более 100 друзей и подписчиков в социальных сетях» (Лапидус, Гостилович, Омарова 2020, 288). Такие социальные сети, как «ВКонтакте», в России ежемесячно посещает более 38 млн. активных пользователей, «Одноклассники» — 23,4 млн. Сайт «ВКонтакте» наиболее популярен у аудитории 16–24 лет. Средний пользователь проводит в интернете 183 минуты в день (Аудитория социальных сетей... 2021).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Зависимость от социальных сетей как одна из самых массовых немедицинских зависимостей потребовала большого количества исследований этого феномена. В результате изучения личностных свойств и психических состояний у страдающих зависимостью от социальных сетей выявлено немало неблагоприятных последствий этой зависимости, негативно влияющих на психологическое благополучие ее жертв.

В эмпирическом исследовании на русскоязычных выборках показано, что «зависимость от социальных сетей положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией и отрицательно связана с самооценкой, удовлетворенностью жизнью и возрастом. Зависимость от социальных сетей среди женщин статистически высокозначимо превосходит подобную зависимость среди мужчин» (Шейнов, Девыцын 2021а, 41). При этом «обнаружены положительные связи зависимости от социальных сетей с депрессией, тревожностью, стрессом, нейротизмом, эмоциональными проблемами, низкой самооценкой, кибервиктимизацией, проблемами физического здоровья, психическими расстройствами, одиночеством, прокрастинацией, зависимостью от смартфонов и интернета, а также с неверностью в отношениях. Выявлены отрицательные связи зависимости от социальных сетей с удовлетворенностью жизнью, успеваемостью школьников и студентов, производительностью труда и приверженностью организации ее работников, социальным капиталом, возрастом. Основной причиной зависимости от социальных сетей является потребность в общении, и женщины в целом активнее мужчин участвуют в социальных сетях» (Шейнов 2021а, 607).

Установленные в цитируемом выше исследовании отрицательные связи зависимости от социальных сетей с успеваемостью студентов и положительная — с их прокрастинацией, депрессией, тревожностью, стрессом, эмоциональными проблемами, низкой самооценкой показывают, что *проблема зависимости от социальных сетей весьма актуальна для студентов*. Это подтверждают и результаты еще одного исследования, свидетельствующие о том, что количество времени, которое студент проводит в социальных сетях, отрицательно коррелирует с его успеваемостью (Al-Menaeyes 2015).

В число неблагоприятных последствий зависимости от социальных сетей входят (кроме представленных выше) такие показатели психологического неблагополучия, как импульсивность и нарциссизм.

Импульсивность — это черта личности, противоположная волевым качествам целеустремленности и настойчивости. Высокий уровень импульсивности характеризует человека с недостаточным самоконтролем в общении и деятельности. Согласно результатам исследований, импульсивность положительно связана с использованием социальных сетей, причем импульсивность прямо предсказывает исполь-

зование социальных сетей (Savcı, Aysan 2016). Однако в одном недавнем исследовании импульсивность оказалась не связанной с зависимостью от социальных сетей (Chung, Morshidi, Yoong, Thian 2019).

Выявлено также наличие взаимосвязи между зависимостью от социальных сетей и *нарциссизмом* (Choi 2018). Показано, что нарциссизм связан с более высокими показателями зависимости от социальных сетей (Andreassen, Pallesen, Griffith 2017). Систематический обзор 14 эмпирических исследований по теме взаимосвязи между нарциссизмом и зависимостью от социальных сетей показал наличие статистически значимых положительных корреляций в пределах $0,13 < r < 0,32$ (Casale, Banchi 2020). В исследовании М. Шин с соавторами по результатам опроса 513 студентов колледжа построена модель зависимости от социальных сетей, включающая в себя скрытый нарциссизм (Shin, Lee, Chuong et al. 2016). В лонгитюдном исследовании показано, что нарциссические подростки, ищущие внимания в социальных сетях в качестве способа оправиться от социального отторжения, могут иметь неприятные последствия этой зависимости, негативно влияющие на их психологическое благополучие (Hawk, van den Eijnden, van Lissa, ter Bogt 2019).

К неблагоприятным последствиям зависимости от социальных сетей относится также такой показатель психологического неблагополучия, как слабая *ассертивность* (а тем более — ее отсутствие) у жертв этой зависимости. Ассертивное поведение представляет собой «наиболее конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам — манипуляции и агрессии. Основные, принципиальные положения понятий „ассертивность“ и „ассертивное поведение“ представлены в следующем определении. „Ассертивность — это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям”» (Шейнов 2015, 35). Установлено, что «зависимость от социальных сетей отрицательно коррелирует с ассертивностью ($r = -0,148, p < 0,05$)» (구혜자, 이외선, 홍민주 — Gu, Lee, Hong 2016, 180). Результаты еще одного исследования также показывают, что существует слабая отрицательная связь между ассертивным поведением и зависимостью от социальных сетей (Khairunnisa, Putri 2019).

Отмеченная выше связь зависимости от социальных сетей с кибервиктимизацией (Шейнов

2021a, 607) ставит вопрос о возможной связи зависимости от социальных сетей с *незащищенностью от манипуляций*.

В исследовании, проведенном в 2014 г., было доказано, что чем больше времени молодые люди проводили в социальной сети, тем хуже было их *настроение* и отношение к своей жизни. Результаты подтверждают отрицательную связь между симптомами зависимости от социальных сетей и психологическим благополучием (а также потенциальную подверженность риску *плохого настроения (легкой депрессии)*) (Turel, Poppa, Gil-Or 2018).

Исследования показывают, что *курение, которое демонстрируют пользователи социальных сетей*, является важным фактором, приводящим к тому, что другие пользователи соцсетей начинают курить в более раннем возрасте (Unger, Chen 1999).

Установлено, что проявления зависимости от социальных сетей у женщин и мужчин отличаются (Шейнов, Девицын 2021a; 2021b).

Цель данного исследования — выявить у студентов обоего пола предполагаемые связи зависимости от социальных сетей с признаками психологического неблагополучия: импульсивностью, нарциссизмом, незащищенностью от манипуляций, низкой ассертивностью, плохим настроением, зависимостью от смартфона и ее факторами, тягой к курению.

Организация и методы исследования

Зависимость от социальных сетей измерялась опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого доказана в статье «Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей» (Шейнов, Девицын 2021a). Психометрические характеристики опросника ЗСС-15: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 514 испытуемых на 15 заданий опросника оказалась равной 0,858, что свидетельствует о хорошей внутренней согласованности опросника. Ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом $r = 0,811, p \leq 0,001$ (Шейнов, Девицын 2021a). *Зависимость от смартфона* диагностировалась короткой версией САС-16 опросника «Шкала зависимости от смартфона» (Шейнов 2021b), надежность и валидность которого доказаны в указанной статье. Психометрические характеристики опросника САС-16: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов 447 женщин на 16 заданий опросника равна 0,749, для 243 мужчин — 0,746, что

свидетельствует о хорошей внутренней согласованности САС-16 для женщин и мужчин; удаление любого задания приводит к ухудшению внутренней согласованности опросника. Его ретестовая надежность проверена повторным тестированием с интервалом в один месяц: корреляция между первым и вторым тестом равна 0,855 ($p \leq 0,001$) (Шейнов 2021b).

Ассертивность диагностировалась опросником А26, удовлетворяющим требованиям надежности и валидности (Шейнов 2014). Психометрические характеристики А26: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 26 заданий опросника равна 0,911 ($p \leq 0,001$), ретестовая надежность с интервалом в один месяц $r = 0,832$, $p \leq 0,001$ (Шейнов 2014).

Незащищенность от манипуляций измерялась опросником НЗМ «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий». Психометрические характеристики опросника НЗМ: стандартизованная Альфа Кронбаха для матрицы ответов на 20 заданий опросника равна 0,772 ($p \leq 0,001$), корреляция между первым и вторым тестом при тестировании четырех групп с интервалом в 4–8 недель находится в пределах $0,771 \leq r \leq 0,923$ ($p \leq 0,001$) (Шейнов 2012).

Импульсивность оценивались с помощью «Методики диагностики потенциала коммуникативной импульсивности», предложенной В. А. Лосенковым (Лосенков 2013).

Оценка уровня *нарциссизма* осуществлялась опросником Е. Кот (Кот 2021).

Кроме того, в исследование включены вопросы, отражающие доминирующее *настроение* испытуемых («плохое», «скорее плохое», «скорее хорошее», «хорошее») и возможную тягу к *курению* («отсутствует», «слабая», «средняя», «сильная»).

В настоящем исследовании используется факторная модель зависимости от социальных сетей (показатель надежности модели — 0,828, $p < 0,001$), включающая три фактора: «Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации», которые являются *подшкалами опросника* зависимости от социальных сетей (Шейнов, Девицын 2021b).

В данном исследовании также использована статистически состоятельная трехфакторная модель зависимости от смартфона, включающая факторы: «Потеря контроля» над собой, «Страх отказа» использовать смартфон, «Эйфория» от пользования смартфоном (Шейнов, Девицын 2021c). Эти факторы представляют собой *подшкалы опросника* зависимости от смартфона.

Участники исследования и сбор данных.

В исследовании приняли участие студенты, анонимно ответившие на вопросы в процессе тестирования в студенческих группах на 1–3 курсах специальностей технического («Промышленное и гражданское строительство», «Автомобильные дороги») и экономического («Финансы и кредит», «Электронный маркетинг», «Транспортная логистика», «Экономика и управление на предприятии») профилей. Всего использованы данные ответов 227 испытуемых в возрасте от 17 лет до 21 года, в том числе 124 юношей ($M = 18,03$ лет, $SD = 1,161$) и 103 девушек ($M = 18,3$, $SD = 1,128$).

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

Результаты и их обсуждение

Проверка соответствия выборок нормальному распределению, проведенная с помощью одновыборочного критерия Колмогорова — Смирнова, показала, что часть выборок, представляющих изучаемые качества, распределены нормально (ассертивность, зависимость от смартфона, незащищенность от манипуляций), но распределение других отлично от нормального (зависимость от социальных сетей, импульсивность, нарциссизм, возраст, настроение, курение, все факторы зависимостей от смартфона и социальных сетей). Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от социальных сетей и свойствами личности вычисляем корреляции между ними по параметрическому критерию Пирсона и непараметрическому ранговому критерию Кендалла, выбирая для вывода в каждом случае ту из корреляций, для которой соблюдены (или не соблюдены) условия нормальности распределения выборок в каждой исследуемой паре переменных.

В таблице 1 представлены результаты вычисления соответствующих корреляций в объединенной выборке девушек и юношей, в выборке девушек и выборке юношей.

Таблица 1 свидетельствует о том, что в общей выборке юношей и девушек корреляции Пирсона и Кендалла показывают одни и те же связи, отличаясь лишь количественно.

Представленные в таблице 1 результаты в объединенной выборке девушек и юношей свидетельствуют о наличии статистически значимых связей зависимости от социальных сетей: отрицательных — с ассертивностью, положительных — с импульсивностью, курением, зависимостью от смартфона и всеми ее

Табл. 1. Корреляции зависимости от социальных сетей с характеристиками участников исследования (юноши и девушки, n = 227)

Корреляции	Пирсона	Значимость (2-сторонняя)	Кенделла	Значимость (2-сторонняя)
Возраст	– ,043	0,515	– ,008	0,871
Настроение	– ,121	0,069	– ,090	0,092
Курение	,222**	0,001	,121*	0,022
Незащищенность от манипуляций	0,004	0,949	0,02	0,669
Импульсивность	,376**	0	,267**	0
Потеря контроля	,580**	0	,414**	0
Страх отказа	,541**	0	,383**	0
Эйфория	,634**	0	,459**	0
Зависимость от смартфона	,717**	0	,517**	0
Психологическое состояние	,924**	0	,782**	0
Коммуникация	,828**	0	,655**	0
Информация	,738**	0	,597**	0
Ассертивность	– ,124*	0,048	– ,121**	0,009
Нарциссизм	0,096	0,149	– ,005	0,918

Примечание (обозначения в таблицах 1–4): «Потеря контроля», «Страх отказа» и «Эйфория» — факторы зависимости от смартфона; «Психологическое состояние», «Коммуникация» и «Информация» — факторы зависимости от социальных сетей (ЗСС-15), «Курение» — тяга к курению; ** — корреляция (2-сторонняя) значима на уровне 0,01; * — корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя); выделены статистически значимые корреляции.

Table 1. Correlations of social network addiction with personality characteristics (males and females, n = 227)

Correlations	Pearson's	Two-sided significance	Kendall's	Two-sided significance
Age	– .043	.515	– .008	.871
Mood	– .121	.069	– .090	.092
Smoking	.222**	.001	.121*	.022
Vulnerability to manipulation	.004	.949	.020	.669
Impulsiveness	.376**	.000	.267**	.000
Loss of control	.580**	.000	.414**	.000
Fear of rejection	.541**	.000	.383**	.000
Euphoria	.634**	.000	.459**	.000
Smartphone Addiction	.717**	.000	.517**	.000
Psychological condition	.924**	.000	.782**	.000
Communication	.828**	.000	.655**	.000
Information	.738**	.000	.597**	.000
Assertiveness	– .124*	.048	– .121**	.009
Narcissism	.096	.149	– .005	.918

Note (applies to tables 1–4): “Loss of control”, “Fear of rejection”, “Euphoria” are factors of smartphone addiction; “Psychol. condition”, “Communication”, “Information” are factors of social network addiction (ZSS-15); “Smoking”—craving for smoking; **—correlation (2-sided) is significant at the level of 0.01; *—correlation is significant at the level of 0.05 (2-sided); statistically significant correlations are highlighted.

факторами («Потеря контроля», «Страх отказа» и «Эйфория пользователя»). Установленная отрицательная корреляция зависимости от социальных сетей с ассертивностью подтверждает в русскоязычном социуме выявленную ранее за рубежом аналогичную связь (구혜자, 이외선, 홍민주 — Gu, Lee, Hong 2016).

Положительная связь зависимости от социальных сетей с импульсивностью соотносится с тем, что импульсивность «прямо, положительно и достоверно предсказывает использование социальных сетей» (Savci, Aysan 2016). Отсутствие связи зависимости от социальных сетей с нарциссизмом отличается от установленного в зарубежных исследованиях (Andreasen, Pallesen, Griffiths 2017; Casale, Banchi 2020; Choi 2018; Hawk, van den Eijnden, van Lissa, ter Bogt 2019; Shin, Lee, Chyung et al. 2016) результата о положительной связи между ними. Не подтвердилось на общей выборке юношей и девушек предположение о возможной связи зависимости от социальных сетей с незащищенностью от манипуляций.

Таблица 1 показывает самую сильную связь фактора «Психологическое состояние» с зависимостью от социальных сетей, что подтверждает ранее сделанный вывод (Шейнов, Девицын 2021с) о главенствующей роли этого фактора в зависимости от социальных сетей. Полученная положительная связь зависимости от социальных сетей с зависимостью от смартфонов ана-

логична полученному ранее зарубежному результату (Jeong, Kim, Yum, Hwang 2016).

Более подробную информацию о связях между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от смартфона, а также между их факторами, дает таблица 2. В ней представлены связи каждой из этих зависимостей как с собственными факторами, так и с факторами другой зависимости: в столбцах ЗСС-15 и САС-16 — корреляции этих переменных с формирующими их факторами, в остальных — корреляции факторов этих зависимостей друг с другом.

Таблица 2 показывает, что не только между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от смартфона, но и между всеми формирующими их факторами имеются положительные и достаточно сильные связи. Это свидетельствует о том, что (несмотря на различия в формирующих факторах) эти зависимости связаны между собой на уровне формирующих их факторов, влияние которых распространяется и на другую зависимость. То есть связи между изучаемыми зависимостями весьма глубоки.

Выявленные связи зависимости от социальных сетей и их факторов со всеми факторами зависимости от смартфона являются новыми как для отечественных, так и зарубежных исследований.

При объединении выборок девушек и юношей в единую выборку может случиться так,

Табл. 2. Корреляции Кендалла между зависимостями от социальных сетей и от смартфона и их факторами

Опросники и их факторы	ЗСС-15	Потеря контроля	Страх отказа	Эйфория	САС-16
САС-16	,517**	,718**	,592**	,615**	1,000
Психологическое состояние	,782**	,414**	,416**	,490**	,538**
Коммуникация	,655**	,347**	,287**	,333**	,398**
Информация	,597**	,271**	,228**	,363**	,321**
ЗСС-15	1,000	,414**	,383**	,459**	,517**

Table 2. Kendall's correlations between social network and smartphone addictions and their factors

Questionnaires and their factors	ZSS-15	Loss of control	Fear of rejection	Euphoria	SAS-16
SAS-16	.517**	.718**	.592**	.615**	1.000
Psychological condition	.782**	.414**	.416**	.490**	.538**
Communication	.655**	.347**	.287**	.333**	.398**
Information	.597**	.271**	.228**	.363**	.321**
ZSS-15	1.000	.414**	.383**	.459**	.517**

что связи, имеющие место в выборках, «растворятся» в общей выборке (например, если они разнонаправлены в них). Поэтому вычислим корреляции отдельно для выборок девушек и юношей.

Таблица 3 показывает наличие статистически значимых связей зависимости юношей от социальных сетей: отрицательных с асертивностью и настроением, положительных — с импульсивностью, зависимостью от смартфона и всеми ее

Табл. 3. Корреляции зависимости от социальных сетей с характеристиками респондентов (юноши, n = 124)

Корреляции	Пирсона	Значимость (2-сторонняя)	Кенделла	Значимость (2-сторонняя)
Возраст	– ,082	0,368	– ,045	0,516
Настроение	– ,278**	0,002	– ,190**	0,009
Курение	0,173	0,055	0,088	0,214
Незащищенность от манипуляций	– 068	0,452	– ,038	0,552
Импульсивность	,506**	0	,348**	0
Потеря контроля	,567**	0	,428**	0
Страх отказа	,502**	0	,420**	0
Эйфория	,665**	0	,524**	0
Зависимость от смартфона	,702**	0	,544**	0
Психологическое состояние	,926**	0	,800**	0
Коммуникация	,809**	0	,623**	0
Информация	,721**	0	,612**	0
Асертивность	– ,306**	0,001	– ,226**	0
Нарциссизм	– ,092	0,31	– ,124	0,05

Table 3. Correlations of social network addiction with personality characteristics (males, n = 124)

Correlations	Pearson's	Two-sided significance	Kendall's	Two-sided significance
Age	– .082	.368	– .045	.516
Mood	– .278**	.002	– .190**	.009
Smoking	.173	.055	.088	.214
Vulnerability to manipulation	– 068	.452	– .038	.552
Impulsiveness	.506**	.000	.348**	.000
Loss of control	.567**	.000	.428**	.000
Fear of rejection	.502**	.000	.420**	.000
Euphoria	.665**	.000	.524**	.000
Smartphone addiction	.702**	.000	.544**	.000
Psychological condition	.926**	.000	.800**	.000
Communication	.809**	.000	.623**	.000
Information	.721**	.000	.612**	.000
Assertiveness	– .306**	.001	– .226**	.000
Narcissism	– .092	.310	– .124	.050

факторами («Потеря контроля», «Страх отказа» и «Эйфория пользователя»).

Наиболее сильная связь зависимости юношей от социальных сетей обнаружена для фактора «Психологическое состояние». Кроме того, для выборки юношей имеют место связи между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от смартфона и между их факторами, аналогичные представленным в таблице 2. Это свидетельствует о том, что связи между изучаемыми зависимостями на уровне факторов также силь-

ны и для юношей. Имевшееся предположение о возможной связи зависимости от социальных сетей с незащищенностью от манипуляций не нашло для юношей своего подтверждения. Выявленные в данном исследовании положительные связи зависимости юношей от социальных сетей со всеми факторами зависимости от смартфона являются новыми.

Представленные в таблице 4 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости девушек от социальных

Табл. 4. Корреляции зависимости от социальных сетей с характеристиками респондентов (девушки, n = 103)

Корреляции	Пирсона	Значимость (2-сторонняя)	Кенделла	Значимость (2-сторонняя)
Возраст	– ,041	0,679	0,009	0,901
Настроение	0,071	0,475	0,054	0,494
Курение	,345**	0	,220**	0,006
Незащищенность от манипуляций	0,181	0,067	,175*	0,012
Импульсивность	,196*	0,048	,121*	0,049
Потеря контроля	,585**	0	,403**	0
Страх отказа	,561**	0	,311**	0
Эйфория	,587**	0	,366**	0
Зависимость от смартфона	,732**	0	,473**	0
Психологическое состояние	,919**	0	,744**	0
Коммуникация	,838**	0	,677**	0
Информация	,745**	0	,578**	0
Ассертивность	0,081	0,416	0,002	0,975
Нарциссизм	,315**	0,001	,152*	0,03

Table 4. Correlations of social network addiction with personality characteristics (females, n = 103)

Correlations	Pearson's	Two-sided significance	Kendall's	Two-sided significance
Age	– .041	.679	.009	.901
Mood	.071	.475	.054	.494
Smoking	.345**	.000	.220**	.006
Vulnerability to manipulation	.181	.067	.175*	.012
Impulsiveness	.196*	.048	.121*	.049
Loss of control	.585**	.000	.403**	.000
Fear of rejection	.561**	.000	.311**	.000
Euphoria	.587**	.000	.366**	.000
Smartphone addiction	.732**	.000	.473**	.000
Psychological condition	.919**	.000	.744**	.000
Communication	.838**	.000	.677**	.000
Information	.745**	.000	.578**	.000
Assertiveness	.081	.416	.002	.975
Narcissism	.315**	.001	.152*	.030

сетей: положительных — с импульсивностью, нарциссизмом, незащищенностью от манипуляций, курением, зависимостью от смартфона и всеми ее факторами («Потеря контроля», «Страх отказа» и «Эйфория пользователя»).

Выявленная рядом зарубежных исследователей положительная связь зависимости от социальных сетей с нарциссизмом подтвердилась только для девушек. При этом величина корреляции ($r = 0,152$, $p < 0,030$) попадает в интервал $0,13 < r < 0,32$, который был определен в систематическом обзоре 14 эмпирических исследований по теме взаимосвязи между нарциссизмом и зависимостью от социальных сетей (Casale, Banchi 2020).

Наиболее сильная взаимосвязь зависимости девушек от социальных сетей обнаружена для фактора «Психологическое состояние». Поми-

мо этого, в выборке девушек имеют место связи между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от смартфона и между их факторами, аналогичные представленным в таблице 2. Это свидетельствует о том, что связи между изучаемыми зависимостями на уровне факторов также сильны и в выборке девушек. Показанные таблицей 4 связи зависимости девушек от социальных сетей с курением и со всеми факторами зависимости от смартфона являются новыми как для отечественных, так и для зарубежных исследований.

Полученные с помощью t-критерия для равенства средних значений данные свидетельствуют о том, что зависимость студенток от социальных сетей статистически значимо ($p \leq 0,23$) выше аналогичной зависимости студентов-юношей (см. табл. 5).

Табл. 5. Сравнение средних значений зависимости от социальных сетей юношей и девушек

Статистика группы				
Пол	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднекв. ошибка среднего
Девушки	103	30,8058	9,05870	,89258
Юноши	124	28,1613	8,12343	,72951

Table 5. Comparison of average values of social network addiction of males and females

Group Statistics				
Gender	N	Average	Standard deviation	RMS mean error
Females	103	30.8058	9.05870	.89258
Males	124	28.1613	8.12343	.72951

Установленная положительная связь зависимости юношей и девушек от социальных сетей с импульсивностью соотносится с тем, что импульсивность предсказывает использование социальных сетей (Savci, Aysan 2016), а положительная корреляция у девушек с нарциссизмом — с аналогичной связью для обоего пола, полученной в зарубежных исследованиях (Andreassen, Pallesen, Griffiths 2017; Casale, Banchi 2020; Choi 2018; Hawk, van den Eijnden, van Lissa, ter Bogt 2019; Shin, Lee, Chyung et al. 2016).

Положительная связь зависимости от социальных сетей с зависимостью от смартфона подтверждает для студентов ранее установленный (Шейнов 2021а, 607) факт и свидетельствует о том, что студенты для выхода в социальные сети чаще используют смартфон. При этом использование смартфона сопровождается, прежде всего, переживанием эмоциональной эйфории (это более характерно для юношей).

Установленная отрицательная корреляция зависимости от социальных сетей с *ассертивностью* подтверждает, но только для студентов-юношей, выявленную ранее за рубежом аналогичную связь (Khairunnisa, Putri, 2019; 구혜자, 이외선, 홍민주 — Gu, Lee, Hong 2016). Ассертивные юноши испытывают меньшую зависимость от социальных сетей, что может интерпретироваться следующим образом: уверенность в своих силах способствует установлению позитивных межличностных отношений в непосредственном общении. Ассертивные люди не бегут в мир замещающего виртуального общения. Отсутствие описанной связи у девушек показывает, что любая коммуникация для женского пола существенно более важна, чем для мужчин.

Общение в социальных сетях дает лишь сиюминутное удовлетворение. Так, чем более выражена зависимость от социальных сетей, тем

хуже общее доминирующее *настроение* у юношей. Это соответствует полученным за рубежом результатам (Turel, Porra, Gil-Or 2018) и служит показателем того, что виртуальное общение не может принести глубокого личностного удовлетворения и своего терапевтического эффекта, в отличие от непосредственного близкого общения с родителями, друзьями, любимым человеком. В виртуальном общении индивид, по сути, остается одиноким.

Этим же объясняются положительные связи зависимости девушек от социальных сетей с *тягой к курению*, ранее установленной за рубежом (Unger, Chen 1999), а также с *незащищенностью от манипуляций*. Эти два обстоятельства — признаки психологического неблагополучия; их проявление только у девушек соответствует большей, чем у юношей, зависимости девушек от социальных сетей.

Чем больше выражена зависимость от социальных сетей у девушек, тем больше им присуще такое личностное свойство, как *нарциссизм*: девушки «упиваются собой» в социальных сетях. Они, в частности, склонны давать о себе информацию, выкладывать свои привлекательные фотографии и в целом приукрашивать в социальных сетях свою жизнь.

Выводы

Установлено наличие статистически значимых связей зависимости юношей и девушек от социальных сетей с различными признаками психологического неблагополучия. Так, положительные связи зафиксированы с импульсивностью, зависимостью от смартфона и всеми ее факторами («Потеря контроля», «Страх отказа» и «Эйфория пользователя»). Кроме того, у юношей имеют место отрицательные связи с ассертивностью и настроением, у девушек — положительные связи с нарциссизмом, незащищенностью от манипуляций и тягой к курению. Показанная зарубежными публикациями положительная связь зависимости от социальных сетей с импульсивностью и зависимостью от смартфона нашла полное подтверждение для студентов обоего пола, а связь с нарциссизмом — только у девушек.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что не только зависимость от социальных сетей и зависимость от смартфона, но и все формирующие их факторы имеют между собой положительные и достаточно сильные связи. Это свидетельствует о том, что связи между изучаемыми зависимостями весьма глубоки.

Полученные в исследовании данные позволяют рекомендовать кураторам учебных групп, психологам и социальным педагогам: 1) диагностировать степень зависимости от социальных сетей студентов с помощью использованного в данном исследовании надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей; 2) по результатам проведенной диагностики проводить корректирующие мероприятия, направленные на профилактику психологического неблагополучия, с нуждающимися в этом студентами.

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 complied with the ethical principles for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Постановка задач исследования, формулирование рабочих гипотез, подготовка методического инструментария, обработка данных, их интерпретация, написание текста статьи были проведены В. П. Шейновым. Сбор первичной информации и оформление статьи согласно требованиям журнала осуществлены А. И. Тарелкиным.

Author Contributions

V. P. Sheinov—formulation of research objectives, formulation of working hypotheses, preparation of methodological tools, data processing, data interpretation, and preparation of the initial draft; A. I. Tarelkin—collection of primary information and preparation of the article in accordance with the requirements of the journal.

Благодарности

Авторы выражают благодарность за содействие в сборе данных начальнику отдела по воспитательной работе с молодежью Белорусско-Российского университета Протасовой Татьяне Викторовне и проректору по воспитательной работе Белорусско-Российского университета Казанскому Андрею Владимировичу.

Acknowledgements

The authors are grateful to Tatyana Viktorovna Protasova, Head of Department for Educational Work with Youth (the Belarusian-Russian University), and Andrey Vladimirovich Kazansky, Vice-Rector for Educational Work (the Belarusian-Russian University), for their assistance in collecting data.

Литература

- Аудитория социальных сетей в России 2019. (2021) *Popsters*. [Электронный ресурс]. URL: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii> (дата обращения 12.01.2022).
- Бабаева, Ю. Д., Войскунский, А. Е., Смыслова, О. В. (2000) *Интернет: воздействие на личность*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.relarn.ru/human/pers.html> (дата обращения 12.12.2021).
- Бейлина, Н. С., Двойникова, Е. Ю. (2019) Особенности социально-психологической адаптации поколения девяностых годов («Z-поколение»). *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 7, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN319.pdf> (дата обращения 12.12.2021).
- Войскунский, А. Е. (2014) Социальная перцепция в социальных сетях. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 2, с. 90–104.
- Годик, Ю. О. (2011) Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа. *Медиаскоп*, № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/node/841> (дата обращения 12.01.2022).
- Гроголева, О. Ю., Дронова, А. А. (2016) Типология личности подростков, склонных к общению в социальных сетях. В кн.: А. И. Дементий, А. Ю. Маленова (ред.). *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: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, с. 93–95.
- Гулевич, О. А. (2007) *Психология коммуникации*. М.: Московский психолого-социальный институт, 384 с.
- Дрепа, М. И. (2010) *Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Пятигорск, Пятигорский государственный лингвистический университет, 22 с.
- Кондратьева, Л. Э., Довейко, А. Б. (2021) Интернет-коммуникация «поколения Z» как базовая часть коммуникации молодого поколения в современном обществе. В кн.: Р. Е. Маркин (ред.). *XI Рязанские социологические чтения: развитие территории в условиях современных вызовов. Материалы Национальной научно-практической конференции 14–15 октября 2021 г.* М.: Ипполитова, с. 305–313.
- Кот, Е. (2021) Тест «Нарцисс ли Вы?» [Электронный ресурс]. URL: <https://testyonline.ru/persona/nartsiss-li-vy/> (дата обращения 14.12.2021).
- Кучерихин, В. В. (2017) Поколение Z — поколение «прямого эфира» и «историй». В кн.: Е. В. Целикова (ред.). *Череповецкие научные чтения–2017. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21–22 ноября 2017 г. Ч. 1*. Череповец: ЧГУ, с. 70–72.
- Лапидус, Л. В., Гостилович, А. О., Омарова, Ш. А. (2020) Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения. *Государственное управление. Электронный вестник*, № 83, с. 271–293. <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2020-10119>
- Лосенков, В. А. (2013) Импульсивность. В кн.: *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. 2-е изд. М.: ЦСПиМ, с. 286–289.
- Милова, Е. А. (2012) Влияние социальных сетей на психологию личности. *Интерэкспо Гео-Сибирь*, т. 1, № 6, с. 81–83.
- Подросток в социальной сети: норма жизни — или сигнал об опасности? (2019) *ВЦИОМ Новости*, 6 марта 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9587> (дата обращения 20.06.2019).
- Поколение Z — самое правильное поколение? (2017) *Аккредитация в образовании*, № 8 (100), с. 80–84.
- Полянок, О. В., Абрамов, С. М., Акулов, С. А., Железникова, А. В. (2019) Поколение Z: фиджитал-поколение сотрудников. *Евразийский юридический журнал*, № 7 (134), с. 389–393.
- Розанов, В. А., Рахимкулова, А. С. (2017) Социальные сети и их влияние на психологическое благополучие личности. В кн.: В. А. Розанов (ред.). *Психологическое благополучие и психосоциальный стресс*. Одесса: Феникс, с. 185–206.
- Сапа, А. В. (2014) Поколение Z — поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 2, с. 24–30.

- Серый, А. В., Паршинцева, А. С. (2016) К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста. *Проблемы педагогики*, № 9 (20), с. 12–15.
- Солдатова, Г. У., Теславская, О. И. (2018) Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях. *Национальный психологический журнал*, № 3 (31), с. 12–22. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0302>
- Шейнов, В. П. (2012) Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий. *Вопросы психологии*, № 4, с. 147–153.
- Шейнов, В. П. (2014) Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности. *Вопросы психологии*, № 2, с. 107–116.
- Шейнов, В. П. (2015) Детерминанты ассертивного поведения. *Психологический журнал*, т. 36, № 3, с. 28–37.
- Шейнов, В. П. (2021a) Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 18, № 3, с. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
- 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. (2021a) Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. *Системная психология и социология*, № 2 (38), с. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021b) Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей. *Российский психологический журнал*, т. 18, № 3, с. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021c) Факторная структура модели зависимости от смартфона. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6, № 3 (23), с. 174–197. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2021.23.3.07>
- Al-Menayes, J. J. (2015) Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, vol. 7, no. 4, pp. 86–94. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p86>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., Griffiths, M. D. (2017) The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, no. 64, pp. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Casale, S., Banchi, V. (2020) Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review. *Addictive Behaviors Reports*, vol. 11, article 100252. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100252>
- Choi, Y. (2018) Narcissism and social media addiction in workplace. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, vol. 5, no. 2, pp. 95–104. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95>
- Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L. C., Thian, K. N. (2019) The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences*, vol. 143, pp. 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016> <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016>
- Hawk, S. T., van den Eijnden, R. J. J. M., van Lissa, C. J., ter Bogt, T. F. M. (2019) Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress. *Computers in Human Behavior*, vol. 92, pp. 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.032>
- Jeong, S.-H., Kim, H. J., Yum, J.-Y., Hwang, Y. (2016) What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035>
- Kashif, M., Aziz-Ur-Rehman, Javed, M. K. (2020) Social media addiction due to coronavirus. *International Journal of Medical Science in Clinical Research and Review*, vol. 3, no. 4, pp. 331–336.
- Khairunnisa, H., Putri, A. A. H. (2019) Relationship of assertive behaviors and social media addiction among adolescents. In: M. S. Yuniardi, T. Winarsunu, N. R. N. Yaacob et al. (eds.). *Advances in social science, education and humanities research. Proceedings of the 4th ASEAN conference on psychology, counselling, and humanities (ACPCH-2018) November 9–10, 2018. Vol. 304*. Surat Thani: Atlantis Press, pp. 109–112. <https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.28>
- Savci, M., Aysan, F. (2016) Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. *Educational Process: International Journal*, vol. 5, no. 2, pp. 106–115. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.52.2>
- Shin, M., Lee, J., Chyung, Y. J. et al. (2016) Integrating psychosocial and cognitive predictors of social networking service addiction tendency using structural equation modeling. *Psychologia*, vol. 59, no. 4, pp. 182–201. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2016.182>
- Turel, O., Poppa, N., Gil-Or, O. (2018) Neuroticism magnifies the detrimental association between social media addiction symptoms and wellbeing in women, but not in men: A three-way moderation model. *Psychiatric Quarterly*, vol. 89, no. 3, pp. 605–619. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x>
- Unger, J. B., Chen, X. (1999) The role of social networks and media receptivity in predicting age of smoking initiation: A proportional hazards model of risk and protective factors. *Addictive Behaviors*, vol. 24, no. 3, pp. 371–381. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x>
- 구혜자, 이외선, 홍민주 (2016) 대학생의 SNS중독 경향성, 자기표현 및 대인관계문제 간의 관계. *한국산학기술학회논문지*, 제 17 권, 제 4 호, 180–187 쪽. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.4.180>

References

- Al-Menayes, J. J. (2015) Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, vol. 7, no. 4, pp. 86–94. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p86> (In English)
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., Griffiths, M. D. (2017) The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, no. 64, pp. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006> (In English)
- Auditoriya sotsial'nykh setej v Rossii 2019 [Social media audience in Russia 2019]. (2021) *Popsters*. [Online]. Available at: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii> (accessed 12.01.2022). (In Russian)
- Babaeva, Yu. D., Voiskunskij, A. E., Smyslova, O. V. (2019) *Internet: vozdejstvie na lichnost' [Internet: Impact on personality]*. [Online]. Available at: <http://www.relarn.ru/human/pers.html> (accessed 12.12.2019). (In Russian)
- Beilina, N. S., Dvoynikova, E. Yu. (2019). Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii pokoleniya devyanostykh godov ("Z-pokolenie") [Features of social psychological adaptation of the generation of the nineties ("Z-generation")]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — The World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol 7, no. 3. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN319.pdf> (accessed 12.12.2021). (In Russian)
- Casale, S., Banchi, V. (2020) Narcissism and problematic social media use: A systematic literature review. *Addictive Behaviors Reports*, vol. 11, article 100252. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100252> (In English)
- Choi, Y. (2018) Narcissism and social media addiction in workplace. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, vol. 5, no. 2, pp. 95–104. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95> (In English)
- Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L. C., Thian, K. N. (2019) The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences*, vol. 143, pp. 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016> (In English)
- Drepa, M. I. (2010) *Psikhologicheskaya profilaktika internet-zavisimosti u studentov [Psychological prevention of internet addiction among students]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Pyatigorsk, Pyatigorsk State Linguistic University, 22 p. (In Russian)
- Godik, Yu. O. (2011) Ugrozy i riski bezopasnosti detskoj i podrostkovoju auditorii novykh media [The threats and risks for the safety of children's and teenage audience of the new media]. *Mediaskop — Mediascope*, no. 2. [Online]. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/841> (accessed 12.01.2022). (In Russian)
- Grogoleva, O. Yu., Dronova, A. A. Tipologiya lichnosti podrostkov, sklonnykh k obshcheniyu v sotsial'nykh setyakh [The typology of the person of teenagers who are prone to communication in social networks]. In: L. I. Dementij, A. Yu. Malenova (eds.). *Aktivnost' i otvetstvennost' lichnosti v kontekste zhiznedeyatel'nosti. Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 300-letiyu g. Omska 6–7 oktyabrya 2016 g. [Activity and responsibility of the individual in the context of life activity. Proceedings of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 300th anniversary of the city 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) Daehaksaeng-ui SNS jungdok gyeonghyangseong, jagipyohyeon mit dae'in-gwan-gyemunje ganui gwan-gye [The relationship between SNS addiction tendency, self assertiveness, interpersonal problems and in college students]. *Han-guksanhakgisulhakhoeonmunji — 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)
- Gulevich, O. A. (2008) *Psikhologiya kommunikatsii [Psychology of communication]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 384 p. (In Russian)
- Hawk, S. T., van den Eijnden, R. J. J. M., van Lissa, C. J., ter Bogt, T. F. M. (2019) Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress. *Computers in Human Behavior*, vol. 92, pp. 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.032> (In English)
- Jeong, S.-H., Kim, H. J., Yum, J.-Y., Hwang, Y. (2016) What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035> (In English)
- Kashif, M., Aziz-Ur-Rehman, Javed, M. K. (2020) Social media addiction due to coronavirus. *International Journal of Medical Science in Clinical Research and Review*, vol. 3, no. 4, pp. 331–336. (In English)
- Khairunnisa, H., Putri, A. A. H. (2019) Relationship of assertive behaviors and social media addiction among adolescents. In: M. S. Yuniardi, T. Winarsunu, N. R. N. Yaacob et al. (eds.). *Advances in social science, education and humanities research. Proceedings of the 4th ASEAN conference on psychology, counselling, and humanities (ACPCH-2018) November 9–10, 2018. Vol. 304*. Surat Thani: Atlantis Press, pp. 109–112. <https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.28> (In English)
- Kondratieva, L. E., Dovejko, A. B. (2021) Internet-kommunikatsiya "pokoleniya Z" kak bazovaya chast' kommunikatsii molodogo pokoleniya v sovremennom obshchestve [Internet communication of "generation Z" as a basic part of the communication of the younger generation in modern society]. In: R. E. Markin (ed.). *XI Ryazanskie*

- sotsiologicheskie chteniya: razvitie territorii v usloviyakh sovremennykh vyzovov. *Materialy Natsional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii 14–15 oktyabrya 2021 g. [XI Ryazan sociological readings: Development of the territory in the face of modern challenges. Proceedings of the National scientific and practical conference October 14–15, 2021]*. Moscow: Ippolitova Publ., pp. 305–313. (In Russian)
- Kot, E. (2021) *Test “Nartsiss li Vy?” [Test “Are you a narcissist?”]*. [Online]. Available at: <https://testyonline.ru/persona/nartsiss-li-vy/> (accessed 14.12.2021). (In Russian)
- Kucherikhin, V. V. (2018) Pokolenie Z — pokolenie “pryamogo efira” i “istorij” [Generation Z—the generation of “live” and “stories”]. In: E. V. Tselikova (ed.). *Cherepovetskie nauchnye chteniya–2017. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 21–22 noyabrya 2017 g. [Cherepovets Scientific Readings–2017: Materials of the All-Russian scientific and practical conference November 21–22, 2017]*. Cherepovets: Cherepovets State University Publ., pp. 70–72. (In Russian)
- Lapidus, L. V., Gostilovich, A. O., Omarova, Sh. A. (2020) Osobennosti proniknoveniya tsifrovyykh tekhnologiy v zhizn' pokoleniya Z: tsennosti, povedencheskie patterny i potrebitel'skie privyчки internet-pokoleniya [Features of digital technologies penetration into generation Z life: Values, behavioral patterns and consumer habits of the Internet generation]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyy vestnik — Public Administration. E-journal*, no. 83, pp. 271–293. <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2020-10119> (In Russian)
- Losenkov, V. A. (2013) Impul'sivnost' [Impulsiveness]. In: *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya*. 2nd ed. Moscow: TsSPiM Publ., pp. 286–289. (In Russian)
- Milova, E. A. (2012) Vliyanie sotsial'nykh setej na psikhologiyu lichnosti. [Social network effect on personality psychology]. *Interesko Geo-Sibir' — Interexpo Geo-Siberia*, vol. 1, no. 6, pp. 81–83. (In Russian)
- Podrostok v sotsial'noj seti: norma zhizni — ili signal ob opasnosti? [A teenager in the social network: The norm of life—or a signal of danger?]. (2019) *VTSIOM Novosti [VCIOM]*, March 6, 2019. [Online]. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9587> (accessed 20.06.2019). (In Russian)
- Pokolenie Z — samoe pravil'noe pokolenie? [Generation Z is the right generation?]. (2017) *Akkreditatsiya v obrazovanii*, no. 8 (100), pp. 80–84. (In Russian)
- Polyanok, O. V., Abramov, S. M., Akulov, S. A., Zheleznikova, A. V. (2019) Pokolenie Z: fidszital-pokolenie sotrudnikov [Generation Z: Phygital-generation of employees]. *Evrazijskiy yuridicheskij zhurnal — Eurasian Law Journal*, no. 7 (134), pp. 389–393. (In Russian)
- Rozanov, V. A., Rakhimkulova, A. S. (2017) Sotsial'nye seti i ikh vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Social networks and their influence on the psychological well-being of the individual]. In: V. A. Rozanov (ed.). *Psikhologicheskoe blagopoluchie i psikhosotsial'nyy stress [Psychological well-being and psychosocial stress]*. Odessa: Phoenix Publ., pp. 185–206. (In Russian)
- Sapa, A. V. (2014) Pokolenie Z — pokolenie epokhi FGOS [Generation Z is the generation of the FSES era]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii — Innovative Projects and Programs in Education*, no 2, pp. 24–30. (In Russian)
- Savci, M., Aysan, F. (2016) Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. *Educational Process: International Journal*, vol. 5, no. 2, pp. 106–115. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.5.2.2> (In English)
- Seryj, A. V., Parshintseva, A. S. (2016) K probleme formirovaniya zavisimosti ot sotsial'nykh setej u shkol'nikov podrostkovogo vozrasta [To the problem of the formation of dependence on social networks in adolescent schoolchildren]. *Problemy pedagogiki*, no. 9 (20), pp. 12–15. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2012) Razrabotka oprosnika dlya otsenki stepeni nezashchishchennosti individa ot manipulyativnykh vozdeystvij [The questionnaire for the evaluation of nonprotectedness from manipulative influences]. *Voprosy Psikhologii*, no. 4, pp. 147–153. (In Russian)
- 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 Psikhologii*, no. 2, pp. 107–116. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2015) Determinanty assertivnogo povedeniya [Determinants of assertive behavior]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, vol. 36, no. 3, pp. 28–37. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021a) Zavisimost' ot sotsial'nykh setej i kharakteristiki lichnosti: obzor issledovaniy [Social media addiction and personality characteristics: A review of research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 18, no. 3, pp. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630> (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. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor 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. (2021a) Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setej [Development of a reliable and valid social media dependence questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 2 (38), pp. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04> (In Russian)

- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021b) Trekhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setej [The three-factor model of social media addiction]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 18, no. 3, pp. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021c) Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of the smartphone dependency model]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 3 (23), pp. 174–197. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07 (In Russian)
- Shin, M., Lee, J., Chyung, Y. J. et al. (2016) Integrating psychosocial and cognitive predictors of social networking service addiction tendency using structural equation modeling. *Psychologia*, vol. 59, no. 4, pp. 182–201. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2016.182> (In English)
- Soldatova, G. U., Teslavskaya, O. I. (2018) Osobennosti mezhlchnostnykh otnoshenij rossijskikh podrostkov v sotsial'nykh setyakh [Interpersonal relations of Russian adolescents in social networks]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 3 (31), pp. 12–22. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0302> (In Russian)
- Turel, O., Poppa, N., Gil-Or, O. (2018) Neuroticism magnifies the detrimental association between social media addiction symptoms and wellbeing in women, but not in men: A three-way moderation model. *Psychiatric Quarterly*, vol. 89, no. 3, pp. 605–619. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x> (In English)
- Unger, J. B., Chen, X. (1999) The role of social networks and media receptivity in predicting age of smoking initiation: A proportional hazards model of risk and protective factors. *Addictive Behaviors*, vol. 24, no. 3, pp. 371–381. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x> (In English)
- Voiskunskiy, A. E. (2014) Sotsial'naya pertsepsiya v sotsial'nykh setyakh [Social perception while social networking]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, no. 2, pp. 90–104. (In Russian)



УДК 159.9.072

EDN YRJXFH

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-205-218>

Научная статья

Восприятие дошкольниками виртуальных объектов в процессе использования информационных устройств с сенсорным экраном

С. Г. Крылова¹, Ю. Е. Водяха^{✉1}

¹ Уральский государственный педагогический университет, 620000, Россия, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, д. 26

Сведения об авторах

Светлана Геннадьевна Крылова, SPIN-код: 8531-8804, ORCID: 0000-0002-2089-7885, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Юлия Евгеньевна Водяха, SPIN-код: 5904-5002, ORCID: 0000-0002-6795-9174, e-mail: jullyaa@ya.ru

Для цитирования: Крылова, С. Г., Водяха, Ю. Е. (2022) Восприятие дошкольниками виртуальных объектов в процессе использования информационных устройств с сенсорным экраном. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 205–218. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-205-218> EDN YRJXFH.

Получена 7 февраля 2022; прошла рецензирование 25 февраля 2022; принята 10 марта 2022.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00308А.

Права: © С. Г. Крылова, Ю. Е. Водяха (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Статья посвящена психическому развитию детей раннего и дошкольного возраста в ситуации одновременного восприятия реального и виртуального объектов. В частности, исследуется восприятие формы виртуального объекта в условиях зрительно-тактильного несоответствия.

Материалы и методы. Приводятся результаты серии эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей познавательной деятельности детей дошкольного возраста при восприятии объемных объектов, моделируемых посредством информационных устройств с сенсорным экраном (технология тачскрин). Применяются специально разработанные экспериментальные процедуры и компьютерное приложение, позволяющее учитывать кинематические характеристики перемещения виртуального объекта по экрану iPad. Новизна серии эмпирических исследований состоит в использовании аналитического подхода для изучения роли зрения и тактильного восприятия.

Результаты исследования. На основе полученных эмпирических данных было установлено, что дошкольники воспринимают компьютерные модели объемных объектов на экране планшетного компьютера (виртуальные объекты) как трехмерные (3D), несмотря на несоответствие визуальной и гаптической информации об этих объектах, получаемой при осуществлении действий с ними на двумерной поверхности экрана. В том случае, когда у детей нет возможности осуществлять действия с изображением объемного объекта на экране планшетного компьютера, дошкольники достоверно чаще воспринимают этот объект как двумерный.

Заключение. Данные результаты согласуются с исследованиями восприятия в условиях мультисенсорного конфликта зарубежных авторов, согласно которым происходит интеграция визуальной и осязательной информации, и придается больший вес более надежной информации. Результат восприятия определяется не столько актуальной сенсорной информацией, сколько оценкой вероятности наличия у объекта той или иной характеристики с учетом имеющихся ассоциаций. На основе полученных результатов возможна разработка методических рекомендаций для педагогов и родителей по использованию развивающих компьютерных приложений для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, цифровая социализация, технология touchscreen, восприятие, виртуальные объекты, феномен зрительно-тактильного несоответствия

Article

Perception of virtual objects by preschoolers in the process of using information devices with touch screen

S. G. Krylova¹, Yu. E. Vodyakha^{✉1}

¹ Ural State Pedagogical University, 26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg 620000, Russia

Authors

Svetlana G. Krylova, SPIN: [8531-8804](https://orcid.org/0000-0002-2089-7885), ORCID: [0000-0002-2089-7885](https://orcid.org/0000-0002-2089-7885), e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Yuliya E. Vodyakha, SPIN: [5904-5002](https://orcid.org/0000-0002-6795-9174), ORCID: [0000-0002-6795-9174](https://orcid.org/0000-0002-6795-9174), e-mail: jullyaa@ya.ru

For citation: Krylova, S. G., Vodyakha, Yu. E. (2022) Perception of virtual objects by preschoolers in the process of using information devices with touch screen. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 205–218.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-205-218> EDN [YRJXFH](https://orcid.org/0000-0002-2089-7885).

Received 7 February 2022; reviewed 25 February 2022; accepted 10 March 2022.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00308 A.

Copyright: © S. G. Krylova, Yu. E. Vodyakha (2022). 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. The article focuses on the mental development of children of early and preschool age in a situation where they simultaneously perceive both the real and the virtual worlds. Specifically, the article deals with the perception of the shape and weight of a virtual object in conditions of visual/tactile inconsistency.

Materials and methods. The article presents the results of a series of empirical studies of the cognitive activity of preschool children when they perceive three-dimensional objects modeled by means of information devices with a touch screen. We used customized experimental procedures and a computer application which records the kinematics of a virtual object moving on the iPad screen. The novelty of our empirical study lies in the use of the analytical approach to research the role of vision and tactile perception.

Research results. The obtained empirical data shows that preschoolers perceive computer models of three-dimensional objects on the screen as three-dimensional, despite the discrepancy between visual and haptic information about these objects received when performing actions with them on a two-dimensional screen surface. In the event preschoolers do not have the opportunity to perform actions with the image of a three-dimensional object on the screen of a tablet computer, they significantly more often perceive the object as two-dimensional.

Conclusion. These results are consistent with foreign studies of perception in conditions of multisensory conflict—the foreign authors conclude that the brain tends to integrate visual and tactile information and gives more weight to the information which is more reliable. The result of perception is determined not so much by the actual sensory information but by the assessment of probability of the object having a particular feature, taking into account the existing associations.

Keywords: preschoolers, digital socialization, touchscreen technology, perception, virtual objects, visual-tactile discrepancy phenomenon

Введение

Психологические исследования всё чаще обращаются к особенностям психического развития детей раннего и дошкольного возраста в ситуации одновременного познания и реального, и виртуального мира. Условия цифровой социализации определяют изменения когнитивно-познавательной сферы личности ребенка-дошкольника. Возникают изменения, связанные с ранним появлением в предметной среде ребенка особого предмета-орудия — цифрового экранного устройства, или тачскрин-устрой-

ства (планшетного компьютера, мобильного телефона). При этом критическую роль выполняет фактор времени начала ознакомления и применения цифровых устройств детьми (Holloway, Green, Livingstone 2013). Согласно исследованиям зарубежных ученых (Nosokawa, Katsura 2018), использование компьютерных приложений детьми дошкольного возраста стремительно растет из-за новых характеристик гаджетов и быстрого развития мобильных приложений, ориентированных на данную возрастную группу. Мобильные устройства с технологией тачскрин являются предпочтительным

технологическим инструментом для маленьких детей из-за преимуществ этой технологии (удобство сенсорного интерфейса, портативность, подходящий размер и интерактивные мультимедийные дисплеи, стимулирующие несколько сенсорных систем и обеспечивающие мгновенный отклик на ввод) (Brito, Dias 2016). В то время как для взаимодействия с «традиционными» технологическими инструментами, такими как компьютеры, требуется хорошо развитая мелкая моторика, что часто оказывается трудным для маленьких детей, интуитивно понятный сенсорный интерфейс планшетов делает его подходящим для детей в возрасте от 2 до 4 лет (Marsh, Plowman, Yamada-Rice 2015). Дети в Великобритании в возрасте от 0 до 5 лет демонстрируют достаточную компетентность пользователя тачскрин-устройств (Livingstone, Marsh, Plowman et al. 2014). Итальянские специалисты в области психологии и педиатрии отмечают увеличение частоты использования мобильных приложений детьми. Большинство детей (92,2%) в Италии начинают пользоваться мобильными медиаустройствами в возрасте до 1 года. Так, 13% детей младенческого возраста используют обучающие приложения, а 19% — творческие игры (Bozzola, Spina, Ruggiero et al. 2018).

Когнитивные профили «цифровых аборигенов» существенно отличаются от профилей, которые демонстрируют «цифровые иммигранты», осваивающие гаджеты во взрослом возрасте (Prensky 2001). Исследователи предлагают полярные оценки изменений психики современных детей, связанных с внедрением информационных технологий. Так, в исследованиях М. Шпитцера используется понятие «цифровое слабоумие» (Digitale Demenz) (Шпитцер 2014). В то же время другие ученые обнаруживают расширение когнитивных возможностей, а именно: нелинейное мышление, скорость выбора стимула в ситуации неопределенности, высокую переключаемость внимания. Неоднозначно оцениваются и такие познавательные особенности как «мультизадачность» (Carrier, Cheever, Rosen 2009), «клиповое мышление» (Volkodav, Semenovskikh 2017), «Google-эффект памяти» (Sparrow, Liu, Wegner 2011). Аргументированные противоположные взгляды ученых отражают необходимость многопланового комплексного изучения взаимодействия «ребенок — цифровая среда».

Объект настоящего исследования — перцептивный опыт современных детей, получаемый ими при взаимодействии с тачскрин-устройствами. Одной из причин выбора данной

области исследования являются представления о динамике соотношения сенсорной и моторной составляющих восприятия у детей (Выготский 1984) и особенностями восприятия виртуальных объектов, представленных на экранах цифровых устройств.

Восприятие виртуальных объектов как особых сущностей, отличающихся от реальных объектов, редко выделяется в качестве самостоятельного предмета исследования. А эксперименты с использованием компьютерных моделей дают неоднозначные результаты: как подтверждающие предположение об отличии восприятия виртуальных объектов (недооценивания до 50% расстояний в виртуальных средах (VE) (Siegel, Kelly 2017) или, наоборот, их систематического переоценивания (Войскунский, Меньшикова 2008), так и опровергающие это предположение (например, эквивалентность телесной иллюзии в условиях физической и виртуальной реальности (Воробьева, Перепелкина, Арина 2020).

Особенно важным представляется изучение особенностей восприятия виртуальных объектов детьми, что обусловлено несколькими факторами: 1) ролью восприятия в формировании у детей представлений о свойствах объектов и закономерностях взаимодействия между ними; 2) включением в процесс познавательного развития современных детей виртуальных объектов в результате доступности тачскрин-устройств; 3) отличием условий восприятия виртуальных объектов от восприятия физических объектов, связанным с сенсорным конфликтом — противоречием между стимулами, поступающими от зрительной и проприоцептивной системы (Войскунский 2019).

Актуальность исследования восприятия виртуальных объектов детьми определяется активным использованием ими игровых приложений на устройствах с сенсорным экраном в период раннего и дошкольного возраста, когда продолжается процесс формирования перцептивного опыта и его обобщения в форме понятий. Учитывая, что многие игровые компьютерные приложения анонсируются как развивающие, предполагается, что сформированные в процессе их использования знания, умения, навыки могут быть перенесены в область действий с реальными объектами. Поэтому представляет интерес вопрос, в какой степени различия в восприятии виртуальных и реальных объектов могут повлиять на качество переноса, являющегося важной частью любого процесса обучения.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Развитие тачскрин-технологий и активное использование тачскрин-устройств для целей развития и обучения делает актуальным исследование вопросов как теоретического, так и прикладного характера. К первым можно отнести изучение феноменов, связанных со «смешением» реального и виртуального миров (перенос детьми мультитач-действий на реальные объекты; особенности восприятия виртуальных объектов при несоответствии зрительной и тактильной информации; влияние на картину мира детей специфических пространственно-временных характеристик виртуальной реальности). Содержание прикладных вопросов, на наш взгляд, в первую очередь касается поиска таких форм представления информации на экране цифрового устройства, которые позволили бы уменьшить «дефицит переноса» (Moser, Zimmermann, Dickerson et al. 2015).

Особенностью восприятия виртуальных объектов является отсутствие реалистичной гаптической обратной связи, в то время как восприятие реального объекта осуществляется на основе информации разной сенсорной модальности, восприятие виртуального объекта осуществляется преимущественно визуально. Действия, осуществляемые на экране тачскрин-устройств, являются идентичными для объектов разной текстуры, формы, размера (осуществляются в форме движений одним или двумя пальцами по плоской поверхности экрана). Получаемая таким образом тактильная информация противоречит визуальной информации, наблюдается визуально-тактильная неконгруэнтность (visual-tactual incongruity) (Ludden, Kudrowitz, Schifferstein, Hekkert 2012), визуально-тактильное несоответствие (visual-tactual discrepancy) (Kirsch, Herbort, Ullrich, Kunde 2017), мультисенсорный конфликт (multisensory conflict) (Lohmann, Butz 2017). Проведенные эксперименты предоставляют разнообразную информацию об эффекте несоответствия визуальной и гаптической информации как при восприятии реальных, так и виртуальных объектов для групп испытуемых различного возраста. В исследованиях в области дизайна продуктов было показано, что при оценке реальных объектов с сенсорными несоответствиями (визуально-тактильным, визуально-обонятельным и визуально-слуховым) участники испытывали эмоции удивления и смущения, интенсивность которых зависела от степени уместности несоответствий (Ludden, Kudrowitz, Schifferstein, Hekkert 2012).

Психологи (Bushnell, Weinberger 1987) изучали поведенческие реакции 11-месячных младенцев на визуально-тактильные несоответствия, созданные с помощью расположения зеркал. На основе полученных результатов были сделаны выводы о том, что текстура и форма могут служить основой для кросс-модального соответствия, а визуальная информация играет направляющую роль для ручных исследовательских действий младенцев. Изучение восприятия в условиях мультисенсорного конфликта, смоделированного как в реальных условиях (Helbig, Ernst 2007), так и в иммерсивной виртуальной реальности (Lohmann, Butz 2017) позволило сделать вывод о том, что происходит интеграция визуальной и осязательной информации, и придается больший вес более надежной информации.

В отличие от формы или размерности вес является «невидимой» характеристикой, то есть не может быть воспринят непосредственно на основе визуальной информации. Для реальных объектов важность точной оценки веса определяется включенностью этой характеристики в планирование усилий, необходимых для эффективного перемещения этих объектов. При планировании исследования по восприятию веса детьми важным является понимание возрастных аспектов формирования понятия «вес» у детей. В экспериментах Э. Гибсон было показано, что дети до определенного возраста не различают размер и вес: результаты в заданиях на сериацию предметов по размеру и весу были идентичными, в обоих случаях дети просто сортировали предметы по размеру (Gibson 1969). Дополнительными аргументами в пользу отмеченной закономерности могут служить результаты исследований Ж. Пиаже и Б. Инельдер при выполнении детьми, находящимися на дооперациональной стадии развития интеллекта, задач по оценке веса. Суждения детей свидетельствовали о том, что они опираются на размер объекта при оценке его веса. Например, некоторые дети говорили, что «попкорн стал тяжелее после нагревания, потому что он стал больше», а также делали предположения, что шары из воска и из глины будут весить одинаково, если они будут одного размера. Ж. Пиаже и Б. Инельдер предложили два возможных варианта интерпретации полученных результатов: 1) проявление наличия у ребенка недифференцированного понятия «размер (вес)», 2) наличие двух разных, но пропорциональных друг другу понятий размера и веса (Piaget, Inhelder 1974). В дальнейших исследованиях было выдвинуто предположение о том, что в процессе возрастного развития происходит

не просто накопление новых фактов о свойствах объектов, в том числе о весе, а их реструктурирование, в частности: дифференциация понятий «размер», «вес» и «плотность» (Smith, Carey, Wiser 1985). Для проверки этого предположения был использован экспериментальный прием деления пополам: детям последовательно предъявлялся кусок пластилина, который перед каждым последующим предъявлением делился пополам до тех пор, пока не оставался совсем маленький кусочек. После каждого деления ребенка спрашивали: если добавить этот кусок пластилина к пластилиновому шару, станет ли шар тяжелее? Когда детям предъявляли совсем маленький кусочек пластилина, 45% 4–6-летних детей сказали, что он «ничего не весит» и не сделает шар тяжелее (Smith, Carey, Wiser 1985). Остальные 55% демонстрировали непоследовательные суждения, иногда говоря, что маленький кусочек что-то весит, а иногда — нет. Однако все они согласились, что добавление большого куска пластилина изменит вес шара. Авторами исследования был сделан вывод о том, что в основе понятия о весе у детей вплоть до 7 лет лежит ощущаемый вес. В отличие от этой возрастной группы 75% более старших детей (8–9 лет) при оценке маленьких кусочков пластилина говорили, что «всё что-нибудь весит», то есть в их понятийной системе вес являлся отдельным от размера и плотности понятием и рассматривался как фундаментальное свойство материи, не зависящее от их ощущений (Smith, Carey, Wiser 1985).

На основе полученных результатов в качестве нижней возрастной границы для сформированности представления о весе (учитывая его недифференцированный характер) был указан возраст 3–4 года (Smith, Carey, Wiser 1985). В работах отечественных психологов также отмечается, что детям четвертого года жизни доступно выделение «тяжести» предметов среди всех других качеств и свойств (Белоус 1976). Но использовать информацию об относительном весе объектов в своих действиях дети могут намного раньше. Эксперименты с использованием задачи «предпочтительного выбора» (Hauf, Paulus, Baillargeon 2012) показали, что младенцы уже в возрасте 9 месяцев могут определить относительные веса двух объектов, лежащих на мягкой сжимаемой платформе, если у них была предварительная возможность исследовать свойства этих объектов и опоры.

В экспериментах Н. Г. Белоус было показано, что точность оценок веса предметов зависит от соответствия действий детей дошкольного возраста «идеальному» действию, в котором

задействованы как тактильный, так и двигательный анализаторы. С возрастом действия совершенствуются, но этот процесс осуществляется очень медленно. Это говорит о том, что дети не знают специфических обследовательских действий для выявления веса и сопоставления предметов по этому качеству, и им самим очень трудно выделить такие действия. Несмотря на то что выделение веса как свойства предмета среди других его качеств и свойств доступно детям начиная с четвертого года жизни, вплоть до 7-го года жизни не все дети могут назвать это свойство точным словом (Белоус 1974).

Неполная сформированность отдельного понятия «вес» вплоть до возраста 8–9 лет приводит к методическим сложностям в изучении восприятия веса детьми раннего и дошкольного возраста, связанным с невысокой надежностью их словесных самоотчетов относительно веса предметов. Действительно, дети, у которых не сформировано понятие «вес», не могут сообщить о различиях в ощущаемой тяжести предметов, даже когда они их испытывают. Для исключения лексических ограничений был предложен ряд приемов. Один из приемов включал введение в процедуру исследования предварительного этапа научения различению предметов по весу с использованием положительного подкрепления (Robinson 1964).

Следующая группа методических приемов обозначается как «невербальная задача веса». Невербальные задачи веса были использованы при изучении иллюзии «размер — вес» у детей дошкольного возраста. Суть невербальных задач заключается в создании игровой ситуации, в которой ребенка просят представить, к каким наблюдаемым последствиям приведет взаимодействие объектов различного веса с другими игровыми предметами. Преимущество этого приема заключается в перемещении фокуса внимания с визуально непосредственно не воспринимаемого свойства (веса) на явно наблюдаемые изменения, а также в том, что ребенку при ответе не обязательно использовать слово «тяжесть» (вес, масса), которое может отсутствовать в его активном лексиконе (Kloos, Amazeen 2002). Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети совершают гораздо больше ошибок при выполнении заданий на оценку веса, чем при выполнении заданий на оценку размера (Smith, Carey, Wiser 1985).

Можно предположить, что чувствительность к различению свойства предметов, называемого детьми «тяжестью», вносит свой вклад в восприятие ими объектов, перемещаемых на экране тачскрин-устройств. Своеобразие

этого вклада определяется отличием условий восприятия виртуальных объектов от реальных, в частности асимметрией в доступе к визуальной и осязательной информации. В то время как визуально виртуальные объекты полностью копируют реальные прототипы, осязательная информация об этих объектах недоступна, если это специально не организовано, например, с помощью тактильных устройств обратной связи, которые деформируют кожу на кончиках пальцев, давая возможность пользователям ощущать разницу в весе виртуальных объектов (Schorr, Okamura 2017). Следствием отмеченного отличия может быть неполнота образа виртуального объекта по сравнению с образом его реального прототипа. В виртуальной среде визуально-гаптическое несоответствие является неотъемлемой характеристикой взаимодействия с объектами этой среды.

Организация и методы исследования

В ходе эмпирического исследования было проведено четыре пилотажных эксперимента. Данные пилотажные эксперименты послужили основанием для апробирования экспериментальной процедуры, применяемых компьютерных приложений, диагностического инструментария. Общий объем выборочной совокупности пилотажных экспериментов составил 72 дошкольника (средний возраст 4,8; 34 мальчика и 38 девочек) с нормативным развитием зрительной и моторно-двигательной функций.

Теоретико-методологическая основа: онтологический подход в исследовании восприятия (Барабанщиков, Носуленко 2004), теория перцептивных действий (Величковский, Зинченко, Лурия 1973); аналитический подход, предполагающий выделение отдельных перцептивных задач, решаемых на основе визуального, гаптического и визуально-гаптического восприятия, и дальнейшее сопоставление результатов решения этих задач; положения подхода «обучение на основе опыта»; байесовский подход к исследованию восприятия.

Новизна серии пилотажных исследований заключается в использовании аналитического подхода для изучения роли зрения и осязания в формировании образа виртуального объекта (компьютерной модели реального объекта) при осуществлении действий с ним на экране сенсорного устройства.

Первое пилотажное исследование направлено на проверку гипотезы о приписывании детьми дошкольного возраста виртуальным объектам характеристике «трехмерности»

при осуществлении действий с ними на двумерной поверхности экрана iPad. Применялось специально разработанное приложение, позволяющее ребенку манипулировать трехмерными моделями на экране планшетного компьютера. Для реализации этой идеи с помощью пакета Blender была создана 3D-модель требуемого объекта (трехмерная компьютерная графика с возможностью моделирования, скульптинга, анимации, симуляции, рендеринга). При разработке приложения использовался фреймворк LibGDX, предназначенный для создания кроссплатформенных игр и приложений. Весь выбранный инструментарий относится к неприемлемому программному обеспечению, что позволяет свободно использовать его в образовательных и научных целях.

В исследовании приняли участие 20 детей 4–5 лет. Форма проведения — индивидуальные игровые занятия. Каждый ребенок принимал участие в пяти экспериментальных пробах: (1) основная «виртуальная с возможностью действия (компьютерная модель)», (2) контрольная «виртуальная без возможности действия (статичное изображение на экране iPad)», (3–5) дополнительные пробы («визуальная», «гаптическая», «визуально-гаптическая»). Экспериментальная проба 2 была включена в план эксперимента для изучения роли моторного компонента в восприятии виртуального объекта.

Каждая экспериментальная проба осуществлялась по алгоритму, который был описан выше для пилотажного эксперимента, и включал три этапа: 1 этап — знакомство с эталонным объектом; 2 этап — обучающий (гаптическое обследование объектов), 3 этап — экспериментальный (гаптическое распознавание эталонного объекта среди четырех объектов (один — эталонный, три — дистракторы)). Экспериментальные пробы предъявлялись испытуемым в соответствии со сбалансированным планом в квазислучайном порядке для контроля эффекта последовательности.

С учетом наличия в гипотезе такой переменной, как размерность, стимульный материал для каждой экспериментальной пробы включал четыре объекта, характеристики которых представляли все возможные комбинации двух признаков: размерность (трехмерные — двумерные (уплощенные)) и наличие деталей (есть детали — нет деталей). Дополнительные требования к стимульным объектам включали: а) отсутствие сходства с реальными предметами, используемыми детьми в повседневной жизни (для исключения переноса свойств знакомых предметов на стимульный материал);

б) соразмерность линейных характеристик стимульных объектов и ладони ребенка (для обеспечения возможности полного обхвата предмета при гаптическом обследовании).

В ходе реализации всех экспериментальных проб фиксировались четыре показателя: «успешность выполнения задания» (соответствие выбираемого объекта (распознаваемого гаптически), предъявляемому (эталонному)); «ошибка размерности» (распознавание трехмерного эталонного объекта как двумерного); «ошибка формы» (распознавание в качестве эталонного объекта, у которого отсутствовали некоторые детали по сравнению с эталонным (например, утолщения на концах или отверстия)), «время опознания объекта».

Второе пилотажное исследование направлено на проверку гипотезы о приписывании детьми дошкольного возраста виртуальным объектам характеристики «вес». Был разработан план эксперимента, включающий три этапа: 1) *действия с виртуальным объектом* посредством вращения его в разных плоскостях на экране планшетного компьютера; 2) *ознакомительный этап* — обследование ребенком одной рукой без визуального контроля двух реальных объектов в специальном ящике с непрозрачными стенками и отверстием для манипуляций одной рукой: ребенку предлагалось взять в руки и поднять каждый из них; 3) *тестовый этап* — выбрать один из двух реальных объектов, идентичный виртуальному («Выбери такую же фигурку, как та, которую ты передвигал(а) на компьютере»), и сказать о том, что фигурка найдена. Реальные объекты были идентичны по форме и размеру виртуальному объекту, предъявляемому детям на экране планшетного компьютера. Единственное различие между реальными объектами состояло в их массе: масса одного объекта была равна 9 г, масса другого объекта — 40 г. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5,6 лет. Фиксировались два показателя: 1) ответ на вопрос о различии тестовых объектов разного веса (различаются / не различаются / другой вариант ответа); 2) характеристика веса выбранного тестового объекта (легкий / тяжелый).

Третье пилотажное исследование направлено на проверку гипотезы о приписывании детьми дошкольного возраста виртуальным объектам характеристики «вес» с включением этапа обучения детей «оптимальной» последовательности действий по обследованию «тяжести» предметов. План эксперимента включал помимо трех этапов, описанных в предыдущем исследовании, дополнительный подготовитель-

ный этап. На подготовительном этапе детям были даны инструкции относительно действий, позволяющих оценить вес предмета, задействуя как тактильный, так и двигательный анализаторы (Белоус 1974). Ребенка просили вытянуть вперед руку ладонью вверх, затем психолог клал на ладонь небольшую игрушку и предлагал подвигать руку вниз-вверх («как весы»). После этого та же последовательность действий осуществлялась с другой игрушкой, которая отличалась по весу от первой. На втором (ознакомительном) этапе эксперимента психолог контролировал выполнение оптимальной последовательности действий при обследовании тестовых объектов. В исследовании приняли участие 13 детей в возрасте 4–5 лет. Фиксировались два показателя: 1) ответ на вопрос о различии тестовых объектов разного веса (различаются / не различаются / другой вариант ответа); 2) характеристика веса выбранного тестового объекта (легкий / тяжелый).

Четвертое пилотажное исследование направлено на проверку гипотезы о способности детей 4 лет дифференцировать по весу реальные объекты без словесного самоотчета, опираясь на свой опыт взаимодействия с этими объектами. В эксперименте приняли участие 29 детей в возрасте от 4 лет 2 мес. до 4 лет 10 мес. В качестве стимульного материала были изготовлены из картона 2 цилиндра (высота 5 см, диаметр — 3 см). Один из цилиндров был наполнен пластилином и металлическими деталями, так что его вес составил 150 грамм (этот цилиндр был условно назван «тяжелым»). Вес полого цилиндра («легкого») составил 9 грамм. Также была изготовлена полочка высотой 3 см. Исследование осуществлялось поэтапно. На первом этапе экспериментатор предлагал ребенку повторить выполнение действия за ним «поставь фигурку на полочку». При этом ребенок поднимал только один из цилиндров (легкий или тяжелый). Половине детей предъявлялся тяжелый цилиндр, а другой половине — легкий. На втором этапе ребенка просили выбрать из двух цилиндров разного веса, тот который он ставил на полочку.

Результаты и их обсуждение

Результаты первого пилотажного исследования. 94,1% детей 4–5 лет воспринимают компьютерные модели объемных объектов на экране планшетного компьютера (виртуальные объекты) как трехмерные (3D) несмотря на несоответствие визуальной и гаптической информации об этих объектах, получаемой при

осуществлении действий с ними на двумерной поверхности экрана. Этот результат согласуется с результатами исследований восприятия в условиях мультисенсорного конфликта (Helbig, Ernst 2007; Lohmann, Butz 2017), согласно которым происходит интеграция визуальной и осязательной информации и больший вес придается более надежной информации. По-видимому, визуальная информация в данном случае выступала для детей как более надежная. Возможно также, что из-за значительного расхождения между визуальной и осязательной информацией, получаемой при действиях детей с компьютерными моделями, дети воспринимают осязательную информацию, как относящуюся не к модели, а к самому устройству. Также полученный нами результат можно рассматривать как согласующийся с выводами о том, что представление о пространстве (так же, как и представление об объектах и действиях) является одной из первичных когнитивных структур, формирующихся еще в младенчестве (к концу первого года жизни) и позволяющих младенцам упорядочивать разнообразный сенсорный опыт (Gärdenfors 2019). Таким образом, к 4-летнему возрасту у детей уже сформировано представление о реальном трехмерном пространстве, которое организует процесс восприятия любых объектов, в том числе виртуальных. Учитывая это, можно предполагать, что увеличение выборки подтвердит полученный результат.

В том случае, когда у детей нет возможности осуществлять действия с изображением объемного объекта на экране планшетного компьютера, они чаще воспринимают этот объект как двумерный (33,3% детей), что статистически значимо больше, чем доля этих ошибок при возможности осуществления действий с компьютерной моделью (виртуальным объектом) ($\phi_{\text{эмп}} = 2,08$ при $p = 0,018$). Таким образом, визуальные детали, указывающие на трехмерность изображенного объекта (наличие тени, ширина изображения), оказались неинформативными для 33,3% детей 4–5 лет.

При восприятии виртуальных объектов в процессе осуществления действий с ними на экране планшетного компьютера дети 4–5 лет совершают ошибки при распознавании формы объектов (35,3%). Эти ошибки связаны с трудностями в распознавании количества и формы деталей объектов. Однако ошибки в распознавании формы не связаны с «виртуальностью» объекта, поскольку дети совершали аналогичные ошибки при визуальном (29,4%) и визуально-гаптическом (35,3%) восприятии реальных объектов. Полученный результат также свидетель-

ствует о необходимости контроля переменных, связанных с характеристиками внимания и памяти детей.

Сравнение долей времени, затраченного на опознание виртуального объекта и реальных объектов, предъявляемых визуально, гаптически и визуально-гаптически, позволяет сделать вывод о том, что доля времени, затраченного на опознание виртуального объекта, значимо больше (уровень значимости $p \leq 0,05$), чем доли времени, затраченные на опознание объектов, предъявленных визуально и гаптически.

На основе анализа процедуры пилотажного эксперимента были сформулированы следующие уточнения: 1. В пилотажном эксперименте каждый ребенок участвовал во всех пяти экспериментальных пробах. Для каждой пробы была разработан эталонный трехмерный объект, отличающийся по форме от эталонных объектов, используемых в других пробах. С одной стороны, это позволяло обеспечить предъявление каждому испытуемому всех уровней независимой переменной (условий восприятия), с другой стороны — снижало внутреннюю валидность эксперимента: появлялось альтернативное объяснение различия результатов в разных пробах не за счет изменения уровней независимой переменной, а за счет различия в форме предъявляемых объектов. Поэтому в дальнейших исследованиях планируется использовать в разных экспериментальных пробах один трехмерный эталонный объект, но предъявлять его разным группам испытуемых. Эквивалентность экспериментальных групп обеспечивалась случайным распределением по группам с дополнительным контролем пола и возраста. 2. В пилотажном эксперименте тестовые объекты на этапе опознания (тестовый объект, идентичный эталонному, и три объекта-дистрактора) лежали на столе за ширмой в случайном порядке, что затрудняло контроль за процессом опознания (например, все ли тестовые объекты были обследованы ребенком). Для обеспечения на этапе опознания контроля за последовательностью и полнотой обследования тестовых объектов были изготовлены рамки с вертикальными держателями, на которых были зафиксированы тестовые объекты на равном расстоянии друг от друга.

Результаты проведенного второго пилотажного исследования. 40% детей указали на различия между тестовыми объектами, половина из них отметила релевантный признак («Тяжелая и нетяжелая», «Весом»). Половина детей сообщила об отсутствии различий. В качестве идентичного виртуальному «легкий» объект

был выбран в 50% случаев, «тяжелый» — в 40%. Дети, указавшие на различия по массе и без указания признака, выбрали в качестве идентичного виртуальному легкий объект. Этот результат согласуется с нашим исходным предположением об отсутствии у виртуальных объектов, в отличие от реальных, свойства инертности (если это специально не задано программой): они приводятся в движение легким прикосновением к экрану, не требующим мышечного напряжения, что субъективно воспринимается как малая масса. Были проанализированы факторы, которые могут снизить внутреннюю валидность эксперимента: 1) высокий порог чувствительности детей дошкольного возраста к различиям по массе в «зоне легких предметов» (до 150 г); 2) несформированность у детей «оптимальной» последовательности действий по обследованию тяжести предметов.

На основе анализа процедуры пилотажного эксперимента были сформулированы следующие уточнения: увеличить вес «тяжелого» тестового объекта до 150 г для преодоления высокого порога чувствительности детей дошкольного возраста к различиям по массе в «зоне легких предметов» (до 150 г); ввести в экспериментальную процедуру этап обучения детей «оптимальной» последовательности действий по обследованию «тяжести» предметов; разработать компьютерное приложение, моделирующее информативное для восприятия веса действие с виртуальным объектом.

Результаты третьего пилотажного исследования: 54% выбрали в качестве идентичного виртуальному легкий объект, 46% — тяжелый. Такое распределение ответов может свидетельствовать о случайном выборе. Как и в предыду-

щем пилотажном эксперименте, 85% детей испытывали трудности при формулировке дифференцирующего признака для тестовых объектов. Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод о том, что случайный выбор тестового объекта, идентичного предъявленному, может быть обусловлен формулировкой инструкции, которая могла актуализировать зрительный образ виртуального объекта и связанные с ним визуальные характеристики (форма, размер). Поскольку тестовые объекты были идентичными по форме и размеру с виртуальным объектом, понимание инструкции могло вызывать затруднения у детей и стимулировать случайный выбор из двух «одинаковых» тестовых объектов.

На основе анализа процедуры пилотажного эксперимента были сформулированы следующие уточнения: разработать процедуру эксперимента, не требующую словесного самоотчета детей о весе воспринимаемого объекта (для преодоления лексических ограничений, связанных с несформированностью дифференцированного понятия «вес»).

Результаты четвертого пилотажного исследования (табл. 1) свидетельствуют о том, что 79,3 % детей в возрасте от 4 лет 2 мес. до 4 лет 10 мес. запоминают свои ощущения от взаимодействия с реальным объектом определенного веса и могут использовать это представление для выбора объекта, идентичного по весу предъявленному.

Количественные показатели точности идентификации (количество (доля) правильных выборов) тяжелого объекта (86,7%) несколько превышают точность идентификации легкого объекта (71,4%), однако для выборки данного объема это различие не является статистически

Табл. 1. Точность выбора детьми объекта, идентичного по весу предъявленному

Какая фигурка предъявлена	Количество детей	Количество (доля) правильных выборов
Легкая (9 грамм)	14	10 (71,4%)
Тяжелая (150 грамм)	15	13 (86,7%)
Всего	29	23 (79,3%)

Table 1. Accuracy of children's choice of object (identity by weight)

Reference object	Number of children	Number of correct answers
Light (9 grams)	14	10 (71.4%)
Heavy (150 grams)	15	13 (86.7%)
Total	29	23 (79.3%)

значимым ($\phi_{\text{эмп}} = 1.028$, различия незначимы). Различия в возрасте между детьми, успешно идентифицировавшими объект по весу (средний возраст 4,5 года) и детьми, сделавшими ошибку (средний возраст 4,4 года), является незначимым ($U_{\text{эмп}} = 48,5$, $p > 0,05$). По сравнению с количеством детей, правильно идентифицировавших ранее предъявленный объект по весу 23 (79,3%), только четыре (13,8%) ребенка при выполнении инструкции использовали слова, характеризующие вес объекта: в спонтанных высказываниях детей слово, обозначающее больший вес («тяжелый», «тяжеленький»), упоминается четыре раза, а слово «легонький» — один раз. Этот результат также подтверждает выводы исследователей о том, что дети дошкольного возраста могут дифференцировать объекты по весу еще до того, как они словесно могут описать это свойство. Полученные результаты могут служить обоснованием для включения детей в возрасте 4 лет в качестве участников эксперимента по исследованию восприятия веса виртуальных объектов.

Выводы

Современные дети, начиная с раннего возраста, знакомятся и активно применяют компьютерные приложения. Формирование представлений о свойствах объектов реального и виртуального мира происходит практически одновременно. Погружение в цифровую среду с раннего детства оказывает воздействие на развитие перцептивных возможностей ребенка. Особенности восприятия детьми предметов и явлений реального мира представлены в научной психологической литературе, в то время как специфика восприятия и приписывания детьми свойств виртуальным объектам при несоответствии визуальной и гаптической информации в научном мире только начинается.

Представленные результаты пилотажных исследований позволяют сделать следующие выводы. Показано, что при наличии возможности у дошкольников осуществлять действия с компьютерными моделями объемных объектов на экране планшетного компьютера дети 4–5 лет воспринимают виртуальные объекты как трехмерные (3D), несмотря на несоответствие визуальной и гаптической информации. Если действие с виртуальным объектом невозможно, то дети чаще воспринимают его как двумерный. Ошибки восприятия формы виртуального объекта детьми связаны с трудностями в распознавании количества и формы деталей объектов. Перечисленные особенности согласуются с данными исследований зарубежных авторов,

изучающих проблему мультисенсорного конфликта в восприятии (Helbig, Ernst, 2007; Lohmann, Butz 2017).

Дети дошкольного возраста могут дифференцировать реальные объекты по весу еще до того, как они словесно могут описать это свойство. Изучение представлений дошкольников о таком свойстве виртуального объекта, как «вес», возможно за счет методического приема «невербальная задача веса» (Kloos, Amazeen 2002) даже в том случае, если в активном лексиконе ребенка отсутствуют слова, обозначающие вес. Значительная часть детей приписывает виртуальному объекту легкий вес. Этот факт согласуется с предположением об отсутствии у виртуальных объектов, в отличие от реальных, свойства инертности. Легкость прикосновения к экрану для перемещения виртуального объекта субъективно воспринимается ребенком как малая масса этого объекта.

Полученные результаты пилотажных исследований послужили основанием для разработки экспериментальной процедуры по оценке восприятия детьми сложных виртуальных объектов, приписывания им характеристик объектов реального мира, а также разработке модели восприятия дошкольниками виртуальных объектов в процессе использования информационных устройств с сенсорным экраном. Практическая значимость представленных в статье результатов состоит в том, что они могут служить основанием для разработки методических рекомендаций для педагогов и родителей по использованию развивающих компьютерных приложений для детей дошкольного возраста.

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 research was carried out in accordance with the ethical principles applicable to research involving humans and animals.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку текста.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the text.

Литература

- Барабанщиков, В. А., Носуленко, В. Н. (2004) *Системность. Восприятие. Общение*. М.: Институт психологии РАН, 480 с.
- Белоус, Н. Г. (1974) Характер действий детей дошкольного возраста при сопоставлении предметов по их тяжести. В кн.: В. И. Логинова (ред.). *XXVII Герценовские чтения. Дошкольное воспитание*. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, с. 7–15.
- Белоус, Н. Г. (1976) Различение детьми предметов по их тяжести и отражение этих свойств в речи. В кн.: В. И. Логинова (ред.). *Умственное воспитание детей дошкольного возраста*. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, с. 38–47.
- Величковский, Б. М., Зинченко, В. П., Лурия, А. Р. (1973) *Психология восприятия*. М.: Изд-во Московского университета, 247 с.
- Войсунский, А. Е. (2019) Киберпсихологический подход к анализу мультисенсорной интеграции. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 27, № 3, с. 9–21. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270302>
- Войсунский, А. Е., Меньшикова, Г. Я. (2008) О применении систем виртуальной реальности в психологии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 22–36.
- Воробьева, В. П., Перепелкина, О. С., Арина, Г. А. (2020) Исследование эквивалентности иллюзии резиновой руки в классическом варианте и в условиях виртуальной реальности. *Экспериментальная психология*, т. 13, № 3, с. 31–45. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130303>
- Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство*. М.: Педагогика, 397 с.
- Шпитцер, М. (2014) *Антимозг. Цифровые технологии и мозг*. М.: АСТ, 288 с.
- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M. et al. (2018) Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, vol. 44, article 69. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>
- Brito, R., Dias, P. (2016) The tablet is my BFF: Practices and perceptions of Portuguese children under 8 years old and their families. In: I. Pereira, A. Ramos, J. Marsh (eds.). *The digital literacy and multimodal practices of young children: Engaging with emergent research. Proceedings of the first training school of COST action IS1410 June 6–8, 2016*. Braga: Research Centre on Education Publ., pp. 35–42.
- Bushnell, E. W., Weinberger, N. (1987) Infants' detection of visual-tactual discrepancies: Asymmetries that indicate a directive role of visual information. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 13, no. 4, pp. 601–608. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.13.4.601>
- Carrier, L. M., Cheever, N. C., Rosen, L. D. et al. (2009) Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, vol. 25, no. 2, pp. 483–489. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.10.012>
- Gärdenfors, P. (2019) From sensations to concepts: A proposal for two learning processes. *Review of Philosophy and Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 441–464. <https://doi.org/10.1007/s13164-017-0379-7>
- Gibson, E. J. (1969) *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton Century Crofts, 538 p.
- Hauf, P., Paulus, M., Baillargeon, R. (2012) Infants use compression information to infer objects' weights: Examining cognition, exploration, and prospective action in a preferential-reaching task. *Child Development*, vol. 83, no. 6, pp. 1978–1995. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01824.x>
- Helbig, H. B., Ernst, M. O. (2007) Optimal integration of shape information from vision and touch. *Experimental Brain Research*, vol. 179, no. 4, pp. 595–606. <https://doi.org/10.1007/s00221-006-0814-y>
- Holloway, D., Green, L., Livingstone, S. (2013) *Zero to eight. Young children and their internet use*. London: EU Kids Online Publ. [Online]. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/52630/> (accessed 06.05.2022).
- Hosokawa, R., Katsura, T. (2018) Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLOS ONE*, vol. 13, no. 7, article e0199959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199959>
- Kirsch, W., Herbort, O., Ullrich, B., Kunde, W. (2017) On the origin of body-related influences on visual perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 43, no. 6, pp. 1222–1237. <https://doi.org/10.1037/xhp0000358>
- Kloos, H., Amazeen, E. L. (2002) Perceiving heaviness by dynamic touch: An investigation of the size-weight illusion in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, no. 2, pp. 171–183. <https://doi.org/10.1348/026151002166398>
- Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L. et al. (2014) *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study—National Report—UK*. Luxembourg: London School of Economics and Political Science Publ. [Online]. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/60799/> (accessed 09.05.2022).

- Lohmann, J., Butz, M. V. (2017) Lost in space: Multisensory conflict yields adaptation in spatial representations across frames of reference. *Cognitive Processing*, vol. 18, no. 3, pp. 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0798-5>
- Ludden, G. D. S., Kudrowitz, B. M., Schifferstein, H. N. J., Hekkert, P. (2012) Surprise and humor in product design: Designing sensory metaphors in multiple modalities. *Humor*, vol. 25, no. 3, pp. 285–309. <https://doi.org/10.1515/humor-2012-0015>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D. et al. (2015) *Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: A guide for parents*. [S. l.]: University of Sheffield Publ. [Online]. Available at: http://www.techandplay.org/reports/TAP_Parents_Report.pdf (accessed 09.05.2022).
- Moser, A., Zimmermann, L., Dickerson, K. et al. (2015) They can interact, but can they learn? Toddlers' transfer learning from touchscreens and television. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 137, pp. 137–155. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.002>
- Piaget, J., Inhelder, B. (1974) *The child's construction of quantities: Conservation and atomism*. London: Routledge and Kegan Paul, 285 p.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Robinson, H. B. (1964) An experimental examination of the size-weight illusion in young children. *Child Development*, vol. 35, no. 1, pp. 91–107. <https://doi.org/10.2307/1126574>
- Schorr, S. B., Okamura, A. M. (2017) Fingertip tactile devices for virtual object manipulation and exploration. In: *Proceedings of the 2017 CHI Conference on human factors in computing systems (CHI' 17) May 6–11, 2017*. New York: Association for Computing Machinery Publ., pp. 3115–3119. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025744>
- Siegel, Z. D., Kelly, J. W. (2017) Walking through a virtual environment improves perceived size within and beyond the walked space. *Attention, Perception, and Psychophysics*, vol. 79, no. 1, pp. 39–44. <https://doi.org/10.3758/s13414-016-1243-z>
- Smith, C., Carey, S., Wiser, M. (1985) On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition*, vol. 21, no. 3, pp. 177–237. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90025-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90025-3)
- Sparrow, B., Liu, J., Wegner, D. M. (2011) Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, vol. 333, no. 6043, pp. 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Volkodav, T., Semenovskikh, T. (2017) Dichotomy of the “clip thinking” phenomenon. *Proceedings of International conference on education, psychology, and social sciences August 2, 2017*. Bangkok: Chulalongkorn University Publ., pp. 345–353.

References

- Barabanshchikov, V. A., Nosulenko, V. N. (2004) *Sistemnost' Vospriyatie. Obshchenie [System. Perception. Communication]*. Moscow: The Institute of Psychology RAS Publ., 480 p. (In Russian)
- Belous, N. G. (1974) Kharakter dejstvii detej doshkol'nogo vozrasta pri sopostavlenii predmetov po ikh tyazhesti [The nature of the actions of preschool children when comparing objects according to their severity]. In: V. I. Loginova (ed.). *XXVII Gertsenovskie chteniya. Doshkol'noe vospitanie [XXVII Herzen readings. Preschool education]*. Leningrad: State Leningrad Herzen Pedagogical Institute Publ., pp. 7–15. (In Russian)
- Belous, N. G. (1976) Razlichenie det'mi predmetov po ikh tyazhesti i otrazhenie etikh svojstv v rechi [Differentiation of objects by children by their severity and the reflection of these properties in speech]. In: V. I. Loginova (ed.). *Umstvennoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta [Mental education of preschool children]*. Leningrad: State Leningrad Herzen Pedagogical Institute Publ., pp. 38–47. (In Russian)
- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M. et al. (2018) Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, vol. 44, article 69. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7> (In English)
- Brito, R., Dias, P. (2016) The tablet is my BFF': Practices and perceptions of Portuguese children under 8 years old and their families. In: I. Pereira, A. Ramos, J. Marsh (eds.). *The digital literacy and multimodal practices of young children: Engaging with emergent research. Proceedings of the first training school of COST action IS1410 June 6–8, 2016*. Braga: Research Centre on Education Publ., pp. 35–42. (In English)
- Bushnell, E. W., Weinberger, N. (1987) Infants' detection of visual-tactual discrepancies: Asymmetries that indicate a directive role of visual information. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 13, no. 4, pp. 601–608. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.13.4.601> (In English)
- Carrier, L. M., Cheever, N. C., Rosen, L. D. et al. (2009) Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, vol. 25, no. 2, pp. 483–489. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.10.012> (In English)
- Gärdenfors, P. (2019) From sensations to concepts: A proposal for two learning processes. *Review of Philosophy and Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 441–464. <https://doi.org/10.1007/s13164-017-0379-7> (In English)
- Gibson, E. J. (1969) *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton Century Crofts, 538 p. (In English)

- Hauf, P., Paulus, M., Baillargeon, R. (2012) Infants use compression information to infer objects' weights: Examining cognition, exploration, and prospective action in a preferential-reaching task. *Child Development*, vol. 83, no. 6, pp. 1978–1995. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01824.x> (In English)
- Helbig, H. B., Ernst, M. O. (2007) Optimal integration of shape information from vision and touch. *Experimental Brain Research*, vol. 179, no. 4, pp. 595–606. <https://doi.org/10.1007/s00221-006-0814-y> (In English)
- Holloway, D., Green, L., Livingstone, S. (2013) *Zero to eight. Young children and their internet use*. London: EU Kids Online Publ. [Online]. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/52630/> (accessed 06.05.2022). (In English)
- Hosokawa, R., Katsura, T. (2018) Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PLOS ONE*, vol. 13, no. 7, article e0199959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199959> (In English)
- Kirsch, W., Herbort, O., Ullrich, B., Kunde, W. (2017) On the origin of body-related influences on visual perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 43, no. 6, pp. 1222–1237. <https://doi.org/10.1037/xhp0000358> (In English)
- Kloos, H., Amazeen, E. L. (2002) Perceiving heaviness by dynamic touch: An investigation of the size-weight illusion in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, no. 2, pp. 171–183. <https://doi.org/10.1348/026151002166398> (In English)
- Livingstone, S., Marsh, J., Plowman, L. et al. (2014) *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study—National Report—UK*. Luxembourg: London School of Economics and Political Science Publ. [Online]. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/60799/> (accessed 09.05.2022). (In English)
- Lohmann, J., Butz, M. V. (2017) Lost in space: Multisensory conflict yields adaptation in spatial representations across frames of reference. *Cognitive Processing*, vol. 18, no. 3, pp. 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0798-5> (In English)
- Ludden, G. D. S., Kudrowitz, B. M., Schifferstein, H. N. J., Hekkert, P. (2012) Surprise and humor in product design: Designing sensory metaphors in multiple modalities. *Humor*, vol. 25, no. 3, pp. 285–309. <https://doi.org/10.1515/humor-2012-0015> (In English)
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D. et al. (2015) *Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: A guide for parents*. [S. l.]: University of Sheffield Publ. [Online]. Available at: http://www.techandplay.org/reports/TAP_Parents_Report.pdf (accessed 09.05.2022). (In English)
- Moser, A., Zimmermann, L., Dickerson, K. et al. (2015) They can interact, but can they learn? Toddlers' transfer learning from touchscreens and television. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 137, pp. 137–155. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.002> (In English)
- Piaget, J., Inhelder, B. (1974) *The child's construction of quantities: Conservation and atomism*. London: Routledge and Kegan Paul, 285 p. (In English)
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (In English)
- Robinson, H. B. (1964) An experimental examination of the size-weight illusion in young children. *Child Development*, vol. 35, no. 1, pp. 91–107. <https://doi.org/10.2307/1126574> (In English)
- Schorr, S. B., Okamura, A. M. (2017) Fingertip tactile devices for virtual object manipulation and exploration. In: *Proceedings of the 2017 CHI Conference on human factors in computing systems (CHI' 17) May 6–11, 2017*. New York: Association for Computing Machinery Publ., pp. 3115–3119. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025744> (In English)
- Shpitzer, M. (2014) *Antimozg. Tsifrovyye tekhnologii i mozg [Antibrain. Digital technology and the brain]*. Moscow: AST Publ., 288 p. (In Russian)
- Siegel, Z. D., Kelly, J. W. (2017) Walking through a virtual environment improves perceived size within and beyond the walked space. *Attention, Perception, and Psychophysics*, vol. 79, no. 1, pp. 39–44. <https://doi.org/10.3758/s13414-016-1243-z> (In English)
- Smith, C., Carey, S., Wisner, M. (1985) On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition*, vol. 21, no. 3, pp. 177–237. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90025-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90025-3) (In English)
- Sparrow, B., Liu, J., Wegner, D. M. (2011) Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, vol. 333, no. 6043, pp. 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745> (In English)
- Velichkovsky, B. M., Zinchenko, V. P., Luriya, A. R. (1973) *Psikhologiya vospriyatiya [Psychology of perception]*. Moscow: Moscow University Publ., 247 p. (In Russian)
- Volkodav, T., Semenovskikh, T. (2017) Dichotomy of the “clip thinking” phenomenon. *Proceedings of International conference on education, psychology, and social sciences August 2, 2017*. Bangkok: Chulalongkorn University Publ., pp. 345–353. (In English)
- Vorobeva, V. P., Perepelkina, O. S., Arina, G. A. (2020) Issledovaniye ekvivalentnosti illyuzii rezinovoy ruki v klassicheskom variante i v usloviyakh virtual'noy real'nosti [Equivalence of the classical rubber hand illusion and the virtual hand illusion]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 13, no. 3, pp. 31–45. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130303> (In Russian)

- Voiskounsky, A. E. (2019) Kiberpsikhologicheskij podkhod k analizu mul'tisensornoj integratsii [Cyberpsychological approach to the analysis of multisensory integration]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 27, no. 3, pp. 9–21. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270302> (In Russian)
- Voiskounsky, A. E., Menshikova, G. Ya. (2008) O primenenii sistem virtual'noj real'nosti v psikhologii [On the use of virtual reality systems in psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 22–36. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij: V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo* [Collected works: In 6 vols. Vol. 6. Scientific legacy]. Moscow: Pedagogika Publ., 397 p. (In Russian)



УДК 159.9

EDN KJBEZL

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-219-235>

Научная статья

Оценка экологической обстановки в регионе как модератор взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни студенческой молодежи

А. В. Махнач¹, А. И. Лактионова¹, Ю. В. Постылякова¹,
И. А. Горьковская², Н. М. Сараева³, А. А. Суханов³

¹ Институт психологии РАН, 129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

² Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, 194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

³ Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, д. 30

Сведения об авторах

Александр Валентинович Махнач, SPIN-код: 8139-9820, Scopus AuthorID: 6602510315, ResearcherID: D-2184-2014, ORCID: 0000-0002-2231-1788, e-mail: makhnach@ipran.ru

Анна Игоревна Лактионова, SPIN-код: 9494-7346, Scopus AuthorID: 36875589300, ORCID: 0000-0002-9682-2142, e-mail: apan@inbox.ru

Юлия Валерьевна Постылякова, SPIN-код: 6662-1244, Scopus AuthorID: 9943969400, ResearcherID: AAD-4945-2022, ORCID: 0000-0001-6318-1572, e-mail: postylyakova@mail.ru

Ирина Алексеевна Горьковская, SPIN-код: 1604-2157, Scopus AuthorID: 42761436800, ResearcherID: D-7132-2017, ORCID: 0000-0002-1488-4746, e-mail: iralgork@mail.ru

Надежда Михайловна Сараева, SPIN-код: 1247-2971, ORCID: 0000-0003-4946-8360, e-mail: saraiewa@mail.ru

Алексей Анатольевич Суханов, SPIN-код: 6693-2205, ORCID: 0000-0003-2062-9642, e-mail: suhanov71@mail.ru

Для цитирования: Махнач, А. В., Лактионова, А. И., Постылякова, Ю. В., Горьковская, И. А., Сараева, Н. М., Суханов, А. А. (2022) Оценка экологической обстановки в регионе как модератор взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни студенческой молодежи. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 219–235. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-219-235> EDN KJBEZL.

Получена 8 марта 2022; прошла рецензирование 30 марта 2022; принята 8 апреля 2022.

Финансирование: В России исследование финансировалось РФФИ, проект № 19-513-60001 «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем».

Права: © А. В. Махнач, А. И. Лактионова, Ю. В. Постылякова, И. А. Горьковская, Н. М. Сараева, А. А. Суханов (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Проблемы жизнеспособности молодежи широко обсуждаются в современных психологических исследованиях, в том числе в контексте анализа факторов риска, в число которых, помимо прочего, входит неблагоприятная экологическая обстановка в регионе проживания, отражающаяся на качестве жизни, связанном со здоровьем. В статье представлены результаты исследования, раскрывающего взаимосвязи между жизнеспособностью и качеством жизни, связанным со здоровьем, молодежи, проживающей в регионах с разной экологической обстановкой.

Материалы и методы. Выборку составили 311 студентов учреждений среднего специального и высшего образования в возрасте 16–20 лет, проживающих в регионах с разной экологической обстановкой. Сбор эмпирических данных осуществлялся с использованием Опросника жизнеспособности детей и молодежи (CYRM-28), Краткого обзора состояния здоровья (SF-20) и анкетирования, в ходе которого респонденты оценивали экологическую обстановку в регионе.

Результаты исследования. В выборке молодых людей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, зафиксированы более низкие показатели оценки экологической ситуации в регионе ($F = 20,60$ при $p < 0,001$), а также жизнеспособности и ее отдельных компонентов ($4,48 \leq F \leq 5,71$ при

$p < 0,001$), на фоне более высоких показателей физического функционирования при отсутствии значимых различий по другим параметрам качества жизни ($F = 5,16$ при $p < 0,05$), в сравнении с выборкой молодых людей, проживающих в условно благополучных с экологической точки зрения регионах. В ходе моделирования структурными уравнениями с использованием путевого анализа ($\chi^2 = 2,98$, CFI = 0,995, RMSEA = 0,049) показано, что на жизнеспособность молодежи оказывает прямое влияние показатель текущего восприятия здоровья, а также показатели физического и ролевого функционирования (с противоположными знаками), вклад которых опосредован оценкой экологической ситуации в регионе. Более высокие оценки экологической ситуации усиливают вклад в жизнеспособность показателей ролевого функционирования и при этом смягчают негативное влияние показателей физического функционирования.

Заключение. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения молодежи, проживающей в экологически неблагополучных регионах, в которых необходимо учитывать тенденцию молодых людей к завышению оценок качества физического функционирования на фоне низких оценок экологического благополучия.

Ключевые слова: жизнеспособность, качество жизни, экологическое неблагополучие, молодежь, студенты

Article

Assessment of the environmental situation in the region as a moderator of the relationship between resilience and health-related quality of life in student youth

A. V. Makhnach¹, A. I. Laktionova¹, Yu. V. Postlyakova¹,
I. A. Gorkovaya², N. M. Saraeva³, A. A. Sukhanov³

¹ Institute of Psychology of RAS, 13, Unit 1 Yaroslavskaya Str., Moscow 129366, Russia

² St. Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

³ Transbaikal State University, 30 Aleksandro-Zavodskaya Str., Chita 672039, Russia

Authors

Alexander V. Makhnach, SPIN: [8139-9820](#), Scopus AuthorID: [6602510315](#), ResearcherID: [D-2184-2014](#), ORCID: [0000-0002-2231-1788](#), e-mail: makhnach@ipran.ru

Anna I. Laktionova, SPIN: [9494-7346](#), Scopus AuthorID: [36875589300](#), ORCID: [0000-0002-9682-2142](#), e-mail: apan@inbox.ru

Yulia V. Postlyakova, SPIN: [6662-1244](#), Scopus AuthorID: [9943969400](#), ResearcherID: [AAD-4945-2022](#), ORCID: [0000-0001-6318-1572](#), e-mail: postlyakova@mail.ru

Irina A. Gorkovaya, SPIN: [1604-2157](#), Scopus AuthorID: [42761436800](#), ResearcherID: [D-7132-2017](#), ORCID: [0000-0002-1488-4746](#), e-mail: iralgork@mail.ru

Nadezhda M. Saraeva, SPIN: [1247-2971](#), ORCID: [0000-0003-4946-8360](#), e-mail: saraiewa@mail.ru

Aleksey A. Sukhanov, SPIN-код: [6693-2205](#), ORCID: [0000-0003-2062-9642](#), e-mail: suhanov 71@mail.ru

For citation: Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., Postlyakova, Yu. V., Gorkovaya, I. A., Saraeva, N. M., Sukhanov, A. A. (2022) Assessment of the environmental situation in the region as a moderator of the relationship between resilience and health-related quality of life in student youth. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 219–235. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-219-235> EDN KJBEZL.

Received 8 March 2022; reviewed 30 March 2022; accepted 8 April 2022.

Funding: In Russia, the reported study was funded by the RFBR, project No. 19-513-60001 “Adolescent Resilience to Environmental and Socioeconomic Challenges: A Study of Multiple Systems”.

Copyright: © A. V. Makhnach, A. I. Laktionova, Yu. V. Postlyakova, I. A. Gorkovaya, N. M. Saraeva, A. A. Sukhanov (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract

Introduction. Poor environmental conditions in the region of residence affect the health-related quality of life and constitute a risk factor which is widely discussed in modern psychological research into the problems of youth resilience. The article presents the results of a study of the relationship between resilience and health-related quality of life in student youth living in regions with different environmental conditions. **Materials and methods.** The sample included 311 students of vocational schools and higher education institutions aged 16–20 from regions with different environmental conditions. Empirical data were collected

by the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28), the 20-Item Short Form Health Survey (SF-20) and a questionnaire for assessing the environmental situation in the region of residence.

Results. Young people who live in environmentally distressed areas showed lower scores when assessing environmental conditions ($F = 20.60$ at $p < 0.001$), as well as lower scores of resilience and its components ($4.48 \leq F \leq 5.71$ at $p < 0.001$), but they showed higher scores of physical functioning and no significant differences in other parameters of quality of life ($F = 5.16$ at $p < 0.05$), as compared to the youth from regions with good environmental situation. Modeling by structural equations with path analysis showed that resilience is directly influenced by indicators of current health perception, as well as indicators of physical functioning and role functioning (with opposite signs). The contribution of these indicators is mediated by the assessment of environmental conditions ($\chi^2 = 2.98$, CFI = 0.995, RMSEA = 0.049). Higher scores in assessment of environmental conditions enhance the positive effect of role functioning indicators and mitigate the negative effect of the physical functioning indicators on resilience.

Conclusion. The results of the study can be used in the development of psychological support programs for young people living in environmentally distressed regions. Such programs should take into account the tendency of youth to overestimate the quality of physical functioning against the background of low assessment of environmental conditions.

Keywords: resilience, health-related quality of life, environmental disadvantage, youth, students

Введение

В современной психологии большое внимание уделяется проблемам жизнеспособности молодежи, которая рассматривается как один из важнейших адаптационных ресурсов личности (Ellis, Bianchi, Griskevicius, Frankenhuis 2017), широко изучаются микро- и мезофакторы, определяющие жизнеспособность человека, среди которых, помимо прочих, рассматривается и экологическая обстановка в регионе проживания (Махнач 2017). В наших исследованиях (Махнач, Лактионова, Постылякова и др. 2021), а также в исследованиях других авторов (Василенко 2015; Хашченко, Панова 2018), показано, что неблагоприятная экологическая ситуация способствует снижению у молодежи жизнеспособности или ее отдельных компонентов. Учитывая, что конструкт жизнеспособности понимается сегодня как совокупность адаптационных возможностей человека, помогающих ему преодолевать жизненные невзгоды, используя для этого всю совокупность ресурсов, имеющих в наличии (Махнач 2020), можно предполагать, что наиболее уязвимыми к воздействию неблагоприятных экологических условий оказываются те ресурсы, которые характеризуют физический потенциал человека и проявляются, в частности, в оценках качества жизни, связанного со здоровьем. Это предположение опирается на результаты многочисленных исследований, которые свидетельствуют о негативном влиянии экологического неблагополучия на здоровье населения и связанное с ним качество жизни (например, Косинский 2015; Chemerys, Karpenko, Kulish et al. 2021 и др.).

Эмпирические данные, которые позволили бы подтвердить или опровергнуть это предпо-

ложение, фрагментарны и не позволяют выстроить целостную картину взаимосвязей между жизнеспособностью молодежи и качеством жизни, связанным со здоровьем, с учетом характеристики экологической ситуации в регионе проживания. Между тем изучение механизмов влияния экологических факторов на жизнеспособность молодежи имеет большое практическое значение для разработки эффективных программ укрепления жизнеспособности молодежи в экологически неблагополучных регионах. Соответственно, целью нашего исследования стало изучение взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни, связанным со здоровьем, молодежи, проживающей в регионах с разной экологической обстановкой. Поскольку психологические феномены, составившие предметное поле исследования, — жизнеспособность и качество жизни, связанное со здоровьем — имеют субъективную природу, помимо объективных различий в характеристиках экологической ситуации в регионах проживания учитывалась субъективная оценка экологической обстановки, составляющая «ядро» экологического благополучия (Хашченко 2017) и отражающая субъективную меру переживаемого экологического стресса (Терехина 2016).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Категория жизнеспособности имеет в современной науке различные трактовки, что позволяет назвать ее зонтичным термином (Махнач 2017), описывающим разнообразные адаптационные ресурсы человека или группы людей, которые могут быть проанализированы

на разных уровнях функционирования человека в единстве его разнообразных свойств и характеристик — от физиологического до социального.

В психологии одним из наиболее авторитетных подходов к анализу феномена жизнеспособности является понимание ее динамической характеристики как способности человека преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства и восстанавливаться, используя для этого все имеющиеся в наличии внутренние и внешние ресурсы. В рамках этого подхода подчеркивается, что жизнеспособность не является постоянной величиной и изменяется в соответствии с изменениями доступных адаптационных ресурсов и факторов риска (Ungar, Ghazinour, Richter 2013), которые обнаруживаются в процессе взаимодействия между человеком и окружающей его физической и социальной средой (Ungar, Hadfield 2019). Конструкт жизнеспособности может быть операционализирован как многоуровневая модель, описываемая посредством характеристики индивидуальных, межличностных и социальных факторов, составляющих адаптационные ресурсы (Thibodeaux 2021). Компоненты жизнеспособности представляют собой саморазвивающуюся систему, функционирующую в соответствии с системногенетическими принципами усложнения, дифференциации и организации человеком своей жизни (Рыльская 2011).

Исследования, осуществляемые в разных странах, свидетельствуют о том, что жизнеспособность человека тесно связана с уменьшением симптомов депрессии и повышением качества преодоления стрессов (Ang, Lau, Cheng et al. 2022). Она также тесно связана с такими особенностями личности, как самоэффективность, самооценка, внутренний локус контроля, оптимизм и др. (Stewart, Yuen 2011) и в целом положительно коррелирует с показателями психического здоровья. Показано, что потенциал жизнеспособности, как правило, увеличивается с возрастом и у взрослых людей он выше, чем у подростков и молодежи (Hu, Zhang, Wang 2015).

Конструкт «качество жизни» в последние десятилетия активно используется для комплексного анализа благосостояния людей, интегрирующего разнообразные аспекты их жизни, и рассматривается как универсальная характеристика тенденций общественного развития (Jozefiak, Kayed, Ranøyen et al. 2017). Качество жизни может анализироваться с опорой на объективные показатели благосостояния, например на уровень доходов, заболеваемости, образования и т. д. (объективный подход), или

же с учетом мнений людей о собственном благосостоянии (субъективный подход) (Россошанский 2019).

В рамках объективного подхода к качеству жизни ее оценка осуществляется на основе независимых суждений о благосостоянии людей, которые, однако, могут в той или иной степени расходиться с субъективными мнениями людей, качество жизни которых подвергается оценке (Айвазян 2012). Субъективный подход к качеству жизни предполагает оценку его понимания как восприятия человеком благополучия в различных сферах собственной жизни, включая физическое, эмоциональное состояние и отношения с другими людьми (Singstad, Wallander, Greger et al. 2021). Такой подход, будучи широко распространенным, в то же время также имеет некоторые ограничения, которые связаны в первую очередь с трудностями в дифференциации категорий «качество жизни», с одной стороны, и «субъективное благополучие», «счастье» и некоторые другие, с другой стороны, что в некоторых случаях приводит к их отождествлению (например, Badri, Alkhaili, Aldhaheri et al. 2021; Hirschauer, Lehberger, Musshoff 2015 и др.). В связи с этим довольно широкое распространение в последние десятилетия получает интегративный подход к оценке качества жизни, который позволяет связать объективные характеристики условий жизни с их субъективной оценкой (Muldoon, Barger, Flory, Manuck 1998).

Другая тенденция, наметившаяся в связи с изучением качества жизни в последние десятилетия, связана с сужением фокуса оценки на отдельных аспектах человеческого благосостояния. Так, сегодня широко изучается феномен качества жизни, связанного со здоровьем, что позволяет обратиться к оценкам человеком актуального состояния собственного здоровья на континуумах «удовлетворенность — неудовлетворенность», «благополучие — неблагополучие» (Новик, Ионова 2002). Качество жизни, связанное со здоровьем, также является многомерным конструктом и включает в себя различные компоненты, такие как физическое здоровье, психическое (психологическое) здоровье, качество социального функционирования и др., однако, несмотря на это, использование данного конструкта фокусирует внимания на проблемах здоровья и позволяет исключить из анализа другие детерминанты общего благосостояния, например политические, экономические, религиозные (Захарова 2014).

Вопрос о том, в каком соотношении друг с другом находятся конструкты «жизнеспособ-

ность» и «качество жизни», на сегодняшний день остается дискуссионным. В некоторых исследованиях жизнеспособность рассматривается как компонент качества жизни, связанного со здоровьем, отражающий в первую очередь психологическое здоровье субъекта (Panter-Brick, Eggerman 2012). В других работах жизнеспособность и качество жизни понимаются как независимые друг от друга, но при этом тесно взаимосвязанные феномены. Связи между жизнеспособностью и качеством жизни, связанным со здоровьем, с наибольшей очевидностью прослеживаются на материале анализа ресурсов адаптации людей, имеющих различные заболевания. Так, показано, что жизнеспособность является важным фактором повышения качества жизни больных с онкологическими заболеваниями (Zhou, Ning, Wang, Li 2022), гепатитом (Zainulabid, Md Jalil, Jaafar, Yunus 2022), заболеваниями сердечно-сосудистой системы (Qiu, Shao, Yao, Zang 2019). Аналогичные данные получены о взаимосвязи жизнеспособности и качества жизни людей, переживших стихийные бедствия (Hansel, Osofsky, Speier, Osofsky 2020). При этом вопрос о направленности этих взаимосвязей остается открытым и решается в различных исследованиях по-разному.

Применительно к изучению взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни, связанным со здоровьем, в контексте анализа экологической обстановки в регионе проживания представляется целесообразным анализировать вклад показателей качества жизни в жизнеспособность субъекта, а не наоборот, что обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, в литературе имеются непровержимые данные о том, что качество жизни, связанное со здоровьем, определяется, помимо прочего, характеристиками экологической ситуации. Современные концепции качества жизни включают в себя широкий спектр компонентов, в том числе и характеристики среды, в которой разворачивается жизнедеятельность людей. Основу этих концепций составляет трактовка качества жизни, предложенная экспертами Всемирной организации здравоохранения, где среди прочих критериев оценки здоровья выделяется экологическая ситуация в регионе проживания (Новик, Ионова 2002). Исследователи отмечают, что значимость учета экологических детерминант качества жизни возрастает в связи с активно разворачивающимися процессами индустриализации и урбанизации, которые актуализируют вопросы, связанные с экологией, в контексте проблемы качества жизни населения (Fleury-Bahi, Pol,

Navarro 2017). Сегодня предлагаются различные способы оценки экологического компонента качества жизни в рамках объективной и субъективной трактовки данного феномена, например, расчет экологического индекса на основе показателя числа проб воздуха и воды (Рюмина 2018), анализ объема аудиальных и ольфакторных стрессоров (Oiamo, Luginaah, Baxter 2015), изучение субъективных оценок экологической обстановки по месту жительства, уровня загрязнения места проживания, удовлетворенности озеленением региона проживания (Simkhovich, Naumau 2021), природных ресурсов и качества среды обитания (Mitchell 2000), воспринимаемого качества жизни в окружающей среде (Fleury-Bahi, Marcouyeux, Préau, Annabi-Attia 2013) и др. Однако стоит отметить, что эмпирические исследования не позволяют однозначно поддержать идею о включении экологического компонента в структуру феномена качества жизни.

Специалисты в области экологической психологии отмечают, что на современном этапе развития психологической науки невозможно сформулировать единую однозначную концептуальную основу для изучения качества жизни как конструкта, отражающего в числе прочего экологический контекст жизнедеятельности человека (van Kamp, Leidelmeijer, Marsman, de Hollander 2003). Подчеркивается, что важно в равной степени учитывать оценку объективных условий окружающей среды и их символической ценности, а также уровня удовлетворенности или неудовлетворенности, которые они вызывают (Fleury-Bahi, Marcouyeux, Préau, Annabi-Attia 2013). Попытки эмпирически верифицировать модели качества жизни, включающие в свою структуру экологический компонент, свидетельствуют о том, что данный компонент, как правило, демонстрирует низкую согласованность с другими компонентами качества жизни (Baumann, Erpelding, Régatet al. 2010), что не позволяет рассматривать его рядоположенным с ними и свидетельствует в пользу анализа объективных характеристик и субъективных оценок в регионе проживания как самостоятельного фактора, который взаимосвязан с показателями качества жизни, но имеет иную, нежели у них, природу. Такая трактовка актуализирует задачу изучения экологических коррелятов качества жизни в разных пространственных масштабах — от уровня жилья и района до глобальной окружающей среды (Fleury-Bahi, Pol, Navarro 2017) — и в первую очередь затрагивает вопросы качества жизни, связанного со здоровьем, поскольку с реальными и потенциальными

экологическими угрозами в сознании населения ассоциируются в первую очередь именно проблемы со здоровьем (Chemerys, Kaplenko, Kulish et al. 2021). На этом основании можно говорить о том, что в контексте анализа влияния экологической ситуации в регионе проживания на жизнеспособность и качество жизни, связанное со здоровьем, именно качество жизни может рассматриваться как один из факторов, определяющих жизнеспособность людей.

Во-вторых, необходимо учитывать, что, согласно многим исследованиям, взаимосвязи между различными компонентами качества жизни, связанного со здоровьем, а также объективными факторами, которые находят в них отражение, носят нелинейный характер, что не позволяет проследить прямые причинно-следственные связи между качеством жизни и определяемыми им характеристиками поведения людей (Лебедева 2012). В частности, влияние экологической обстановки в регионе проживания на благополучие человека определяется не только объективным наличием или отсутствием экологических угроз, но и их субъективной оценкой, находящей отражение в субъективном экологическом благополучии личности (Хащенко 2017) и актуальном уровне экологического стресса (Терехина 2016), оказывающими влияние на жизнеспособность человека и ее отдельные компоненты (Василенко

2015; Махнач, Лактионова, Постылякова и др. 2021; Хащенко, Панова 2018). Исследования показывают, что оценка экологической ситуации не тождественна реальной ситуации, как, например, было установлено при изучении восприятия экологических преимуществ жителями мегаполиса, взросление которых происходило в разных экологических условиях (Liu, Tian, Jim et al. 2022), а модели мышления и поведения могут быть детерминированы не только характеристиками актуальной экологической обстановки, но и ретроспективными экологическими представлениями (Хащенко, Панова 2018; Adams, Blackburn, Mantovani 2021).

Таким образом, обзор литературы дает основания сформулировать теоретическую модель взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни человека в контексте анализа экологической обстановки в регионе проживания, в которой жизнеспособность выступает зависимой переменной, а вклад в нее показателей качества жизни, связанного со здоровьем, опосредован оценкой экологической ситуации (см. рис. 1).

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 311 студентов (187 женщин, 124 мужчины) учреждений среднего специального и высшего образования

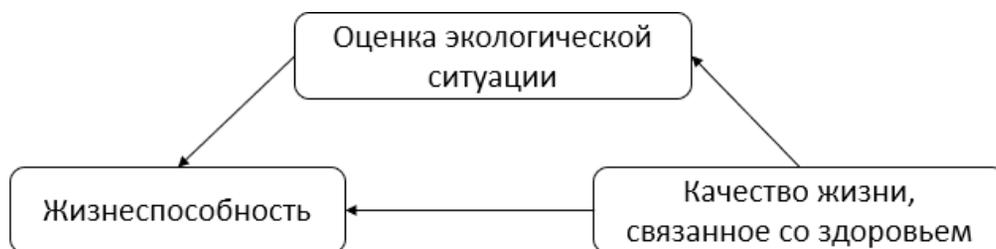


Рис. 1. Взаимосвязи жизнеспособности и качества жизни в контексте оценки экологической ситуации в регионе проживания: теоретическая модель

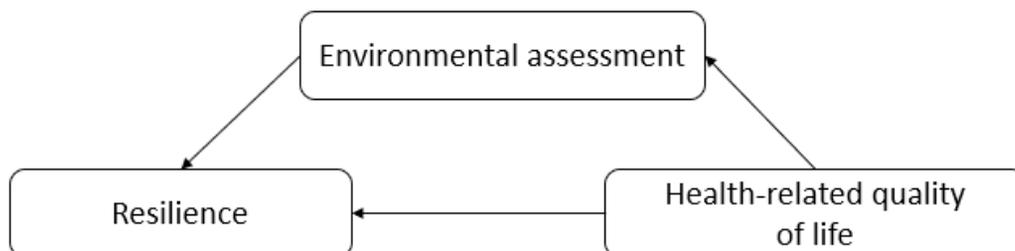


Fig. 1. The relationship between resilience and quality of life in the context of assessing the environmental situation in the region of residence: a theoretical model

в возрасте 16–20 лет ($SD = 18,60 \pm 1,57$), проживающие в регионах с неблагоприятной экологической обстановкой (г. Чита и Забайкальский край, г. Череповец, г. Кириши Ленинградской области — города с экологически опасными производствами, $n = 123$) и в регионах с относительно благополучной экологической обстановкой (г. Смоленск, г. Выборг, г. Санкт-Петербург — города, в которых не сконцентрированы экологически опасные производства, $n = 188$).

Для оценки жизнеспособности использовался Опросник жизнеспособности детей и молодежи (CYRM-28), позволяющий оценить индивидуальную, семейную и контекстуальную жизнеспособность, а также получить суммарный показатель жизнеспособности (*Rttl*, диапазон оценок от 7 до 35 баллов для шкал «индивидуальная жизнеспособность» (*IR*) и «семейная жизнеспособность» (*FR*), от 14 до 70 баллов для шкалы «контекстуальная жизнеспособность» (*CR*)) (Ungar, Liebenberg, 2011). Оценка качества жизни производилась помощью методики «Краткий обзор состояния здоровья» (*SF-20*) (Ware, Sherbourne, Davies 1992). Анализировался суммарный показатель (*QLttl*), а также результаты, полученные по отдельным шкалам, релевантным предметной области нашего исследования: «физическое функционирование» (*PF*, диапазон оценок 0–4 балла), «ролевое функционирование» (*RF*, 0–4 балла), «социальное функционирование» (*SF*, 0–5 баллов), «текущее восприятие здоровья» (*SPH*, 0–21 балл). В соответствии с ключом, при интерпретации результатов более высокие оценки рассматриваются как показатели более низкого качества жизни, и наоборот.

Помимо этого, респонденты оценивали экологическое благополучие в регионе проживания в рамках анкетирования (*EA*), используя 10-балльную шкалу, в которой «1» — ситуация крайне неблагоприятная, «10» — ситуация крайне благоприятная.

Для статистической обработки данных использовался пакет прикладных статистических программ SPSS Statistics ver. 23 с модулем AMOS, с помощью которого рассчитывались описательные статистики ($M \pm S$), а также осуществлялись корреляционный (r Спирмена) и однофакторный дисперсионный (F) анализы. Для проверки состоятельности предложенной теоретической модели применялось моделирование структурными уравнениями с использованием путевого анализа (метод асимптотически непараметрической оценки). Для оценки модели применялись критерий χ^2 , индекс сравнительного соответствия (CFI) и среднеквадратичная ошибка аппроксимации (RMSEA).

Результаты и их обсуждение

Анализ описательных статистик (см. табл. 1) позволил зафиксировать статистически значимые различия анализа между выборками молодежи из регионов с разной экологической обстановкой в оценках экологической ситуации ($F = 20,60$ при $p < 0,001$). Эти оценки ожидаемо оказались ниже в выборке молодежи, проживающей в условиях экологического неблагополучия. Показатели индивидуальной, семейной и контекстуальной жизнеспособности (и, соответственно, суммарный показатель) оказались достоверно более низкими в выборке молодежи, проживающей в экологически неблагополучных регионах, что соответствует результатам, полученным ранее (Василенко 2015; Махнач, Лактионова, Постылякова и др. 2021; Хашченко, Панова 2018). По показателям качества жизни значимых различий не зафиксировано, за исключением показателя физического функционирования, значения которого, напротив, ниже в группе молодежи из экологически неблагополучных регионов, что указывает на более высокое качество жизни по этому компоненту в данной группе в сравнении с молодежью, проживающей в условиях относительного экологического благополучия. Этот результат оказался не вполне ожидаемым и, вероятно, определяется фиксируемыми исследователями тенденциями к компенсаторному завышению оценок места проживания и связанных с ним характеристик, в некоторой степени свойственному молодым людям, проживающим в условиях экологического неблагополучия (Долгова, Василенко 2016).

Корреляционный анализ (см. табл. 2) показал, что в совокупной выборке отдельные компоненты показателей качества жизни и жизнеспособности коррелируют друг с другом, а также прямо или косвенно связаны с самооценкой экологической обстановки в регионе проживания отрицательными (в случае качества жизни) и положительными (в случае жизнеспособности) связями. С учетом обратных шкал методики оценки качества жизни эти корреляции указывают на вполне ожидаемую сопряженность более высоких показателей качества жизни и жизнеспособности с высокими оценками экологической ситуации в регионе проживания. Однако анализ корреляций в выборках респондентов, проживающих в разных с позиции экологического благополучия регионах, показал, что описанная на совокупной выборке специфика взаимосвязей характерна только для респондентов, которые проживают в условиях отно-

Табл. 1. Различия показателей жизнеспособности, качества жизни и оценки экологической ситуации в выборках молодежи, проживающей в регионах, различающихся по экологической обстановке

Переменные	В целом по выборке (M ± S)	В выборке молодежи, проживающей в условиях экологического неблагополучия (M ± S)	В выборке молодежи, проживающей в условиях относительного экологического благополучия (M ± S)	F
1. SF	0,62 ± 1,11	0,55 ± 0,97	0,64 ± 1,15	0,21
2. PF	1,65 ± 2,38	1,43 ± 1,94	1,72 ± 2,51	5,16*
3. RF	0,72 ± 1,07	0,68 ± 1,01	0,73 ± 1,10	3,25
4. SPH	7,08 ± 4,78	8,13 ± 4,62	6,74 ± 4,80	0,27
5. QLttl	11,65 ± 8,36	12,52 ± 7,29	11,37 ± 8,69	0,55
6. IR	28,54 ± 4,29	27,48 ± 4,27	28,89 ± 4,25	5,50*
7. FR	28,34 ± 5,54	27,38 ± 5,82	28,66 ± 5,42	4,89*
8. CR	50,89 ± 8,38	48,86 ± 8,17	51,55 ± 8,36	4,48*
9. Rttl	107,77 ± 16,44	103,71 ± 16,46	109,10 ± 16,27	5,71*
10. EA	5,32 ± 1,91	4,36 ± 1,46	5,64 ± 1,93	20,60***

Примечание: * — p ≤ 0,05; *** — p ≤ 0,001.

Table 1. The indicators of resilience, quality of life, and environmental assessment in the samples of young people who live in regions with different environmental situation

Indicators	Total sample (M ± S)	Sample of youth living in conditions of environmental distress (M ± S)	Sample of youth living in relatively good environmental conditions (M ± S)	F
1. SF	0.62 ± 1.11	0.55 ± 0.97	0.64 ± 1.15	0.21
2. PF	1.65 ± 2.38	1.43 ± 1.94	1.72 ± 2.51	5.16*
3. RF	0.72 ± 1.07	0.68 ± 1.01	0.73 ± 1.10	3.25
4. SPH	7.08 ± 4.78	8.13 ± 4.62	6.74 ± 4.80	0.27
5. QLttl	11.65 ± 8.36	12.52 ± 7.29	11.37 ± 8.69	0.55
6. IR	28.54 ± 4.29	27.48 ± 4.27	28.89 ± 4.25	5.50*
7. FR	28.34 ± 5.54	27.38 ± 5.82	28.66 ± 5.42	4.89*
8. CR	50.89 ± 8.38	48.86 ± 8.17	51.55 ± 8.36	4.48*
9. Rttl	107.77 ± 16.44	103.71 ± 16.46	109.10 ± 16.27	5.71*
10. EA	5.32 ± 1.91	4.36 ± 1.46	5.64 ± 1.93	20.60***

Note: * — p ≤ 0.05; *** — p ≤ 0.001.

сительного экологического благополучия, тогда как в выборке респондентов из экологически неблагополучных регионов взаимосвязей между оценкой экологической обстановкой и показателями жизнеспособности обнаружено не было. Помимо этого, взаимосвязи между показателями жизнеспособности и качества жизни в выборке респондентов из экологически неблагополучных регионов оказались значительно более фрагментарными, чем в выборке молодежи, проживающей в условиях условного экологического благополучия, что указывает на их большую неоднородность и свидетельствует в пользу сформулированной выше гипотезы

о частично компенсаторном характере этих оценок.

Различия в характере взаимосвязей между изученными показателями в выборке респондентов, проживающих в регионах с разным уровнем экологического благополучия, в совокупности с данными о статистически достоверной разнице в оценках экологического благополучия в этих регионах позволили косвенно подтвердить гипотезу о том, что взаимосвязи между жизнеспособностью и качеством жизни могут быть опосредованы субъективной оценкой экологической ситуации в регионе. Статистическая проверка позволила подтвердить

Табл. 2. Взаимосвязи (r) показателей жизнеспособности, качества жизни и оценки экологической ситуации в выборках молодежи, проживающей в регионах, различающихся по экологической обстановке

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В целом по выборке										
1. SF	1,00	0,42*	0,42*	0,43*	0,60*	-0,27*	-0,26*	-0,25*	-0,29*	-0,09
2. PF		1,00	0,54*	0,49*	0,75*	-0,26*	-0,32*	-0,26*	-0,31*	-0,03
3. RF			1,00	0,41*	0,62*	-0,26*	-0,26*	-0,25*	-0,28*	-0,19*
4. SPH				1,00	0,91*	-0,36*	-0,45*	-0,47*	-0,49*	-0,23*
5. QLttl					1,00	-0,37*	-0,45*	-0,45*	-0,48*	-0,21*
6. IR						1,00	0,63*	0,79*	0,88*	0,14*
7. FR							1,00	0,69*	0,86*	0,15*
8. CR								1,00	0,95*	0,29*
9. Rttl									1,00	0,24*
10. EA										1,00
В выборке молодежи, проживающей в экологически неблагоприятных регионах										
1. SF	1,00	0,27*	0,33*	0,20	0,42*	-0,22	-0,07	-0,15	-0,16	-0,32*
2. PF		1,00	0,61*	0,40*	0,69*	-0,09	-0,08	-0,12	-0,11	-0,11
3. RF			1,00	0,45*	0,64*	-0,15	-0,06	-0,23	-0,17	-0,27*
4. SPH				1,00	0,91*	-0,48*	-0,46*	-0,58*	-0,58*	-0,04
5. QLttl					1,00	-0,41*	-0,38*	-0,50*	-0,49*	-0,17
6. IR						1,00	0,64*	0,78*	0,87*	-0,05
7. FR							1,00	0,69*	0,86*	-0,06
8. CR								1,00	0,94*	0,03
9. Rttl									1,00	-0,02
10. EA										1,00
В выборке молодежи, проживающей в регионах с условным экологическим благополучием										
1. SF	1,00	0,45*	0,44*	0,50*	0,65*	-0,29*	-0,33*	-0,29*	-0,33*	-0,05
2. PF		1,00	0,52*	0,53*	0,77*	-0,32*	-0,40*	-0,31*	-0,37*	-0,03
3. RF			1,00	0,41*	0,62*	-0,30*	-0,33*	-0,26*	-0,32*	-0,19*
4. SPH				1,00	0,92*	-0,30*	-0,44*	-0,42*	-0,44*	-0,25*
5. QLttl					1,00	-0,36*	-0,48*	-0,43*	-0,47*	-0,21*
6. IR						1,00	0,63*	0,78*	0,87*	0,15
7. FR							1,00	0,69*	0,85*	0,18*
8. CR								1,00	0,95*	0,33*
9. Rttl									1,00	0,27*
10. EA										1,00

Примечание: * — $p \leq 0,05$.

Table 2. Correlations (r) of resilience, quality of life and environmental assessment in samples of young people living in regions with different environmental conditions

Indicators	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total sample										
1. SF	1.00	0.42*	0.42*	0.43*	0.60*	-0.27*	-0.26*	-0.25*	-0.29*	-0.09
2. PF		1.00	0.54*	0.49*	0.75*	-0.26*	-0.32*	-0.26*	-0.31*	-0.03
3. RF			1.00	0.41*	0.62*	-0.26*	-0.26*	-0.25*	-0.28*	-0.19*
4. SPH				1.00	0.91*	-0.36*	-0.45*	-0.47*	-0.49*	-0.23*
5. QLttl					1.00	-0.37*	-0.45*	-0.45*	-0.48*	-0.21*
6. IR						1.00	0.63*	0.79*	0.88*	0.14*
7. FR							1.00	0.69*	0.86*	0.15*
8. CR								1.00	0.95*	0.29*
9. Rttl									1.00	0.24*
10. EA										1.00
Sample of youth living in conditions of environmental distress										
1. SF	1.00	0.27*	0.33*	0.20	0.42*	-0.22	-0.07	-0.15	-0.16	-0.32*
2. PF		1.00	0.61*	0.40*	0.69*	-0.09	-0.08	-0.12	-0.11	-0.11
3. RF			1.00	0.45*	0.64*	-0.15	-0.06	-0.23	-0.17	-0.27*
4. SPH				1.00	0.91*	-0.48*	-0.46*	-0.58*	-0.58*	-0.04
5. QLttl					1.00	-0.41*	-0.38*	-0.50*	-0.49*	-0.17
6. IR						1.00	0.64*	0.78*	0.87*	-0.05
7. FR							1.00	0.69*	0.86*	-0.06
8. CR								1.00	0.94*	0.03
9. Rttl									1.00	-0.02
10. EA										1.00
Sample of youth living in relatively good environmental conditions										
1. SF	1.00	0.45*	0.44*	0.50*	0.65*	-0.29*	-0.33*	-0.29*	-0.33*	-0.05
2. PF		1.00	0.52*	0.53*	0.77*	-0.32*	-0.40*	-0.31*	-0.37*	-0.03
3. RF			1.00	0.41*	0.62*	-0.30*	-0.33*	-0.26*	-0.32*	-0.19*
4. SPH				1.00	0.92*	-0.30*	-0.44*	-0.42*	-0.44*	-0.25*
5. QLttl					1.00	-0.36*	-0.48*	-0.43*	-0.47*	-0.21*
6. IR						1.00	0.63*	0.78*	0.87*	0.15
7. FR							1.00	0.69*	0.85*	0.18*
8. CR								1.00	0.95*	0.33*
9. Rttl									1.00	0.27*
10. EA										1.00

Note: * — $p \leq 0.05$.

модель, которая иллюстрирует опосредующее влияние оценки экологической ситуации в регионе на взаимосвязи между суммарным показателем жизнеспособности, выступающим в модели в качестве результирующей переменной, и показателями физического функционирования, ролевого функционирования и текущего восприятия здоровья. Характеристики

модели имеют допустимые значения, что позволяет рассматривать модель как приемлемую (см. рис. 2).

Согласно полученной модели, на жизнеспособность молодежи оказывает прямое влияние (с учетом обратных шкал методики, использованных для оценки качества жизни) показатель текущего восприятия здоровья ($p < 0,01$).

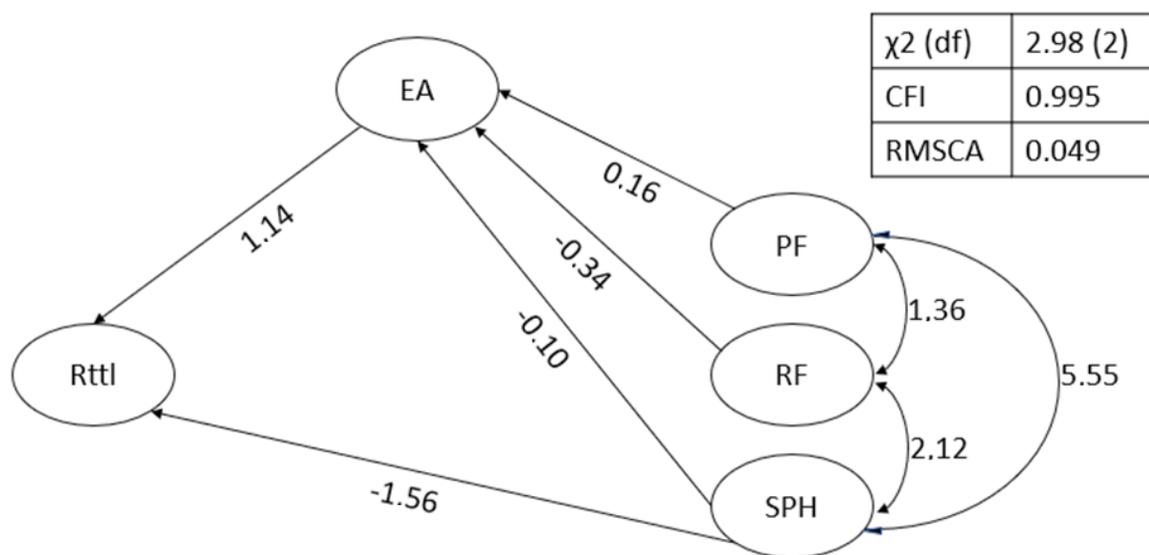


Рис. 2. Оценка экологической обстановки в регионе как фактор, опосредующий вклад показателей качества жизни в жизнеспособность молодежи

Fig. 2. Assessment of the environmental situation in the region as a factor mediating the contribution of the quality-of-life indicators to youth resilience

Отметим, что такие же данные были получены и с помощью пошагового регрессионного анализа с последовательным исключением переменных, по результатам которого предиктором жизнеспособности в совокупной выборке, а также в группах респондентов, проживающих в регионах с разной экологической обстановкой, оказался показатель текущего восприятия здоровья, при этом коэффициенты детерминации находились в диапазоне $0,21 < R^2 < 0,23$. В то же время путевой анализ позволил, помимо этого, зафиксировать вклад в жизнеспособность показателей физического и ролевого функционирования, который опосредован оценкой экологической ситуации в регионе: более высокие оценки экологической ситуации усиливают вклад в жизнеспособность показателей ролевого функционирования и при этом смягчают негативное влияние показателей физического функционирования в том случае, когда оно оценивается как неблагоприятное. Можно предполагать, что в этом, на первый взгляд, противоречивом результате прослежи-

вается отмечаемый исследователями «социальный оптимизм» молодежи (Simkhovich, Naumau 2021). Он, в частности, проявляется в представлении о том, что состояние окружающей среды является важным ресурсом благополучия, а также в отмеченных ранее представлениях молодежи о том, что экологическая ситуация в регионе оказывает влияние в первую очередь на физическое здоровье (Chemerys, Karpenko, Kulish et al. 2021). Вероятно, именно этим объясняется описанное выше различие по показателю физического функционирования между группами респондентов, проживающих в регионах с разным уровнем экологического благополучия. Учитывая более низкие оценки экологической ситуации в регионе, молодежь из «неблагополучных» регионов может оценивать свое физическое функционирование как «более благополучное» с учетом неблагоприятного экологического контекста жизни, в котором имеющийся уровень физического функционирования представляется им вполне приемлемым.

Заключение

Наше исследование показало, что экологическая ситуация в регионе проживания является одним из факторов, который определяет уровень жизнеспособности молодежи и характеристики качества жизни, прежде всего отражающие физическое функционирование. Для молодежи, проживающей в условиях экологического неблагополучия, характерно снижение показателей жизнеспособности в сравнении со сверстниками, которые проживают в относительно благополучных с экологической точки зрения регионах. При этом более высокие показатели качества физического функционирования, вероятно, отражают оценку состояния своего организма, ее соотносимость с экологическим контекстом жизнедеятельности, на фоне которого имеющийся уровень физического функционирования в экологически неблагополучных регионах оценивается как более удовлетворительный. Учитывая неоднозначный характер влияния оценки экологической обстановки на жизнеспособность молодежи в аспекте оценки ресурсов физического здоровья, при разработке программ психологической поддержки и укрепления жизнеспособности молодежи, проживающей в экологически неблагополучных регионах, следует обратить внимание на разработку и реализацию мероприятий, направленных на преодоление тенденции к завышению оценок качества физического функционирования на фоне низких оценок экологического благополучия и формирование ответственного отношения к собственному здоровью.

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

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

Ethics Approval

The author informs that during the research, the ethical principles provided for research involving humans and animals were observed.

Вклад авторов

А. В. Махнач — руководство исследовательским проектом, научное редактирование статьи; Н. М. Сараева и А. А. Суханов — сбор эмпирических данных; А. И. Лактионова и Ю. В. Постылякова — обработка и интерпретация результатов исследования; И. А. Горьковая — подготовка текста статьи.

Author Contributions

A. V. Makhnach—management of the research project, scientific editing of the manuscript; N. M. Saraeva and A. A. Sukhanov—collecting empirical data; A. I. Laktionova and Yu.V. Postlyakova—processing and interpreting research results; I.A. Gorkovaya—drafting the manuscript.

Благодарности

Мы благодарны нашим коллегам — доктору М. Унгару (Университет Далхаузи, Канада) и профессору Л. Терон (Университет Претории, Южная Африка) за совместную работу в рамках проекта, а также А. В. Микляевой за помощь в работе над текстом статьи.

Acknowledgement

We are grateful to our colleagues Dr. M. Ungar (Dalhousie University, Canada) and Professor L. Theron (University of Pretoria, South Africa) for the joint work within the framework of the project. We also thank A.V. Miklyaeva for her help in preparing the manuscript.

Литература

- Айвазян, С. А. (2012) *Анализ качества и образа жизни населения: эконометрический подход*. М.: Наука, 432 с.
- Василенко, Е. А. (2015) К вопросу о функциях экологического стресса. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, № 9, с. 126–130.
- Долгова, В. И., Василенко, Е. А. (2016) Экологический стресс и отношение к месту своего проживания у старшеклассников в экологически неблагополучных местах. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, № 10, с. 141–147.

- Захарова, А. Н. (2014) Междисциплинарная проблема качества жизни в контексте современных научных исследований. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*, № 10, с. 141–161.
- Косинский, П. Д. (2015) Экологическая компонента качества жизни населения: региональный аспект. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 6–3, с. 484–488.
- Лебедева, А. А. (2012) Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 9, № 2, с. 3–19.
- Махнач, А. В. (2017) Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке. *Психологический журнал*, т. 38, № 4, с. 5–16. <https://doi.org/10.7868/S0205959217040018>
- Махнач, А. В. (2020) Жизнеспособность человека в условиях неопределенности. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 5, № 4, с. 131–166. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2020.17.4.006>
- Махнач, А. В., Лактионова, А. И., Постылякова, Ю. В. и др. (2021) Сравнительный анализ жизнеспособности молодежи из регионов с разными культурно-социальными и экологическими условиями жизни. *Психологический журнал*, т. 42, № 4, с. 16–27. <https://doi.org/10.31857/S020595920016005-1>
- Новик, А. А., Ионова, Т. И. (2002) *Руководство по исследованию качества жизни в медицине*. М.: Олма-Пресс, 320 с.
- Россошанский, А. И. (2019) Методические аспекты оценки субъективного восприятия качества жизни населения региона. *Вопросы территориального развития*, № 5 (50). [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.15838/tdi.2019.5.50.7> (дата обращения 01.03.2022).
- Рыльская, Е. А. (2011) Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 142, с. 72–83.
- Рюмина, Е. В. (2018) Экологический индекс: построение и использование при анализе качества жизни и качества населения. *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*, № 9 (115), статья 24.
- Терехина, О. В. (2016) Проблема экологического стресса у населения, проживающего в зоне атомного производства. *Сибирский психологический журнал*, № 60, с. 148–165. <https://doi.org/10.17223/17267080/60/11>
- Хашченко, Н. Н. (2017) Субъективное экологическое благополучие в различных социальных группах и условиях жизнедеятельности: программа исследования. *Пензенский психологический вестник*, № 2 (9), с. 126–137. <https://doi.org/10.17689/psy-2017.2.11>
- Хашченко, Н. Н., Панова, Е. М. (2018) Субъективные оценки здоровья и экологических условий жизни: временные сравнения. *Вестник Университета Российской академии образования*, № 5, с. 59–68.
- Adams, H., Blackburn, S., Mantovani, N. (2021) Psychological resilience for climate change transformation: Relational, differentiated and situated perspectives. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, vol. 50, pp. 303–309. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2021.06.011>
- Ang, W. H. D., Lau, S. T., Cheng, L. J. et al. (2022) Effectiveness of resilience interventions for higher education students: A meta-analysis and metaregression. *Journal of Educational Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1037/edu0000719> (accessed 01.03.2022).
- Badri, M. A., Alkhaili, M., Aldhaheri, H. et al. (2022) Exploring the reciprocal relationships between happiness and life satisfaction of working adults—Evidence from Abu Dhabi. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 6, article 3575. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063575>
- Baumann, C., Erpelding, M.-L., Régat, S. et al. (2010) The WHOQOL-BREF questionnaire: French adult population norms for the physical health, psychological health and social relationship dimensions. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, no. 1, pp. 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2009.10.009>
- Chemerys, V., Kaplenko, H., Kulish, I. et al. (2021) Theoretical aspects of the concept of “quality of life” in the context of environmental safety. *Ukrainian Journal of Ecology*, vol. 11, no. 1, pp. 196–201.
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., Frankenhuis, W. E. (2017) Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, no. 4, pp. 561–587. <https://doi.org/10.1177/1745691617693054>
- Fleury-Bahi, G., Marcouyeux, A., Préau, M., Annabi-Attia, T. (2013) Development and validation of an environmental quality of life scale: Study of a French sample. *Social Indicators Research*, vol. 113, no. 3, pp. 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0119-4>
- Fleury-Bahi, G., Pol, E., Navarro, O. (2017) Introduction: Environmental psychology and quality of life. In: G. Fleury-Bahi, E. Pol, O. Navarro (eds.). *Handbook of environmental psychology and quality of life research. International handbooks of quality-of-life*. Cham: Springer Publ., pp. 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_1
- Hansel, T., Osofsky, H., Speier, A., Osofsky, J. (2020) Postdisaster recovery and resilience: The mediating influences of mental health and environmental quality of life. *Traumatology*, vol. 26, no. 3, pp. 278–284. <https://doi.org/10.1037/trm0000213>
- Hirschauer, N., Lehberger, M., Musshoff, O. (2015) Happiness and utility in economic thought—or: What can we learn from happiness research for public policy analysis and public policy making? *Social Indicators Research*, vol. 121, no. 3, pp. 647–674. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0654-2>

- Hu, T., Zhang, D., Wang, J. (2015) A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, vol. 76, pp. 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Jozefiak, T., Kayed, N. S., Ranøyen, I. et al. (2017) Quality of life among adolescents living in residential youth care: Do domain-specific self-esteem and psychopathology contribute? *Quality of Life Research*, vol. 26, no. 10, pp. 2619–2631. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1603-8>
- Liu, F., Tian, Y., Jim, C. et al. (2022) Residents' living environments, self-rated health status and perceptions of urban green space benefits. *Forests*, vol. 13, no. 1, article 9. <https://doi.org/10.3390/f13010009>
- Mitchell, G. (2000) Indicators as tools to guide progress on the sustainable development pathway. In: R. J. Lawrence (ed.). *Sustaining human settlement: A challenge for the new millennium*. North Shields: Urban International Press, pp. 55–104.
- Muldoon, M. F., Barger, S. D., Flory, J. D., Manuck, S. B. (1998) What are quality of life measures measuring? *BMJ*, vol. 316, pp. 542–545. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7130.542>
- Oiamo, T. H., Luginaah, I. N., Baxter, J. (2015) Cumulative effects of noise and odour annoyances on environmental and health related quality of life. *Social Science & Medicine*, vol. 146, pp. 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.10.043>
- Panter-Brick, C., Eggerman, M. (2012) Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope. In: M. Ungar (ed.). *The Social Ecology of Resilience*. New York: Springer Publ., pp. 369–386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_29
- Qiu, C., Shao, D., Yao, Y., Zang, X. (2019) Self-management and psychological resilience moderate the relationships between symptoms and health related quality of life among patients with hypertension in China. *Quality of Life Research*, vol. 28, no. 9, pp. 2585–2595. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02191-z>
- Simkhovich, V. A., Naumau, D. I. (2021) Social optimism as epiphenomenon of subjective assessment of Belarusian students' life quality. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*, vol. 3, pp. 93–103. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2021-3-93-103>
- Singstad, M. T., Wallander, J. L., Greger, H. K. et al. (2021) Perceived social support and quality of life among adolescents in residential youth care: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 19, article 29. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01676-1>
- Stewart, D. E., Yuen, T. (2011) A systematic review of resilience in the physically ill. *Psychosomatics*, vol. 52, no. 3, pp. 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.psych.2011.01.036>
- Thibodeaux, J. (2021) Conceptualizing multilevel research designs of resilience. *Journal of Community Psychology*, vol. 49, no. 5, pp. 1418–1435. <https://doi.org/10.1002/jcop.22598>
- Ungar, M., Ghazinour, M., Richter, J. (2013) Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 54, no. 4, pp. 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Ungar, M., Hadfield, K. (2019) The differential impact of environment and resilience on youth outcomes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 51, no. 2, pp. 135–146. <https://doi.org/10.1037/cbs0000128>
- Ungar, M., Liebenberg, L. (2011) Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 5, no. 2, pp. 126–149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Van Kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G., de Hollander, A. (2003) Urban environmental quality and human well-being: Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study. *Landscape and Urban Planning*, vol. 65, no. 1–2, pp. 5–18. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(02\)00232-3](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(02)00232-3)
- Ware, E. J., Sherbourne, C. D., Davies, A. R. (1992) Developing and testing the MOS 20-item short-form health survey: A general population application. In: A. L. Stewart, J. E. Ware (eds.). *Measuring functioning and well-being: The medical outcomes study approach*. Durham: Duke University Press, pp. 277–290.
- Zainulabid, U. A., Md Jalil, M. A., Jaafar, K. A., Yunus, R. M. (2022) Resilience and health-related quality of life among hepatitis C patients in Pahang, Malaysia. *Bangladesh Journal of Medical Science*, vol. 21, no. 1, pp. 165–170. <https://doi.org/10.3329/bjms.v21i1.56344>
- Zhou, K., Ning, F., Wang, W., Li, X. (2022) The mediator role of resilience between psychological predictors and health-related quality of life in breast cancer survivors: A cross-sectional study. *BMC Cancer*, vol. 22, article 57. <https://doi.org/10.1186/s12885-022-09177-0>

References

- Adams, H., Blackburn, S., Mantovani, N. (2021) Psychological resilience for climate change transformation: Relational, differentiated and situated perspectives. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, vol. 50, pp. 303–309. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2021.06.011> (In English)
- Ajvazyan, S. A. (2012) *Analiz kachestva i obraza zhizni naseleniya: ekonometricheskij podkhod [Quality of life and living standards analysis: An econometric approach]*. Moscow: Nauka Publ., 432 p. (In Russian)
- Ang, W. H. D., Lau, S. T., Cheng, L. J. et al. (2022) Effectiveness of resilience interventions for higher education students: A meta-analysis and metaregression. *Journal of Educational Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1037/edu0000719> (accessed 01.03.2022). (In English)

- Badri, M. A., Alkhaili, M., Aldhaheri, H. et al. (2022) Exploring the reciprocal relationships between happiness and life satisfaction of working adults—Evidence from Abu Dhabi. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 6, article 3575. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063575> (In English)
- Baumann, C., Erpelding, M.-L., Régat, S. et al. (2010) The WHOQOL-BREF questionnaire: French adult population norms for the physical health, psychological health and social relationship dimensions. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, no. 1, pp. 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2009.10.009> (In English)
- Chemerys, V., Kaplenko, H., Kulish, I. et al. (2021) Theoretical aspects of the concept of “quality of life” in the context of environmental safety. *Ukrainian Journal of Ecology*, vol. 11, no. 1, pp. 196–201 (In English)
- Dolgova, V. I., Vasilenko, E. A. (2016) Ekologicheskij stress i otnoshenie k mestu svoego prozhivaniya u starsheklassnikov v ekologicheskii neblagopoluchnykh mestakh [Environmental stress and the attitudes to the place of residence of the pupils of the senior classes living in the areas of ecological trouble]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 10, pp. 141–147. (In Russian)
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., Frankenhuis, W. E. (2017) Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, no. 4, pp. 561–587. <https://doi.org/10.1177/1745691617693054> (In English)
- Fleury-Bahi, G., Marcouyeux, A., Préau, M., Annabi-Attia, T. (2013) Development and validation of an environmental quality of life scale: Study of a French sample. *Social Indicators Research*, vol. 113, no. 3, pp. 903–913. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0119-4> (In English)
- Fleury-Bahi, G., Pol, E., Navarro, O. (2017) Introduction: Environmental psychology and quality of life. In: G. Fleury-Bahi, E. Pol, O. Navarro (eds.). *Handbook of environmental psychology and quality of life research. International handbooks of quality-of-life*. Cham: Springer Publ., pp. 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_1 (In English)
- Hansel, T., Osofsky, H., Speier, A., Osofsky, J. (2020) Postdisaster recovery and resilience: The mediating influences of mental health and environmental quality of life. *Traumatology*, vol. 26, no. 3, pp. 278–284. <https://doi.org/10.1037/trm0000213> (In English)
- Hirschauer, N., Lehberger, M., Musshoff, O. (2015) Happiness and utility in economic thought—or: What can we learn from happiness research for public policy analysis and public policy making? *Social Indicators Research*, vol. 121, no. 3, pp. 647–674. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0654-2> (In English)
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J. (2015) A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, vol. 76, pp. 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039> (In English)
- Jozefiak, T., Kaye, N. S., Ranøyen, I. et al. (2017) Quality of life among adolescents living in residential youth care: Do domain-specific self-esteem and psychopathology contribute? *Quality of Life Research*, vol. 26, no. 10, pp. 2619–2631. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1603-8> (In English)
- Khoshchenko, N. N. (2017) Sub'ektivnoe ekologicheskoe blagopoluchie v razlichnykh sotsial'nykh gruppakh i usloviyakh zhiznedeyatel'nosti: programma issledovaniya [Subjective ecological well-being in various social groups and conditions of life: A research program]. *Penzenskij psikhologicheskij vestnik — Penza Psychological Newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, no. 2 (9), pp. 126–137. <https://doi.org/10.17689/psy-2017.2.11> (In Russian)
- Khoshchenko, N. N., Panova, E. M. (2018) Sub'ektivnye otsenki zdorov'ya i ekologicheskikh uslovij zhizni: vremennye sravneniya [Subjective assessments of health and environmental living conditions: temporary comparison]. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya — Herald of the University of the Russian Academy of Education*, no. 5, pp. 59–68. (In Russian)
- Kosinsky, P. D. (2015) Ekologicheskaya komponenta kachestva zhizni naseleniya: regional'nyj aspekt [Ecological component of quality of life of the population: Regional aspect]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 6, p. 3, pp. 484–488. (In Russian)
- Lebedeva, A. A. (2012) Teoreticheskie podkhody i metodologicheskie problemy izucheniya kachestva zhizni v naukakh o cheloveke [Theoretical approaches and methodological issues of life quality research in Human Sciences]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 9, no. 2, pp. 3–19. (In Russian)
- Liu, F., Tian, Y., Jim, C. et al. (2022) Residents' living environments, self-rated health status and perceptions of urban green space benefits. *Forests*, vol. 13, no. 1, article 9. <https://doi.org/10.3390/f13010009> (In English)
- Makhnach, A. V. (2017) Zhiznesposobnost' cheloveka kak predmet izucheniya v psikhologicheskoi nauke [Human resilience as research object in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 38, no. 4, pp. 5–16. <https://doi.org/10.7868/S0205959217040018> (In Russian)
- Makhnach, A. V. (2020) Zhiznesposobnost' cheloveka v usloviyakh neopredelennosti [Resilience in conditions of uncertainty]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 5, no. 4, pp. 131–166. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2020.17.4.006> (In Russian)
- Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., Postylyakova, Yu. V. et al. (2021) Sravnitel'nyj analiz zhiznesposobnosti molodezhi iz regionov s raznymi kul'turno-sotsial'nymi i ekologicheskimi usloviyami zhizni [Comparative analysis of youth resilience from regions with different cultural, social and environmental conditions of life]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 42, no. 4, pp. 16–27. <https://doi.org/10.31857/S020595920016005-1> (In Russian)

- Mitchell, G. (2000) Indicators as tools to guide progress on the sustainable development pathway. In: R. J. Lawrence (ed.). *Sustaining human settlement: A challenge for the new millennium*. North Shields: Urban International Press, pp. 55–104. (In English)
- Muldoon, M. F., Barger, S. D., Flory, J. D., Manuck, S. B. (1998) What are quality of life measures measuring? *BMJ*, vol. 316, pp. 542–545. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7130.542> (In English)
- Novik, A. A., Ionova, T. I. (2002) *Rukovodstvo po issledovaniyu kachestva zhizni v meditsine [Guidelines for the study of quality of life in medicine]*. Moscow: Olma-Press Publ., 320 p. (In Russian)
- Oiamo, T. H., Luginaah, I. N., Baxter, J. (2015) Cumulative effects of noise and odour annoyances on environmental and health related quality of life. *Social Science & Medicine*, vol. 146, pp. 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.10.043> (In English)
- Panther-Brick, C., Eggerman, M. (2012) Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope. In: M. Ungar (ed.). *The Social Ecology of Resilience*. New York: Springer Publ., pp. 369–386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_29 (In English)
- Qiu, C., Shao, D., Yao, Y., Zang, X. (2019) Self-management and psychological resilience moderate the relationships between symptoms and health related quality of life among patients with hypertension in China. *Quality of Life Research*, vol. 28, no. 9, pp. 2585–2595. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02191-z> (In English)
- Rossoshanskii, A. I. (2019) Metodicheskie aspekty otsenki sub'ektivnogo vospriyatiya kachestva zhizni naseleniya regiona [Methodological aspects of assessing the subjective perception of the quality of life of the region's population]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya — Territorial Development Issues*, no. 5 (50). [Online]. Available at: <https://doi.org/10.15838/tdi.2019.5.50.7> (accessed 01.03.2022). (In Russian)
- Rylskaya, E. A. (2011) Psikhologicheskaya struktura zhiznesposobnosti cheloveka: sinergeticheskij kontekst [Psychological structure of human resilience: a synergetic context]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 142, pp. 72–83. (In Russian)
- Ryumina, E. V. (2018) Ekologicheskij indeks: postroenie i ispol'zovanie pri analize kachestva zhizni i kachestva naseleniya [Ecological index: Construction and use in the analysis of quality of life and quality of the population]. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyj nauchnyj zhurnal*, no. 9 (115), article 24. (In Russian)
- Simkhovich, V. A., Naumau, D. I. (2021) Social optimism as epiphenomenon of subjective assessment of Belarusian students' life quality. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*, vol. 3, pp. 93–103. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2021-3-93-103> (In English)
- Singstad, M. T., Wallander, J. L., Greger, H. K. et al. (2021) Perceived social support and quality of life among adolescents in residential youth care: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 19, article 29. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01676-1> (In English)
- Stewart, D. E., Yuen, T. (2011) A systematic review of resilience in the physically ill. *Psychosomatics*, vol. 52, no. 3, pp. 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.psych.2011.01.036> (In English)
- Terekhina, O. V. (2016) Problema ekologicheskogo stressa u naseleniya, prozhivayushchego v zone atomnogo proizvodstva [The problem of ecological stress among the population living in the area of nuclear production]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 60, pp. 148–165. <https://doi.org/10.17223/17267080/60/11> (In Russian)
- Thibodeaux, J. (2021) Conceptualizing multilevel research designs of resilience. *Journal of Community Psychology*, vol. 49, no. 5, pp. 1418–1435. <https://doi.org/10.1002/jcop.22598> (In English)
- Ungar, M., Ghazinour, M., Richter, J. (2013) Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 54, no. 4, pp. 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025> (In English)
- Ungar, M., Hadfield, K. (2019) The differential impact of environment and resilience on youth outcomes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 51, no. 2, pp. 135–146. <https://doi.org/10.1037/cbs0000128> (In English)
- Ungar, M., Liebenberg, L. (2011) Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 5, no. 2, pp. 126–149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607> (In English)
- Van Kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G., de Hollander, A. (2003) Urban environmental quality and human well-being: Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study. *Landscape and Urban Planning*, vol. 65, no. 1–2, pp. 5–18. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(02\)00232-3](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(02)00232-3) (In English)
- Vasilenko, E. A. (2015) K voprosu o funktsiyakh ekologicheskogo stressa [On the problem of the functions of environmental stress]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 9, pp. 126–130. (In Russian)
- Ware, E. J., Sherbourne, C. D., Davies, A. R. (1992) Developing and testing the MOS 20-item short-form health survey: A general population application. In: A. L. Stewart, J. E. Ware (eds.). *Measuring functioning and well-being: The medical outcomes study approach*. Durham: Duke University Press, pp. 277–290. (In English)
- Zainulabid, U. A., Md Jalil, M. A., Jaafar, K. A., Yunus, R. M. (2022) Resilience and health-related quality of life among hepatitis C patients in Pahang, Malaysia. *Bangladesh Journal of Medical Science*, vol. 21, no. 1, pp. 165–170. <https://doi.org/10.3329/bjms.v21i1.56344> (In English)

- Zakharova, A. N. (2014) Mezhdistsiplinarnaya problema kachestva zhizni v kontekste sovremennykh nauchnykh issledovaniy [Quality of life as interdisciplinary problem in context of current research]. *Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii — The Bulletin of Chuvash Psychiatry and Psychology*, no. 10, pp. 141–161. (In Russian)
- Zhou, K., Ning, F., Wang, W., Li, X. (2022) The mediator role of resilience between psychological predictors and health-related quality of life in breast cancer survivors: A cross-sectional study. *BMC Cancer*, vol. 22, article 57. <https://doi.org/10.1186/s12885-022-09177-0> (In English)



УДК 159.99

EDN ASMVRO

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-236-246>

Научная статья

Психологическое благополучие обучающихся и безопасность образовательной среды в организациях среднего профессионального образования

С. В. Тарасов^{✉1}

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

Сведения об авторе

Сергей Валентинович Тарасов, SPIN-код: 2529-3475, Scopus AuthorID: 15066603100, e-mail: rector@herzen.spb.ru

Для цитирования: Тарасов, С. В. (2022) Психологическое благополучие и безопасность образовательной среды в организациях среднего профессионального образования. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 236–246. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-236-246> EDN ASMVRO

Получена 29 июня 2022; прошла рецензирование 30 июня 2022; принята 1 июля 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. В. Тарасов (2022). 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/).

Аннотация

Введение. Психологическое благополучие является важнейшим условием успешной реализации потенциала человека в различных сферах жизни, что определяет актуальность изучения как уровневых характеристик психологического благополучия у разных групп населения, так и детерминирующих их факторов. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение психологического благополучия обучающихся образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, в контексте психологической безопасности образовательной среды.

Материалы и методы. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью Шкалы психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, Т. П. Фесенко, а также методики «Психологическая безопасность образовательной среды» И. А. Баевой. Выборку составили 2668 обучающихся образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, одного из регионов Северо-Западного федерального округа Российской Федерации, в том числе 1915 юношей и 753 девушки в возрастном диапазоне от 16 до 21 года.

Результаты. Установлено, что 96,9% обследованных обучающихся имеют низкий уровень психологического благополучия, 3,1% — средний уровень. Низкий уровень психологической безопасности отмечен у 3,2% обучающихся, средний — у 24,0%, высокий — у 49,0%, наиболее высокий — у 23,8%. Выявлены различия уровня психологического благополучия в группах обучающихся с разным уровнем психологической безопасности, демонстрирующие прямую связь психологического благополучия и психологической безопасности: для суммарного показателя $N = 172,965$ при $p \leq 0,001$; для показателя положительных отношений $N = 150,739$ при $p \leq 0,001$; для показателя автономии $N = 44,812$ при $p \leq 0,001$; для показателя управления средой $N = 231,839$ при $p \leq 0,001$; для показателя личностного роста $N = 128,754$ при $p \leq 0,001$; для показателя целей в жизни $N = 126,198$ при $p \leq 0,001$; для показателя самопринятия $N = 36,695$ при $p \leq 0,001$.

Заключение. Перспективы исследования связаны с изучением комплексной многофакторной структуры объективных и субъективных факторов психологического благополучия и роли психологических аспектов безопасности человека среди этих факторов.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, психологическая безопасность образовательной среды, обучающиеся, организации среднего профессионального образования

Article

Psychological well-being of students and safety of the educational environment in organizations of secondary vocational education

S. V. Tarasov^{✉1}¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia**Author**Sergei V. Tarasov, SPIN: [2529-3475](#), Scopus AuthorID: [15066603100](#), e-mail: rector@herzen.spb.ru**For citation:** Tarasov, S. V. (2022) Psychological well-being and safety of the educational environment in organizations of secondary vocational education. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 236–246. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-236-246> EDN [ASMVRO](#)**Received** 29 June 2022; reviewed 30 June 2022; accepted 1 July 2022.**Funding:** The study did not receive any external funding.**Copyright:** © S. V. Tarasov (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).**Abstract**

Introduction. Psychological well-being is the most important condition for the successful realization of a person's potential in various spheres of life. This makes it relevant to study both the level characteristics of psychological well-being in different population groups and the factors that determine them. The article presents the results of a study into the psychological well-being of students in educational institutions implementing secondary vocational education programs in the context of psychological safety of the educational environment.

Materials and methods. The collection of empirical data was carried out using the Psychological Well-Being Scale by C. Ryff (adapted by T. D. Shevelenkova and T. P. Fesenko) and the methodology Psychological Safety of the Educational Environment by I. A. Baeva. The sample consisted of 2,668 students of educational organizations implementing educational programs of secondary vocational education in one of the regions of the Northwestern Federal District of Russia, including 1,915 male students and 753 female students aged from 16 to 21.

Results. It was found that 96.9% of the surveyed students have a low level of psychological well-being, with 3.1% of the students having an average level. A low level of psychological safety was noted in 3.2% of students; medium, in 24.0%; high, in 49.0%; and the highest, in 23.8%. Differences in the level of psychological well-being in groups of students with different levels of psychological safety were revealed, demonstrating a direct relationship between psychological well-being and psychological safety: for the total indicator $H = 172.965$ at $p \leq 0.001$; for the indicator of positive relations $H = 150.739$ at $p \leq 0.001$; for the indicator of autonomy $H = 44.812$ at $p \leq 0.001$; for the indicator of environment management $H = 231.839$ at $p \leq 0.001$; for the indicator of personal growth $H = 128.754$ at $p \leq 0.001$; for the indicator of goals in life $H = 126.198$ at $p \leq 0.001$; for the index of self-acceptance $H = 36.695$ at $p \leq 0.001$.

Conclusion. The study contributed to the understanding of the complex multifactorial structure of objective and subjective factors of psychological well-being and the place of psychological safety among these factors.

Keywords: well-being, psychological well-being, psychological safety of the educational environment, students, organizations of secondary vocational education

Введение

Согласно исследованиям, понятие «субъективное благополучие» появилось в исследованиях в 1970-х гг. как операциональный аналог понятия «счастье». Субъективное благополучие рассматривается как шкала, где переживание счастья является верхним предельным значением (Леонтьев 2020); как «отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благопо-

лучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности» (Шамянов 2008, 11). Позднее психологическое благополучие стали рассматривать через набор личностных особенностей, позволяющих предсказать уровень счастья (Леонтьев 2020).

В 1995 г. К. Рифф представила эмпирическое подтверждение модели психологического благополучия, которая включала в себя шесть различных аспектов — автономия, овладение окружающей средой, личностный рост, позитивные

отношения с другими, цель в жизни, самопринятие (Ryff, Keyes 1995). В дальнейшем различные исследовательские группы под ее руководством изучили теоретические и практические аспекты применения разработанной модели, определили различия между субъективным благополучием как оценкой жизни с точки зрения удовлетворенности и баланса между положительными и отрицательными эмоциями и психологическим благополучием, которое связано, помимо перечисленного выше, с восприятием своего участия в решении экзистенциальных жизненных проблем (Keyes, Shmotkin, Ryff 2002).

Проблема психологического благополучия в настоящее время стала значимой темой для исследовательских и практикоориентированных направлений психологии (Зотова 2017). Анализ литературы демонстрирует довольно большое количество работ в этой области, в том числе подтверждающих приведенный выше тезис К. Рифф и ее коллег о важности активной жизненной позиции личности. Эмпирически подтверждено, что психологическое благополучие достоверно связано с уровнем осмысленности жизни и смысловыми ориентациями (Фесенко 2005); психологическое благополучие предполагает вовлеченность в жизнедеятельность и осмысленность жизни (Водяха 2013); представления о своем благополучии влияют на полноценное функционирование личности, ее самореализацию и социальную адаптацию (Тарабрина, Быховец, Казымова 2012).

Отмечается роль возможности реализации человеком культурных предписаний для его благополучия, при этом предикторы благополучия и содержание данных предписаний могут быть различными в разных сообществах (Kitayama, Karasawa, Curhan et al. 2010). Показано, что усиление чувства контроля, например, через участие в реализации программ заботы об окружающей среде, прямо или косвенно влияет на эмоциональное благополучие через чувство контроля (Gibbs, Puzanchera, Hanrahan, Giever 1998). Подобные результаты развивают тезис об активной жизненной позиции и осмысленности жизни как важных компонентах психологического благополучия.

Исследователи отмечают наличие субъективных и объективных факторов, оказывающих воздействие на психологическое благополучие, влияние ситуации на него. Ситуативные переменные могут опосредовать на переживание благополучия, так как от них зависят возможность адаптации человека, его переживания и отношение к окружающему миру (Шамянов 2008).

Так, существуют исследования, где показано, что регион проживания напрямую или опосредованно влияет на благополучие населения. Например, особенности условий проживания, экологии, дохода населения, состояния системы здравоохранения, правопорядка и защищенности законом рассматриваются как объективные факторы, влияющие на благополучие населения различных регионов (Киселева 2020). Показано, что психологическое благополучие молодых людей различается в зависимости от региона проживания, в качестве одного из опосредующих факторов при этом рассматривается структура соотношения межпоколенных отношений (Стрижицкая, Петраш, Мельникова, Ким 2020).

Отдельные исследования посвящены изучению влияния угроз и безопасности на психологическое благополучие личности. В частности, субъективное благополучие связано с восприятием мира, где отсутствуют актуальные угрозы для жизни и социального положения человека (Шамянов 2008); уровень экстремальности условий существования и их субъективной оценки личностью оказывает влияние на психологическое благополучие (Ширяева 2008); высокий уровень переживания террористической угрозы связан с более низкими оценками своего благополучия, независимости, способностей справляться с рутинной и преодолевать жизненные препятствия (Тарабрина, Быховец, Казымова 2012).

Отмечается нелинейность связи благополучия, дистресса и личности, а также то, что психологическое благополучие нельзя отождествлять с отсутствием симптоматики или с чертами личности (Ruini, Ottolini, Rafanelli et al. 2003).

В некоторых работах безопасность рассматривается как составляющая психологического благополучия. В частности, обнаружена положительная и значимая связь между восприятием безопасности и субъективным благополучием детей, что говорит в пользу того факта, что вмешательства, направленные на повышение безопасности, могут улучшить благополучие детей (Sarriera, Bedin, Strelhow 2020).

Другие исследователи отмечают слабую изученность характера связи психологического благополучия и безопасности, отмечая, что данная связь является концептуальной проблемой (Зотова 2017). Несмотря на то, что понятие безопасности исследователи часто связывают с психологическим благополучием, а также жизнестойкостью, устойчивостью личности и др., в большинстве случаев границы

понятий и причины выбора того или иного подхода требует дополнительных обоснований.

Семья, школа и общественная жизнь существенно влияют на уровень субъективного благополучия детей, эти факторы продолжают оставаться значимыми даже с учетом культурных различий и иных особенностей разных стран (Lee, Yoo 2015). Активность детей и воспринимаемая ими безопасность дома, по соседству и в школе вносят свой вклад в уровень субъективного благополучия (Steckermeier 2019). Среди этих факторов образовательная среда может занимать особое место в силу важности ее влияния на развитие личности (Baeva, Bordovskaia 2015).

Изучение мнения обучающихся об их благополучии в контексте школьной жизни продемонстрировало, что дети признают значимость школьного климата для их благополучия, отмечают важность взаимоотношений в школе. Школьный климат, согласно полученным данным, в представлениях детей включал благоприятную среду, безопасность в школе, отношение учителей, а также поддерживающие программы и политику (Newland, Mourlam, Strouse et al. 2019).

Похожее исследование, посвященное восприятию детьми и подростками взаимоотношений с ближайшим социальным окружением и связи характеристик этих отношений с их благополучием, также показало, что респонденты отмечают связь между чувством принадлежности, близости, поддержки и безопасности, в том числе в контексте школы, и их благополучием (Aspillaga, Alfaro, Carrillo et al. 2022).

Доказано, что эмоциональный комфорт, уверенность в себе, более высокий уровень познавательной активности обучающихся характерен для образовательных организаций с высоким уровнем психологической безопасности педагогических работников (Baeva, Bordovskaia 2015).

Таким образом, с одной стороны, имеются результаты исследований, где связь между психологическим или субъективным благополучием и различными объективными и субъективными факторами, включая различные аспекты безопасности, подтверждена. С другой, характер этой связи, в том числе в образовательной среде для различных категорий обучающихся, требует дополнительного внимания исследователей.

Мы предположили, что психологическое благополучие обучающихся образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, связано

с психологической безопасностью образовательной среды. Дополнительная поисковая гипотеза заключается в том, что район проживания обучающихся может оказывать влияние на психологическое благополучие и психологическую безопасность обучающихся.

Организация и методы исследования

Для изучения психологического благополучия обучающихся была использована методика Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, Т. П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко 2005). Методика была разработана в рамках эвдемонистического подхода на основе многомерной модели психологического благополучия К. Рифф. Методика позволяет оценить шесть составляющих психологического благополучия — наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия, а также оценить общий уровень субъективного благополучия. Полученные результаты предлагается соотнести с тремя уровнями психологического благополучия (высокий, средний, низкий) в соответствии с заданными значениями.

Для изучения психологической безопасности образовательной среды применялась методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И. А. Бaeвой (Баева 2002). Измеряемыми параметрами психологической безопасности образовательной среды выступают позитивное отношение к образовательной среде (референтность), удовлетворенность субъектов образовательного процесса основными характеристиками среды и высокий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии в оценках учащихся и педагогов. Полученные результаты представляются в 5-балльной шкале, где наименьшее значение — низкий уровень психологической безопасности, 5 — высокий.

Для анализа данных использованы методы описательной статистики, критерии Краскела — Уоллиса и Манна — Уитни (IBM SPSS Statistics 19).

В исследовании приняли участие 2668 обучающихся образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, одного из регионов Северо-Западного федерального округа Российской Федерации. Возраст респондентов составил 16–21 год, выборка включала 1915 юношей и 753 девушки (табл. 1).

Табл. 1. Возраст и пол респондентов

Возраст, лет	Пол, чел.		Итого, чел. (доля)
	Мужской	Женский	
16,00	618	244	862 (32,3%)
17,00	709	275	984 (36,9%)
18,00	393	149	542 (20,3%)
19,00	153	62	215 (8,1%)
20,00	34	19	53 (2,0%)
21,00	8	4	12 (0,4%)
Итого	1915	753	2668

Table 1. Age and gender of respondents

Age, years	Number of respondents by gender, pers.		Total number of respondents, pers. (share)
	Male	Female	
16	618	244	862 (32.3%)
17	709	275	984 (36.9%)
18	393	149	542 (20.3%)
19	153	62	215 (8.1%)
20	34	19	53 (2.0%)
21	8	4	12 (0.4%)
Total	1915	753	2668

Выборку составили респонденты 15 районов субъекта Российской Федерации и 17 образовательных организаций (в двух районах в исследовании приняли участие по две образовательной организации, в остальных — по одной образовательной организации).

Результаты и их обсуждение

Среднее значение психологического благополучия подростков и юношей составило

235,55 баллов ($SD = 33,349$; $min = 132$, $max = 360$). Данные по структурным компонентам психологического благополучия представлены в таблице 2.

В числе обследованных не представлены обучающиеся с высоким уровнем психологического благополучия. 2586 обучающихся, 96,9%, в соответствии с алгоритмом интерпретации методики имеют низкий уровень психологического благополучия, 82 человека, 3,1% — средний уровень психологического благополучия. Сходные результаты и преобладание доли респон-

Табл. 2. Структурные компоненты психологического благополучия, данные описательной статистики

Компоненты психологического благополучия	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Положительные отношения	11	60	38,95	7,374
Автономия	15	60	38,26	6,270
Управление средой	10	60	38,65	7,320
Личностный рост	11	60	39,47	7,064
Цели в жизни	10	60	38,88	7,388
Самопринятие	10	60	36,00	6,392

Table 2. Structural components of psychological well-being, descriptive statistics

Components of psychological well-being	Minimum	Maximum	Average	Standard deviation
Positive relations	11	60	38.95	7.374
Autonomy	15	60	38.26	6.270
Environment management	10	60	38.65	7.320
Personal growth	11	60	39.47	7.064
Goals in life	10	60	38.88	7.388
Self-acceptance	10	60	36.00	6.392

дентов с низким уровнем наблюдается и в данных по компонентам психологического благополучия (табл. 3).

Дополнительно была проведена проверка различий психологического благополучия и его компонентов в зависимости от пола и возраста респондентов. Выявлено, что такой компонент психологического благополучия, как личностный рост, выше у девушек ($U = 681225$; $p \leq 0,05$, статистика Манна — Уитни). Компонент психологического благополучия «Цели в жизни» из-

меняется с возрастом: снижается в 17 лет, далее к 20 годам возвращаются до уровня 16 лет и существенно возрастает в 21 год ($N = 14,381$; $p \leq 0,05$, статистика Краскела — Уоллиса).

Анализ данных позволяет предположить, что уровень психологического благополучия у жителей разных районов внутри одного субъекта Российской Федерации различается ($N = 98,292$; $p \leq 0,001$, статистика Краскела — Уоллиса). Также имеются различия и по компонентам психологического благополучия (табл. 4).

Табл. 3. Распределение показателей по компонентам психологического благополучия

Компоненты психологического благополучия	Группа 1, низкий уровень психологического благополучия		Группа 2, средний уровень психологического благополучия	
	Численность, чел.	Доля, %	Численность, чел.	Доля, %
Положительные отношения	2489	93,3	179	6,7
Автономия	2400	90,0	268	10,0
Управление средой	2449	91,8	219	8,2
Личностный рост	2488	93,3	180	6,7
Цели в жизни	2531	94,9	137	5,1
Самопринятие	2575	96,5	93	3,5

Table 3. Distribution of indicators by components of psychological well-being

Components of psychological well-being	Group 1, low level of psychological well-being		Group 2, average level of psychological well-being	
	Number, pers.	Share, %	Number, pers.	Share, %
Positive relations	2489	93.3	179	6.7
Autonomy	2400	90.0	268	10.0
Environment management	2449	91.8	219	8.2
Personal growth	2488	93.3	180	6.7
Goals in life	2531	94.9	137	5.1
Self-acceptance	2575	96.5	93	3.5

Табл. 4. Распределение показателей по составляющим психологического благополучия

Компоненты психологического благополучия	Статистика Краскела — Уоллиса, H	Значимость
Положительные отношения	77,388	$p \leq 0,001$
Автономия	61,178	$p \leq 0,001$
Управление средой	58,626	$p \leq 0,001$
Личностный рост	80,266	$p \leq 0,001$
Цели в жизни	79,723	$p \leq 0,001$
Самопринятие	28,349	$p \leq 0,01$

Table 4. Distribution of indicators by components of psychological well-being

Components of psychological well-being	Kruskal-Wallis statistics, H	Significance
Positive relations	77.388	$p \leq 0.001$
Autonomy	61.178	$p \leq 0.001$
Environment management	58.626	$p \leq 0.001$
Personal growth	80.266	$p \leq 0.001$
Goals in life	79.723	$p \leq 0.001$
Self-acceptance	28.349	$p \leq 0.01$

Поскольку только два района субъекта Российской Федерации, принявших участие в исследовании, представлены более чем одной образовательной организацией, в качестве косвенных оснований в подтверждение или опровержение предположения о различиях субъективного благополучия в зависимости от района проживания были проверены различия между организациями, находящимися в одном районе.

В первом случае достоверность различий в уровне психологического благополучия в двух образовательных организациях получила подтверждение ($U = 18158,5$; $p \leq 0,001$, статистика Манна — Уитни; $n_1 = 269$, $n_2 = 181$). Среди компонентов психологического благополучия подтверждены различия в положительных отношениях ($U = 2080,5$; $p \leq 0,01$); автономии ($U = 18761,0$; $p \leq 0,001$); управлении средой ($U = 21368,0$; $p \leq 0,05$); личностном росте ($U = 19132,5$; $p \leq 0,001$); целях в жизни ($U = 19871,5$; $p \leq 0,001$); самопринятии ($U = 21558,5$; $p \leq 0,05$).

Во втором случае достоверность различий в уровне психологического благополучия в двух образовательных организациях также получила подтверждение ($U = 32767,5$; $p \leq 0,05$, статистика Манна — Уитни; $n_1 = 217$, $n_2 = 344$). Среди

компонентов психологического благополучия подтверждены различия в положительных отношениях ($U = 33567,0$; $p \leq 0,05$); управлении средой ($U = 30179,5$; $p \leq 0,001$); личностном росте ($U = 32916,5$; $p \leq 0,05$); целях в жизни ($U = 33079,0$; $p \leq 0,05$). Автономия и самопринятие достоверных различий не имеют.

Таким образом, полученные различия скорее относятся не столько к территориальной (районной) принадлежности образовательных организаций, сколько к особенностям самой образовательной организации.

Вместе с тем на уровне описательной статистики вызывает вопрос распространенность низкого уровня психологического благополучия среди обучающихся, малая доля обучающихся со средним уровнем психологического благополучия и отсутствие в выборке обучающихся с высоким уровнем психологического благополучия.

Анализ данных, касающихся психологической безопасности образовательной среды, показал следующие результаты. Средний уровень психологической безопасности составил 3,92 балла ($SD = 0,709$; $\min = 1$, $\max = 5$). В зависимости от уровня психологической безопасности

подростков и юношей были сформированы группы испытуемых с различным уровнем психологической безопасности: группа 1 — уровень психологической безопасности менее 2,5 балла (87 наблюдений, 3,2%), группа 2 — уровень психологической безопасности от 2,5 до 3,4 баллов (645 наблюдений, 23,8%), группа 3 — уровень психологической безопасности от 3,5 до 4,4 баллов (1336 наблюдения, 49,2%), группа 4 — уровень психологической безопасности от 4,5 и более (645 наблюдений, 23,8%).

В соответствии с указанными параметрами проведен частотный анализ уровня психологической безопасности. 86 респондентов (3,2%) попали в группу с низким уровнем психологической безопасности, 639 респондентов (24,0%) — в группу со средним уровнем, 1307 респондентов (49,0%) — в группу с высоким уровнем и 636 респондентов (23,8%) — в группу с наиболее высоким уровнем психологической безопасности.

Дополнительно была проведена проверка различий уровня психологической безопасности образовательной среды и ее компонентов в зависимости от пола и возраста респондентов. Выявлено, что у юношей выше защищенность от проявлений психологического насилия ($U = 681025$; $p \leq 0,05$, статистика Манна — Уитни) и уровень психологической безопасности в целом ($U = 680296$; $p \leq 0,05$). Достоверных различий в уровне психологической безопасности и ее компонентов в зависимости от возраста не обнаружено.

Психологическая безопасность образовательной среды различается в образовательных организациях, представленных в разных районах региона ($N = 139,883$; $p \leq 0,001$, статистика Краскела — Уоллиса).

Дальнейший анализ позволил подтвердить достоверность различий в уровне психологического благополучия и его компонентов в зависимости от уровня психологической безопасности образовательной среды, демонстрирующей прямую связь психологического благополучия и психологической безопасности.

Уровень психологического благополучия в группах с разным уровнем психологической безопасности различается ($N = 172,965$; $p \leq 0,001$, статистика Краскела — Уоллиса). Среди компонентов психологического благополучия подтверждены различия в положительных отношениях ($N = 150,739$; $p \leq 0,001$); автономии ($N = 44,812$; $p \leq 0,001$); управлении средой ($N = 231,839$; $p \leq 0,001$); личностном росте

($N = 128,754$; $p \leq 0,001$); целях в жизни ($N = 126,198$; $p \leq 0,001$); самопринятии ($N = 36,695$; $p \leq 0,001$).

Выводы

Согласно полученным результатам, психологическая безопасность и связанные с ней феномены, в частности, такие как субъективное благополучие, стали активно исследоваться более 60 лет назад. Несмотря на широкое разнообразие векторов исследований, есть потребность как в выявлении характера влияния различных факторов на психологическое благополучие, так и в проведении исследований с целью получения актуальных и современных данных.

Согласно результатам нашего исследования, уровень психологического благополучия обучающихся образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, оказался существенно ниже нормативных показателей, преимущественно представлен низким уровнем как психологического благополучия в целом, так и его компонентов — положительными отношениями, автономией, управлением средой, личностным ростом, целями в жизни и самопринятием. Среди 2668 респондентов не оказалось ни одного подростка или юноши с высоким уровнем психологического благополучия.

Данное исследование подтвердило гипотезу о том, что психологическое благополучие имеет достоверные различия в зависимости от уровня психологической безопасности образовательной среды. Опираясь на данные, опубликованные другими исследователями, с большой вероятностью можно предполагать, что именно безопасность, а также ее оценка и восприятие личностью, оказывают влияние на психологическое благополучие.

Несмотря на то, что существуют доказательства связи психологического благополучия и различных проявлений безопасности, перспективным представляется изучение комплексной многофакторной структуры объективных и субъективных факторов и места безопасности и восприятия и оценки безопасности человеком среди этих факторов. Существуют косвенные свидетельства того, что психологическое благополучие может различаться в зависимости от места проживания человека и связанных с этим местом социальных, культурных, экономических и других особенностей. Данное предположение

требует организации специального мультимедального многофакторного 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 complied with the ethical principles for research involving humans and animals.

Литература

- Баева, И. А. (2002) *Психологическая безопасность в образовании*. СПб.: СОЮЗ, 271 с.
- Водяха, С. А. (2013) Предикторы психологического благополучия студентов. *Педагогическое образование в России*, № 1, с. 70–74.
- Зотова, О. Ю. (2017) *Психологическое благополучие личности*. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 312 с.
- Киселева, Л. С. (2020) Факторы благополучия российского населения: региональные особенности. *Социодинамика*, № 5, с. 69–78. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.5.32984>
- Леонтьев, Д. А. (2020) Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1, с. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
- Стрижицкая, О. Ю., Петраш, М. Д., Мельникова, Н. М., Ким, К. В. (2020) Межпоколенные отношения и психологическое благополучие студентов Санкт-Петербурга и Якутска: структурный анализ. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/126PSMN620.pdf> (дата обращения 17.04.2022).
- Тарабрина, Н. В., Быховец, Ю. В., Казымова, Н. Н. (2012) Специфика психологического благополучия в группах респондентов с различной интенсивностью переживания террористической угрозы. *Психологические исследования*, т. 5, № 2 (22), статья 2. <https://doi.org/10.54359/ps.v5i22.790>
- Фесенко, П. П. (2005) *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., Российский государственный гуманитарный университет, 24 с.
- Шамяионов, Р. М. (2008) *Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы*. Саратов: Научная книга, 296 с.
- Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П. (2005) Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*, № 3, с. 95–129.
- Ширяева, О. С. (2008) *Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Петропавловск-Камчатский, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, 254 с.
- Aspillaga, C., Alfaro, J., Carrillo, G. et al. (2022) School and neighborhood relationships that affect well-being based on Chilean children and adolescent's understandings. *Child Indicators Research*, vol. 15, no. 2, pp. 511–532. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09903-3>
- Baeva, I. A., Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 8, no. 1, pp. 86–99.
- Gibbs, J. J., Puzanchera, C. M., Hanrahan, K. J., Giever, D. (1998) The influence of personal safety and other environmental concerns on sense of control and emotional well-being. *Criminal Justice and Behavior*, vol. 25, no. 4, pp. 403–425. <https://doi.org/10.1177/0093854898025004001>
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no. 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kitayama, S., Karasawa, M., Curhan, K. B. et al. (2010) Independence and interdependence predict health and wellbeing: Divergent patterns in the United States and Japan. *Frontiers in Psychology*, vol. 1, article 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00163>
- Lee, B. J., Yoo, M. S. (2015) Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, vol. 8, no. 1, pp. 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>

- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G. et al. (2019) A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research*, vol. 22, no. 2, pp. 311–323. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>
- Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C. et al. (2003) The relationship of psychological well-being to distress and personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 72, no. 5, pp. 268–275. <https://doi.org/10.1159/000071898>
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W. (2020) Perceptions of safety and subjective well-being of Brazilian children. *Journal of Community Psychology*, vol. 49, no. 1, pp. 218–227. <https://doi.org/10.1002/jcop.22396>
- Steckermeier, L. C. (2019) Better safe than sorry. Does agency moderate the relevance of safety perceptions for the subjective well-being of young children? *Child Indicators Research*, vol. 12, no. 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9519-y>

References

- Aspillaga, C., Alfaro, J., Carrillo, G. et al. (2022) School and neighborhood relationships that affect well-being based on Chilean children and adolescent's understandings. *Child Indicators Research*, vol. 15, no. 2, pp. 511–532. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09903-3> (In English)
- Baeva, I. A. (2002) *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii [Psychological safety in education]*. Saint Petersburg: SOYUZ Publ., 271 p. (In Russian)
- Baeva, I. A., Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 8, no. 1, pp. 86–99. (In English)
- Fesenko, P. P. (2005) *Osmyslennost' zhizni i psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Meaningfulness of life and psychological well-being of the individual]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Russian State University for the Humanities, 24 p. (In Russian)
- Gibbs, J. J., Puzanchera, C. M., Hanrahan, K. J., Giever, D. (1998) The influence of personal safety and other environmental concerns on sense of control and emotional well-being. *Criminal Justice and Behavior*, vol. 25, no. 4, pp. 403–425. <https://doi.org/10.1177/0093854898025004001> (In English)
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no. 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007> (In English)
- Kiseleva, L. S. (2020) Faktory blagopoluchiya rossijskogo naseleniya: regional'nye osobennosti [Factors of well-being of the Russian population: Regional features]. *Sotsiodinamika — Sociodynamics*, no. 5, pp. 69–78. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.5.32984> (In Russian)
- Kitayama, S., Karasawa, M., Curhan, K. B. et al. (2010) Independence and interdependence predict health and wellbeing: Divergent patterns in the United States and Japan. *Frontiers in Psychology*, vol. 1, article 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00163> (In English)
- Lee, B. J., Yoo, M. S. (2015) Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, vol. 8, no. 1, pp. 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z> (In English)
- Leontiev, D. A. (2020) Schast'e i sub'ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya [Happiness and well-being: Toward the construction of the conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no. 1, pp. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>. (In Russian)
- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G. et al. (2019) A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research*, vol. 22, no. 2, pp. 311–323. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y> (In English)
- Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C. et al. (2003) The relationship of psychological well-being to distress and personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 72, no. 5, pp. 268–275. <https://doi.org/10.1159/000071898> (In English)
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719> (In English)
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W. (2020) Perceptions of safety and subjective well-being of Brazilian children. *Journal of Community Psychology*, vol. 49, no. 1, pp. 218–227. <https://doi.org/10.1002/jcop.22396> (In English)
- Shamionov, R. M. (2008) *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i factory [Subjective well-being of personality: A psychological pattern and factors]*. Saratov: Nauchnaya kniga Publ., 296 p. (In Russian)
- Shevelenkova, T. D., Fesenko, P. P. (2005) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsij i metodika issledovaniya) [Psychological well-being personality (review of the main concepts and research methodology)]*. *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 3, pp. 95–129. (In Russian)

- Shiryayeva, O. S. (2008) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti [Psychological well-being of the individual in extreme conditions of life]. PhD dissertation (Psychology)*. Petropavlovsk-Kamchatskij, Vitus Bering Kamchatka State University, 254 p. (In Russian)
- Steckermeier, L. C. (2019) Better safe than sorry. Does agency moderate the relevance of safety perceptions for the subjective well-being of young children? *Child Indicators Research*, vol. 12, no. 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9519-y> (In English)
- Strizhitskaya, O. Yu., Petrash, M. D., Melnikova, N. M., Kim, K. V. (2020) Mezhpokolennye otnosheniya i psikhologicheskoe blagopoluchie studentov Sankt-Peterburga i Yakutska: strukturnyj analiz [Intergenerational relationships and psychological well-being of students from Saint Petersburg and Yakutsk: Structural analysis]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 6. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/126PSMN620.pdf> (accessed 17.04.2022). (In Russian)
- Tarabrina, N. V., Bykhovets, Yu. V., Kazymova, N. N. (2012) Spetsifika psikhologicheskogo blagopoluchiya v gruppakh respondentov s razlichnoj intensivnost'yu perezhivaniya terroristicheskoy ugrozy [Characteristics of psychological well-being and ill-being in groups with various levels of sensitivity to terrorist threat]. *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Studies*, vol. 5, no. 2 (22), article 2. <https://doi.org/10.54359/ps.v5i22.790> (In Russian)
- Vodyakha, S. A. (2013) Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [The predictors of psychological well-being of modern students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 70–74. (In Russian)
- Zotova, O. Yu. (2017) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]*. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet Publ., 312 p. (In Russian)



Check for updates

Краткие сообщения

УДК 159.9

EDN ERT0AW

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-247-252>

Краткое сообщение

Уровень креативности студентов, получающих профессию психолога (на примере студентов Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова)

Н. М. Стукаленко¹, И. А. Просандеева^{✉1}

¹ Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, 020000, Казахстан, г. Кокшетау, ул. Абая, д. 76

Сведения об авторах

Нина Михайловна Стукаленко, SPIN-код: [7010-7901](https://orcid.org/0000-0001-9898-4674), Scopus AuthorID: [55889123900](https://orcid.org/55889123900), ORCID: [0000-0001-9898-4674](https://orcid.org/0000-0001-9898-4674), e-mail: nms.nina@mail.ru

Ирина Александровна Просандеева, ORCID: [0000-0001-6692-0799](https://orcid.org/0000-0001-6692-0799), e-mail: happiness.21.12.1.2@gmail.com

Для цитирования: Стукаленко, Н. М., Просандеева, И. А. (2022) Уровень креативности студентов, получающих профессию психолога (на примере студентов Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова). *Психология человека в образовании*, т. 4, № 2, с. 247–252. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-247-252>
EDN ERT0AW.

Получена 28 февраля 2022; прошла рецензирование 17 марта 2022; принята 17 марта 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева (2022). 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/).

Аннотация

Введение. В статье рассматривается креативность как один из главных факторов, влияющих на успешную профессиональную деятельность психолога. Креативность понимается как способность личности к новаторской деятельности, которая прослеживается в эмоциях, мышлении, коммуникации и отдельных видах деятельности. Креативность занимает важное место в деятельности психолога, являясь одним из профессионально важных качеств для специалистов в сфере психологии. Становление креативности начинается в период обучения в университете, когда совершается интеграция креативного мышления в учебную и профессиональную деятельность. В связи с этим актуальной представляется задача оценки уровня креативности психологов, находящихся в процессе профессионального становления. Цель статьи заключается в анализе уровня креативности студентов-психологов, обучающихся в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова (Казахстан).

Материалы и методы. Для изучения креативности применялся опросник креативности Джонсона. Оценивались восемь параметров креативности (чувствительность к проблеме; беглость мышления; гибкость ума; находчивость и изобретательность; способность к структурированию; оригинальность; независимость; самодостаточное поведение), анализировался суммарный показатель, характеризующий общий уровень креативности. В выборку вошли 35 студентов-психологов в возрасте от 18 до 22 лет.

Результаты исследования: эмпирические данные показали, что студенты-психологи, принявшие участие в исследовании, обладают высокой степенью креативности. Высокий уровень креативности зафиксирован у 60,0% студентов, очень высокий — у 28,6%, у остальных (11,4%) отмечен средний уровень креативности. Студентов с низким и очень низким уровнем креативности в выборке не обнаружено.

Заключение: на основе сравнения результатов исследования с данными об уровне развития креативности у студентов непсихологических специальностей, представленными в исследованиях других авторов, установлено, что для студентов-психологов характерен более высокий уровень креативности. Авторы предполагают, что такие результаты обусловлены особенностями профессиональной подготовки психологов, создающими предпосылки для развития креативности. Перспективы исследования связаны с детальной проверкой этой гипотезы.

Ключевые слова: креативность, студенты, психолог, способности, профессионально важные качества

Short Communications Article

The level of creativity of psychology students: The case of Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov

N. M. Stukalenko¹, I. A. Prosandeeva^{✉1}

¹ Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, 76 Abaya Str., Kokshetau 020000, Kazakhstan

Authors

Nina M. Stukalenko, SPIN: 7010-7901, Scopus AuthorID: 55889123900, ORCID: 0000-0001-9898-4674, e-mail: nms.nina@mail.ru

Irina A. Prosandeeva, ORCID: 0000-0001-6692-0799, e-mail: happiness.21.12.1.2@gmail.com

For citation: Stukalenko, N. M., Prosandeeva, I. A. (2022) The level of creativity of psychology students: The case of Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 247–252. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-247-252> EDN ERTQAW.

Received 28 February 2022; reviewed 17 March 2022; accepted 17 March 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. M. Stukalenko, I. A. Prosandeeva (2022). 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. The article focuses on creativity, which is viewed as one of the main factors influencing successful professional activity of a psychologist. Creativity is understood as a person's ability to innovate, which can be traced in emotions, thinking, communication and various types of activity. Creativity occupies an important place in the activity of a psychologist and is a professionally important quality for a psychologist. The formation of creativity begins during the university period, when creative thinking is integrated into educational and professional activities. This makes it relevant to assess the level of creativity in psychology students. The article analyzes the level of creativity of psychology students studying at Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov (Kazakhstan).

Materials and methods. We used Johnson's Creativity Questionnaire to assess the following parameters: sensitivity to the problem, fluency of thinking, flexibility of mind, resourcefulness and ingenuity, ability to structure, originality, independence, and self-sufficient behavior. The total indicator of creativity was analyzed. The sample included 35 psychology students aged 18–22.

Results. The empirical data showed that psychology students have a high degree of creativity—specifically, 60.0% of students have a high level of creativity, 28.6%, very high, and 11.4%, medium. Students with low and very low creativity levels were not found in the sample.

Conclusion. We compared these results with the data regarding creativity in students studying on non-psychology programs presented by other authors, and we found that psychology students have a higher level of creativity. We suggest that these results are explained by the specifics of professional training of psychologists, which creates prerequisites for the development of creativity. The prospects of the study are connected with a detailed verification of this hypothesis.

Keywords: creativity, students, psychologist, abilities, professionally important qualities

Введение

Современный мир, который полон постоянных перемен, нуждается в креативных людях, способных быстро и просто адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, оригинально и нестандартно мыслить, создавать как можно больше идей и выбирать лучшие. Психолог — это тот человек, который взаимодействует с большим потоком людей, работая над их трудностями, и креативность как одно из профессионально важных качеств (ПВК) позволит ему это делать успешно.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

И. А. Ободникова в своей статье упоминает, что впервые понятие креативности (от лат. creation — «созидание») было использовано Д. Симпсоном в 1922 году для обозначения способности отказываться от стереотипного мышления, а интенсивные исследования креативности начались со второй половины XX века (Ободникова 2013).

В психолого-педагогической литературе креативность рассматривается с разных точек зрения:

- как продукт;
- как способность;
- как черта личности;
- как проявление одаренности.

На сегодняшний день имеется множество определений креативности; рассмотрим некоторые из них.

Креативность — это возможность придумать идеи, которые ранее не существовали, а также умение фантазировать. Креативность — это индивидуальность, которая имеется у каждой личности, но выражается неодинаково (Досбекова 2021).

Психолого-педагогический словарь дает следующее определение: «Креативность — это умение порождать необычные идеи, отказываться от традиционных схем мышления, стремительно регулировать трудные условия» (Каленикова, Борисевич 2017, 40).

Креативность — это способность человека к творческим мыслям, которые могут выражаться и проявляться в разных сферах активности. Креативность характеризуется как сравнительно самостоятельный аспект одаренности человека (Немов 2007).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что креативность — это способность личности к новаторской деятельности, которая прослеживается в эмоциях, мышлении, коммуникации и отдельных видах деятельности.

В статье А. И. Савенкова (Савенков 2014) описывается концепция креативности Дж. Гилфорда, который исследовал зависимость креативности и интеллектуальных способностей. Он также указал на принципиальное различие двух мыслительных операций — дивергентного и конвергентного мышления. Конвергентное мышление представляет собой вид мышления, позволяющий личности при решении задачи сделать один правильный выбор, то есть данное мышление связано с тестами интеллекта. Дивергентное мышление позволяет получать множество решений; данный вид позволяет прийти к неожиданным результатам, и его сопоставляют с креативностью и творчеством. Первоначально Дж. Гилфорд выделил четыре параметра креативности:

- 1) *оригинальность* — способность к созданию отдельных ассоциаций, необычных решений;
- 2) *семантическая гибкость* — способность находить основные особенности про-

дукта и предоставлять иной способ его применения;

- 3) *образная адаптивная гибкость* — умение переделывать форму стимула таким образом, чтобы можно было отследить в нем новые признаки и способности для использования;
- 4) *семантическая спонтанная гибкость* — умение создавать различные идеи в свободных условиях.

Позже Гилфорд создал шесть главных критериев креативности (Савенков 2014):

- 1) умение увидеть и поставить проблему;
- 2) *способность генерировать идеи*, т. е. производить поток новых идей в решении конкретной проблемы;
- 3) *гибкость* — скорость продуктивного перехода с одной проблемы на другую, умение увидеть проблему с другой стороны и отказаться от традиционных мыслей;
- 4) *оригинальность* — умение продуцировать необычные, нестандартные ответы;
- 5) *умение улучшать предмет*, добавляя в него новые элементы;
- 6) *способность анализировать и синтезировать*, т. е. умение решать задачи.

Креативная личность зачастую пытается выделиться и предоставить свое видение решения проблемы, создать уникальные идеи, не похожие на остальные, испытывает большое желание к интеллектуальным новшествам, способна посмотреть на решение задачи с разных ракурсов, увидев его новое применение.

Впоследствии этим начал заниматься Э. П. Торренс. Исследователь создал собственные тесты для оценки креативности, включая вербальную, изобразительную и звуковую тестовые батареи. Креативность по Торренсу — это повышенная чувствительность к недостатку и пробелам знаний, дисгармонии, осознанию трудностей, поиску решений и догадок, недостающих для решения, созданию предположений, их модификации, а также озвучиванию результатов.

Основные компоненты креативности по Торренсу:

- *беглость* — описывает творческую эффективность личности;
- *оригинальность* — один из главных критериев, который показывает самостоятельность, независимость, необычность и нестандартности творческих мыслей;
- *абстрактность названия* — показывает возможность выявлять значимое, умение видеть смысл трудности, то есть синтез и абстракция;

- *сопротивление замыканию* — выражается в умении как можно дольше оказывать открытость новому опыту;
- *разработанность* — характеризует умение тщательно продуцировать новые идеи (Тест креативности Торренса... 2021).

Созданные тесты креативности имеют следующие особенности:

- не подразумевают конкретного количества решений;
- дают оценку не их точности, а соответствию заданию;
- одобряют поиск оригинальных, а также внезапных решений;
- учитывают число идей, образующихся в единицу времени, способность переходить с одной идеи на другую, умение осуществлять идеи, имеющие отличия от общепризнанных представлений и восприимчивость к трудностям в окружающей среде.

Таким образом, креативность — это способности человека, которые помогают ему нетрадиционно мыслить, создавать и находить новые оригинальные идеи.

Специалист становится компетентным и квалифицированным в процессе формирования профессионально важных качеств (ПВК), которое происходит в контексте соблюдения моральных и этических норм при работе с людьми. ПВК — это личностные качества субъекта деятельности, которые воздействуют на продуктивность работы. Отмечается, что психолог обладает такими ПВК, как:

- коммуникативная компетентность;
- интеллектуальность;
- эмоциональная сдержанность и терпимость;
- деликатность;
- доброжелательность;
- уравновешенность;
- хорошая рефлексия и т. д. (Быкова 2015).

К вышеперечисленным качествам мы ходим добавить креативность.

Главными временными рамками развития креативности является обучение в университете. В этот период совершается процедура интеграции креативного мышления в учебную и профессиональную среду. Креативный подход в деятельности содействует удовлетворению таких потребностей, как:

- в самоактуализации, самоидентификации, самовыражении;
- в осуществлении собственных целей и способностей;
- в развитии своей личности;

- в удовлетворении когнитивных потребностей (Макаренко, Макаренко 2019).

Креативное мышление помогает психологу создавать оригинальные идеи в нерегламентированных условиях работы, обладать наивысшей степенью рефлексии, самоконтролем эмоциональных состояний, воображать и фантазировать, отходить от шаблонных методов мышления в деятельности, влияет на быстроту мыслительных процессов, самосознание, сознание проблем и противоречий (Ширшова 2017).

Организация и методы исследования

С целью изучения уровня креативности студентов-психологов мы решили провести исследование в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова; выборку составили студенты в возрасте 18–22 лет в количестве 35 человек. Применялся опросник креативности Джонсона (адаптированный, самооценочная версия). Опросник состоит из восьми оценочных шкал: чувствительность к проблеме; беглость мышления; гибкость ума; находчивость и изобретательность; способность к структурированию; оригинальность; независимость; самодостаточное поведение. В результате рассчитывается суммарный показатель креативности.

Результаты и их обсуждение

Обследовав студентов, получающих профессию психолога, мы обнаружили, что среди них преобладают студенты с высоким уровнем креативности, который зафиксирован у 21 студента (60,0% от общей выборки). У 10 студентов (28,6%) отмечен очень высокий уровень креативности. Средний уровень креативности зафиксирован у 4 студентов (11,4%). Студенты с низким и очень низким уровнем креативности в нашей выборке не встретились (рис.).

Таким образом, на основе полученных данных мы можем утверждать, что для студентов-психологов характерен преимущественно высокий уровень креативности, который проявляется в чувствительности к проблеме, способности предоставлять многообразные идеи в решение поставленных задач, способности предлагать разные типы идей, находчивости, развитием воображения, оригинальности, нестандартности мышления. Учитывая, что уровень креативности студентов-психологов оказался несколько более высоким, чем креативность казахских студентов, обучающихся на других образовательных направлениях (в сравнении с данными, полученными А. К. Мынбаевой и Н. Р. Галимовой

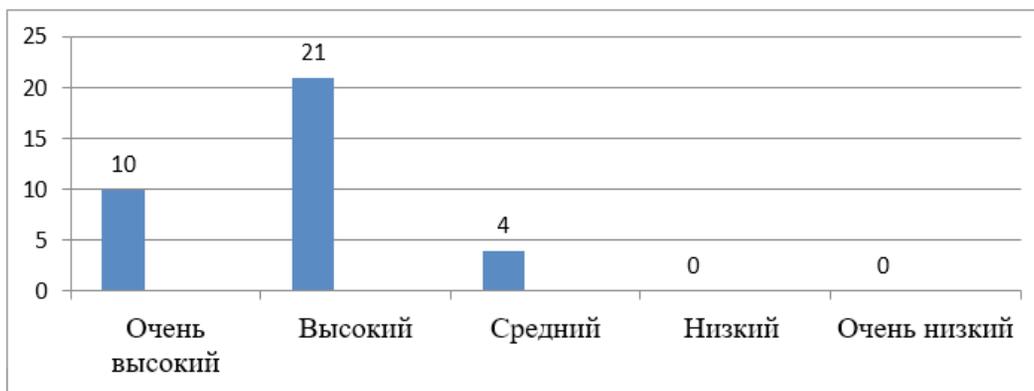


Рис. Результаты по опроснику креативности Джонсона (адаптированному)

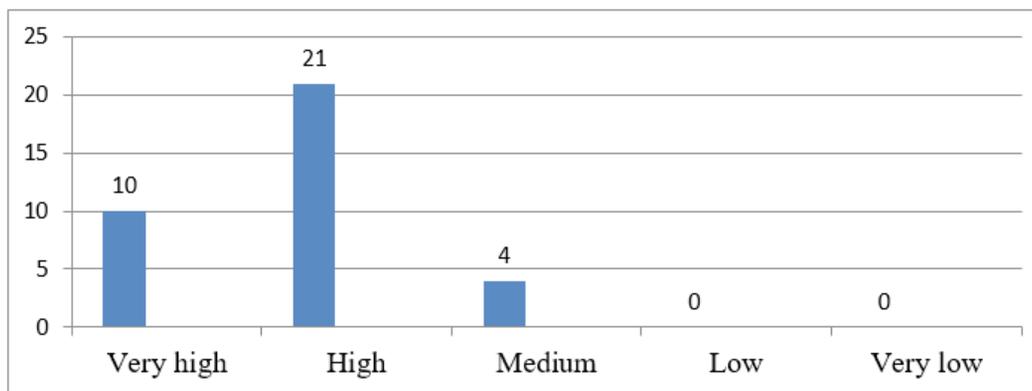


Fig. Results from Johnson's Creativity Questionnaire (adapted)

(Мынбаева, Галимова 2015)), можно предполагать, что вклад в развитие креативности студентов, обучающихся по направлению «Психология», вносит содержание образовательных программ, предназначенных для специалистов в сфере психологии.

Выводы

Таким образом, опираясь на результаты исследования, мы можем сделать вывод о том, что студенты-психологи, обучающиеся в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова, обладают высоким уровнем креативности. Учитывая, что креативность является необходимым качеством в профессиональной деятельности психолога, влияющим на ее успешность, а также сравнивая результаты студентов-психологов с результатами студентов, обучающихся на других образовательных направлениях, можно предположить, что содержание профессиональной подготовки психологов на этапе обучения в университете обеспечивает условия для формирования их креативности, и, следовательно, создает предпосылки для их успешного профессионального развития. Сформулированная

гипотеза нуждается в эмпирической проверке, которая составляет перспективу данного исследования.

Конфликт интересов

Авторы настоящего исследования заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors of this study declare that there is no potential or obvious conflict of interests.

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 guidelines for human and animal studies.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку текста.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the text.

Литература

- Быкова, Е. А. (2015) Особенности профессионально важных качеств психолога. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*, № 3(27), с. 108–115.
- Досбекова, Г. К. (2021) Развитие художественно-творческих способностей дошкольников как условие формирования креативной личности. *Вестник науки и образования*, № 3-2 (106), с. 56–58.
- Каленникова, Т. Г., Борисевич, А. Р. (2017) *Словарь психолого-педагогических понятий*. Минск: БГТУ, 68 с.
- Макаренко, Ю. В., Макаренко, Н. Н. (2019) Креативность как фактор успешной профессиональной деятельности психолога-практика. *Проблемы современного педагогического образования*, № 65-1, с. 339–341.
- Мынбаева, А. К., Галимова, Н. Р. (2015) Развитие креативности студентов в образовательной среде вуза. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*, т. 46, № 3, с. 38–49.
- Немов, Р. С. (2007) *Психологический словарь*. М.: ВЛАДОС, 560 с.
- Ободникова, И. А. (2013) Психолого-педагогические подходы к определению креативности. *Вестник Брянского государственного университета*, № 1, с. 125–127.
- Савенков, А. И. (2014) Основные подходы к диагностике креативности. *Наука и школа*, № 4, с. 117–127.
- Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления*. (2021) [Электронный ресурс]. URL: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/215708/mod_resource/content/1/Тест%20Торренса.pdf (дата обращения 15.12.2021).
- Ширшова, О. А. (2017) Креативное мышление психолога: сущность и показатели развития. В кн.: Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов (ред.). *Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 30 октября–5 ноября 2017 г.* Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, с. 126–131.

References

- Bykova, E. A. (2015) Osobennosti professional'no vazhnykh kachestv psikhologa [Features of professionally important qualities of a psychologist]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta — Journal Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3 (27), pp. 108–115. (In Russian)
- Dosbekova, G. K. (2021) Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej doshkol'nikov kak uslovie formirovaniya kreativnoj lichnosti [The development of artistic and creative abilities of preschool children as a condition for the formation of a creative personality]. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, no. 3-2 (106), pp. 56–58. (In Russian)
- Kalennikova, T. G., Borisevich, A. R. (2017) *Slovar' psikhologo-pedagogicheskikh ponyatij [Dictionary of psychological and pedagogical concepts]*. Minsk: Belarusian State Technological University Publ., 68 p. (In Russian)
- Makarenko, Yu. V., Makarenko, N. N. (2019) Kreativnost' kak faktor uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti psikhologa-praktika [Creativity as a factor of successful professional activity of a psychologist-practitioner]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65–1, pp. 339–341. (In Russian)
- Mynbaeva, A. K., Galimova, N. R. (2015) Razvitie kreativnosti studentov v obrazovatel'noj srede vuza [The development of creativity of students in the educational environment of the university]. *Vestnik KazNU. Seriya "Pedagogicheskie nauki" — Al-Farabi Kazakh National University Journal of Educational Sciences*, vol. 46, no. 3, pp. 38–49. (In Russian)
- Nemov, R. S. (2007) *Psikhologicheskij slovar' [Psychological dictionary]*. Moscow: VLADOS Publ., 560 p. (In Russian)
- Obodnikova, I. A. (2013) Psikhologo-pedagogicheskie podkhody k opredeleniyu kreativnosti [Psychological and pedagogical approaches to the definition of creativity]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta — The Bryansk State University Herald*, no. 1, pp. 125–127. (In Russian)
- Savenkov, A. I. (2014) Osnovnye podkhody k diagnostike kreativnosti [The main approaches to the diagnosis of creativity]. *Nauka i shkola — Science and School*, no. 4, pp. 117–127. (In Russian)
- Shirshova, O. A. (2017) Kreativnoe myshlenie psikhologa: sushchnost' i pokazateli razvitiya [Creative thinking of a psychologist: The essence and indicators of development]. In: L. N. Makarova, I. A. Sharshov (eds.). *Prepodavatel' vysshej shkoly: traditsii, problemy, perspektivy. Materialy VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem 30 oktyabrya–5 noyabrya 2017 g. [Higher education teacher: Traditions, problems, prospects. Proceedings of VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation October 30–November 5, 2017]*. Tambov: TSU named after G. R. Derzhavin Publ., pp. 126–131.
- Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления [Torrens Creativity Test. Diagnostics of creative thinking]*. (2021) [Online]. Available at: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/215708/mod_resource/content/1/Тест%20Торренса.pdf (accessed 15.12.2021). (In Russian)