

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

*Серия*

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH / RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

*Series*

Academic Journal

Основан в 1996 г.  
Founded in 1996

1  
2021

VESTNIK RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"

**RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series**

**Academic Journal**

There are 4 issues of the magazine a year.

Founder and Publisher Russian State University for the Humanities (RSUH)

**RSUH/RGGU BULLETIN.** "Psychology. Pedagogics. Education" Series is included: in the Russian Science Citation Index; in the Higher Attestation Commission list of leading scientific magazines and other editions for publishing PhD research findings.

Peer-reviewed publications fall within the following research area:

**13.00.00 Pedagogy:**

13.00.01 General pedagogy, History of pedagogy and education

**19.00.00 Psychology:**

19.00.01 General psychology, Personality psychology, History of psychology

19.00.05 Social Psychology

19.00.13 Developmental psychology, Acmeology

*The aims and problem areas:* The interdisciplinary scientific journal "Psychology. Pedagogics. Education" publishes original articles in various fields of psychology and education. The aim of the journal is to publish interdisciplinary works devoted to contemporary problems of psychological science, which are considered from different perspectives and in different paradigms. Along with articles by leading domestic and foreign scientists, the journal publishes the works of young, novice researchers. The content of the journal includes methodological works and empirical and experimental studies, as well as materials describing modern research tools.

*Tasks of the magazine:* Presentation of both new, relevant theoretical and empirical studies, as well as works revealing the development trends of classical psychological concepts; to promote the integration of academic and university science; stimulate the transition of scientific achievements of domestic and foreign researchers and scientists of different generations.

*The journal publishes articles in Russian and English.*

**RSUH/RGGU BULLETIN.** "Psychology. Pedagogics. Education" Series

is registered by Federal Service for Supervision of Communications, Information

Technology and Mass Media. Certificate on registration: PI No. FS77-61884 of 25.05.2015.

Changes were made to the record of media registration in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of 03.08.2018

Editorial staff office: 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125993

tel: 8 (499) 973 44 33

e-mail: ip@rggu.ru

**ВЕСТНИК РГГУ.** Серия «Психология. Педагогика. Образование»

**Научный журнал**

Выходит 4 номера печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен: в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

**13.00.00 Педагогика:**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

**19.00.00 Психология:**

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

*Цели и область:* Междисциплинарный научный журнал «Психология. Педагогика. Образование» печатает оригинальные статьи по различным отраслям психологии и образования. Целью журнала является публикация междисциплинарных исследований, посвященных современным проблемам психологической науки, которые рассматриваются с разных позиций и в разных парадигмах. Одновременно со статьями ведущих отечественных и зарубежных ученых, в журнале публикуются и работы молодых, начинающих исследователей. Содержание журнала включает как методологические работы, так и эмпирические и экспериментальные исследования, а также материалы, описывающие современный исследовательский инструментарий.

*Задачи журнала:* Представление как новых, актуальных теоретических и эмпирических исследований, так и работ, раскрывающих тенденции развития классических психологических концепций;

Способствовать развитию интеграции академической и вузовской науки;

Стимулировать трансляцию научных достижений отечественных и зарубежных исследователей и ученых разных поколений.

*Журнал публикует статьи на русском и английском языках.*

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125993, Москва, Миусская пл., 6

Тел: 8 (499) 973 44 33

Электронный адрес: ip@rggu.ru

Founder and Publisher  
Russian State University for the Humanities (RSUH)

### **Editor-in-chief**

*T.D. Martsinkovskaya*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

### **Editorial Board**

*V.R. Orestova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor-in-chief*)

*O.V. Gavrichenko*, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

*T.M. Marutina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*E.A. Kiseleva*, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*D.A. Choroshilov*, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.S. Neluibina*, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.G. Asmolov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*M.S. Guseltseva*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, PI RAO, Moscow, Russian Federation

*N.V. Grishina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

*E.A. Serguenko*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, IP RAN, Moscow, Russian Federation

*W. Sommer*, Ph.D., professor, Humboldt University, Berlin, Germany

*M. Cole*, Ph.D., professor, University of California, San Diego, USA

*D. Verch*, Ph.D., professor, University of Washington, St. Louis, USA

*P. Steiner*, Ph.D., professor, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA

*A. Vio*, Ph.D., professor, National Center for Scientific Research, Bordeaux, France

*M. Denn*, Ph.D., professor, Michel Montaigne University, Bordeaux, France

### **Executive editor**

*O.V. Gavrichenko*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Учредитель и издатель  
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

### **Главный редактор**

*Т.Д. Марцинковская*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

### **Редакционная коллегия**

*В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)

*О.В. Гавриченко*, кандидат психологических наук, доцент Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*ответственный секретарь*)

*Т.М. Марютина*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Е.А. Киселева*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Д.А. Хорошилов*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.С. Нелюбина*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.Г. Асмолов*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская федерация

*М.С. Гусельцева*, доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Российская Федерация

*Н.В. Гришина*, доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

*Е.А. Сергиенко*, доктор психологических наук, ИП РАН, Москва, Российская Федерация

*В. Зоммер*, Ph.D., профессор, университет Гумбольдта, Берлин, Германия.

*М. Коул*, Ph.D., профессор, Калифорнийский университет, Сан-Диего, США

*Д. Верч*, Ph.D., профессор, Вашингтонский университет, Сент-Луис, США

*П. Штайнер*, Ph.D., профессор, Университет Пенсильвании, Филадельфия, США

*А. Вио*, Ph.D., профессор, Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция

*М. Денн*, Ph.D., профессор, Университет им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция

### **Ответственный за выпуск**

*О.В. Гавриченко*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

## CONTENT

From the editor ..... 8

### **Thematic reports**

*Dmitry A. Khoroshilov, Elena P. Belinskaya, Valeriia V. Lianguzova*  
Qualitative methods in the study of cultural determination  
of coping: problems and prospects ..... 12

### **Empirical research**

*Irina V. Blinnikova, Georgy B. Blinnikov, Alexander N. Bobkov,  
Heqiqet E. Alieva*  
Cross-cultural differences in emotive image assessment:  
Comparison between Russian and Azerbaijani samples ..... 28

*Olga S. Alekseeva, Irina E. Rzhanova, Viktoriya S. Britova,  
Yulia A. Burdukova*  
Academic performance and cognitive abilities  
in primary school students ..... 51

*Larisa A. Golovey, Elena K. Veselova, Olga S. Galasheva*  
Manifestations of subjectivity and adaptation of adolescents  
in different periods after the divorce of parents ..... 65

*Marina D. Petrash, Aleksandra E. Garmonova*  
Specifics of professional self-determination  
and intergenerational relations among students with a crisis  
character of professional development ..... 81

*Nailya R. Salikhova, Aida R. Fakhrutdinova*  
A first-year students' adaptation to difficulties  
at high educational establishments ..... 97

### **Works of Young Scientists**

*Sergei I. Konzhin*  
The role of self-regulation and life-meaning orientations  
at different stages of adulthood ..... 114

*Alina I. Nerushai*  
Psychological well-being of elderly people ..... 128

*Mariya M. Odintsova*  
Social media content as a predictor of the construction  
of a life model in the field of profession ..... 142

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора ..... 8

### **Тематические сообщения**

*Д.А. Хорошилов, Е.П. Белинская, В.В. Лянгузова*  
Качественные методы в изучении культурной  
детерминации совладания: проблемы и перспективы ..... 12

### **Эмпирические исследования**

*И.В. Блишников, Г.Б. Блишников, А.Н. Бобков, А.Э. Алиева*  
Кросс-культурные различия в оценках эмоциогенных  
изображений: сравнение российской и азербайджанской  
выборки ..... 28

*О.С. Алексеева, И.Е. Ржанова, В.С. Бритова, Ю.А. Бурдукова*  
Академическая успешность и когнитивные способности  
у младших школьников ..... 51

*Л.А. Головей, Е.К. Веселова, О.С. Галашева*  
Проявления субъектности и адаптация подростков  
в разные периоды после развода родителей ..... 65

*М.Д. Петраш, А. Е. Гармонова*  
Специфика профессионального самоопределения  
и межпоколенных отношений у студентов с кризисным  
характером профессионального развития ..... 81

*Н. Р. Салихова, А. Р. Фахрутдинова*  
Трудности адаптации первокурсников к обучению  
в вузе ..... 97

### **Работы молодых ученых**

*С.И. Конжин*  
Роль саморегуляции и смысложизненных ориентаций  
на разных этапах взрослости ..... 114

*А.И. Нерушай*  
Психологическое благополучие людей пожилого  
возраста ..... 128

*М.М. Одинцова*  
Контент социальных сетей как предиктор  
конструирования жизненной модели в сфере профессии ..... 142

## От редактора

Дорогие коллеги, с большим удовольствием представляю первый номер 2021 года. Этот номер стал экспериментальным, так как часть статей в нем отдано молодым ученым, которые получили право публикации в результате удачных выступлений на первой всероссийской конференции молодых ученых РГГУ.

Мы гордимся тем, как удачно прошла эта конференция, и, конечно, хорошим научным уровнем статей, которые опубликованы в этом номере нашего журнала.

А открывает данный номер тематическое сообщение Д.А. Хорошилова, Е.П. Белинской и В.В. Лянгузовой, креативно соединяющее две актуальные на сегодняшний день проблемы – использование качественных методов в современных эмпирических работах и специфику культурной детерминации копинг-стратегий. Полученные результаты позволили авторам сделать важный вывод о модернизации узбекской культуры в сочетании с необходимостью сохранять многие традиционные стратегии социальной поддержки.

Кросс-культурный анализ стал предметом статьи И.В. Блишниковой, Г.Б. Блишникова, А.Н. Бобкова и А.Э. Алиевой. Здесь внимание исследований фокусировалось на специфике восприятия и оценки эмоциогенных изображений. Авторы выделили как сходство, так и культурные различия в оценке фотографий, воспроизводящих эмоционально насыщенные ситуации.

Статья О.С. Алексеевой, И.Е. Ржановой, В.С. Бритовой и Ю.А. Бурдукова стала своеобразным тематическим мостиком от кросс-культурного анализа к проблемам развития. Авторы рассмотрели крайне важный вопрос о методах диагностики интеллекта, которые дали бы возможность прогнозировать школьную успешность или не успешность младших школьников

Ну и, наконец, о работах наших молодых коллег. Не удивительно, что вопросы взросления, профессионального самоопределения и рефлексия смысла жизни стали важными темами их исследований. С.И. Конжин связывает смысложизненные ориентации с саморегуляцией, в то время как М.С. Одинцова фокусирует внимание на роли социальных сетей в процессе выбора профессиональной деятельности. Е.А. Гармонова и М.Д. Петраш рассматривают влияние межпоколенческих отношений на специфику профессионального самоопределения и проблемы, связанные с профессиональным становлением. Н.Р. Салихова и А.Р. Фахрутдинова обращают внимание на сложности в процессе адаптации студентов



первого курса, так как именно в это время происходит новое постижение выбранной профессии. Сложности, возникающие в процессе становления личности, субъектности подростков в сложный период жизни, возникшей после развода родителей, рассматриваются в работе О.С. Галашевой, Е.К. Веселовой и Л.А. Головей. Обращает внимание и гармоничное взаимодействие многих молодых ученых и их научных наставников при проведении исследований и подготовке статей.

Интересен уже отмечавшийся ранее факт внимания молодых людей к факторам, влияющим на позитивное течение процесса старения. В этом номере журнала к данной проблеме обращается А.И. Нерушай.

## From the editor

Dear colleagues with the great pleasure I present the first issue of our journal in 2021. This issue became experimental, since some of the articles in it were given to young scientists who received the right to publish their works as a result of successful speeches at the first all-Russian conference of young scientists, which took place at RGGU.

We are proud of how successfully this conference was, and, of course, of the good scientific level of the articles that were published in this issue of our journal.

This issue opens with a thematic article by D.A. Khoroshilov, E.P. Belinskaya and V.V. Lyanguzova, creatively combining two urgent problems of nowadays - the use of qualitative methods in modern empirical works and the specifics of cultural determination of coping strategies. The results obtained allowed the authors to draw an important conclusion about the modernization of Uzbek culture, united with the need to preserve many of the traditional strategies of social support.

Cross-cultural analysis also became the subject of an article by I.V. Blinnikova, G.B. Blinnikov, A.N. Bobkov and A.E. Aliyeva. Here, research focused on the specifics of perception and evaluation of emotional images. The authors highlighted both similarities and cultural differences in assessing photographs that reproduce emotionally intense situations.

Article by O.S. Alekseeva, I.E. Rzhanova, V.S. Britova and Yu.A. Burdukov became a kind of thematic bridge from cross-cultural analysis to development problems. The authors considered the extremely important question about methods for diagnosing intelligence, which would make it possible to predict school success or not success of primary schoolchildren.

And, finally, about the works of our young colleagues. It is not surprising that the problems of growing up, professional self-determination and reflection on the of life sense have become important topics of their research. S.I. Konzhin associates life-meaning orientations with self-regulation, while M.S. Odintsova focuses on the role of social networks in the process of choosing the way of professional activity. E.A. Garmonova and M.D. Petrash consider the influence of intergenerational relations on the specifics of professional self-determination and the problems associated with professional development. N.R. Salikhov and A.R. Fakhrutdinov draw attention to the difficulties in the process of adaptation of first-year students, since it is at this very time a new comprehension of the chosen profession takes place. The difficulties arising in the process

of the formation of the personality, the subjectivity of adolescents in the difficult period of life that arose after the divorce of their parents are analyzed in the work of O.S. Galasheva, E.K. Veselova and L.A. Golovej. I want to emphasize the harmonious interaction of many young scientists and their scientific mentors in conducting research and preparing articles.

An interesting fact, already noted earlier, is the young people's attention to factors influencing the positive course of the aging process. In this issue of the journal A.I. Nerushaj is investigating this theme.

## Тематические сообщения

---

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-12-27

### Качественные методы в изучении культурной детерминации совладания: проблемы и перспективы

Дмитрий А. Хорошилов

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, d.khoroshilov@gmail.com*

Елена П. Белинская

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, elena\_belinskaya@list.ru*

Валерия В. Лянгузова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, v.v.lyanguzova@gmail.com*

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена основным методологическим проблемам качественных исследований в психологии культуры. Методы этнографического (полевого) наблюдения были заимствованы психологией у социальных и культурных антропологов в первой половине XX столетия, а в современных исследовательских практиках выделяется особое этнографическое направление, претендующее на анализ поведения и стиля жизни в различных субкультурах и сообществах. По дисциплинарной структуре, предложенной Т.Г. Стефаненко, этнопсихология включает в себя следующие направления: психологическая антропология, кросс-культурная, культуральная, индигенная психология. Качественные методы скорее характерны для культуральной и индигенной психологии, а количественные и смешанные методы – для кросс-культурных исследований. На примере исследования культурной детерминации копинга обсуждаются перспективы качественного подхода в этнопсихологии. Результаты тематического анализа нарративов и свободных по форме интервью респондентов из Москвы и Ташкента позволяют сформулировать вывод о том, что ключевое кросс-культурное различие в совладающем поведении заключается в степени его индивидуализации: представители узбекской культуры ориенти-

рованы на получение поддержки и заботы со стороны значимых Других, а не на самостоятельную внутреннюю работу (в отличие от российских респондентов). При этом их не удовлетворяют традиционные предписания, которые исходят от семейного окружения, что заставляет их «изобретать» практики копинга, выходящие за границы нормативных социальных (часто религиозных) представлений. Сказанное можно интерпретировать как процесс модернизации узбекской культуры, которая постепенно становится индивидуалистической, и последнее обстоятельство требует конструирования гибких копинг-стратегий в ситуации социальных и культурных изменений.

*Ключевые слова:* качественные методы, этнопсихология, культура, копинг

*Для цитирования:* Хорошилов Д.А., Белинская Е.П., Лянгузова В.В. Качественные методы в изучении культурной детерминации совладания: проблемы и перспективы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 12–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-12-27

## Qualitative methods in the study of cultural determination of coping: problems and prospects

Dmitry A. Khoroshilov

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, d.khoroshilov@gmail.com*

Elena P. Belinskaya

*Lomonosov Moscow State University,  
Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, elena\_belinskaya@list.ru*

Valeriia V. Lianguzova

*Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia, v.v.lianguzova@gmail.com*

*Abstract.* The article is devoted to the main methodological problems of qualitative research in the psychology of culture. Methods of ethnographic (field) observation were borrowed by psychology from social and cultural anthropologists in the first half of the twentieth century, and in modern research practices there is a special ethnographic direction that claims to analyze behavior and lifestyle in various subcultures and communities. According to the disciplinary structure proposed by T.G. Stefanenko, ethnopsychology includes the

following areas: psychological anthropology, cross-cultural, cultural, and indigenous psychology. Qualitative methods are more typical for cultural and indigenous psychology, while quantitative and mixed methods are more typical for cross-cultural research. The prospects of a qualitative approach in ethnopsychology are discussed in the example of the study of the cultural determination of coping. The results of thematic analysis of narratives and free-form interviews of respondents from Moscow and Tashkent allow us to conclude that the key cross-cultural difference in coping behavior is the degree of its individualization: representatives of Uzbek culture are focused on receiving support and care from significant Others, and not on independent internal work (unlike Russian respondents). At the same time, they are not satisfied with the traditional prescriptions that come from the family environment, which forces them to “invent” coping practices that go beyond the boundaries of normative social (often religious) ideas. This can be interpreted from the point of view of the process of modernization of Uzbek culture, which is gradually becoming individualistic, and the latter circumstance requires the construction of flexible coping strategies in the situation of social and cultural changes.

*Keywords:* qualitative methods, ethnopsychology, culture, coping

*For citation:* Khoroshilov, D.A., Belinskaya, E.P. and Lianguzova, V.V. (2021), “Qualitative methods in the study of cultural determination of coping: problems and prospects”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 1, pp. 12–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-12-27

### *Качественная методология в психологических исследованиях культуры*

Не будет преувеличением сказать, что уходящее десятилетие для отечественной психологии ознаменовалось развитием качественной методологии, которая заняла прочные позиции в современных исследованиях [Бусыгина 2019; Мельникова, Хорошилов 2020]. Качественные методы стали незаменимым инструментом анализа личности и общества в актуальной эпистемологической ситуации, чьими главными характеристиками считаются повышенный уровень сложности, неопределенность и транзитивность. Но парадоксальным образом качественные методы в психологических исследованиях культуры применяются в меньшей степени несмотря на то, что они изначально были заимствованы социальными и гуманитарными науками именно из культурной антропологии и этнографии – влиятельных интеллектуальных предшественников этнопсихологии. В истории советской и российской психологии

одно из первых упоминаний качественного анализа относится к исследованию этнокультурной детерминации познавательных процессов, проведенное в Узбекистане под руководством А.Р. Лурии с опорой на гипотезы Л.С. Выготского [Лурия 1974].

Качественная методология и методы исследований в психологии тесно связаны с этнографией и антропологией, в рамках которых они развивались как методы включенного (полевого) наблюдения за чужими («не западными») культурами [Вульф 2008]. Этнография представляет собой деятельность антрополога по описанию народа, т.е. то, что антрополог делает, когда он находится в «полевых» условиях, и то, что он делает, когда на основании полевых материалов создает формальное описание народа или группы людей [Елфимов 2012]. В качественных исследованиях выделяется этнографическое направление, изучающее символы и значения, разделяемые сообществами и субкультурами и организующие их активность, при этом наблюдение ведется в привычном жизненном окружении людей, часто на протяжении длительного промежутка времени.

Отдельные методики полевой работы используются в практических исследованиях, однако для психологии этнографический подход остается все еще непривычным [Griffin, Bengry-Howell 2017]. К удачным примерам этнографических исследований в социальной психологии можно отнести лонгитюдное включенное наблюдение Л. Фестингера за сектой, ожидающей конца света [Фестингер 2000], и эксперимент Д. Розенхана в психиатрической клинике с «подставными» пациентами, который поставил под сомнение конвенционально принятые критерии нормы и патологии личности [Холмогорова 2013]. Сегодня этнография и неэтнография (включенное наблюдение за виртуальными сообществами) используются в психологии повседневности для исследования латентных изменений общества и культуры [Гусельцева, Нестик 2018], как, например, в проведенном нами анализе феномена расцвета архаических магических практик в мегаполисе: идентичностей ясновидящих, гадалок и их клиентов, жизненного мира эзотерических центров, онлайн форумов и чатов [Хорошилов, Машков 2018]. Этнографический метод позволил раскрыть нетривиальные и маргинальные способы *копинга* с трудными жизненными ситуациями, табуированными и вынесенными за пределы публичного дискурса.

Назовем важнейшие идеи, понятия и принципы, которые перешли из классической этнографии и антропологии (как ранней формы психологического исследования культуры) в современные качественные методы.

*Правила этнографической работы  
в качественных исследованиях*

В антропологических парадигмах (психологи лучше всего знакомы с классическими работами школы «Культура и личность» М. Мид и Р. Бенедикт) обнаруживается множество качественных исследований этнографического жанра. По словам Б. Малиновского, одного из основателей британской антропологической традиции, основная цель этнографического наблюдения – это «осмысление мировоззрения туземца, отношения аборигена к жизни, понимание *его* взглядов на *его* мир» [Малиновский 2004, с. 42]. Правда, посмертная публикация его дневников и полевых записей вызвала скандал в академическом мире: Малиновский не утруждал себя соблюдением тех принципов организации полевых исследований, которые он сам же провозгласил (и которые составили славу «золотого века» качественных исследований в антропологии и этнографии XX столетия).

Хотя в современной качественной методологии, разумеется, речь не идет о туземцах и аборигенах, основополагающие принципы этнографической работы, касающиеся правил установления контакта с респондентами, понимания локальных практик и представлений в контексте повседневной жизни, выяснения внутренних связей в системах коммуникации и взаимодействия (принцип холизма), а также проверки соответствия используемых научных понятий конкретным данным и словам (проблема перевода) [Эриксен 2014], задают по сей день нормативы валидности и надежности сбора и анализа качественных данных.

*«Насыщенные описания»  
как стратегия репрезентация контекста*

В интерпретативной антропологии, чьи сторонники отказались от претензии на реализм этнографических описаний культуры и обратились к изучению ее конструкций и значений, был поставлен критический вопрос о том, как «антрополог строит интерпретации данных, являющихся результатом истолкования информантами их переживаний и отношений с окружением» [Орлова 2010, с. 533]. Согласно К. Гирцу, интерпретация – это всегда вторичная интерпретация социокультурной реальности, которая конструируется и интерпретируется людьми в повседневном общении. Насыщенные, или плотные, описания (thick descriptions) призваны представить жизненный контекст носителя иной культуры для постороннего читателя, кто, в отличие от антрополога, «не был в поле» [Гирц 2006], а задачей этнографии становится, следовательно, адекватная репрезентация и трансляция субъективного опыта Другого, не искаженная установками и комментариями ученого.



### *Дихотомия «etic» и «emic» подходов*

Лингвистическое разделение фонетики (учения об универсальных свойствах звука) и фонемике (учения о способах произнесения звука в словах и языках), предложенное в свое время К. Пайком, было спроецировано на исследования общества и культуры. «Во всех гуманитарных науках *emic* стали называть культурноспецифичный подход, стремящийся понять явления, а *etic* – универсалистский подход, объясняющий изучаемые явления» [Стефаненко 2014, с. 26]. Фактически речь шла о переосмыслении понимания и объяснения в научном познании (дихотомии, восходящей еще к полемике В. Дильтея и Г. Эббингауза). Считается, что качественные исследования в этнографии и антропологии реализуют *emic* подход, но в реальной практике уместнее говорить о комплементарности двух названных позиций: описание и объяснение всегда опосредствуется теоретическими конструкциями и интерпретациями, делающими возможные дальнейшие обобщения.

Таким образом, *методология качественных исследований* заимствовала важнейшие принципы из антропологии и этнографии, однако собственно качественные *методы сбора и анализа полевых данных* в современной этнопсихологии отошли на второй план. Сфера психологических исследований культуры в отечественной науке, как хорошо известно, по традиции именуется этнопсихологией, отсылая внимательного читателя к работе Г. Шпета, который считал основной задачей этой дисциплины описание коллективных переживаний, а одним из главных методов – герменевтический анализ переживания [Шпет 1989]. Т.Г. Стефаненко включает в дисциплинарный состав этнопсихологии такие направления западной науки, как психологическая антропология, кросс-культурная (cross-cultural), культуральная (cultural) и индигенная (indigenous) психологии [Стефаненко 2014].

Качественные методы обычно используются в рамках культуральной и индигенной психологии [Ratner 1997; Swartz, Rohleder 2017], в то время как сторонники классических кросс-культурных исследований отдают свое предпочтение количественным и смешанным подходам. Методологический выбор определяется эпистемологическими установками этих направлений: если культуральная и индигенная психологии раскрывают модели личности, специфичные для конкретной культуры, то кросс-культурная психология ориентирована на сравнительный анализ различных культур по заданным контекстуальным параметрам, будь то измерения культур (Г. Хофстеде), ценностные ориентации

(Р. Инглхарт) или социальные аксиомы (М. Бонд, К. Леунг). В российской этнопсихологии ученые преимущественно работают со смешанными методами [Стефаненко 2013; Татарко, Лебедева 2011], при этом допускается использование проективных методик и техник, как, например, в исследовании актуального этнопсихологического статуса личности и этнической толерантности с опорой на модифицированный рисуночный тест С. Розенцвейга, цветовой тест отношений, а также рисунок несуществующего животного [Шлягина, Ениколопов 2011]. Приходится признать, что качественные методы в отечественной этнопсихологии ожидают своих последователей. Схожее положение дел наблюдается и в области изучения копинга.

### *Методологические подходы к исследованию копинга*

В психологических исследованиях совладающего поведения намечается поворот от изучения устойчивых личностных диспозиций к рассмотрению динамического взаимодействия личности и жизненной ситуации, в которой волею судеб она оказывается. Проблема взаимодействия личности и ситуации восходит к классическим идеям К. Левина и является на сегодняшний день, пожалуй, одним из наиболее востребованных подходов как в психологии личности, так и в социальной психологии [Гришина 2018]. Предполагается, что в контексте изучения совладания может использоваться аналогичная модель, где совладающее поведение рассматривается как функция от субъективной интерпретации ситуации и модифицируется ее реальными требованиями. Различные когнитивные, мотивационные и эмоциональные факторы, определяющие совладающее поведение, могут быть соотнесены с категоризацией человеком психологического значения ситуации.

Теоретический и эмпирический анализ проблемы копинга с позиций ситуационного подхода требует учета множества контекстуальных переменных, решающее значение среди которых придается культурному окружению человека [Крюкова, Гуцина 2015]. Отдельное направление связано с исследованием совладающего поведения в традиционных культурах как функции от ритуалов перехода и инициации, что является дисциплинарным достоянием антропологии и этнографии [Байбурин 1993]. Основная сложность ситуационного подхода заключается в том, что имеющиеся в распоряжении психологов инструменты не способны зафиксировать динамическое изменение отношений личность – ситуация. Анализ стратегий совладания с динамичными и случайно-моментальными социокультурными изменениями нашего времени является доказательством сказанного.

В психологии для исследования культурной детерминации совладающего поведения используются количественные методы; соответствующие инструменты четко разработаны и валидизированы, а полученные по всему миру богатые эмпирические данные нуждаются в метанализе и междисциплинарной интерпретации [Белинская 2009; Carver, Connor-Smith 2010]. В последние годы для изучения трудных жизненных ситуаций стали прибегать к проективным методикам и техникам (рисуночным), в совокупности с методами качественного контент-анализа самоотчетов респондентов [Битюцкая, Карцева 2013]. Следуя разделению двух методологических подходов, а именно – «q-маленького» и «Q-большого» [Willig, 2013], можно сказать, что в актуальных исследованиях копинга как культурно-психологического феномена применяются отдельные качественные методики с последующей математической и статистической обработкой результатов, оставляя за пределами внимания современные методы качественного анализа и интерпретации изображений, текстов как самостоятельную и независимую стратегию работы с эмпирическими данными.

#### *Качественное исследование культурной детерминации копинга*

Мы взяли на себя смелость исправить представленное положение дел в исследованиях культуры и копинга и провели небольшое исследование, чья цель заключалась в изучении социокультурной специфики трудных жизненных ситуаций и стратегий совладания с ними в России и Узбекистане. В качестве эмпирического материала использовались нарративы, где респонденты (студенты вузов Ташкента и Москвы в возрасте от 18 до 21 года) делились опытом проживания субъективно трудных жизненных ситуаций, после чего обсуждали его в неструктурированных интервью. Уже на этапе сбора данных стало очевидно, что респонденты из Ташкента более откровенны в описании личных и иной раз весьма болезненных переживаний, нежели респонденты из Москвы. Все материалы анализировались с помощью метода тематического анализа, и мы позволим себе опустить детальное описание процедуры и многочисленных промежуточных этапов работы [Бусыгина 2019; Мельникова, Хорошилов 2020; Willig 2013].

Тематический анализ мини-нарративов позволяет обнаружить общность восприятия респондентами из Москвы и Ташкента проблемных или трудных ситуаций, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни. К таковым относятся, в первую очередь, болезнь и смерть близких, межличностные конфликты, принятие меняющих жизнь решений, трудности с

учебой. Несмотря на то, что перечисленные темы инвариантны для двух целевых выборок, в их интерпретации намечается кросс-культурное различие, которое касается степени индивидуализации стратегий копинга и динамики отношений Я – Другой в конфликтных ситуациях межличностного общения. В этом отношении показателен опыт наших респондентов из Ташкента.

Подлинным драматизмом отличаются нарративы о переживании утраты ближайших родственников (чаще всего упоминается смерть бабушки как старейшины семьи или смерть родителя противоположного пола). Респонденты прибегают к стратегии индивидуализации постигшей их утраты с известным сопротивлением, они в большей степени ориентированы на поддержку значимого Другого, нежели на самостоятельную внутреннюю «проработку» травматического опыта. Психологическая работа переживания горя и меланхолии проецируется на авторитетные фигуры родителей, которые, вопреки исходным ожиданиям, ограничиваются формальными традиционными предписаниями, что отражено в следующем отрывке: *«Несколько лет назад, когда я потеряла бабушку, я не могла перестать плакать, все время думаю о том, что не успела сделать с ним. Он часто повторял дату своей возможной смерти, и я потом винила себя, что не верила его словам. Это была просто буря отчаяния. Мама сказала: от того, что я плачу, ему не легче, мои слезы согласно исламу удерживают его в этом мире. Я решила ухаживать за его могилой и молиться за него. Собрала в виде фотоальбома все моменты, когда мы были вместе. Поблагодарила его за ту любовь ко мне, которую так и не смогла ему восполнить, но просто не успела».*

Вторая тема с характерным повышенным эмоциональным звучанием в нарративах наших респондентов из Ташкента – острые межличностные конфликты, в которых нередко нарушаются личные и межгрупповые границы между представителями разных поколений, семейных кланов и социальных классов. Наиболее распространенный сюжет, конечно же, связан со вмешательством родителей в романтические отношения (*«Мои родители читали мою переписку с моим парнем без моего ведома»; «Я любила молодого человека, и он отвечал взаимностью, пока не состоялось знакомство с его матерью, которая отвергла меня из-за финансов моей семьи и моей внешности, и он отказался от меня»*). Родители участвуют и в дружеских конфликтах своих детей (*«Предательство подруги: она подставила меня, сама общалась с парнями в социальных сетях, а своей маме сказала, будто это я – невоспитанная. Мои иллюзии о нашей дружбе рассыпались»*). Друг может замещаться животным, что только увеличивает эмоциональную напряженность столкновения

с его потерей («У меня была собака, родители отдали ее без моего ведома через 3 года жизни. Была такая обида и пустота, я сидела в комнате три дня, ни с кем не разговаривала, смотрела фильмы о собаках и плакала еще больше»). Тема взаимоотношений с родителями предстает в этих нарративах как отношения преимущественно с родителем своего пола, который выступает и как источник нормативных предписаний относительно моделей социального поведения, и как объект негативных чувств (обиды, злости).

Ничего подобного не обнаруживалось в нарративах респондентов из Москвы: у них различные сферы жизни и отношений достаточно четко дифференцированы, а конфликты с близкими людьми либо разрешались самостоятельно и при этом более или менее конструктивно, либо пускались на «самотек», забывались и вытеснялись. Иными словами, они демонстрировали разносторонний и пластичный репертуар копинг-стратегий в различных ситуациях, в большей степени ориентированный на рефлексию и анализ, нежели на погружение в длительные переживания по поводу возникших трудностей.

Две обозначенные темы связаны друг с другом: реальная утрата значимого Другого становится символическим указанием, так сказать, на дефицит культурно-психологических ресурсов самостоятельного совладания с трудными ситуациями, касающимися – в первую очередь – запутанных межличностных (и межпоколенческих) отношений. Ввиду данного обстоятельства респондентам из Ташкента приходится «изобретать» стратегии копинга в повседневной жизни (ибо надежды на поддержку и заботу семейного круга разбиваются о традиционные социальные предписания его членов). Несколько иллюстраций: «Никто не знал причин, я читала, слушала музыку», «Я горевала, смотрела сериалы и пила снотворное», «Говорила себе мысленно: я – психолог, и могу сделать так, чтобы все было хорошо». Характерно, что указания на последовательное проговаривание для самих себя избранных способов совладания с трудностями (вне зависимости от сферы жизни, где они возникли) встречаются только в ташкентской выборке.

В самом общем виде эти переживания можно интерпретировать как индивидуально-психологическое отражение более широкого процесса модернизации узбекской культуры и постепенной трансформации ее коллективистских установок в индивидуалистические. По мнению К. Гирца, современность «превращает традиционную форму жизни, устойчивую и замкнутую, в рискованную форму жизни, адаптирующуюся и постоянно меняющуюся. Именно в таком виде, как модернизация, она вошла в социальные науки» [Гирц 2020, с. 203]. Существенное расширение

спектра трудных ситуаций в изменяющемся обществе (и совпадающих с теми, что перечислялись респондентами из Москвы!) требует как принятия индивидуальной ответственности за их продуктивное решение, так и формирования гибкого репертуара копинг-стратегий, отвечающих индивидуалистической, а не уходящей в прошлое традиционной коллективистской культуре.

### *Выводы*

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование является демонстрацией эвристичности качественного подхода к анализу культурной обусловленности совладания. Данный подход позволяет не только понять индивидуальные стратегии восприятия, категоризации и аффективного оценивания трудных жизненных ситуаций, но дает возможность интерпретировать их в более широком эпистемологическом контексте процессов модернизации культуры, когда назревший кризис традиционных представлений и верований обнажает необходимость «изобретения» новых «внутренних» ресурсов копинга – не коллективным, а именно индивидуальным субъектом, иными словами, не сообществом, а отдельным индивидом, и на него возлагается максимальная ответственность за самостоятельное решение собственных проблем (которые, возможно, культурно и экзистенциально инвариантны). Проведенный анализ копинга открывает путь для возвращения качественных методов в отечественные исследования этнопсихологии, чьи истоки лежат в работах Г.Г. Шпета, Л.С. Выготского и А.Р. Лурии.

### *Благодарность*

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект 19-013-00612 «Кросс-культурный анализ личностных и ситуационных детерминант совладания с трудными жизненными ситуациями».

### *Acknowledgements*

The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project no. 19-013-00612, “Cross-cultural analysis of personal and situational determinants of coping with difficult life situations”.

### *Литература*

Байбурин 1993 – *Байбурин А.К.* Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993.

Белинская 2009 – *Белинская Е.П.* Совладание как социально-психоло-

гическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 9 дек. 2020).

Битюцкая, Карцева 2013 – *Битюцкая Е.В., Карцева Е.В.* Рисуночная методика «Моя трудная жизненная ситуация» как инструмент диагностики восприятия трудной ситуации // Журнал практического психолога. 2013. № 4. С. 102–132.

Бусыгина 2019 – *Бусыгина Н.П.* Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2019.

Вульф 2008 – *Вульф К.* Антропология: история, культура, философия. СПб.: СПбГУ, 2008.

Гирц 2006 – *Гирц К.* «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры: Интерпретации культуры. СПб.: СПбГУ, 2006. С. 171–200.

Гирц 2020 – *Гирц К.* Постфактум: две страны, четыре десятилетия, один антрополог. М.: НЛО, 2020.

Гришина 2018 – *Гришина Н.В.* Введение в экзистенциальную психологию. СПб.: СПбГУ, 2018.

Гусельцева, Нестик 2018 – *Гусельцева М.С., Нестик Т.А.* Интервью с М.С. Гусельцевой о будущем психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. № 4. С. 218–247.

Елфимов 2012 – *Елфимов А.Л.* Антропология в разных измерениях: предисловие составителя // Антропологические традиции: стили, стереотипы, парадигмы / Под ред. А.Л. Елфимова. М.: НЛО, 2012. С. 5–18.

Крюкова, Гуцина 2015 – *Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В.* Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015.

Лурия 1974 – *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование. М.: Наука, 1974.

Малиновский 2004 – *Малиновский Б.* Избранное: Аргонавты западной части Тихого океана. М.: РОССПЭН, 2004.

Мельникова, Хорошилов 2020 – *Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А.* Методологические проблемы качественных исследований в психологии. М.: Акрополь, 2020.

Орлова 2010 – *Орлова Э.А.* История антропологических учений. М.: Академический проект, Альма Матер, 2010.

Стефаненко 2013 – *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2013.

Стефаненко 2014 – *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2014.

Татарко, Лебедева 2011 – *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: ВШЭ, 2011.

Фестингер 2000 – *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000.

Холмогорова 2013 – *Холмогорова А.Б.* Клиническая психология: общая патопсихология. М.: Академия, 2013.

Хорошилов, Машков 2018 – *Хорошилов Д.А., Машков Д.С.* Психология повседневности как оптика анализа социальных изменений // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Языки славянской культуры, 2018. С. 166–180.

Шлягина, Ениколопов 2011 – *Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н.* Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 80–89.

Шпет 1989 – *Шпет Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989.

Эриксен 2014 – *Эриксен Т.Х.* Что такое антропология? М.: ВШЭ, 2014.

Carver, Connor-Smith 2010 – *Carver C.S., Connor-Smith J.* Personality and coping // *Annual Review of Psychology*. 2010. Vol. 61. P. 679–704.

Griffin, Bengry-Howell 2017 – *Griffin C., Bengry-Howell A.* Ethnography // *The Sage handbook of qualitative research in psychology* / Ed. by C. Willig, W. StaintonRogers. L.: Sage, 2017. P. 38–54.

Ratner 1997 – *Ratner C.* Cultural psychology and qualitative methodology: theoretical and empirical considerations. New York: Plenum, 1997.

Swartz, Rohleder 2017 – *Swartz L., Rohleder P.* Cultural Psychology // *The Sage handbook of qualitative research in psychology* / Ed. by C. Willig, W. StaintonRogers. L.: Sage, 2017. P. 561–571.

Willig 2013 – *Willig C.* Introducing qualitative research in psychology. Maidenhead: Open University Press, 2013.

### References

Baiburin, A.K. (1993), *Ritual v traditsionnoy kul'ture. Strukturno-semanticheskii analiz vostochno slavyanskikh obryadov* [Rite in Traditional Culture. Structural and Semantic Analysis of the East Slavic Rites], Nauka, Saint Petersburg, Russia.

Belinskaya, E.P. (2009), “Coping as social-cultural problem”, *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Electronic], no. 1 (3), available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 9 Dec 2020).

Bityutskaya, E.V. and Kartseva, E.V. (2013). “My difficult life situation” drawing technique as a diagnostic tool of perception of a difficult situation”, *Journal of Practical Psychologist*, no. 4, pp. 102–132.



- Busygina, N.P. (2019), *Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovanij v psihologii* [Qualitative and quantitative research methods in psychology], Jurajt, Moscow, Russia, 423 p.
- Carver, C.S. and Connor-Smith, J. (2010), “Personality and coping”, *Annual Review of Psychology*, vol. 61, pp. 679–704.
- Geertz, C. (2006), “*Nasyshhenoe opisanie*”: *v poiskah interpretativnoj teorii kul'tury* [Thick descriptions toward an interpretive theory of culture], SPbGU, Saint Petersburg, Russia, pp. 171–200.
- Geertz, C. (2020), *Postfaktum: dve strany, chetyre desjatiletija, odin antropolog* [After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist], NLO, Moscow, Russia.
- Griffin, C. and Bengry-Howell, A. (2017), “Ethnography”, in Willig, C. and Stainton-Rogers, W. (ed.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, Sage, London, UK, pp. 38–54.
- Grishina, N.V. (2018), *Vvedenie v jekzistencial'nuju psihologiju* [Introduction to Existential Psychology], SPbGU, Saint-Petersburg, Russia.
- Guseltseva, M.S. and Nestik, T.A. (2018), “The interview with M.S. Guseltseva about future of psychology”, *Social and economics psychology*, no. 4, pp. 218–247.
- Elfimov, A.L. (2012), “Anthropology in different dimensions: the compiler's foreword”, in Elfimov, A.L. (ed.), *Antropologicheskie tradicii: stili, stereotipy, paradigm* [Anthropological traditions: styles, stereotypes, paradigms], NLO, Moscow, Russia, pp. 5–18.
- Eriksen, T.H. (2014), *Chto takoe antropologija?* [What is anthropology?], HSE, Moscow, Russia.
- Festinger, L. (2000), *Teorija kognitivnogo dissonansa* [A theory of cognitive dissonance], Izdatel'stvo Rech', Saint-Petersburg, Russia.
- Kholmogorova, A.B. (2013), *Klinicheskaja psihologija: obshhaja patopsihologija* [Clinical psychology: general psychopathology], Academiya, Moscow, Russia.
- Khoroshilov, D.A. and Mashkov, D.S. (2018), “The psychology of everyday life as an optics of the analysis of social changes”, in Asmolov, A. (ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v jepohu peremen* [Mobilis in mobili: personality in the era of change], YASK Publishing House, Moscow, Russia, 546 p.
- Kryukova, T.L. and Gushchina, T.V. (2015), *Kul'tura, stress i koping: sotsiokul'turnaya kontekstualizatsiya issledovanii sovladayushchego povedeniya* [Culture, stress, and coping: Socio-cultural contextualization of coping studies], Kostroma State University Publ., Kostroma, Russia, 236 p.
- Luria, A.R. (1974), *Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyh processov* [On the historical development of cognitive processes], Nauka, Moscow, Russia.

Malinowski, B. (2004), *Izbrannoe: Argonavty zapadnoj chasti Tihogo okeana* [Selected works: the argonauts of the Western Pacific], ROSSPAN, Moscow, Russia.

Mel'nikova, O.T. and Khoroshilov, D.A. (2020), *Metodologicheskie problemi kachestvennyh issledovanij v psihologii* [Methodological problems of qualitative research in psychology]. Akropol, Moscow, Russia.

Orlova, E.A. (2010), *Istoriya antropologicheskikh uchenii* [History of anthropological theories], Akademicheskii proekt, Al'ma Mater, Moscow, Russia.

Ratner, C. (1997), *Cultural psychology and qualitative methodology: theoretical and empirical considerations*, Plenum, New York, USA.

Stefanenko, T.G. (2013), *Etnopsikhologiya: praktikum* [Ethnopsychology: practicum], Aspekt Press, Moscow, Russia.

Stefanenko, T.G. (2014), *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology], Aspekt Press, Moscow, Russia.

Swartz, L. and Rohleder, P. (2017), "Cultural Psychology", in Willig, C. and StaintonRogers, W. (ed.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, Sage, London, UK, pp. 561–571.

Tatarko, A.N. and Lebedeva, N.M. (2011), *Metody etnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii* [Methods of ethnic and crosscultural psychology], NIU-VSHE, Moscow, Russia, 260 p.

Shlyagina, E.I. and Enikolopov, S.N. (2011), "Research of ethnic tolerance personality", *National psychological journal*, no. 2 (6), pp. 80-89.

Shpet, G. (1989), *Sochinenija* [Essays], Pravda, Moscow, Russia.

Willig, C. (2013), *Introducing qualitative research in psychology*, Open University Press, Maidenhead, UK.

Wulf, K. (2008), *Antropologija: istorija, kul'tura, filosofija* [Anthropology: history, culture, philosophy], SPbGU, Saint Petersburg, Russia.

#### *Информация об авторах*

*Дмитрий А. Хорошилов*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [d.khoroshilov@gmail.com](mailto:d.khoroshilov@gmail.com)

*Елена П. Белинская*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11;

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; [elena\\_belinskaya@list.ru](mailto:elena_belinskaya@list.ru)

*Валерия В. Лянгузова*, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11; [v.v.lyanguzova@gmail.com](mailto:v.v.lyanguzova@gmail.com)

*Information about the authors*

*Dmitry A. Khoroshilov*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miuskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *d.khoroshilov@gmail.com*

*Elena P. Belinskaya*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11, Mokhovaya Str., Moscow, Russia, 125009;

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miuskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *elena\_belinskaya@list.ru*

*Valeriia V. Lianguzova*, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11, Mokhovaya Str., Moscow, Russia, 125009; *v.v.lianguzova@gmail.com*

# Эмпирические исследования

---

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-28-50

## Кросс-культурные различия в оценках эмоциогенных изображений: сравнение российской и азербайджанской выборок

Ирина В. Блинникова

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Россия, blinnikova-iv@yandex.ru*

Георгий Б. Блинников

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, georgijblinnikov@gmail.com*

Александр Н. Бобков

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, gopsus155@gmail.com*

Агигат Э. Алиева

*Филиал Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова в городе Баку,  
Баку, Азербайджан, heqiqet22@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема опосредующего влияния культуры на эмоции, возникающие при восприятии образных стимулов. В конкретном случае анализируются различия в оценках эмоционально насыщенных фотографий респондентами из России и Азербайджана. В качестве стимулов использовался материал из Международной системы аффективных изображений (IAPS). Респондентам на экране монитора предъявлялись фотографии, которые отображали объекты и ситуации, и те должны были оценить свои эмоциональные отклики на стимулы по шкалам валентности (позитивные или негативные), активации (возбуждающие или успокаивающие) и доминантности. Было установлено, что общая направленность полученных оценок не различается в двух исследуемых выборках. Это позволяет говорить об универсальности эмоций, возникающих в ответ на эмоционально насыщенные изображения. Однако был выявлен и ряд значимых различий между азербайджанской и российской выборками в количественных характеристиках име-

ющихся ответов. Оценки валентности эмоциональных переживаний представителей азербайджанской культуры поляризуются, т.е. в данной группе негативные эмоции оцениваются как более негативные, а позитивные как более позитивные. (Для российской выборки фиксировалось скорее смещение к среднему.) Российская выборка при оценке завышала активирующий эффект стимулов, вызывающих негативные эмоции. Азербайджанская выборка была значимо более сдержана в оценках этого эффекта. Также азербайджанские респонденты оценивали переживания, возникающие в ответ на предъявление неприятных образов, как более контролируемые в отличие от российских респондентов. Полученные результаты свидетельствуют о влиянии культуры на степень эффекта эмоциогенных воздействий, а также на характер их когнитивной обработки.

*Ключевые слова:* кросс-культурные различия, эмоции, оценки, эмоционально насыщенные изображения

*Для цитирования:* Блиникова И.В., Блиников Г.Б., Бобков А.Н., Алиева А.Э. Кросс-культурные различия в оценках эмоциогенных изображений: сравнение российской и азербайджанской выборок // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 28–50. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-28-50

## Cross-cultural differences in emotive image assessment: Comparison between Russian and Azerbaijani samples

Irina V. Blinnikova

*Russian State University for the Humanities,  
Moscow, Russia, blinnikova-iv@yandex.ru*

Georgy B. Blinnikov

*Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia, georgijblinnikov@gmail.com*

Alexander N. Bobkov

*Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia, gopsus155@gmail.com*

Heqiqet E. Alieva

*MSU Branch in Baku  
Baku, Azerbaijan, heqiqet22@mail.ru*

*Abstract.* This paper investigates the mediating influence of culture on emotions evoked by visual stimuli. It explores differences

between Russians and Azerbaijanis in assessment of emotionally charged photos. The stimuli came from the International Affective Picture System (IAPS). Having seen photos of objects and situations on their screens, the respondents assessed their emotional response to the stimuli by the valence scale (positive/negative), activation scale (stimulating/soothing) and dominance scale. Both samples showed no difference in the general direction of the given scores. This may speak about universality of emotions evoked in response to emotionally charged images. However, quantitative properties of the given answers also showed several significant differences between the Azerbaijani sample and the Russian one. The Azerbaijani scores of emotional experience valence are polarized, i.e., Azerbaijanis assess negative emotions as more negative and positive emotions as more positive. The Russian sample gravitated towards mean scores. The Russian sample overrated the activating effect of stimuli that invoked negative emotions. The Azerbaijani sample was significantly more restrained in assessing this effect. In addition, Azerbaijani respondents unlike Russian respondents assessed emotions invoked as a response to negative images as more controlled. The results of the study indicate a cultural contribution to the level of the emotive impact as well as to the cognitive processing character of this impact.

*Keywords:* cross-cultural differences, emotions, appraisals, affective pictures

*For citation:* Blinnikova, I.V., Blinnikov, G.B., Bobkov, A.N. and Alieva, H.E. (2021), "Cross-cultural differences in emotive image assessment: Comparison between Russian and Azerbaijani samples", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 28–50, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-28-50

### *Введение*

Проблема кросс-культурных различий в сфере эмоций и эмоциональной регуляции уже довольно давно исследуется в психологической науке [Коул 1997; Мацумото 2007; Экман 2010]. Однако в этой области далеко не все вопросы нашли свое разрешение. Во-первых, существует довольно много противоречивых данных, часть которых свидетельствует об универсальности паттернов эмоционального реагирования, а другая часть говорит о существовании культурно-специфических различий [Russell 2003; Scherer 1997]. Во-вторых, в сегодняшнем мире сохраняются белые пятна неисследованных культурных пластов, требующие внимательного рассмотрения [Багдасарова 2005]. Одна из проблем кросс-культурных исследований состоит в необходимости предъявления эквива-

лентных для разных культур тестов и стимульного материала, что, в частности, заставляет быть очень осторожными при использовании вербального материала для кросс-культурных исследований [Блинникова и др. 2007; Pavlenko 2002]. В связи с этим в течение последних двух десятилетий начала создаваться база эмоционально насыщенных образных стимулов таких, как Международная система аффективных изображений (IAPS) [Bradley, Lang 2000] и аналогичных ей наборов стимуляции [Васанов и др. 2013; Riegel et al. 2017], что позволило использовать единые основания для проведения психологических исследований<sup>1</sup>.

Для того чтобы понять, как культура может опосредовать эмоциональные отклики на воздействия окружающей среды, требуется рассмотреть современные модели эмоциональной регуляции. В последнее время доминирующими стали теории, в которых ключевую роль в возникновении и определении характера эмоций играет субъективная оценка эмоциогенных воздействий. Начало этому подходу было положено исследованиями Арнольда [Arnold 1960] и Лазаруса [Lazarus 1982], но с течением времени идей и работ этого направления стало значительно больше. В качестве одной из перспективных моделей можно рассмотреть теорию Джеймса Гросса [Gross 1998; Панкратова 2014], где эмоциональные реакции в ответ на воздействия опосредуются оценками, существующими тенденциями реагирования и модуляцией ответа. За оценками стоят когнитивные процессы такие, как внимание и интерпретация. И то, и другое зависит от опыта взаимодействия с эмоциогенными ситуациями в прошлом, физиологических особенностей и моделирующих влияний социального окружения [Gross 2002]. Возможные эмоциональные реакции или тенденции включают в себя компонент субъективного переживания, физиологические сдвиги и поведенческие ответы. Предполагается, что именно процессы оценки (особенно, сложной оценки), имеющие когнитивную природу, являются проводниками влияния культуры [Mesquita, Ellsworth 2001].

Для доказательства этого положения было проведено несколько циклов исследований. Клаус Шерер [Scherer 1997] провел масштабное сравнение, в котором приняли участие студенты из 37 стран центральной и северной Европы, Средиземноморья, Северной и Латинской Америки, Азии и Африки. Респондентов просили вспомнить ситуации, когда они переживали 7 обозначенных эмоций (радость, гнев, страх, печаль, отвращение, стыд,

---

<sup>1</sup> Стоит оговорить, что эквивалентность стимульного материала не всегда подтверждается в исследованиях, но всегда требует дополнительного анализа [Mesquita, Ellsworth 2001; Riegel et al. 2017; Huang, Luo 2004]. Именно поэтому многие группы ученых разрабатывают культурно-специфичные наборы стимулов.

вину), и затем описать эти события, а также свои собственные субъективные переживания, физиологические и экспрессивные реакции и дать им оценку. Оценка предполагала использование девяти шкал: новое-ожидаемое, приятное-неприятное, достижение-недостижение цели, справедливое-несправедливое, возможность преодоления, причинная обусловленность, уровень соблюдения моральных норм, связанность с представлениями о самом себе. Результаты показали универсальность паттернов оценок для большинства эмоций (кроме отвращения). Также были установлены некоторые культурно специфические различия (особенно явно проявившиеся для африканских стран), которые касались отдельных шкал оценки – справедливости, нравственности, причинной обусловленности.

Эмоции, возникающие в ответ на разного рода воздействия, можно оценивать по разным параметрам. Шерер в описанном выше исследовании использовал сложно сконструированные шкалы, которые оставляли значительное пространство для интерпретации. Возможно, именно поэтому данный прием редко использовался, и исследователи, в том числе и сам Шерер [Scherer et al. 2006], обратились к работам Вильгельма Вундта [Wundt 1897] в поиске более простой конфигурации шкал. В свое время Вундт предложил три характеристики эмоционального опыта – валентность, уровень активации и интенсивность, которые дают возможность задать трехмерное пространство эмоций. Валентность позволяет определить эмоциональное переживание как приятное или неприятное, позитивное или негативное. Эраузел показывает, повышается или понижается активация в процессе переживания аффекта, а уровень активации – описать переживания как возбуждающие или как успокаивающие. Интенсивность, или сила, переживаний раскрывает степень связанного с аффектом напряжения или расслабления [Barrett, Bliss-Moreau 2009].

Идеи Вундта послужили основанием для большого числа подходов к оценке эмоционального опыта. Один из последователей его концепции – Питер Ланг – с начала 80-х гг. прошлого века начал разрабатывать методику оценки эмоциогенных образов [Lang et al. 2008]. Для этого была создана база данных из фотоизображений, каждое из которых впоследствии получило рейтинг по валентности, эраузелу и доминантности. Критерием для включения фотоизображений в базу данных служили следующие основания: (1) необходимо, чтобы фотографии отображали все эмоциональное пространство, (2) изображения должны быть цветными, (3) каждое изображение будет иметь четкое разграничение между фигурой и фоном, и (4) эмоциональные



параметры изображений могут быть легко идентифицированы респондентами. Эта база данных неоднократно использовалась в исследованиях эмоций и эмоциональной регуляции [Scherer et al. 2006; Ueno, 2019]. Также она послужила основанием для проведения множественных кросс-культурных сравнений.

В ряде исследований были получены данные об универсальности оценок эмоциогенных стимулов. Например, в странах Западной Европы [Bradley, Lang 2000; Soares et al. 2015] показатели по шкалам «Валентность» и «Активация (Эраузел)» были близки к оценкам американских выборок. Однако в других работах была выявлена культурная специфичность оценок, которая касалась, прежде всего, шкалы активации [Dufey et al. 2011; Lohani et al. 2013]. В отличие от американских респондентов индийские студенты оценивали активирующий эффект отрицательных эмоций (печаль и гнев) как более низкий [Roseman et al. 1995]. В Бразилии [Lasaitis et al. 2008] нейтральные и позитивные изображения оценивались как вызывающие большее эмоциональное возбуждение; в то же время малазийцы демонстрировали по этому показателю более высокие оценки, чем американцы [Rahman, Reza 2017]. В России тоже было проведено исследование по адаптации IAPS, где показатели по шкале «Активация (Эраузел)» значительно отличались от оценок американской выборки, что особенно касалось фотоизображений нейтрального содержания [Васанов и др. 2011].

В нашем исследовании мы сравнили оценки эмоционально-насыщенных изображений респондентами из России и Азербайджана. Вклад культуры в эмоциональные оценки в обеих странах еще недостаточно изучен. На основе анализа предыдущих исследований мы высказали ряд предположений. Основная гипотеза состояла в том, что оценки респондентов из двух выборок будут различаться по всем трем шкалам, при этом оценки азербайджанских респондентов будут более экспрессивными.

### *Методика*

*Респонденты.* В исследовании приняли участие 76 азербайджаноязычных и 68 русскоязычных респондентов, состав групп равен по соотношению мужчин и женщин. Возраст испытуемых обеих выборок варьировался от 19 до 50 лет.

*Стимульный материал.* Эмоциональные изображения были отобраны из системы IAPS («Международная эмоциональная система фотоизображений»), которая представляет собой достаточно обширную базу данных, включающую набор эмоционально насыщенных стимулов с нормативными оценками и используемая для проведения психологических исследований. Изобра-

жения являются цветными фотографиями, репрезентирующими эмоциогенные ситуации или события. Из большого набора изображений были отобраны 12 стимулов, принадлежащих к категории позитивных, негативных и нейтральных эмоций. Описание представлено в таблице 1.

Таблица 1

## Категории / примеры отобранных стимулов

Категория	Эмоции, вызываемые стимулами*	Индексация Международной системы аффективных изображений (IAPS)	Описание примеров
Позитивные Повышающие активацию	радость-удивление	1710; 2035; 2530	Смеющийся ребенок
Позитивные Не повышающие активацию	удивление-радость	2036; 2810; 5470	Женщина у прилавка магазина
Негативные Повышающие активацию	гнев-страх	2683; 9163; 9635	Горящий человек
Негативные Не повышающие активацию	отвращение-печаль	7380; 9043; 9185	Мертвые животные

*Примечания:* на первом месте стоит эмоция, наиболее часто упоминаемая экспертами, на втором – эмоция, также встречающаяся в их оценках.

В предварительном исследовании была проведена оценка изображений по эмоциональным категориям. Испытуемым предъявлялся набор из 60 стимулов, и они должны были отнести к одной из шести эмоций: радость, удивление, гнев, печаль, отвращение, страх. Затем были выбраны изображения, по которым согласованность оценок экспертов была достаточно высокая, хотя расхождения в экспертных оценках все же существовали. В итоге были отобраны 6 стимулов, вызывающих положительные эмоции, и 6 стимулов, вызывающих отрицательные эмоции. Среди эмоционально положительных стимулов были созданы две категории, в одну из которых вошли изображения, преимущественно индуцирующие радость (изображение улыбающихся детей, пожилых людей и детенышей животных), а во вторую – преимущественно удивление (изображение человека в открытом космосе, необычного использования предметов, женщины у прилавка с множеством товаров). Мы предполагали, что данные группы сти-

мулов будут отличаться по активирующему эффекту. (Радость переживается обычно как более положительная и активирующая эмоция, чем удивление.) Эмоционально отрицательные стимулы также были распределены на две категории: первая – изображения, индуцирующие преимущественно гнев или страх (включающие в себя сцены насилия, уличных столкновений, экстремальных ситуаций), и вторая – преимущественно отвращение или печаль (сцены с мертвыми животными, испорченной пищей, вид гнилых зубов). Так же, как и в случае с положительными эмоциями, мы предполагали, что изображения, вызывающие гнев или страх, будут переживаться как более активирующие, чем изображения, порождающие отвращение и презрение.

*Шкалы оценки.* В международной системе IAPS изображения имеют индексы по следующим шкалам.

Валентность обозначает положительную или отрицательную ценность, значимость объекта, события или действия для субъекта. Шкала валентности предполагает оценку знака эмоции, возникающей в ответ на предъявление изображения. Респонденты указывают, каким является возникающее переживание – положительным или отрицательным, вне зависимости от уровня активации и контролируемости эмоции.

Активация (эраузел) – это возбуждение, связанное с переживаемой эмоцией. Шкала предполагает оценку уровня активирующего воздействия предъявленного стимула без учета знака возникающей эмоции.

Доминантность – это сила переживания, которая одновременно задает степень контролируемости эмоции: чем выше доминантность, тем ниже потенциальная контролируемость. Оценка по этой шкале позволяет определить, насколько эмоция сильна и неконтролируема.

*Процедура сбора данных.* В самом начале тестирования респондент получал инструкцию, включающую подробное описание процедуры проведения исследования и шкал оценки. Инструкция давалась русскоязычным респондентам на русском, а азербайджаноязычным респондентам – на азербайджанском языке. После ознакомления с инструкцией на экране предъявлялась пробная серия, выполняя которую, респондент мог задать вопросы, уточнить направление шкалы оценки и т.д. Затем респондент оценивал отобранные изображения последовательно по трем шкалам: валентности, активации, доминантности. Сначала все оценивалось по одной шкале, затем – по второй и по третьей. Оценивание происходило с помощью нажатия кнопки на клавиатуре (от 1 до 9). Тестирование занимало непродолжительное время, в среднем около 5-10 минут.

*Статистическая обработка данных.* Использовался статистический пакет SPSS 20.0, дисперсионный анализ для выявления различий между оценками отдельных групп изображений (метод повторных измерений) и сравнение оценок групп респондентов (однофакторный дисперсионный анализ).

### *Результаты исследования и их обсуждение*

Сравнение оценок блоков эмоциогенных ситуаций. На первом этапе обработки мы сравнили оценки разных эмоциогенных ситуаций между собой отдельно для российской и для азербайджанской выборок. И для российских, и для азербайджанских респондентов были установлены значимые различия в оценках разных блоков эмоциогенных ситуаций. Данные представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

Оценки разных блоков эмоциогенных ситуаций представителями российской и азербайджанской культуры

Эмоциогенные ситуации, вызывающие:	Валентность		Активация		Доминантность	
	Азерб.	Росс.	Азерб.	Росс.	Азерб.	Росс.
Позитивные Повышающие активацию	7,41	7,31	6,62	7,16	7,09	8,05
Позитивные Не повышающие активацию	6,11	5,49	5,57	5,18	5,34	5,15
Негативные Повышающие активацию	2,37	3,27	4,83	6,98	4,06	6,54
Негативные Не повышающие активацию	2,63	3,78	4,09	6,23	4,36	6,30
Значимость различий	F (2, 73) = 108,01 p<0,000	F (2, 65) = 181,940 p<0,000	F (2, 73) = 25,094 p<0,000	F (2, 73) = 45,226 p<0,000	F(2, 73) =38,545 p<0,000	F(2, 65) =39,455 p<0,000

Мы также сравнили оценки, сделанные респондентами относительно разных шкал. Оказалось, что оценки по шкале «валентность» значимо отличаются от оценок по шкалам «активация»

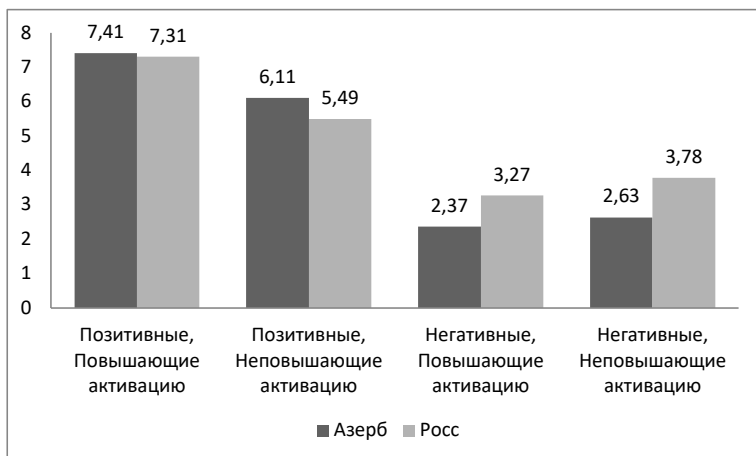
«эраузел» ( $F(1; 143) = 131,42; p < 0,001$ ) и «доминантность» ( $F(1; 143) = 88,75; p < 0,001$ ). При этом оценки по шкалам «активация» и «доминантность» не различались ( $F(1; 143) = 0,046; p = 0,830$ ). Этот результат в целом повторяет данные схожих исследований в России, европейских странах и США [Васанов и др. 2011; Lang et al. 2008].

Анализ полученных данных демонстрирует во многом сходные паттерны эмоциональных оценок в российской и азербайджанской выборках. Блоки эмоционально негативных изображений вызывают и в том, и в другом случаях негативные эмоции, и, напротив, блоки эмоционально позитивных изображений индуцируют позитивные эмоции и у российских, и у азербайджанских респондентов. Также мы можем видеть, что при переходе от блока изображений, вызывающих преимущественно радость, к блоку стимулов, связанных скорее с удивлением, снижается оценка активирующего эффекта в обеих выборках. Более слабо этот же эффект проявляется и при переходе от оценок блока изображений, соотносимых с эмоциями гнева и страха, к блоку изображений, порождающих эмоции отвращения-печали. Сходство паттернов эмоциональных оценок говорит об их универсальном характере, что демонстрировалось и в ряде других исследований [Frijda 2005; Mesquita, Ellsworth 2001; Scherer 1997]. Однако более внимательный анализ позволил выделить и различия в эмоциональных оценках двух выборок.

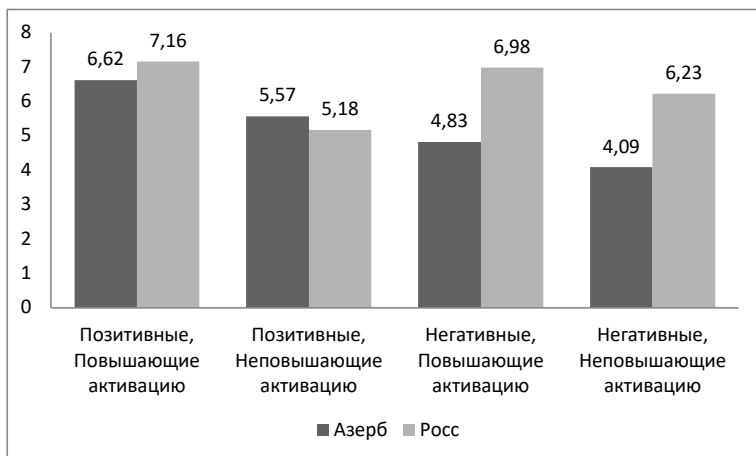
*Сравнение российской и азербайджанской выборок.* При сравнении средних значений по критерию валентности у азербайджанской и российской выборки был установлен ряд значимых различий. Данные представлены на рис. 1. Различия значимы для блока изображений, вызывающих преимущественно гнев и страх ( $F(1, 143) = 11,59; p < 0,01$ ), отвращение и печаль ( $F(1, 143) = 33,46; p < 0,01$ ), удивление ( $F(1, 143) = 6,41; p < 0,05$ ).

Стоит отметить, что блоки эмоционально негативных стимулов оцениваются азербайджанскими респондентами по сравнению с российскими респондентами как более негативные. Также мы можем констатировать, что азербайджанская выборка оценивает блок изображений, относящихся к эмоции удивления, как обладающих положительной валентностью, тогда как российская выборка склонна оценивать их как эмоционально нейтральные стимулы. Для блока изображений, вызывающих преимущественно радость, значимых различий между выборками установлено не было. Однако оценки азербайджанской выборки все равно, хоть и незначительно, сдвинуты к положительному полюсу. Эти результаты свидетельствуют о том, что оценки эмоционально на-

сыщенных стимулов в азербайджанской выборке поляризуются: негативные эмоции оцениваются как более негативные, а позитивные – как более позитивные.



*Рис. 1.* Различия в оценках валентности эмоций, возникающих в ответ на фотоизображения разного типа, у представителей азербайджанской и российской культуры



*Рис. 2.* Различия в оценках уровня активации эмоций, возникающих в ответ на предъявление фотоизображений разного типа, представителями азербайджанской и российской культуры

При сравнении средних оценок, сделанных азербайджанской и российской выборками, по параметру активации (эраузела), также были установлены значимые различия. Данные представлены на рис. 2. Различия значимы для блока изображений, вызывающих преимущественно радость ( $F(1, 143)=5,81$ ;  $p<0,05$ ), а также негативные эмоции – гнев-страх ( $F(1, 143)=43,45$ ;  $p<0,01$ ) и отвращение-печаль ( $F(1, 143)=45,44$ ;  $p<0,01$ ). Сила возбуждения, связанного с переживаемой эмоцией, в целом ниже по всем трем категориям в азербайджанской выборке. Это говорит о том, что российская выборка считает, что эмоционально насыщенные изображения из обозначенных категорий носят более активирующий характер, чем азербайджанская. Для блока изображений, вызывающих преимущественно удивление, значимых различий между выборками установлено не было. Однако оценки азербайджанской выборки незначительно сдвинуты к положительному полюсу шкалы активации (эраузела). Это свидетельствует о том, что интерес в азербайджанской выборке рассматривается как более активирующий.

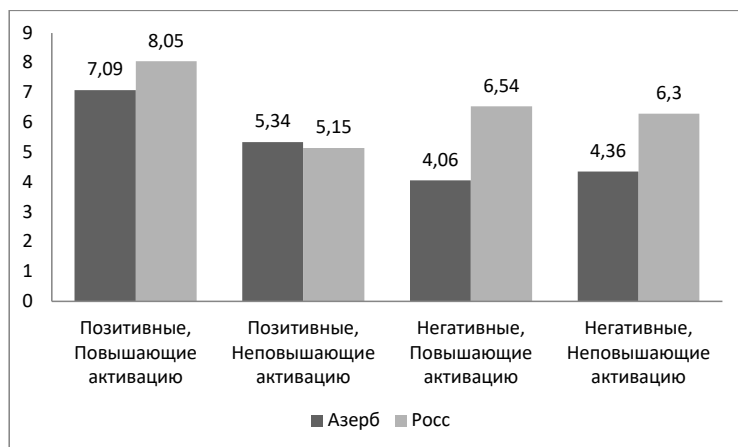


Рис. 3. Различия в оценках доминантности эмоций, возникающих в ответ на предъявление фотоизображений разного типа, представителями азербайджанской и российской культуры

При сравнении средних оценок, сделанных азербайджанской и российской выборками, по параметру доминантности также были установлены значимые различия. Данные представлены на рис. 3. Различия значимы для блока изображений, вызывающих преимущественно гнев и страх ( $F(1, 143)=85,79$ ;  $p<0,01$ ), отвращение и печаль ( $F(1, 143)=37,92$ ;  $p<0,01$ ), а также радость ( $F(1, 143)=19,34$ ;  $p<0,01$ ). Сила воздействия, которая одновременно задает степень

контролируемости переживаемого эмоционального состояния, т.е. доминантность, оценивается ниже азербайджанскими респондентами. Причем, как и в случае с активацией, это касается как отрицательных эмоций, так и радости. Такие результаты говорят о том, что азербайджанская выборка считает, что вызываемые изображениями эмоции требуют контроля или подавления. Для блока изображений, вызывающих преимущественно удивление, значимых различий между выборками установлено не было.

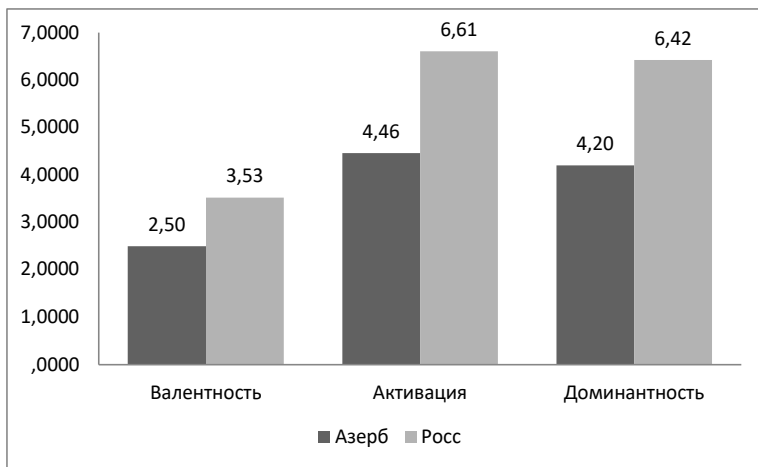


Рис. 4. Различия в оценках негативных переживаний представителями азербайджанской и российской культуры

Мы отдельно проанализировали различия в оценках азербайджанской и российской выборок по блокам эмоционально негативных и позитивных изображений (данные представлены на рисунках 4-5). Можно констатировать, что оценки представителей азербайджанской культуры переживаний, возникающих при столкновении с негативными ситуациями, сдвинуты к отрицательному полюсу по сравнению с российской выборкой. Различия значимы:  $F(1, 143)=29,92$ ;  $p<0,01$ . Азербайджанская выборка склонна считать, что эмоции, возникающие при оценке эмоциональных изображений, рисующих ситуации столкновений, горящего человека или трупы животных, гнилых зубов, очень неприятны. По сравнению с азербайджанской, российская выборка оценивает эти переживания как менее негативные. В отличие от российской выборки, представители азербайджанской выборки оценивали изображения, относящиеся к блоку отрицательных эмоций, как менее активирующие ( $F(1, 143)=54,5$ ;  $p<0,01$ ) и более контролируемые ( $F(1, 143)=74,2$ ;



$p < 0,01$ ). Похожее расхождение были зафиксированы при сравнении выборки индийских и американских студентов [Roseman et al. 1995]. Индийские студенты оценивали эмоции гнева и печали как менее возбуждающие.

Что касается позитивных переживаний (условных «радости» и «удивления»), можно констатировать, что они оцениваются азербайджанской выборкой как более позитивные ( $F(1, 143)=4,3$ ;  $p < 0,05$ ), в то время как их активирующий эффект оценивается как более слабый (хотя различия незначимы). Изображения, вызывающие положительные эмоции, оценивались представителями азербайджанской культуры как менее доминирующие, сравнительно с российской выборкой ( $F(1, 143)=4,34$ ;  $p < 0,05$ ).

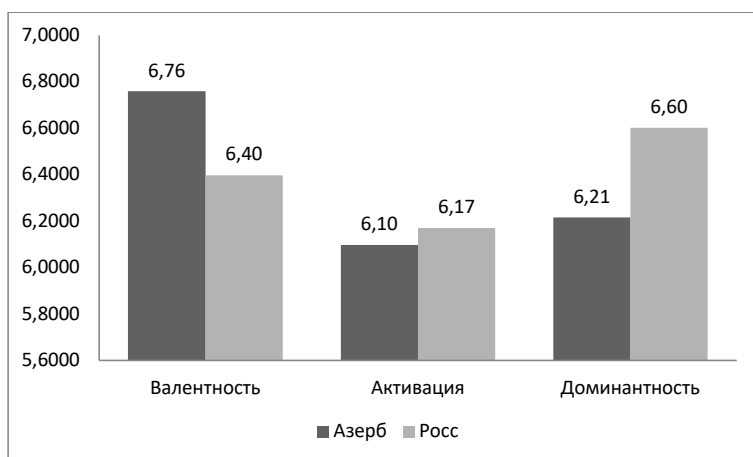
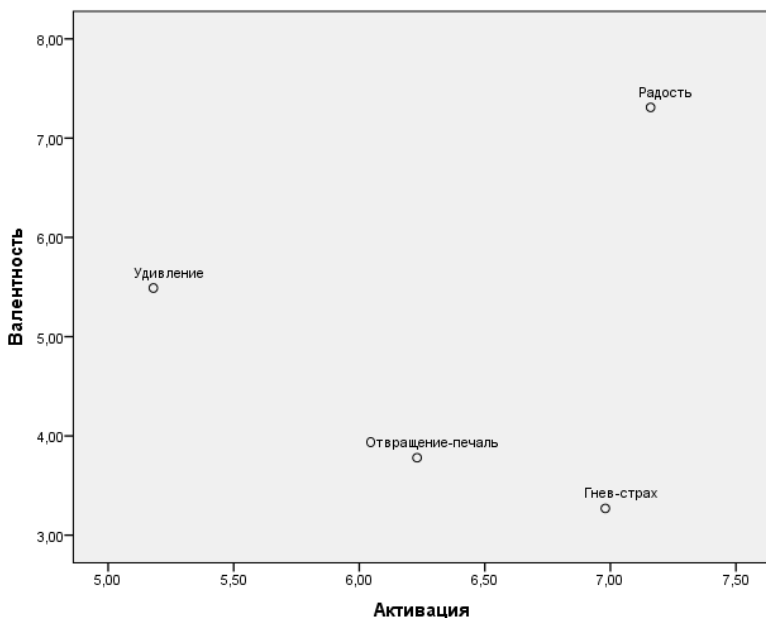


Рис. 5. Различия в оценках позитивных переживаний представителями азербайджанской и российской культуры

*Построение пространства эмоций.* Мы поставили перед собой дополнительную задачу: построить пространство эмоций, которое позволяет соотнести оценки между шкалами. Поскольку оценки по шкалам активации и доминантности были близки, мы ограничились двумя измерениями: шкалой активации и валентности. Пространство, построенное на основе оценок российской выборки, представлено на рис. 6. Анализируя расположение отдельных блоков эмоциогенных стимулов, можно понять, что в российской выборке элементы располагаются по типу «бумеранга», повторяя закономерность, установленную во многих других исследованиях [Васанов и др. 2013; Riegel et al. 2017]. Такое характерное расположение вызвано особым соотношением между отдельными параметрами оценки эмоциогенных воздействий: чем более оценки

валентности возникающих эмоций стремятся к полюсам шкалы, тем выше оценивается их активирующий эффект. В то время как активирующий эффект эмоций, валентность которых стремится к среднему, оценивается достаточно низко. Другими словами, ситуации, события и объекты, оцениваемые экстремально негативно или позитивно, вызывают большее возбуждение, бóльшую силу переживаний.



*Рис. 6.* Расположение четырех блоков эмоциогенных ситуаций в пространстве шкал «валентности» и «активации» по результатам оценок российских респондентов. Для простоты восприятия категории заданы обозначением отдельных эмоций

Несколько иная картина наблюдается при обработке данных азербайджанской выборки (рис. 7). Здесь мы можем видеть несколько усеченный «бумеранг». Позитивные эмоции оцениваются как вызывающие больший активирующий эффект. В то время как активация, вызываемая эмоционально негативными стимулами, оценивается как средняя. Надо отметить, что связь между двумя шкалами в форме бумеранга проявляется не для всех культур. В частности, исследования японской выборки показали наличие отрицательных корреляций между оценками по шкалам валентности и активации (эраузела).

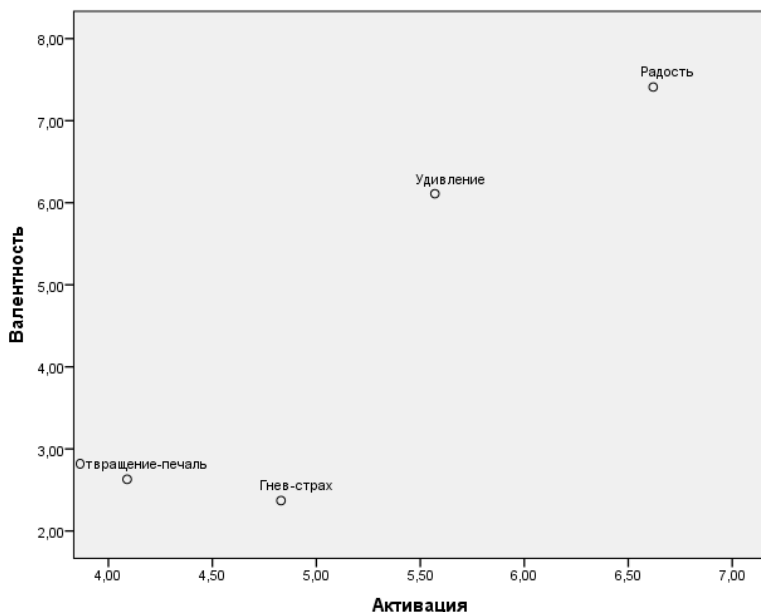


Рис. 7. Расположение четырех блоков эмоциогенных ситуаций в пространстве шкал «валентности» и «активации» по результатам оценок азербайджанских респондентов. Для простоты восприятия категории заданы обозначением отдельных эмоций

### *Заключение и выводы*

Полученные результаты продемонстрировали ряд доказательств в пользу универсальности эмоциональных откликов, возникающих в ответ на предъявление фотоизображений с разным аффективным содержанием. Паттерны оценок респондентов были во многом схожи. Направленность или знак эмоциональных переживаний не различался у представителей двух выборок: эмоционально позитивные изображения оценивались как положительные, а эмоционально негативные – как отрицательные. Также отмечены сходные смещения оценок относительно разных блоков эмоционально насыщенных изображений. Наряду с этим установлен и ряд универсальных эффектов, проявлявшихся в других исследованиях подобного рода. Так, например, выявлено сходство оценок по шкале активации и доминантности, а также фиксировалась связь оценок по шкалам валентности и активации.

В то же время были обнаружены кросс-культурные различия между азербайджанской и российской выборками. Оказалось, что в азербайджанской выборке оценки валентности эмоциональных

переживаний, индуцируемых предъявленными фотоизображениями, поляризуются, т.е. негативные эмоции оцениваются как более негативные, а позитивные – как более позитивные. Наиболее ярко этот эффект проявлялся для негативных эмоций. Азербайджанская выборка склонна считать, что эмоции, возникающие при оценке изображений, рисующих ситуации столкновений, горящего человека или трупы животных, гнилых зубов, чрезвычайно неприятны. Для российской выборки при оценке валентности эмоций наблюдался скорее эффект регрессии к среднему. Их оценки эмоционально негативных изображений были смещены в положительную сторону относительно азербайджанской выборки. Напротив, в российской выборке оценки валентности переживаний, возникающих в ответ на эмоционально позитивные изображения, особенно связанные с эмоцией удивления, сдвигались к отрицательному полюсу.

Также отмечены различия в оценках двух выборок, сделанных по шкалам активации (эраузела) и доминантности. Прежде всего это касалось оценок эмоционально негативных изображений. Азербайджанская выборка оценивала активирующий и доминирующий эффект негативных стимулов более сдержанно по сравнению с российской выборкой. Мы можем предположить, что в азербайджанской выборке действует мощная контролирующая или даже подавляющая тенденция, обусловленная культурно-историческими особенностями, которая не позволяет развиваться сильной активации при виде сцен насилия и особенно отталкивающих изображений. Данные соотношения оценок двух шкал еще раз наглядно демонстрируют подтверждение тех фактов, которые были установлены при сравнении оценок, сделанных представителями двух выборок, по каждой отдельной шкале.

Были выявлены и различия в соотношении оценок, данных по шкалам валентности и активации (эраузела). Для российской выборки характерен «эффект бумеранга», который заключается в усилении активирующего эффекта стимулов при приближении к полюсам шкалы валентности. В азербайджанской выборке этот эффект касался только положительного полюса шкалы валентности: чем более позитивно оценивались стимулы, тем выше оценивался уровень активации, который они вызывают. Для эмоционально отрицательных стимулов эта закономерность проявлялась слабее.

Итогом работы стало обнаружение универсальных и культурно специфических аспектов в оценках эмоциогенных изображений разноязычными респондентами. Данные такого рода могут служить для разработки культурных ассимиляторов, а также основой для более глубокого взаимопонимания представителей разных культур.

### *Благодарность*

Статья выполнена в рамках гранта «Кросс-культурные различия в способах когнитивной обработки вербального и образного материала» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 20-013-00674.

### *Acknowledgements*

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project “Cross cultural differences in methods of cognitive processing of verbal and visual material”, no. 20-013-00674.

### *Литература*

Багдасарова 2005 – *Багдасарова Н.А.* Эмоциональный опыт в контексте разных культур // *Человек.* 2005. № 4. С. 24–31.

Блинникова и др. 2007 – *Блинникова И.В., Блинников Г.Б., Фролова Е.В.* Влияет ли язык обозначения на ментальные представления об эмоциях? // *Обработка текста и когнитивные технологии.* 2007. № 14. С. 18–25.

Васанов и др. 2011 – *Васанов А.Ю., Марченко О.П., Машанло А.С.* Проверка стандартных показателей эмоционально окрашенных фотоизображений IAPS на русской выборке // *Экспериментальная психология.* 2011. Т. 4. № 3. С. 126–132.

Васанов и др. 2013 – *Васанов А.Ю., Марченко О.П., Севостьянова М.С.* Подбор культурноспецифичных эмоционально окрашенных фотоизображений для экспериментальных исследований // *Экспериментальная психология.* 2013. Т. 6. № 4. С. 105–114.

Коул 1997 – *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 1997. 432 с.

Мацумото 2007 – *Мацумото Д.* Психология и культура. СПб.: Питер, 2007. С. 12–52.

Панкратова 2014 – *Панкратова А.А.* *Подход Дж. Гросса* к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований // *Вопросы психологии.* 2014. № 1. С. 147–155.

Экман 2010 – *Экман П.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2010. 336 с.

Arnold 1960 – *Arnold M.* *Emotion and Personality. Psychological aspects.* Vol. 1. New York, Columbia University Press, 1960. 296 p.

Barrett, Bliss-Moreau 2009 – *Barrett L.F., Bliss-Moreau E.* *Affect as a Psychological Primitive* // *Advances in experimental social psychology.* Vol. 41. Burlington: Academic Press, 2009. P. 167–218.

Bradley, Lang 2000 – *Bradley M., Lang P.* *Measuring Emotion: Behavior,*

Feeling and Physiology // *Cognitive Neuroscience of Emotion* / Ed. by R. Lane, L. Nadel. Oxford: Oxford University Press, 2000. 446 p.

Dufey et al. 2011 – *Dufey M., Fernandez A.M., Mayol R.* Adding support to cross-cultural emotional assessment: Validation of the International Affective Picture System in a Chilean sample // *Universitas Psychologica*. 2011. Vol. 10. no. 2. P. 521–533.

Frijda 2005 – *Frijda N.* Emotion experience // *Cognition and Emotion*. 2005. Vol. 19. P. 473–497.

Gross 1998 – *Gross J.* The emerging field of emotion regulation: an integrative review // *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2. no. 3. P. 271–299.

Gross 2002 – *Gross J.* Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences // *Psychophysiology*. 2002. no. 39 (3). P. 281–291.

Huang, Luo 2004 – *Huang Y.X., Luo Y.J.* Native assessment of international affective picture system // *Chinese Mental Health Journal*. 2004. no. 19. P. 631–634.

Lang et al. 2008 – *Lang P.J., Bradley M.M., Cuthbert B.N.* International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. Gainesville: University of Florida, 2008.

Lasaitis et al. 2008 – *Lasaitis C., Ribeiro R., Bueno O.* Brazilian norms for the International Affective Picture System (IAPS): comparison of the affective ratings for new stimuli between Brazilian and North-American subjects // *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*. 2008. Vol. 57. no. 4. P. 270–275.

Lazarus 1982 – *Lazarus R.* Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition // *American Psychologist*. 1982. Vol. 37. P. 1019–1024.

Lohani et al. 2013 – *Lohani M., Gupta R., Srinivasan N.* Cross-cultural Evaluation of the International Affective Picture System on an Indian sample // *Psychological Studies*. 2013. Vol. 58. no. 3. P. 233–241.

Mesquita, Ellsworth 2001 – *Mesquita B., Ellsworth P.C.* The role of culture in appraisal // *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* / Ed. by K.R. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone. UK: Oxford University Press, 2009. P. 233–248.

Pavlenko 2002 – *Pavlenko A.* Emotions, the body in Russian, English // *Pragmatics and Cognition*. 2002. Vol. 10. no. 1–2. P. 201–236.

Rahman, Reza 2017 – *Rahman N.A., Reza F.* Rating of Affective Pictures of Low and High Arousal Domain among Malaysian Population // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. P. 507–518.

Riegel et al. 2017 – *Riegel M., Moslehi A., Michalowski J.M., Zurawski L.,*

Horvat M., Wypych M., Jednorog K., Marchewka A. Affective Picture System: Cross-Cultural Study in Europe and Iran // *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. 274 p.

Roseman et al. 1995 – Roseman I.J., Dhawan N., Rettek S.I., Naidu R.K., Thapa K. Cultural differences and cross-cultural similarities in appraisals and emotional responses // *Journal of CrossCultural Psychology*. 1995. Vol. 26. no. 1. P. 23–48.

Russell 2003 – Russell J. Core Affect and the Psychological Construction of Emotion // *Psychological Review*. 2003. Vol. 110. P. 145–172.

Scherer 1997 – Scherer K.R. The role of culture in emotion-antecedent appraisal // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 73. no. 5. P. 902–922.

Scherer et al. 2006 – Scherer K.R., Dan-Glauser E., Flykt A. What determines a feeling's position in affective space? A case for appraisal // *Cognition and Emotion*. 2006. Vol. 20. no. 1. P. 92–113.

Soares et al. 2015 – Soares A.P., Pinheiro A.P., Costa A., Frade C.S., Comesana M., Pureza R. Adaptation of the International Affective Picture System (IAPS) for European Portuguese. *Behavior Research Methods*. 2015. Vol. 47 (4). P. 1159–1177.

Ueno et al. 2019 – Ueno D., Masumoto K., Sato S., Gondo Y. Age-Related Differences in the International Affective Picture System (IAPS) Valence and Arousal Ratings among Japanese Individuals // *Experimental Aging Research*. 2019. Vol. 45 (4). P. 331–345.

Wundt 1897 – Wundt W. *Outlines of Psychology*. Bristol: Thoemmes Press, 1897. P. 92.

### References

Arnold, M. (1960), *Emotion and Personality. Vol. 1: Psychological aspects*, Columbia University Press, New York, USA. 296 p.

Bagdasarova, N.A. (2005), “Emotional experience in the context of different cultures”, *Chelovek*, no. 4, pp. 24–31.

Barrett, L.F. and Bliss-Moreau, E. (2009), “Affect as a Psychological Primitive”, *Advances in experimental social psychology*, vol. 41, pp. 167–218.

Blinnikova, I.V., Blinnikov, G.B. and Frolova, E.V. (2007), “Does the labelling language influence mental representations about emotions?”, *Obrabotka teksta i kognitivnye tekhnologii*, no. 14, pp. 18–25.

Bradley, M. and Lang, P. (2000), “Measuring Emotion: Behavior, Feeling and Physiology”, in Lane, R. and Nadel, L. (ed.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*, Oxford University Press, Oxford, UK. 446 p.

Dufey, M., Fernandez, A.M. and Mayol, R. (2011), “Adding support to cross-cultural emotional assessment: Validation of the International

Affective Picture System in a Chilean sample”, *Universitas Psychologica*, vol. 10, no. 2, pp. 521–533.

Ehkman, P. (2010), *Psikhologiya ehmtsii* [Psychology of the emotion], Piter, Saint Petersburg, Russia, 336 p.

Frijda, N. (2005), “Emotion experience”, *Cognition and Emotion*, vol. 19, pp. 473–497.

Gross, J. (1998), “The emerging field of emotion regulation: an integrative review”, *Review of General Psychology*, vol.2, no.3, pp.271–299.

Gross, J. (2002), “Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences”, *Psychophysiology*, vol. 39, no. 3, pp. 281–291.

Huang, Y.X. and Luo, Y.J. (2004), “Native assessment of international affective picture system”, *Chinese Mental Health Journal*, no. 9, pp. 631–634.

Koul, M. (1997), *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego* [Cultural-historic psychology: science of the future], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia, 432 p.

Lang, P.J., Bradley, M.M. and Cuthbert, B.N. (2008), International affective picture system (IAPS): *Affective ratings of pictures and instruction manual*, Technical Report A-8, University of Florida, Gainesville, USA.

Lasaitis, C., Ribeiro, R. and Bueno, O. (2008), “Brazilian norms for the International Affective Picture System (IAPS): comparison of the affective ratings for new stimuli between Brazilian and North-American subjects”, *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*, vol. 57, no. 4, pp. 270–275.

Lazarus, R. (1982), “Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition”, *American Psychologist*, vol. 37, pp. 1019–1024.

Lohani, M., Gupta, R. and Srinivasan, N. (2013), “Cross-cultural Evaluation of the International Affective Picture System on an Indian sample”, *Psychological Studies*, vol. 58, no. 3, pp. 233–241.

Matsumoto, D. (2007), *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and culture], Piter, Saint Petersburg, Russia, pp. 12–52.

Mesquita, B. and Ellsworth, P.C. (2001), “The role of culture in appraisal”, in Scherer, K.R., Schorr, A. and Johnstone, T. (ed.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 233–248.

Nazeerah, A.R. and Faruque, R. (2017), “Rating of Affective Pictures of Low and High Arousal Domain among Malaysian Population”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 7, pp. 507–518.

Pankratova, A.A. (2014), “J. Gross’s approach to emotional regulation research: examples of cross-cultural investigations”, *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 147–155.



- Pavlenko, A. (2002), "Emotions, the body in Russian, English", *Pragmatics and Cognition*, vol. 10, no. 1–2, pp. 201–236.
- Rahman, N.A. and Reza, F. (2017), "Rating of Affective Pictures of Low and High Arousal Domain among Malaysian Population", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 7, pp. 507–518.
- Riegel, M., Moslehi, A., Michalowski, J.M., Zurawski, L., Horvat, M., Wypych, M., Jednorog, K. and Marchewka, A. (2017), "Nencki Affective Picture System: Cross-Cultural Study in Europe and Iran", *Frontiers in psychology*, vol. 8, 274 p.
- Roseman, I.J., Dhawan, N., Rettek, S.I., Naidu, R.K. and Thapa K. (1995), "Cultural differences and cross-cultural similarities in appraisals and emotional responses", *Journal of CrossCultural Psychology*, vol. 26, no. 1, pp. 23–48.
- Russell, J. (2003), "Core Affect and the Psychological Construction of Emotion", *Psychological Review*, vol. 110, pp. 145–172.
- Scherer, K.R. (1997), "The role of culture in emotion-antecedent appraisal", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 73, no. 5, pp. 902–922.
- Scherer, K.R., Dan-Glauser, E., and Flykt, A. (2006), "What determines a feeling's position in affective space? A case for appraisal", *Cognition and Emotion*, vol. 20, no. 1, pp. 92–113.
- Soares, A.P., Pinheiro, A.P., Costa, A., Frade, C.S., Comesana, M. and Pureza, R. (2015), "Adaptation of the International Affective Picture System (IAPS) for European Portuguese", *Behavior Research Methods*, vol. 47 (4), pp. 1159–1177.
- Ueno, D., Masumoto, K., Sato, S. and Gondo, Y. (2019), "Age-Related Differences in the International Affective Picture System (IAPS) Valence and Arousal Ratings among Japanese Individuals", *Experimental Aging Research*, vol. 45, no. 4, pp. 331–345.
- Vasanov, A.Yu., Marchenko, O.P. and Sevost'yanova, M.S. (2013), "Search for culturally specific, emotionally charged photos in the experimental research", *Ehksperimental'naya psikhologiya*, vol. 6, no. 4, pp. 105–114.
- Vasanov, A.Yu., Marchenko, O.P. and Mashanlo, A.S. (2011), "Assessment of standard scores of emotionally charged IAPS images in the Russian sample", *Ehksperimental'naya psikhologiya*, vol. 3, pp. 126–132.
- Wundt, W. (1897), *Outlines of Psychology*, Thoemmes Press, Bristol, UK, 92 p.

*Информация об авторах*

*Ирина В. Блиникова*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; *blinnikova-iv@yandex.ru*

*Георгий Б. Блитников*, кандидат филологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9; *georgijblinnikov@gmail.com*

*Александр Н. Бобков*, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9; *gopsus155@gmail.com*

*Azizat Э. Алиева*, Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Баку, Баку, Азербайджан; AZ1143, Азербайджан, г. Баку, Ясамальский район, ул. Ф. Агаева, д. 14; *heqiqet22@mail.ru*

*Information about the authors*

*Irina V. Blinnikova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *blinnikova-iv@yandex.ru*

*Georgy B. Blinnikov*, Cand. of Sci. (Philology), Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11/9, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; *georgijblinnikov@gmail.com*

*Alexander N. Bobkov*, Lomonosov, Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11/9, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; *gopsus155@gmail.com*

*Heqiqet E. Alieva*, MSU Branch in Baku, Baku, Azerbaijan; bld. 14, Firudin Agayev Street, Baku, Azerbaijan, AZ1143; *heqiqet22@mail.ru*

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-51-64

## Академическая успешность и когнитивные способности у младших школьников

Ольга С. Алексеева

*Психологический институт Российской академии образования  
Москва, Россия, olga\_alexeeva@mail.ru*

Ирина Е. Ржанова

*Психологический институт Российской академии образования  
Москва, Россия, irinarzhanova@mail.ru*

Виктория С. Бритова

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва, Россия, vsbritova@gmail.com*

Юлия А. Бурдукова

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
Москва, Россия, julia\_burd@inbox.ru*

*Аннотация.* Проведено исследование взаимосвязи школьной успеваемости и когнитивных способностей, оцененных с использованием теста интеллекта Векслера и теста интеллекта Кауфманов. В ряде работ было показано наличие устойчивой связи между показателем общего интеллекта и школьными оценками. Однако существуют расхождения в данных о корреляциях между успеваемостью по гуманитарным, физико-математическим и естественно-научным предметам и вербальными и пространственными способностями. Следует учесть, что в отечественных работах для диагностики интеллекта в основном используется устаревшая версия теста Векслера, имеющая только три интегральных шкалы: вербальная, невербальная и общая, что, в свою очередь, затрудняет оценку влияния частных когнитивных характеристик на успеваемость. В представленном исследовании использовались новейшие версии тестов интеллекта Кауфманов и Векслера, которые содержат следующие шкалы: вербальная понятливость, зрительно-пространственный индекс, кратковременная, долговременная и рабочая память, скорость обработки информации, флюидный интеллект. Для диагностики академической успешности были выбраны оценки по предметам: русский язык, математика, литература, английский язык, окру-

жающий мир. Выборку составили 55 детей младшего школьного возраста. Выяснилось, что результаты теста Векслера имеют больше корреляций с оценками, чем шкалы теста Кауфманов. Основными предикторами успешности почти по всем предметам являются вербальные способности, скорость обработки информации и флюидный интеллект.

Ключевые слова: интеллект, академическая успешность, младший школьный возраст, флюидный интеллект, вербальные способности

*Для цитирования: Алексеева О.С., Ржанова И.Е., Бритова В.С., Бурдукова Ю.А. Академическая успешность и когнитивные способности у младших школьников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 51–64. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-51-64*

## Academic performance and cognitive abilities in primary school students

Olga S. Alekseeva

*Psychological Institute of Russian Academy of Education  
Moscow, Russia, olga\_alexeeva@mail.ru*

Irina E. Rzhanova

*Psychological Institute of Russian Academy of Education  
Moscow, Russia, irinarzhanova@mail.ru*

Viktoriya S. Britova

*Moscow State University of Psychology and Education  
Moscow, Russia, vsbritova@gmail.com*

Yulia A. Burdukova

*Moscow State University of Psychology and Education  
Moscow, Russia, julia\_burd@inbox.ru*

*Abstract.* The study of the relationship between school performance and cognitive abilities was conducted. Cognitive abilities were assessed by using The Wechsler Intelligence Scale for Children Fifth Edition (WISC–V) and The Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition (KABC–II). There are lots of works which show the existence of strong correlations between IQ and school marks. However, various studies demonstrate different results about correlations between academic performance in humanitarian sciences, physics and mathe-

matics and verbal and spatial abilities. It should be considered that Russian researchers use outdated version of The Wechsler Intelligence Scale for Children to diagnose intelligence in most cases. This version contains only three scales: verbal intelligence, nonverbal intelligence and IQ. Considering this fact, evaluation of the impact of particular cognitive characteristics on academic performance become more difficult. The latest versions of The Wechsler Intelligence Scale for Children and The Kaufman Assessment Battery for Children were used in the present study. They contain next scales: verbal comprehension, visual-spatial index, short-term memory, long-term memory, working memory, processing speed, fluid intelligence. School marks in Russian language, mathematics, literature, English language and science were chosen to evaluate academic performance. 55 students of primary school took part in the study. It was found that data given by using the WISC-V had more correlations with school marks than data given by using the KABC-II. Main predictors of academic performance in almost all disciplines were verbal comprehension, processing speed and fluid intelligence.

*Keywords:* intelligence, academic performance, primary school age, fluid intelligence, verbal comprehension

*For citation:* Alekseeva, O.S., Rzhanova, I.E., Britova, V.S. and Burdukova, Yu.A. "Academic performance and cognitive abilities in primary school students", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 51–64, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-51-64

### *Введение*

Известно, что общий показатель психометрического интеллекта связан с академической успешностью [Дружинин 2007; Чаликова, Зайцев 2001; Щебланова 1999; Mackintosh 1998; Deary et al 2007], и эта связь, по данным метаанализа Ротт с коллегами, варьирует от 0,3 до 0,7, а среднее значение составляет 0,54 [Roth et al. 2015].

Наиболее сильная связь общего интеллекта обнаруживается с оценками по основным школьным предметам: русскому языку, математике (алгебре и геометрии) и естественным наукам. Результаты корреляционного анализа несколько различаются в разных исследованиях [Голубева и др. 1991; Щебланова 1999; Моросанова и др. 2013], однако тенденция остается довольно схожей [Дружинин 1997].

В нашей стране для диагностики интеллекта в основном используются тест Векслера и тест «Прогрессивные матрицы Равена». Для теста Векслера коэффициент корреляции со школьными оценками составляет приблизительно 0,5 для общей шкалы, 0,65 – для вербальной и 0,35–0,45 – для невербальной [Дружинин 1997].

В.Н. Дружинин утверждает, что уровень вербального интеллекта является предиктором успешности обучения в первую очередь по гуманитарным предметам (литературе, истории и т.д.), а уровень пространственного и математического интеллекта предопределяет достижения по предметам естественно-научного (биологии, географии и пр.) и физико-математического циклов [Дружинин 1997; Дружинин 2007]. Тем не менее в ряде других работ показаны устойчивые связи вербального интеллекта с оценками не только по гуманитарным, но и по предметам естественно-научного цикла и математике [Голубева и др. 1991; Моросанова и др. 2013].

В то же время в современных зарубежных работах, посвященных этой теме, термины вербальный и невербальный интеллект уже не используются и в первую очередь рассматриваются исполнительные функции, в частности рабочая память, а также флюидный интеллект. Например, показано, что рабочая память связана с навыками чтения, письма и простейшего счета [Ржанова и др. 2020; Daneman, Merikle 1996; Gathercole et al. 2006; Swanson 2011; Yeniad et al. 2013; Garcia-Madruga et al. 2014]. Тогда как успехи в математике связывают с высоким флюидным интеллектом [Primi et al. 2010].

Оценка этих показателей затруднена в отечественных исследованиях и требует дополнительного набора методик, так как в основном для диагностики детского интеллекта используется старая редакция теста Векслера, которая предлагает довольно узкий набор интегральных шкал – общая, вербальная и невербальная. В то время как в новых версиях тестов интеллекта, основанных на теории Кеттела-Хорна-Кэрrolла, предоставляется возможность оценить различные частные когнитивные способности: разные виды памяти, флюидный и кристаллизованный интеллект, скорость обработки информации и другие.

В нашем исследовании для оценки интеллекта использовались два современных теста – пятая редакция детского теста Векслера и вторая редакция теста Кауфманов.

Тест Векслера, кроме общего показателя интеллекта, включает в себя шкалы флюидного мышления, вербальных и зрительно-пространственных способностей, рабочей памяти и скорости обработки информации. Тест Кауфманов состоит из шкал крат-

современной и долговременной памяти, пространственных способностей, флюидного мышления. Несмотря на то, что ряд этих шкал пересекается, тем не менее использование обоих тестов дает более полную оценку когнитивного развития ребенка.

### *Выборка*

В исследовании приняло участие 55 младших школьников. Средний возраст – 9,5 лет; ст. откл. – 0,79 лет. Количество мальчиков – 27 человек, количество девочек – 28 человек.

### *Методы*

Каждый ребенок проходил полноценное тестирование тестом Векслера (WISC-V) [Wechsler 2014] и тестом Кауфманов (KABC-II) [Kaufman, Kaufman 2004].

Тест Векслера включает в себя следующие субтесты: Сходство, Словарный, составляющие индекс вербальной понятливости; Кубики Коса, Визуальные пазлы – зрительно-пространственный индекс; Матрицы и Вес фигур – индекс флюидного интеллекта; Повторение цифр, Запоминание картинок – индекс рабочей памяти; Кодировка и Поиск символа – индекс скорости обработки информации.

Из теста Кауфманов были исключены вербальные субтесты ввиду сложности их адаптации. Остальные шкалы состояли из следующих субтестов: шкала кратковременной памяти – из субтестов Повторение цифр и Порядок слов; шкала флюидного интеллекта – из субтестов Дополнение историй и Завершение логической последовательности; шкала долговременной памяти – из субтестов Атлантис и Ребус; шкала пространственных способностей – из субтестов Ровер и Треугольники.

Для определения уровня академической успешности были выбраны оценки за четыре четверти по предметам: русский язык, математика, литература, английский язык, окружающий мир. Для каждого предмета высчитывался средний балл.

### *Методы анализа данных*

Для анализа полученных результатов использовался корреляционный анализ Пирсона, факторный анализ и регрессионный анализ. Обработка данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 23.

### *Результаты*

Взаимосвязь между школьными оценками по разным предметам

Корреляции между оценками по русскому языку, математике, литературе, английскому языку и окружающему миру довольно высокие (коэффициент корреляции колеблется от 0,73 до 0,85). Высокие корреляции позволяют допустить возможность объединить все оценки в один общий фактор академической успешности. Для проверки этого предположения был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент). Все оценки вошли в один фактор (процент объясняемой дисперсии 83,2%).

Таблица 1

## Факторизация оценок по предметам

Оценки	Факторные нагрузки
Русский язык	0,92
Математика	0,92
Литература	0,91
Английский язык	0,87
Окружающий мир	0,94

В дальнейшем анализе в дополнение к баллам по отдельным дисциплинам был использован общий балл академической успешности.

*Школьные оценки и показатель общего интеллекта*

Был проведен корреляционный анализ между средними оценками и уровнем общего интеллекта, который измерялся двумя тестами.

Таблица 2

## Взаимосвязь школьных оценок и общего балла по тестам WISC-V и KABC-II

Оценки	IQ (WISC-V)	IQ (KABC-II)
Русский язык	0,56**	0,39**
Математика	0,67**	0,61**
Литература	0,48**	0,43**
Английский язык	0,46**	0,30*
Окружающий мир	0,54**	0,45**
Общий балл академической успешности	0,64**	0,46**

*Примечания:* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .



Все представленные коэффициенты корреляций значимы. Самые высокие показатели выявлены для оценок по математике, однако различия коэффициентов корреляций незначимы. В целом значения большинства показателей находятся на уровне 0,5, что подтверждает результаты более ранних исследований.

*Шкалы тестов интеллекта  
и их взаимосвязь с академической успешностью*

Тесты интеллекта, кроме общего балла, включают в себя оценку вербальных, зрительно-пространственных способностей, флюидного интеллекта, рабочей памяти и др. Для целей нашего исследования было важно определить наиболее сильные взаимосвязи между академической успешностью и частными когнитивными способностями.

Выяснилось, что результаты теста Векслера имеют больше корреляций с оценками, чем шкалы теста Кауфманов.

Шкалы вербальной понятливости, флюидного мышления и флюидного интеллекта, рабочей памяти и скорости обработки информации связаны с успешностью по всем предметам. Шкала долговременной памяти не коррелирует с оценками по английскому языку. Зрительно-пространственный индекс и шкала визуального мышления обнаруживают связи только с оценками по математике. Для шкалы кратковременной памяти вообще нет значимых корреляций.

*Таблица 3*

Корреляции школьных оценок и шкал тестов  
WISC-V и KABC-II

Оценки	Русский язык	Математика	Литература	Английский язык	Окружающий мир	Общий балл академической успешности
Шкалы WISC-V						
Индекс вербальной понятливости	0,53**	0,59**	0,53**	0,38**	0,55**	0,57**
Зрительно-пространственный индекс	0,13	0,36**	0,10	0,17	0,17	0,21
Индекс флюидного мышления	0,41**	0,55**	0,29*	0,38**	0,39**	0,45**

Индекс рабочей памяти	0,41**	0,46**	0,39**	0,34*	0,36**	0,43**
Индекс скорости обработки информации	0,46**	0,41**	0,43**	0,42**	0,46**	0,47**
Шкалы КАВС–II						
Шкала кратковременной памяти	0,28	0,27	0,15	0,02	0,11	0,20
Шкала визуального мышления	0,05	0,30*	0,09	0,11	0,20	0,16
Шкала долговременной памяти	0,30*	0,37**	0,32*	0,16	0,40**	0,34*
Шкала флюидного интеллекта	0,33*	0,54**	0,48**	0,40**	0,42**	0,47**

*Примечания:* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

### *Когнитивные способности как предикторы высокой успеваемости*

Для определения основных предикторов академической успешности был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимых переменных были выбраны показатели успеваемости, в качестве независимых переменных – шкалы обоих тестов интеллекта.

Регрессионные модели для академической успешности описывают от 26% (модель для оценок по английскому языку) до 49% (модель для оценок по русскому языку) дисперсии. Основными предикторами успешности по всем предметам (кроме математики) являются вербальная понятливость и скорость обработки информации. Чем выше вербальные способности ребенка и чем быстрее и эффективнее он способен справиться с заданиями с нагрузкой на внимание, тем выше будут его оценки в школе. Также для русского языка, математики и литературы значимым показателем является флюидный интеллект.

Следует отметить, что высокие баллы по зрительно-пространственному индексу/визуальному мышлению отрицательно влияют на оценки по русскому языку и литературе. Однако этот результат требует дальнейшей проверки на большей выборке.

*Таблица 4*

### Результаты регрессионного анализа для показателей академической успешности

	R <sup>2</sup>	F	β	p
<b>Предикторы для оценок по русскому языку</b>	0,49	10,38		0,00
Индекс вербальной понятливости			0,45	0,00

Индекс скорости обработки информации			0,35	0,00
Шкала визуального мышления			-0,42	0,00
Шкала флюидного интеллекта			0,30	0,04
<b>Предикторы для оценок по математике</b>	0,47	19,91		0,00
Индекс вербальной понятливости			0,47	0,00
Шкала флюидного интеллекта			0,35	0,01
<b>Предикторы для оценок по литературе</b>	0,45	8,87		0,00
Индекс вербальной понятливости			0,37	0,01
Шкала флюидного интеллекта			0,36	0,01
Зрительно-пространственный индекс			-0,27	0,04
Индекс скорости обработки информации			0,24	0,05
<b>Предикторы для оценок по английскому языку</b>	0,26	7,82		0,00
Индекс скорости обработки информации			0,34	0,02
Индекс вербальной понятливости			0,30	0,03
<b>Предикторы для оценок по окружающему миру</b>	0,43	17,18		0,00
Индекс вербальной понятливости			0,46	0,00
Индекс скорости обработки информации			0,35	0,00
<b>Предикторы общего балла академической успешности</b>	0,43	16,96		0,00
Индекс вербальной понятливости			0,47	0,00
Индекс скорости обработки информации			0,34	0,01

### *Выводы*

Представленное исследование было посвящено поиску взаимосвязей между академической успешностью и когнитивными характеристиками, которые оценивались с помощью тестов интеллекта. Для анализа были выбраны средние оценки по следующим предметам: русский язык, математика, литература, английский язык, окружающий мир. Как выяснилось, результаты по этим дисциплинам сильно связаны между собой, что позволяет

говорить о том, что за успешностью обучения стоит один общий фактор.

Школьные оценки связаны с общим показателем интеллекта обоих тестов, и значение этой связи в целом такое же, как было получено в других исследованиях [Дружинин 1997; Roth et al. 2015].

Тест Векслера лучше подходит для прогноза академической успешности, чем тест Кауфманов. Подтверждение тому – значительное количество взаимосвязей между показателями теста Векслера и баллами по школьным предметам. Скорее всего, это обусловлено тем, что тест Векслера в большей степени построен на вербальном материале, как и школьная программа обучения.

Оценки по школьным предметам связаны с вербальными способностями, флюидным интеллектом, рабочей памятью, скоростью обработки информации и долговременной памятью. Зрительно-пространственные способности, измеренные обоими тестами, связаны только с оценками по математике. А кратковременная память не обнаруживает никаких взаимосвязей с успешностью обучения в школе, по крайней мере, на данном возрастном этапе.

Основными предикторами школьной успеваемости можно считать вербальные способности и высокую скорость обработки информации. Флюидный интеллект предопределяет хорошие оценки по русскому языку, литературе и математике. Наши данные не подтверждают полученные ранее результаты [Дружинин 1997], где было показано, что вербальный интеллект связан с гуманитарными предметами, тогда как невербальный – с техническими. Структура новых редакций тестов интеллекта больше не предполагает разделения всего лишь на две шкалы вербального и невербального интеллекта. Новые, более дифференцированные интегральные показатели, позволяющие оценить специфические когнитивные характеристики, дают совершенно иную картину результатов, в которой вербальные способности связаны с успешностью обучения как по русскому языку и литературе, так и по математике. Еще одно важное замечание касается скорости обработки информации. В старых редакциях тестов интеллекта скоростные субтесты входили в невербальную шкалу, поэтому взаимосвязи с ними было сложно обнаружить. Однако выделение этого показателя в отдельную характеристику выявило его значимость для академической успешности.

### *Благодарности*

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках гранта «Исследование флюидно-го интеллекта в детском возрасте», грант 18-013-01179.

*Acknowledgements*

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project “Fluid intelligence research in childhood”, no. 18-013-01179.

*Литература*

Голубева и др. 1991 – Голубева Э.А., Изюмова С.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Матова М.А., Печенков В.В., Суворова В.В., Тихомирова И.В., Туровская З.Г., Юсим Е.Д. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 132–140.

Дружинин 1997 – Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Основные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 168–175.

Дружинин 2007 – Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 349 с.

Моросанова и др. 2013 – Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Стдиков И.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 18–32.

Ржанова и др. 2020 – Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 63–74.

Чаликова, Зайцев 2001 – Чаликова О.С., Зайцев А.В. Взаимосвязь интеллектуального развития подростков со школьной успеваемостью // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2001. Вып. 2. С. 84–91.

Щебланова 1999 – Щебланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 36–48.

Daneman, Merikle 1996 – Daneman M., Merikle P. Working memory and comprehension: A metaanalysis // Psychonomic Bulletin and Review. 1996. Vol. 3 (4). P. 422–433.

Deary et al. 2007 – Deary I., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. Vol. 35. P. 13–21.

Garcia-Madruga et al. 2014 – Garcia-Madruga J., Vila J., Gomez-Veiga I., Duque G., Elosua M.R. Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students // Learning and Individual Differences. 2014. Vol. 35. P. 41–48.

Gathercole et al. 2006 – *Gathercole S., Alloway T., Willis C., Adams A.* Working memory in children with reading disabilities // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2006. Vol. 93 (3). P. 265–281.

Kaufman, Kaufman 2004 – *Kaufman A., Kaufman N.* Kaufman Assessment Battery for Children. 2nd Ed. Circle Pines, MN: AGS Publishing, 2004.

Mackintosh 1998 – *Mackintosh N.* IQ and Human Intelligence. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Primi et al. 2010 – *Primi R., Ferrao M., Almeida L.* Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math // *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20. P. 446–451.

Roth et al. 2015 – *Roth B., Becker N., Romeyke S., Schäfer S., Domnick F., Spinath F.M.* Spinath Intelligence and school grades: A meta-analysis // *Intelligence*. 2015. Vol. 53. P. 118–137.

Swanson 2011 – *Swanson H.* Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children // *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol. 103 (4). P. 821–837.

Wechsler 2014 – *Wechsler D.* Wechsler Intelligence Scale for Children. 5th Ed. San Antonio, TX: Pearson, 2014.

Yeniad et al. 2013 – *Yeniad N., Malda M., Mesman J., van Ijzendoorn M.H., Pieper S.* Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study // *Learning and Individual Differences*. 2013. Vol. 23. P. 1–9.

### References

Chalikova, O.S. and Zaitsev, A.V. (2001), “The relationship between adolescents’ intellectual development and their school performance”, *Psikhologicheskii vestnik Ural’skogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 2, pp. 84–91.

Daneman, M. and Merikle, P. (1996), “Working memory and comprehension: A meta-analysis”, *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 3, no. 4, pp. 422–433.

Deary, I., Strand, S., Smith, P. and Fernandes, C. (2007), “Intelligence and educational achievement”, *Intelligence*, vol. 35, pp. 13–21.

Druzhinin, V.N. (1997), “The structure of psychometric intelligence and prediction of individual achievements”, in Bogoyavlenskaya, D.B. (ed.), *Osnovnye kontseptsii tvorchestva i odarennosti* [Basic concepts of creativity and giftedness], Molodaya gvardiya, Moscow, Russia, pp. 168–175.

Druzhinin, V.N. (2007), *Psikhologiya obshchikh sposobnostei* [Psychology of general abilities], 3rd ed., Piter, Saint Petersburg, Russia.

Garcia-Madruga, J., Vila, J., Gomez-Veiga, I., Duque, G. and Elosu, M.

(2014), “Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students”, *Learning and Individual Differences*, vol. 35, pp. 41–48.

Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C. and Adams, A. (2006), “Working memory in children with reading disabilities”, *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 93, no. 3, pp. 265–281.

Golubeva, E.A., Izyumova, S.A., Kabardov, M.K., Kadyrov, B.R., Matova, M.A., Pechenkov, V.V., Suvorova, V.V., Tikhomirova, I.V., Turovskaya, Z.G. and Yusim, E.D. (1991), “The experience of complex study of students in connection with some learning differentiation problems”, *Voprosy psikhologii*, no. 2, pp. 132–140.

Kaufman, A. and Kaufman, N. (2004), *Kaufman Assessment Battery for Children*, 2nd ed., AGS Publishing, Circle Pines, MN, USA.

Mackintosh, N. (1998), *IQ and Human Intelligence*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Morosanova, V.I., Shcheblanova, E.I., Bondarenko, I.N. and Sidikov, V.A. (2013), “The relationship between psychometric intelligence, conscious self-regulation of educational activity and academic performance in gifted adolescents”, *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, no. 3, pp. 18–32.

Primi, R., Ferrao, M. and Almeida, L. (2010), “Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math”, *Learning and Individual Differences*, vol. 20, pp. 446–451

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. and Frank, M. (2015), “Spinath Intelligence and school grades: A meta-analysis”, *Intelligence*, vol. 53, pp. 118–137.

Rzhanova, I.E., Alekseeva, O.S. and Burdukova, Yu.A. (2020), “Successful Learning: Relationship Between Fluid Intelligence and Working Memory”, *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, vol. 25, no. 1, pp. 63–74.

Shcheblanova, E.I. (1999), “Features of the cognitive and motivational-personal development of gifted high school students”, *Voprosy psikhologii*, no. 6, pp. 36–48.

Swanson, H. (2011), “Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, no. 4, pp. 821–837.

Wechsler, D. (2014), *Wechsler Intelligence Scale for Children*, 5th ed., Pearson, San Antonio, TX, USA.

Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M.H. and Pieper, S. (2013), “Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study”, *Learning and Individual Differences*, vol. 23, pp. 1–9.

*Информация об авторах*

*Ольга С. Алексеева*, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, Моховая ул., д. 9, стр. 4; [olga\\_alexeeva@mail.ru](mailto:olga_alexeeva@mail.ru)

*Ирина Е. Ржанова*, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, Моховая ул., д. 9, стр. 4; [irinarzhanova@mail.ru](mailto:irinarzhanova@mail.ru)

*Виктория С. Бритова*, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия; 127051, Россия, Москва, Сретенка ул., д. 29; [vsbritova@gmail.com](mailto:vsbritova@gmail.com)

*Юлия А. Бурдукова*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия; 127051, Россия, Москва, Сретенка ул., д. 29; [julia\\_burd@inbox.ru](mailto:julia_burd@inbox.ru)

*Information about authors*

*Olga S. Alekseeva*, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; [olga\\_alexeeva@mail.ru](mailto:olga_alexeeva@mail.ru)

*Irina E. Rzhanova*, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; [irinarzhanova@mail.ru](mailto:irinarzhanova@mail.ru)

*Viktoriya S. Britova*, Moscow State University of Psychology and Education Moscow, Russia; bld. 29, Sretenka Street, Moscow, Russia, 127051; [vsbritova@gmail.com](mailto:vsbritova@gmail.com)

*Yulia A. Burdukova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; bld. 29, Sretenka Street, Moscow, Russia, 127051; [julia\\_burd@inbox.ru](mailto:julia_burd@inbox.ru)



## Проявления субъектности и адаптация подростков в разные периоды после развода родителей

Лариса А. Головей

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, lgolovey@yandex.ru*

Елена К. Веселова

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, elkonves16@yandex.ru*

Ольга С. Галашева

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, oly.g.996@gmail.com*

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности субъектности и адаптации подростков на разных стадиях кризиса семейной системы, вызванного разводом родителей. В послеразводном кризисе семейной системы выделяют три фазы: «острую» (продолжительностью до года); промежуточную (от года до двух лет) и фазу стабилизации (спустя два года после развода). В исследовании проверялась гипотеза о том, что в ситуации кризиса семейной системы происходит замедление становления субъектных качеств и нарушение социально-психологической адаптации подростков. Авторы также интересовало предположение о том, что в различных фазах послеразводного процесса показатели нарушения субъектности и социально-психологической адаптации различаются: они более выражены в острой фазе и уменьшаются в фазе стабилизации. Целью работы стало изучение особенностей становления субъектности и показателей социально-психологической адаптации подростков в острой фазе и фазе стабилизации послеразводного процесса родителей.

Применялись следующие методы: методика изучения субъектности в подростково-юношеском возрасте («МЭДОС-3», модификация Овчаровой); методика «Социализированность личности учащегося» (Рожков). Выборка: 145 подростков в возрасте 14-16 лет, в том числе 52 (31 девушка, 21 юноша) – в «острой» фазе после развода и 93 (59 девушек, 34 юноши) – в фазе стабилизации. Результаты исследования выявили замедление становления субъектности и снижение показателей социально-психо-

логической адаптации подростков в ситуации послеразводного процесса родителей. Получены достоверные различия в показателях субъектности и адаптированности подростков в разные фазы кризиса семейной системы. В острой фазе кризиса выявлено снижение общего уровня субъектности, субъектности в сферах общения и деятельности, а также ухудшение социально-психологической адаптации по критериям: «адаптированность», «автономность» и «социальная активность». В фазе стабилизации не наблюдается снижения уровня субъектности, обнаружены более высокие показатели адаптации по тем же критериям. Таким образом, ситуация развода родителей является трудной жизненной ситуацией для подростка, наиболее травматична ее острая фаза, в фазе стабилизации, спустя два года после развода, острота переживания кризиса семейной системы снижается.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, семья, развод, адаптация, субъектность, подростки из семей разведенных родителей, семья после развода, развод как трудная жизненная ситуация

*Для цитирования:* Головей Л.А., Веселова Е.К., Галашева О.С. Субъектность и адаптация подростков в ситуации развода родителей // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 65–80. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-65-80

## Manifestations of subjectivity and adaptation of adolescents in different periods after the divorce of parents

Larisa A. Golovey

*Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia, lgolovey@yandex.ru*

Elena K. Veselova

*Herzen State Pedagogical University,  
Saint Petersburg, Russia, elkonves16@yandex.ru*

Olga S. Galasheva

*Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia, oly.g.996@gmail.com*

*Abstract.* The peculiarities of subjectivity and adaptation of adolescents at different stages of the crisis of the family system caused by the divorce of the parents are examined in the article.

In the post-divorce crisis of the family system, three phases are distinguished: «acute» (lasting up to a year); intermediate (from one to two years) and stabilization phase (two years after divorce). The study tests the hypothesis that in a situation of crisis in the family system there is a slowdown in the formation of subjective qualities and a violation of the socio-psychological adaptation of adolescents. The assumption is tested that in different phases of the post-divorce process the indicators of subjectivity and socio-psychological adaptation differ: they are more pronounced in the acute phase and decrease in the stabilization phase. The purpose is to study the features of the formation of subjectivity and indicators of social and psychological adaptation of adolescents in the acute phase and the phase of stabilization after the parents' divorce process.

The following methods were used: the method of studying subjectivity in adolescence («MEDOS-3», a modification of Ovcharova); methodology «Socialization of the student's personality» (Rozhkov). Sample: 145 adolescents aged 14-16 years old, including 52 (31 girls, 21 boys) - in the «acute» phase after divorce and 93 (59 girls, 34 boys) - in the stabilization phase. The results of the study revealed a slowdown in the formation of subjectivity and a decrease in the indicators of social and psychological adaptation of adolescents in the situation of the parents' post-divorce process. There were obtained significant differences in the indices of subjectivity and adaptation of adolescents in different phases of the crisis of the family system. In the acute phase of the crisis, a decrease in the general level of subjectivity, subjectivity in the spheres of communication and activity was revealed, as well as a deterioration in socio-psychological adaptation according to the criteria: «adaptation», «autonomy» and «social activity». In the stabilization phase, there is no decrease in the level of subjectivity; higher adaptation indices were found according to the same criteria. Thus, the situation of the parents' divorce is a difficult life situation for a teenager, its acute phase is most traumatic; in the stabilization phase, two years after the divorce, the severity of the crisis in the family system decreases.

*Keywords:* adolescence, family, divorce (broken home), adaptation, subjectivity, teenagers from families of divorced parents, family after divorce, divorce as a difficult life situation

*For citation:* Golovey, L.A., Veselova, E.K. and Galasheva, O.S. (2021), «Manifestations of subjectivity and adaptation of adolescents in different periods after the divorce of parents», *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 65–80. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-65-80

### *Введение*

Актуальность проблемы обусловлена возрастающей нестабильностью семейной системы в современном транзитивном обществе, увеличением количества разводов в семьях с детьми, что затрудняет процесс развития и социализации детей и подростков. Трудно переоценить влияние, которое оказывает семья и ближайшее окружение на процесс становления личности ребенка-подростка. Именно в семье человек получает свой первый жизненный опыт, зависящий от эмоциональных отношений с родителями [Тимофеев 2017]. Развод родителей ведет к возникновению ненормативного кризиса семьи, выступает одним из решающих факторов снижения социально-психологической адаптированности подростков [Аккерман 2000; Акьюилино 2004; Тимофеев 2017]. В результате нарушения процесса семейного взаимодействия затормаживается развитие субъектных свойств; самосознания, коммуникативных качеств, способности активного включения в разные виды деятельности, возникают эмоциональные и поведенческие проблемы [Rattay et al. 2018]. Семья играет значимую роль во всех сферах жизнедеятельности подростка: учебной, досуговой, в его профессиональном самоопределении. Участие родителей в школьной жизни оказывает влияние на школьную успеваемость, социализацию в группе сверстников [Tu et al. 2020]. Особое напряжение в семейной системе наблюдается, когда ребенок вступает в подростковый возраст. У подростков появляется стремление к автономии от родителей, ориентация на ценности референтной группы сверстников, являющиеся проявлениями возрастного нормативного кризиса. Кризис подросткового возраста накладывается на кризис семейной системы. В неполной семье такая ситуация может восприниматься единственным родителем с преувеличенным значением, как катастрофа [Rattay et al. 2018]. Кризисная ситуация, конфликт между родителями, продолжающийся и после развода, рядом исследователей рассматривается в качестве фактора риска психопатологических отклонений. Так, в исследованиях К.Л. О'Хара с соавторами показана взаимосвязь уровня конфликта между родителями после развода с проблемами психического здоровья детей, употреблением подростками психоактивных веществ, их склонности к рискованному поведению [O'Hara et al. 2019]. Выявлено более частое проявление эмоциональных и поведенческих проблем у подростков в семьях с одним родителем [Rattay et al. 2018]. Повышает риск нарушений психического здоровья диады «родитель-ребенок» и изменение социально-экономической ситуации в семье после развода [Agnafors et al. 2019].

Процесс развода и период после развода рассматривается исследователями как ситуация кризиса, в процессе которого выделяется несколько фаз. Продолжительность острой послеразводной фазы различна (от нескольких месяцев до года) в зависимости от ресурсов семьи и социальной поддержки. Все члены семьи переживают кризис, наступающий после юридического оформления развода, ввиду чего семейная система утрачивает способность нормально функционировать. Основная цель на данном этапе заключается в построении нового образа жизни в условиях неполной семьи [Карабанова 2005].

Следующая фаза – перестройка семейной системы – предполагает трансформацию эмоциональной связи в сторону устойчивого доброжелательного/нейтрального отношения к бывшему супругу. Может наблюдаться компенсаторная реакция личности на утрату и стремление к ее восполнению, ввиду чего активность направляется либо на поиск нового партнера, либо объектом привязанности становятся детско-родительские отношения [Карабанова 2005]. В этом периоде, как отмечают исследователи, нестабильное эмоциональное состояние родителей может напрямую влиять на состояние ребенка [Van der Giessen, Bogels 2018; Lotzin et al. 2015].

Завершающей фазой послеразводного периода является фаза стабилизации (неострый послеразводный период), которая наступает спустя два года после развода и характеризуется урегулированием семейной системы. На этом этапе проблемы перестройки семьи успешно преодолены, между бывшими супругами устанавливаются ровные партнерские отношения, становится возможным эффективное сотрудничество в воспитании детей. Психологическим критерием стабилизации является готовность бывших супругов принять прошлое, признать счастливые моменты своего брака и выразить благодарность партнеру за все хорошее, что им довелось пережить вместе [Карабанова 2005].

Как было показано выше, развод может стать одним из факторов социальной дезадаптации подростков [Аккерман 2000; Акьюилино 2004; Амато 2002], оказывая негативное влияние на становление личности и формируя негативный образ семьи [Кутеева, Соловьева 2010]. В то же время переживание развода для подростка способно служить триггером ресоциализации, выступить средством нравственного возвышения супружества, повысить ценность благополучия и счастья собственной будущей семьи [Wolchik et al. 2019].

В подростковый период развития происходит интенсивное формирование субъектных качеств личности (М.А. Щукина, Д.А. Леонтьев и др.). В качестве основополагающего свойства

субъекта большинством авторов рассматривается активность личности, ее способность быть инициатором деятельности, основываясь на внутренней мотивации [Анцыферова 2000; Брушлинский 2003; Знаков 2005]. Субъектность личности проявляется в сферах самосознания, общения и деятельности. В противовес субъектной объектная позиция может выражаться в несформированности Я-концепции, искажении отраженного самоотношения, внешней локализации контроля, низком уровне развития субъектных свойств, в отсутствии жизненных перспектив и потребности в достижениях [Овчарова 2014]. В качестве жизненных показателей субъектности выступают социально-психологическая адаптированность, эффективность учебной деятельности, социальная (межличностная) эффективность. Было установлено, что высокий уровень активности субъекта положительно связан с более высокой общей адаптированностью [Рослякова 2009], в то же время уровень социально-психологической адаптированности рассматривают в качестве индикатора сформированности субъектности личности [Азлецкая 2001]. Снижение уровня субъектности подростка затрудняет процесс обучения и воспитания в школе, возможности его социальной адаптации в целом. В ситуации развода негативные переживания и поведенческие проявления родителей, нарушение взаимодействия с ними часто становятся причиной социальной дезадаптации [Овчарова 2008; Аккерман 2000]. Однако существует мнение, что, несмотря на все сложности, с которыми может столкнуться неполная семья, возможно и благоприятное течение социализации подростков из семей разведенных родителей [Змановская 2003].

Из всего сказанного выше видно, что ситуация развода является трудной жизненной ситуацией и может замедлять становление субъектных качеств личности и провоцировать социально-психологическую дезадаптацию подростка. Однако вопрос о возможностях успешной адаптации подростков и становлении их как полноценных участников социальных отношений в неблагоприятных ситуациях развода родителей остается мало изученным [Кутеева, Соловьева 2010; Аккерман 2000].

Гипотезой представленного исследования выступило предположение о том, что в ситуации кризиса семейной системы возможно замедление становления субъектных качеств и нарушение различных сторон адаптированности подростков. Мы полагаем, что показатели субъектности и социально-психологической адаптации подростков различаются в разных фазах послеразводного процесса родителей, их отрицательные значения могут быть наиболее выражены в острой фазе и уменьшаются в фазе стабилизации.

**Цель:** изучить особенности социально-психологической адаптации и субъектности подростков в острой фазе и фазе стабилизации послеразводного процесса родителей.

**Методы:** комплексная методика изучения субъектности в подростково-юношеском возрасте «МЭДОС-3» в модификации Р. В. Овчаровой (2014), которая позволяет оценить показатели субъектности в сферах самосознания, общения и деятельности. Изучение социальной адаптированности проводилось с помощью методики «Социализированность личности учащегося» по шкалам: социальная адаптированность, социальная активность, автономность, приверженность к гуманистическим нормам жизнедеятельности [Рожков 2000]. Методы обработки данных: первичный статистический анализ, вычисление различий при помощи Т-критерия Стьюдента.

**Выборка:** 145 подростков, обучающихся в лицее, из семей разведенных родителей, возраст от 14 до 16 лет, в том числе 52 человека (31 девушка и 21 юноша) – в «острой» фазе после развода (1 группа) и 93 (59 девушек и 34 юношей) – в фазе стабилизации (2 группа).

### Результаты исследования

В ходе изучения субъектности и адаптации подростков из семей разведенных родителей был выявлен процент подростков с высоким, средним и низким уровнем субъектности в зависимости от длительности периода, прошедшего с момента развода (рис. 1).

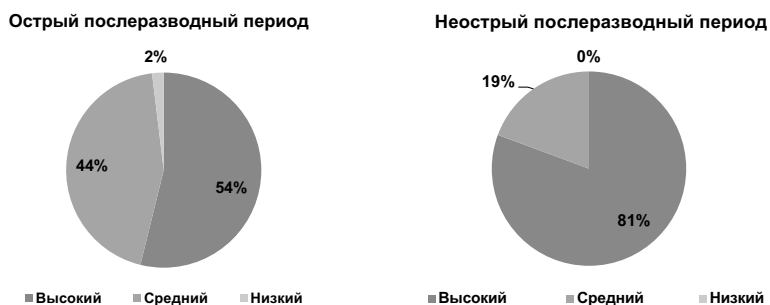


Рис. 1. Процент подростков с разным уровнем развития субъектных свойств в разные фазы послеразводного процесса (Методика «МЭДОС-3», модификация Р.В. Овчаровой).

В группе подростков, находящихся в острой фазе после развода,

54% имеют высокий уровень субъектности, 44% имеют средний уровень и у 2% диагностирован низкий. В группе подростков, находящихся в фазе стабилизации, 81% имеют высокий уровень субъектности, 19% – средний уровень, низкий уровень не диагностирован. Высокий уровень субъектности характеризуется активностью в различных сферах жизнедеятельности, сформированностью Я-концепции, преобладанием внутреннего локуса контроля, позитивными межличностными отношениями, наличием жизненных целей. Низкий уровень свидетельствует о слабой сформированности указанных компонентов, а возможно, указывает на признаки дезадаптации в таких сферах социализации, как самосознание, общение и деятельность.

Анализ средних значений субъектности в разных сферах не выявил достоверных различий между группами по показателю субъектности в сфере самосознания (средний балл подростков 1-й группы – 42,58, 2-й – 42,67) (см. табл. 1). У подростков обеих групп обнаружен высокий уровень развития самосознания (средний балл 42,7). Высокие показатели в сфере самосознания свидетельствуют о склонности подростков к анализу собственного поведения и причин происходящих событий, о тенденции к «уходу в себя», интернальности в поведении, склонности к рефлексии, что является одним из признаков подросткового периода.

В то же время получены достоверные различия между группами по показателям субъектности в сферах общения, деятельности и в общем уровне субъектности. В сфере общения у подростков 2-й группы (фаза стабилизации) обнаружены высокие значения (средний балл – 19,49), что говорит об их стремлении к взаимодействию на субъект-субъектном уровне, высоком уровне развития коммуникативных умений, о развитии коммуникативных потребностей личности, обладании знаниями социально-этического характера, что способствует успешному межличностному взаимодействию. Подростки 1-й группы продемонстрировали средний уровень (14,59 баллов), проявившийся в снижении их активности в качестве субъектов коммуникативного процесса, неразвитости коммуникативных потребностей, в сложностях освоения социальных ролей (см. табл.1)

Различия между группами подростков по параметрам субъектности в области деятельности достоверны ( $p \leq 0,000$ ) при более высоких значениях во 2-й группе (33,62 балла). Как субъекты деятельности подростки 2-й группы выступают её инициаторами и организаторами, в то время как показатели подростков 1-й группы (22,80) свидетельствуют о сниженной активности в сфере деятельности, о том, что интересы этих подростков не связаны со школьной жизнью, их активность в учебной деятельности снижена, вслед-



ствие чего возможны пробелы в школьных знаниях. Указанные особенности субъективности подростков 1-й группы могут выступать в качестве первых признаков школьной дезадаптации. Снижение субъективности в деятельности в сочетании с высокими значениями по шкале «субъект самосознания» может свидетельствовать о «перераспределении» зон субъективности в сторону обращенности самосознания на себя, свои ощущения и переживания, а не на деятельность и окружающую действительность.

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей субъективности в группах подростков из семей, находящихся в разных фазах после развода

Показатели	«острая» N=52		«неострая» N= 93		t-критерий Стьюдента	Достоверность различий (p)
	X	σ	X	σ		
Субъект самосознания	42,673	12,053	42,58	9,729	-0,050	–
Субъект общения	14,596	5,609	19,49	5,228	5,270	$p \leq 0,000$
Субъект деятельности	22,807	8,145	33,62	5,843	9,246	$p \leq 0,000$
Общий уровень объективности	80,076	15,319	95,69	13,96	6,239	$p \leq 0,000$

У подростков 2-й группы, семьи которых находятся в фазе стабилизации, ни в одной из сфер не зарегистрирован низкий уровень субъективности. Данные результаты можно интерпретировать как благоприятное завершение переживания кризиса развития семейной системы.

Следующим этапом анализа стало изучение показателей адаптированности подростков (см. табл. 2). Статистически значимыми являются различия по критериям «адаптированность» ( $p \leq 0,000$ ), «автономность» ( $p \leq 0,049$ ) и «активность» ( $p \leq 0,000$ ). По всем перечисленным критериям показатели выше у подростков 2-й группы. По критерию «адаптированность» подростки, чьи семьи находятся в фазе стабилизации, характеризуются высоким уровнем, что может свидетельствовать о прохождении острой фазы. В то же время показатели подростков 1-й группы находятся на нижней границе среднего уровня, что говорит о снижении их адаптированности и продолжающемся кризисе семейной системы.

По следующему критерию – «автономность» – подростки обеих

групп достигли среднего уровня. Подобный результат отражает особенности подросткового возраста: стремление к независимости, склонность действовать на основе самостоятельно установленных принципов и принятых решений. Однако вместе с тем у подростков 2-й группы стремление к автономии выражено сильнее.

Характеризуя социальную активность подростков 2-й группы, можно отметить ее высокий уровень, в то время как у подростков 1-й группы выявлен средний уровень данного показателя, который свидетельствует об отсутствии значимой активности личности в социуме (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнение средних значений показателей адаптированности в группах подростков из семей, находящихся в разных фазах после развода родителей (по методике Рожкова)

Показатели	«острая» N=52		«неострая» N= 93		t-критерий Стьюдента	Доверительная вероятность р
	X	σ	X	σ		
Социальная адаптированность	2,296	0,685	3,206	5,449	8,779	$p \leq 0,000$
Автономность	2,619	0,575	2,838	0,67	1,987	$p \leq 0,049$
Социальная активность	2,565	0,506	3,045	0,441	5,948	$p \leq 0,000$
Нравственность	2,738	0,745	2,849	0,434	1,134	–

Таким образом, характеризуя показатели адаптированности подростков из семей, находящихся на разных фазах послеразводного процесса, можно говорить о том, что значения по критериям социальной адаптированности и социальной активности в острую фазу кризиса семейной системы существенно снижены, при сохранении показателей нравственного развития. Следует отметить и снижение стремления к автономии, свидетельствующее о том, что в острую фазу кризиса подростки ощущают зависимость от окружающих, склонны в принятии решений опираться на окружающих, а это может указывать на их растерянность в новой ситуации распада семьи, на поиск точки опоры. В фазе стабилизации семейной системы наблюдается увеличение адаптированности, социальной активности, стремления к автономии, что может быть показателем успешного завершения кризиса.

Результаты проведенного исследования согласуются с результатами других ученых, в частности Н. Аккерман (2000), В.С. Акьюлино (2004), П.Р. Амато (2002), которые показали, что развод родителей и семейный стресс являются факторами, вызывающими социальную и школьную дезадаптацию подростков. Задержки в становлении субъектности подростков под влиянием острых переживаний по поводу распада семьи, выявленные в нашей работе, подтверждают данные В.П. Кутеевой (2010) о негативном влиянии распада семьи на становление личности подростка. Идея о фазном характере протекания кризисов развития и ненормативных кризисов, высказываемая многими учеными [Поливанова 2000; Василенко, Манукян 2006], конкретизированная в представлении о фазах послеразводного процесса (О.А. Карабанова), также нашла подтверждение в материалах нашего исследования, показавшего специфику как становления субъектности, так и адаптированности подростка в острую фазу и фазу стабилизации. Выявленное улучшение показателей становления субъектности и повышения адаптированности подростков в фазе стабилизации, спустя два года после развода, подтвердило, что острота переживания кризиса семейной системы снижается, а сам процесс может стать определенным триггером ресоциализации. Таким образом, несмотря на все трудности, с которыми сталкивается подросток, возможен благоприятный исход этого кризиса. Кризис семейной системы при определенных условиях может послужить фактором посттравматического роста, на что также указывают отечественные – Е.В. Змановская (2003) и зарубежные авторы S. Wolchik, C. Christopher, J.Y. Tein, C.A. Rhodes, I.N. Sandler (2019) в своих недавних исследованиях. Важными факторами для благоприятного исхода являются позитивные отношения между расставшимися супругами, взаимопонимание внутри неполной семьи, поддержка социального окружения и др. Учитывая большую продолжительность острой фазы кризиса, как подростку, так и родителям необходима помощь специалистов психолого-педагогических служб.

### *Выводы*

1. Выявлено замедление становления субъектности и снижение адаптированности подростков в ситуации послеразводного периода в жизни семьи.

2. Обнаружены значимые различия в показателях субъектности и адаптированности подростков в разные фазы кризиса семейной системы.

3. В острой фазе кризиса снижен как общий уровень субъектности, так и субъектность в сферах общения и деятельности.

Снижение адаптированности обнаружено по критериям: «адаптированность», «автономность» и «социальная активность».

4. В фазе стабилизации у подростков не выявлено снижения показателей субъектности ни в одной из сфер деятельности; отмечаются более высокие показатели адаптированности по критериям: «адаптированность», «автономность» и «социальная активность».

Таким образом, замедление становления субъектности и нарушение адаптированности различны в разных фазах послеразводного процесса.

Ограничения исследования. Ограничением исследования являются неодинаковый численный состав выборок, срезовой характер исследования. Полученные результаты нуждаются в дальнейшем уточнении в лонгитюдном исследовании при уравнивании численного и полового состава выборок.

#### *Литература*

Азлецкая 2001 – *Азлецкая Е.Н.* Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001. 194 с.

Аккерман 2000 – *Аккерман Н.* Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия / Сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2000. С. 287–307.

Акьюилино 2004 – *Акьюилино В.С.* Влияние разрушения семьи в детском возрасте на взаимоотношения с родителями у взрослых детей // Журнал Семьи и Брака. 2004. № 56. С. 295–313.

Амато 2002 – *Амато П.Р.* Последствия родительского развода для самоуверенности взрослых детей // Семейный журнал. 2002. № 9. С. 201–213.

Анцыферова 2000 – *Анцыферова Л.И.* Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42.

Брушлинский 2003 – *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; Изд-во Алетейя, 2003. 272 с.

Василенко, Манукян 2006 – *Василенко В.Е., Манукян В.Р.* Возрастные кризисы жизненного цикла: Учебное пособие. СПб.: СПбГУ, 2006. 64 с.

Змановская 2003 – *Змановская Е.В.* Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М.: Академия, 2003. С. 438.

Знаков 2005 – *Знаков В.В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого

бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 9–45.

Карабанова 2005 – *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.

Кутеева, Соловьева 2010 – *Кутеева В.П., Соловьева О.А.* Семья как субъект социализации личности // Инженерные технологии и системы. 2010. № 2. С. 191–195.

Овчарова 2014 – *Овчарова Р.В.* Психодиагностический комплекс «МЭ-ДОС». М.: МПСУ, 2014.

Овчарова 2008 – *Овчарова Р.В.* Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2008. С. 365.

Поливанова 2000 – *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.

Рожков 2000 – *Рожков М.И.* Методика для изучения социализированности личности учащегося // Воспитательный процесс: изучение эффективности. Метод. рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ Сфера. 2000. С. 64–66

Рослякова 2009 – *Рослякова Е.Ю.* Взаимосвязь видов активности субъекта жизнедеятельности в ранней юности: Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2009. 23 с.

Тимофеевко 2017 – *Тимофеевко Е.Е.* Проблема разводов в современном мире // Достижения науки и образования. 2017. № 6 (19). С. 103–105.

Agnafors et al. 2019 – *Agnafors S., Bladh M., Svedin C.G., Sydsjo, G.* Mental health in young mothers, single mothers and their children // BMC psychiatry. 2019. Vol. 19 (1). P. 112.

Lotzin et al. 2015 – *Lotzin A., Romer G., Schiborr J., Noga B., Schulte-Markwort M., Ramsauer B.* Gaze Synchrony between Mothers with Mood Disorders and Their Infants: Maternal Emotion Dysregulation Matters // PloS one. 2015. Vol. 10. no. 12.

O'Hara et al. 2019 – *O'Hara K.L., Sandler I.N., Wolchik S.A., Tein J.Y.* Coping in context: The effects of long-term relations between interparental conflict and coping on the development of child psychopathology following parental divorce // Development and psychopathology. 2019. Vol. 31 (5). P. 1695–1713.

Rattay et al. 2018 – *Rattay P., von der Lippe E., Mauz E., Richter F., Holling H., Lange C., Lampert T.* Health and health risk behaviour of adolescents-Differences according to family structure. Results of the German KiGGS cohort study // PloS one. 2018. Vol. 13. no. 3.

Tu et al. 2020 – *Tu K.M., Cai T., Li X.* Adolescent coping with academic

challenges: The role of parental socialization of coping // *Journal of Adolescence*. 2020. Vol. 81. P. 27–38.

Van der Giessen, Bogels 2018 – *Van der Giessen D., Bogels, S.M.* Father-Child and Mother-Child Interactions with Children with Anxiety Disorders: Emotional Expressivity and Flexibility of Dyads // *Journal of abnormal child psychology*. 2018. Vol. 46 (2). P. 331–342.

Wolchik et al. 2019 – *Wolchik S., Christopher C., Tein J.Y., Rhodes C.A., Sandler I.N.* Long-term Effects of a Parenting Preventive Intervention on Young Adults' Attitudes Toward Divorce and Marriage // *Journal of divorce and remarriage*. 2019. Vol. 60. no. 4. P. 283–300.

### References

Agnafors, S., Bladh, M., Svedin, C.G. and Sydsjo, G. (2019), “Mental health in young mothers, single mothers and their children”, *BMC psychiatry*, vol. 19 (1), pp. 112.

Akkerman, N. (2000), “The role of the family in the emergence of disorders in children”, in Eidemiller, E.G., Aleksandrova, N.V. and Ustitskis, A.V. (ed.), *Semeinaya psikhoterapiya* [Family psychotherapy], Piter, Saint Petersburg, Russia, pp. 287–307.

Ak'yuilino, V.S. (2004), “Influence of family breakdown in childhood on relationships with parents in adult children”, *Zhurnal Sem'i i Braka*, no. 56, pp. 295–313.

Amato, P.R. (2002), “The consequences of parental divorce on the self-confidence of adult children”, *Semeinyi zhurnal*, no. 9, pp. 201–213.

Antsyferova, L.I. (2000), “Psychological content of the phenomenon of the subject and the approach of the subject-activity subject”, in Brushlinskii, A.V., Volovikova, M.I. and Druzhinin, V.N., *Problema sub'ekta v psikhologicheskoi nauke* [Problem in psychological science], Akademicheskii proekt, Moscow, Russia, pp. 27–42.

Azletskaya, E.N. (2001), Personal and environmental determinants of the formation of personality subjectivity, Ph.D. Thesis, Krasnodar, Russia, 194 p.

Brushlinskii, A.V. (2003), *Psikhologiya sub'ekta* [Subject psychology], Izdvo Aleteiya, Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia, 272 p.

Karabanova, O.A. (2005), *Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya* [The psychology of family relationships and the basics of family counseling], Gardariki, Moscow, Russia, 320 p.

Kuteeva, V.P. and Solov'eva, O.A. (2010), “Family as a subject of personality socialization”, *Inzhenernye tekhnologii i sistemy*, no. 2, pp. 191–195.

Lotzin, A., Romer, G., Schiborr, J., Noga, B., Schulte-Markwort, M. and Ramsauer, B.G. (2015), “Synchrony between Mothers with Mood Disorders and Their Infants: Maternal Emotion Dysregulation Matters”, *PLoS one*, vol. 12, no. 10.

O'Hara, K.L., Sandler, I.N., Wolchik, S.A. and Tein, J.Y. (2019), “Coping in context: The effects of long-term relations between interparental conflict and coping on the development of child psychopathology following parental divorce”, *Development and psychopathology*, vol. 31 (5), pp. 1695–1713.

Ovcharova, R.V. (2014), *Psikhodiagnosticheski kompleks “MEHDOS”* [Psychodiagnostic complex “MEDOS”], MPSU, Moscow, Russia.

Ovcharova, R.V. (2008), *Sotsial'no-pedagogicheskaya zapushchenost' detei i podrostkov* [Social and pedagogical neglect of children and adolescents], Kurganskii gosudarstvennyi universitet, Kurgan, Russia, 365 p.

Polivanova, K.N. (2000), *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of age crises], Akademiya, Moscow, Russia.

Rattay, P., von der Lippe, E., Mauz, E., Richter, F., Holling, H., Lange, C. and Lampert, T. (2018), “Health and health risk behaviour of adolescents-Differences according to family structure. Results of the German KiGGS cohort study”, *PLoS one*, vol. 13, no. 3.

Rozhkov, M.I. (2000), “Methodology for studying the socialization of the student's personality”, in Stepanov, E.N. (ed), *Vospitatel'nyi protsess: izuchenie ehffektivnosti. Metod. rekomendatsii* [Educational process: the study of effectiveness. Method. recommendation], TTS Sfera, Moscow, Russia, pp. 64–66.

Roslyakova, E.Yu. (2009), The relationship between the types of activity of subjects of vital activity in early adolescence, Ph.D. Thesis, Yaroslavl', Russia, 23 p.

Timofeenko, E.E. (2017), “The problem of divorce in the modern world”, *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, vol. 19, no. 6, pp. 103–105.

Tu, K.M., Cai, T. and Li, X. (2020), “Adolescent coping with academic challenges: The role of parental socialization of coping”, *Journal of Adolescence*, vol. 81, pp. 27–38.

Vasilenko, V.E. and Manukyan, V.R. (2006), *Vozrastnye krizisy zhiznennogo tsikla* [Age-related life cycle crises], SPbGU, Saint Petersburg, Russia, 64 p.

Van der Giessen, D. and Bogels, S.M. (2018), “Father-Child and Mother-Child Interactions with Children with Anxiety Disorders: Emotional Expressivity and Flexibility of Dyads”, *Journal of abnormal child psychology*, vol. 46 (2), pp. 331–342.

Wolchik, S., Christopher, C., Tein, J.Y., Rhodes, C.A. and Sandler, I.N. (2019), “Long-term Effects of a Parenting Preventive Intervention on

Young Adults' Attitudes Toward Divorce and Marriage”, *Journal of divorce and remarriage*, vol. 60, no. 4, pp. 283–300.

Zmanovskaya, E.V. (2003), *Deviantologiya: Psikhologiya otkloniyayushchegosya povedeniya* [Deviantology: The Psychology of Deviant Behavior], Akademiya, Moscow, Russia, 438 p.

Znakov, V.V. (2005), “Psychology of the subject and the psychology of human existence”, in Znakov, V.V. and Riabikina, Z.I. (ed.), *Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Subject, personality and psychology of human existence], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia, pp. 9–45.

#### *Информация об авторах*

*Лариса А. Головей*, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9; [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)

*Елена К. Веселова*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

*Ольга С. Галашева*, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9; [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)

#### *Information about the authors*

*Larisa A. Golovey*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7–9, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, Russia, 199034; [lgolovey@yandex.ru](mailto:lgolovey@yandex.ru)

*Elena K. Veselova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia; bld. 48, Moika River Emb., Saint Petersburg, Russia, 191186; [elkonves16@yandex.ru](mailto:elkonves16@yandex.ru)

*Olga S. Galasheva*, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7–9, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, Russia, 199034; [oly.g.996@gmail.com](mailto:oly.g.996@gmail.com)



УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

## Специфика профессионального самоопределения и межпоколенных отношений у студентов с кризисным характером профессионального развития

Марина Д. Петраш

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, m.petrash@spbu.ru*

Александра Е. Гармонова

*СПБ ГБУ «Центр «Адмиралтейский»,  
Санкт-Петербург, Россия, a.garmonova@ya.ru*

*Аннотация.* В статье представлены данные исследования специфики межпоколенных отношений в семейной и несемейной сфере у студентов с кризисным характером профессионального развития. Мы предположили, что опыт гармоничных семейных межпоколенных отношений будет способствовать установлению конструктивных взаимоотношений с представителями других поколений вне семьи; характер профессиогенеза (кризисного и благополучного) скажется на специфике межпоколенных отношений. Мы также предположили, что в период поздней юности и ранней взрослости этап профессионального обучения является одним из центральных процессов, а преподаватели выступают важными фигурами в социальном взаимодействии. Выборка включала 176 студентов вузов и колледжей Санкт-Петербурга, были выделены 3 группы: кризисная, благополучная и группа с острым кризисом в процессе обучения. В результате исследования нами было выявлено неоднозначное воздействие межпоколенных отношений на процесс профессионального самоопределения в ситуации кризисного развития. Выделены маркеры, свидетельствующие о переживании острого кризиса профессионального развития на начальном этапе профессионального обучения. Обнаружена значимая роль преподавателя в формировании характера профессиогенеза у молодежи и выявлен вклад семейных межпоколенных отношений в профессиональное становление студента.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, межпоколенные отношения, кризис, юность, ранняя взрослость, студенты

*Для цитирования:* Петраш М.Д., Гармонова А.Е. Специфика профессионального самоопределения и межпоколенных отношений у студентов

с кризисным характером профессионального развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 81–96. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

## Specifics of professional self-determination and intergenerational relations among students with a crisis character of professional development

Marina D. Petrash

*Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia, m.petrash@spbu.ru*

Aleksandra E. Garmonova

*Saint Petersburg state budgetary institution “Admiralteiskiy Center”,  
Saint Petersburg, Russia, a.garmonova@ya.ru*

*Abstract.* In the present paper we discuss the results of the study specifics of intergenerational relationships in the family and non-family spheres among students with a characteristic character of professional development. We assumed that the experience of harmonious family intergenerational relations will contribute to the establishment of constructive relationships with representatives of other generations outside the family; the nature of professionogenesis (crisis and prosperous) will affect the specifics of intergenerational relationships. We also suggested that in the period of late adolescence and early adulthood, the stage of professional training is one of the central processes, and teachers are important figures in social interaction. Participants were 176 students aged 17-25 from Saint-Petersbur; 3 groups were defined: crisis, prosperous and a group with an acute crisis in the learning process. As a result, according to the results of the study, we studied the ambiguous impact of intergenerational relationships on the process of professional self-determination in a situation of crisis development. We have identified markers that indicate the experience of an acute crisis of professional development at the initial stage of professional training. We found a significant role of the teacher in the formation of the character of professionogenesis in young people, and revealed the contribution of family intergenerational relationships to the professional development of the student.

*Keywords:* professional development, intergenerational relationships, crisis, youth, early adulthood, students

*For citation:* Petrash, M.D. and Garmonova, A.E. (2020), “Specifics

of professional self-determination and intergenerational relations among students with a crisis character of professional development”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 1, pp. 81–96. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

### *Введение*

Начало профессионального пути в период юности становится определяющим событием в жизни человека. От него зависит дальнейшее совершенствование профессиональной позиции специалиста на всех этапах роста. Молодые люди, приступив к профессиональному обучению, так или иначе устанавливают рабочие отношения с преподавателями, которые можно отнести к несемейным межпоколенным отношениям [Стрижицкая, Петраш 2019]. Особую значимость такие отношения приобретают в период социальных изменений, происходящих в современном обществе, которые, в свою очередь, ведут к изменениям взаимоотношений между представителями разных поколений. Многие исследователи подчеркивают эффективность МПО для обеих сторон взаимодействия [Сапоровская и др. 2012; Ehrich et al. 2002; Zachary 2002]. Анализ научной литературы показывает, что проблема МПО в профессиональном контексте рассматривается в рамках программы наставничества [Аржаных 2017; Лавринович, Молостова 2011] и затрагивает начальный этап становления профессионала как специалиста, как практика. Можно отметить дефицит исследований, посвященных изучению межпоколенных отношений (далее МПО) на этапе перехода от юности к взрослости, в контексте образовательного процесса, при этом влияние педагогов на обучающихся значительно.

В нашем исследовании мы обратились к специфике межпоколенных отношений молодых людей, студентов в семейной и несемейной сфере. Мы предположили, что опыт гармоничных межпоколенных отношений в семье будет способствовать установлению теплых отношений с представителями других поколений вне ее. Помимо этого мы признаем возможным влияние характера профессиогенеза (кризисного и благополучного) на специфику межпоколенных отношений.

Мы также предположили, что в период поздней юности – ранней взрослости процесс профессионального обучения является одним из центральных, а преподаватели выступают важными фигурами в социальном взаимодействии, и, таким образом, мы можем допустить, что характер межпоколенных отношений, как семейных, так и несемейных, на данном этапе будет связан с характером профессионального развития.

Для решения задач исследования мы использовали следующие методы: опросник «Факторы профессионального развития» [Петраш 2011], блок анкеты «фактор выбора профессии»; опросник «эмоциональное отношение к профессиональному будущему» М.Р. Гинзбурга [Гинзбург 1996]; семантический дифференциал межпоколенных отношений М. Монтеро-Лопес, О.Ю. Стрижицкой и опросник «семейные эмоциональные коммуникации» А.Б.Холмогоровой [Холмогорова и др. 2016]. Дополнительно, для исследования МПО мы использовали анкету «межпоколенные социальные отношения», которая включает блоки: «отношение» – отношение к представителям старших поколений, «профессиональные отношения» – особенности межпоколенных отношений в контексте профессионального аспекта и «взаимопонимание» – особенности межпоколенного диалога.

Выборку составили студенты вузов и колледжей Санкт-Петербурга в количестве 176 человек. С помощью кластерного анализа было выделено три группы студентов с разной ситуацией профессионального развития: 1) «кризисная» (96 чел.); 2) «благополучная» (80 чел.) и 3) «острый кризис» (11 чел.). В данной статье основное внимание обращено на группы студентов с кризисным характером профессионального развития, который оценивался по параметрам профессионального выбора, оценке ситуации профессионального развития, а также отношению к профессиональному будущему. Для большей наглядности в таблице 1 приведены данные сравнительного анализа по изучаемым параметрам двух групп – «кризисной» и «благополучной». Специфика профессиогенеза в группе с острым кризисом представлена отдельно. Исследование проведено до пандемического периода.

### *Результаты исследования*

На первом этапе мы провели сравнительный анализ параметров профессионального развития в выделенных группах (см. табл. 1), в результате которого был обнаружен низкий уровень удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью (УПД), неопределенность в профессиональном выборе в кризисной группе и самые низкие показатели по всем параметрам профессионального развития у студентов в группе с острым кризисом. Возможно, выявленная ситуация профессионального развития является следствием профессионального выбора, сделанного молодыми людьми, что подтверждается корреляционными взаимосвязями параметров выбора профессии с удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью ( $r=0,456$ ;  $p=0,000$ ) и восстановлением ( $r=-0,245$ ;  $p=0,016$ ). В

случае осознанной позиции профессионального выбора отмечается удовлетворенность процессом обучения, с одной стороны, и снижение психофизиологического потенциала с другой. Важно отметить, что студенты из кризисной группы и группы с острым кризисом обладают недостаточными возможностями в восстановлении собственных энергетических ресурсов. Анализ подхода к профессиональному выбору показал, что в кризисной группе студенты менее осознанно подошли к выбору профессии, они демонстрируют неуверенность в принятом решении, испытывают трудности в обучении, их представления о профессии ухудшились. В группе с острым кризисом показатели по всем параметрам профессионального выбора оказались ещё ниже.

Таблица 1

Сравнительный анализ параметров профессионального развития в группах с разным характером профессионального развития

	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)			Острый кризис (N=11)
	m	sd	m	sd		m(sd)
<i>Параметры профессионального выбора</i>						
Серьезность проф. выбора	1,89	,709	2,38	,629	0,000	1,55(0,93)
Уверенность в проф.выборе	2,05	,605	2,46	,572	0,000	0,45(0,68)
Реализация	2,02	,754	2,43	,652	0,000	0,36(0,67)
Представления о профессии	2,12	,713	2,43	,546	0,001	0,64(1,02)
<i>Факторы профессионального развития</i>						
Целеустремленность	16,72	3,374	19,43	3,133	0,000	14,1(4,0)
УПД	18,41	2,922	24,28	2,135	0,000	13,09(2,5)
Адаптация в коллективе	11,53	2,167	12,85	2,476	0,000	9,82(3,3)
Контроль поведения	11,42	2,369	12,26	2,321	0,018	9,36(2,6)
Восстановление	14,06	2,768	17,41	2,162	0,000	8,91(2,1)
<i>Параметры эмоционального отношения к профессиональному будущему</i>						
Страх	7,00	2,509	4,72	1,709	0,000	9,00(2,8)

Тревожность	8,18	2,695	5,77	1,894	0,000	9,64(2,9)
Индифферентное отношение	7,23	2,447	5,44	2,176	0,000	7,00(2,4)
Заинтересованность	10,75	2,632	11,82	2,153	0,003	8,82(3,3)
Уверенность	9,64	2,734	11,34	2,025	0,000	7,09(2,1)
Оптимизм	9,74	2,899	10,90	2,362	0,004	7,64(2,4)

При анализе биографической анкеты нами были собраны ответы студентов на вопрос «Что повлияло на выбор профессионального учебного заведения?». Варианты ответа учитывают внутренние и внешние факторы. Наименее популярным вариантом при выборе студентами факторов, влияющих на выбор профессии, оказался пункт «мнение учителей» – его никто не отметил. Что может говорить о низком уровне авторитетности школьных педагогов в вопросе выбора профессии старшеклассниками. Участники кризисной группы по большей части руководствовались мнением родителей при профессиональном выборе и на втором месте отмечали собственный интерес к профессии. В части осознанного подхода к выбору профессионального будущего нами выявлен факт неопределенности, т.е. большинство студентов либо несерьезно подошли к выбору профессии, либо «нечто среднее» (31% и 49%, соответственно). И лишь 18 % из числа кризисной группы осознанно выбирали свою профессию, учитывая свои знания и интерес к ней.

Выбор профессии, несомненно, связан с отношением к своему профессиональному будущему, при оценке которого у молодых людей из кризисной группы на фоне доминирования позитивных модальностей (заинтересованность, уверенность и оптимизм) отмечено повышение страха и тревожности в отношении профессионального будущего. В группе с острым кризисом выявлены негативные эмоции и равнодушие по отношению к профессиональному будущему, а позитивное видение уходит на второй план.

Следующая часть нашего исследования касалась изучения семейных и несемейных межпоколенных отношений молодых людей на этапе перехода от юности к взрослости. В качестве несемейных МПО рассматривались отношения с преподавателями. Особенности межпоколенных отношений у студентов кризисной группы проявились в умеренно – дистанцированной позиции при взаимодействии с преподавателями (оценка, активность, сила) (см. табл. 2).

Таблица 2

Средние значения факторов межпоколенных отношений  
в группах с разным характером профессионального развития

	Шкала	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)		p=	Острый кризис (N=11)
		m	sd	m	sd		m(sd)
Преподаватели	Оценка	21,14	5,649	24,60	5,160	0,000	19,3(6,0)
	Сила	16,85	4,830	18,80	4,941	0,009	15,5(4,1)
	Активность	17,31	5,334	20,50	5,006	0,000	15,4(5,0)
Родители	Оценка	27,00	5,446	27,94	4,524	0,214	27,1(3,3)
	Сила	23,81	4,288	24,36	3,238	0,334	24,2(2,3)
	Активность	26,38	5,782	27,85	4,255	0,053	25,4(4,9)
Бабушки/ Дедушки	Оценка	24,15	8,519	25,15	7,980	0,423	24,1(9,0)
	Сила	21,15	6,905	22,09	6,305	0,348	21,1(7,6)
	Активность	22,84	8,568	24,64	7,853	0,150	23,0(9,5)

Анализ данных МПО демонстрирует различия между группами в отношениях с преподавателями, а также тенденцию к различиям во взаимоотношениях с родителями. В кризисной группе отношения с преподавателями менее активные, прочные и эмоциональные по сравнению с благополучной группой. Респонденты из кризисной группы ниже оценивают и активность взаимоотношений с родителями.

Учитывая уровневые показатели характеристик МПО в группах с кризисным характером профессиогебеза, можно предположить, что отношения с родителями оцениваются довольно высоко, они отмечаются как привлекательные, предпочтительные и интенсивные. Это, возможно, связано с необходимостью поддержки со стороны близких в период адаптации. Отношения с родителями имеют более низкие значения, что может быть вызвано переездом студента к месту обучения или погружением в учебный процесс, что приводит к сокращению взаимодействия с родителями.

Изучая семейные и несемейные межпоколенные отношения в условиях профессионального обучения, мы предположили, что опыт гармоничных семейных межпоколенных отношений будет способствовать установлению теплых отношений с представите-

лями других поколений вне семьи (с преподавателями). Для исследования взаимосвязи мы провели корреляционный анализ в выделенных группах.

Нами было обнаружено, что у студентов в двух группах, кризисной и благополучной, наблюдаются статистически значимые связи ( $p \leq 0,001$ ) между характеристиками межпоколенных отношений с родителями и преподавателями, родителями и прародителями, преподавателями и прародителями. Следует отметить, что наибольшее количество связей выявлено в благополучной группе, что позволяет нам рассматривать ресурсную сторону межпоколенных отношений в контексте учебно-профессиональной деятельности.

Сильная взаимосвязь эмоционального аспекта отношений с преподавателями была обнаружена со всеми шкалами отношений с родителями и прародителями. Что может говорить о первостепенности вклада взаимоотношений в семье именно в эмоциональный элемент внесемейных отношений, который отражает привлекательность, предпочтительность и в целом положительное видение взаимодействия. Прочность отношений с преподавателями также имела сильную взаимосвязь со всеми шкалами, кроме параметра «Сила прародители». Возможно, в момент начала профессионального обучения отношения студента с преподавателями не успели обрести такую же прочность, как многолетние взаимоотношения с прародителями. Данный вывод можно сделать на основе средних значений по шкалам «Преподаватели» и «Бабушки/Дедушки», где отношения с прародителями оцениваются выше. Коммуникативная и поведенческая активность в отношениях с преподавателями также коррелирует со всеми «родительскими» шкалами, при этом сильная взаимосвязь в отношениях с прародителями наблюдается со шкалой «Активность» Бабушки/Дедушки. Готовность к интенсивности и частоте встреч с бабушками и дедушками могла перенестись на отношения с преподавателями, которых студент видит ежедневно. Стоит отметить, что все шкалы отношений с преподавателями имели сильные корреляции со всеми шкалами в отношениях с родителями, что подтверждает наше предположение о переносе положительного опыта семейных коммуникаций на общение с педагогами.

Далее, нам важно было рассмотреть особенности взаимоотношений студентов с их родителями в части семейных эмоциональных коммуникаций. Данные уровневых характеристик в группах представлены в таблице 3.



Таблица 3

Средние значения параметров семейных эмоциональных коммуникаций в группах с разным характером профессионального развития.

Шкалы	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)		p=	Острый кризис (N=11)
	m	sd	m	sd		m(sd)
Критика	7,40	3,614	6,00	3,835	0,015	11,0(5,0)
Индукция тревоги	9,54	3,384	10,50	3,257	0,058	9,4(3,2)
Элиминирование эмоций	6,97	3,658	5,74	3,400	0,022	8,9(2,7)
Фиксация на негативных переживаниях	3,78	2,281	4,08	2,288	0,397	4,5(2,4)
Внешнее благополучие	3,96	2,052	4,13	2,275	0,614	5,8(1,8)
Сверхвключенность	4,35	2,113	4,06	2,224	0,377	3,9(2,0)
Семейный перфекционизм	5,06	2,279	5,69	2,331	0,075	6,2(2,1)
Общий балл	41,06	10,449	40,19	10,913	0,590	49,6(8,3)

Значения параметров семейных эмоциональных коммуникаций находятся в диапазоне средних значений, что может указывать на отсутствие серьезных эмоциональных дисфункций в родительских семьях молодых людей, принявших участие в нашем исследовании.

По результатам сравнительного анализа можно отметить, что отличительной особенностью кризисной группы являются более высокие значения по шкалам «Критика» и «Элиминирование эмоций» (см. табл. 3), с одной стороны; с другой – статистически значимая тенденция к снижению значения по шкале «Индукция тревоги», в отличие от благополучной группы. Другими словами, мы можем предположить, что к студентам из кризисной группы родители критиковали чаще, особенно в ситуациях проявления негативных эмоций. Что, в свою очередь, объясняет повышение запрета на выражение негативных эмоций («элиминирование эмоций»). Факт менее выраженной фиксации со стороны родителей на жизненных неудачах («индукция тревоги») мог привести к тому, что сталкиваясь с трудностями в учебном процессе, студенты испытывают сложности в их преодолении.

Усиленный вариант представленных выше значений наблюдается в группе с острым кризисом по шкалам «Критика», «Элиминирование эмоций», «Фиксация на негативных переживаниях», «Внешнее благополучие», «Семейный перфекционизм», «Общий балл». Однако выраженность шкал «Индукция тревоги» и «Сверхвключенность» ниже показателей других групп. Возможно, более высокий уровень шкалы «Индукция тревоги» позволил студентам благополучной и кризисной группы не столь остро относиться к учебным неудачам, что сделало их успешнее в обучении. Отношения с родителями у студентов острой кризисной группы оценивались на том же уровне, что и в остальных, кроме шкалы «Активность» Родители, где балл оказался ниже. Можно предположить, что более редкие встречи с родителями сказались на понижении шкалы «Сверхвключенность», которая демонстрирует настойчивое желание родителей внедриться в жизнь ребенка.

Далее мы провели регрессионный анализ с целью выявления предикторов факторов профессионального развития (см. табл. 4), профессионального выбора (см. табл. 5) и эмоционального отношения к профессиональному будущему (см. табл. 6) у студентов кризисной группы.

Таблица 4

Регрессионный анализ  
Факторы профессионального развития  
и Межпоколенные отношения

Кризисная группа			
Предикторы	B(SD)	$\beta$	p
ЗП: Удовлетворенность профессиональной деятельностью			
О Преподаватели	,16(.05)	,305	,004
О Родители	-,36(.12)	-,682	,002
Проф. отношения	,19(.09)	,219	,032
А Родители	,26(.11)	,507	,021
ЗП: Целеустремленность			
Семейный перфекционизм	,34(.15)	,232	,023
ЗП: Адаптация в коллективе			
Отношение	,11(.05)	,218	,033
ЗП: Контроль поведения			
Критика	-,14(.07)	-,217	,033
Отношение	,18(.05)	,340	,001

ЗП: Восстановление			
А Бабушки/Дедушки	,09,(03)	,277	,007
Сверхвключенность	-,32,(13)	-,241	,018
Проф. отношения	,22,(08)	,273	,007

*Примечания:* ЗП – зависимая переменная; А – активность; О – оценка.

В качестве зависимых переменных выступают факторы профессионального развития «удовлетворенность профессиональной деятельностью», «целеустремленность», «адаптация в коллективе», «контроль поведения» и «восстановление» (психофизиологический показатель); параметры межпоколенных взаимоотношений – независимых переменных.

Согласно регрессионным моделям можно предположить, что в случае кризисного характера профессионального развития, в качестве предикторов фактора «УПД», выступают «Оценка» в отношениях с преподавателями; «Профессиональные отношения» и «Активность» в отношениях с родителями. «Оценка» отношений с родителями входит с отрицательным знаком. Некоторой парадоксальностью обладает тот факт, что эмоциональное восприятие отношений с родителями («Оценка») имеет отрицательное воздействие на УПД. Стоит отметить, что в первой группе мнение родителей в вопросе выбора профессии было преобладающим. И вероятно, эмоциональные отношения с родителями подтолкнули студента сделать «неправильный» выбор, отказаться от собственного желания, что в итоге вылилось в низкую удовлетворенность профессиональным обучением.

Предиктором целеустремленности выступает параметр семейных эмоциональных коммуникаций «Семейный перфекционизм». Известно, что стремление к совершенству заставляло человека ставить точные и понятные цели и вырабатывать навык их достижения.

На переменную «Адаптация в коллективе» в кризисной группе положительно воздействует «Отношение» как позитивное видение межпоколенных связей. Надежные, теплые и поддерживающие отношения и принятие старших коллег позволяет обращаться к их опыту.

Фактор «Отношения» вновь помогает наладить отношения с собой у студента, как и с предыдущей зависимой переменной. Однако предиктор «Критика» (критика в родительской семье, отвержение неудач и негативных эмоций ребёнка) негативно сказывается на контроле поведения. Личность с опытом прене-

брежения ее эмоциями хуже их регулирует, что и выражается поведенчески. Уровень критики в кризисной группе выше, что подтверждается уровнем значимости ( $p=0,015$ ).

В кризисной группе поддержку получают и в семье, и в профессиональных кругах, что демонстрирует необходимость у студентов в дополнительном источнике ресурса. Отрицательное воздействие на восстановление осуществляет фактор «Сверхвключённость». Вероятно, некоторая доля «потворствующей» гиперопеки мешает обучающимся выработать навык самостоятельного восстановления сил.

Таблица 5

## Регрессионный анализ «Выбор профессии»

Кризисная группа			
Предикторы	B(SD)	$\beta$	p
ЗП: Фактор выбора профессии			
О Преподаватели	,07,(02)	,364	,000
ЗП: Фактор ситуации профессионального развития			
Фикс. на нег. переж.	,13,(06)	,234	,022

*Примечания:* ЗП – зависимая переменная; О – оценка; Фикс. на нег. пер. – фиксация на негативных переживаниях.

Фактор выбора профессии включает в себя ответ студента на вопрос о серьёзности профессионального выбора и фиксирует степень уверенности в совершенном выборе. Эмоциональные отношения с преподавателями способствуют ответственному взгляду на выбранный профессиональный путь и уверенности в нем.

Фактор ситуации профессионального развития отражает степень того, насколько реализован потенциал в профессии, а также характер представлений о профессии – изменились ли они, и в какую сторону. «Фиксация на негативных переживаниях» свидетельствует о сильной психологической «подключаемости» к переживаниям в родительской семье студента, особенно к негативным. Данный предиктор положительно сказывается на возможности реализовать свои способности в выбранной профессии. Возможно, студент больше сконцентрирован на общении вне дома, сильнее увлекается деятельностью, не имея стабильности в семейной коммуникации.

Таблица 6

Регрессионный анализ  
«Эмоциональное отношение к профессиональному будущему»  
и межпоколенных отношений

Кризисная группа			
Предикторы	B(SD)	$\beta$	p
ЗП: Позитивные эмоции			
Взаимопонимание	,57,(25)	,229	,025
Индукцир. тревоги	,52,(22)	,242	,018
ЗП: Индифферентные эмоции			
Семейный перфекционизм	-,24,(11)	-,220	,032
ЗП: Негативные эмоции			
Внешнее благополучие	,57,(24)	,243	,017

У студентов кризисной группы выявлено влияние фактора «Взаимопонимание» (в контексте МПО) на позитивное отношение к профессиональному будущему, что позволяет говорить о конструктивном воздействии доброжелательных межпоколенных отношений на уверенность в рамках профессионального будущего. Также позитивные эмоции по отношению к будущей профессии опосредствуются фактором «Индукцирование тревоги» в семье, который обозначает фиксацию родителей студента на жизненных трудностях и неудачах. Однако стоит заметить, что уровень семейных дисфункций в выборке находится в пределах нормы и данный фактор не имеет критических значений. Такие противоречивые результаты можно объяснить возможной осторожностью студента при выборе профессии, благодаря опыту быстрого решения проблем для смягчения тревоги от вероятной неудачи.

«Семейный перфекционизм» – это воспитание ребёнка по высоким стандартам и со стремлением к бесконечному совершенству; данный предиктор отрицательно влияет на индифферентное отношение к профессиональному будущему, на основе чего можно сделать вывод о возникновении различных чувств к профессии. Причиной способна служить установка на «идеальную» профессиональную подготовку, которая часто наполняет деятельность эмоциями.

В кризисной группе на негативные эмоции воздействует фактор «Внешнее благополучие» – стремление семьи скрывать проблемы перед окружающими за красивым «фасадом» своей

жизни. Чем выше склонность лакировать проблемы, тем более пугающим становится профессиональное будущее. Возможно, это связано с неумением обращаться за внешней помощью в кризисных ситуациях, что тормозит решение проблем.

### *Выводы*

По результатам исследования группы с кризисным и острым кризисным характером мы выделили маркеры, свидетельствующие о переживании острого кризиса профессионального развития на начальном этапе профессионального обучения. К ним относятся: отсутствие уверенности в правильности выбранной профессии и возможности реализации в ней; повышенный уровень тревожности, страха и равнодушия к профессиональному будущему; отсутствие конструктивных отношений с преподавателями; наличие семейных дисфункций в родительской семье, низкая удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, сложности адаптации в коллективе и снижение психофизиологического потенциала.

Изучение вклада межпоколенных отношений в процесс профессионального самоопределения в ситуации кризисного развития установило следующую специфику: конструктивные отношения с преподавателями и выраженная коммуникативная активность с прародителями способствует повышению факторов профессионального развития (УПД, адаптация в коллективе, восстановление, контроль поведения) и формированию планов профессионального будущего. Гиперопека со стороны родителей («Оценка» родители) снижает удовлетворенность профессиональным обучением. Критика в семейных отношениях мешает студенту наладить контроль своего поведения в ситуации профессионального обучения.

Определена как значимая роль преподавателя в формировании позитивного характера профессионального развития молодежи на начальном этапе профессионального обучения.

Выявлена ресурсная составляющая семейных межпоколенных отношений; показано, что опыт выстраивания коммуникации в родительской и расширенной семье студента переносится на общение с преподавателями.

### *Благодарности*

Статья выполнена в рамках гранта «Профессиональное развитие в структуре межпоколенных отношений при переходе от юности к взрослости» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 19-013-00861.

*Acknowledgements*

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project «Professional development in the structure of intergenerational relations in the transition from adolescence to adulthood», no. 19-013-00861.

*Литература*

Аржаных 2017 – *Аржаных Е.В.* Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37.

Гинзбург 1996 – *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук. Психологический институт, 1996. 60 с.

Лавринович, Молостова 2011 – *Лавринович Е.В., Молостова А.Н.* Супервизия при подготовке ведущих психологических тренингов // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19. № 4. С. 58–68.

Петраш 2011 – *Петраш М.Д.* Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 88–100.

Сапоровская и др. 2012 – *Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В., Петрова Е.А.* Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / Отв. ред. М.В. Сапоровская. Кострома: Авантитул, 2012. 384 с.

Стрижицкая, Петраш 2019 – *Стрижицкая О.Ю., Петраш М.Д.* Несемейные межпоколенные отношения: проблемы и перспективы // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2019. Т. 9. № 3. С. 243–253.

Холмогорова и др. 2016 – *Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г.* Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97–125.

Ehrich et al. 2002 – *Ehrich L.C., Tennent L. and Hansford B.C.* A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing // Contemporary Nurse. 2002. Vol. 12. no. 3. P. 253–264.

Zachary 2002 – *Zachary L.J.* The Role of Teacher as Mentor // New Directions for Adult and Continuing Education. 2002. Vol. 93. P. 27–38.

*References*

Arzhany`h, E.V. (2017), “Role of Mentorig System in professional

Development Of Entry-Level Teachers”, *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie*, vol. 22, no. 4, pp. 27–37.

Ehrich, L.C., Tennent, L. and Hansford, B.C. (2002), “A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing”, *Contemporary Nurse*, vol. 12, no. 3, pp. 253–264.

Ginzburg, M.R. (1996), Psychology of personality self-determination, Abstract of Ph.D. dissertation, Psikhologicheskii institut, Moscow, Russia, 60 p.

Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V. and Sorokova, M.G. (2016), “Standardization of the Test “Family Emotional Communication”, *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, vol. 24, no. 4, pp. 97–125.

Lavrinovich, E.V. and Molostova, A.N. (2011), “Supervision in the preparation of the leading psychological training”, *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, vol. 19, no. 4, pp. 58–68.

Petrash, M.D. (2011), “Psychological content and factors of incipient professional-development crises at the early stages of professional activity”, *Ekspertimetal'naja psikhologija*, vol. 4, no. 4, pp. 88–100.

Saporovskaya, M.V., Kryukova, T.L., Gushhin, a T.V. and Petrova, E.A. (2012), *Psikhologiya mezhpokolenny'h otnoshenij: konflikty i resursy* [The Psychology of Intergenerational Relations: Conflicts and Resources], in Saporovskaya, M.V. (ed.), Avantitul Publ., Kostroma, Russia, 384 p.

Strizhitskaya, O.Y. and Petrash, M.D. (2019), “Non-family intergenerational relations: problems and prospects”, *Vestnik SPbGU, Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika*, vol. 9, no. 3, pp. 243–253.

Zachary, L.J. (2002), “The Role of Teacher as Mentor”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 93, pp. 27–38.

#### *Информация об авторах*

*Марина Д. Петраш*, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6; [m.petrash@spbu.ru](mailto:m.petrash@spbu.ru)

*Александра Е. Гармонова*, СПб ГБУ «Центр «Адмиралтейский», Санкт-Петербург, Россия; 190005, Россия, Санкт-Петербург, 3-я Красноармейская ул., д. 14; [a.garmonova@ya.ru](mailto:a.garmonova@ya.ru)

#### *Information about the authors*

*Marina D. Petrash*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 6, Emb. Makarova, Saint Petersburg, Russia, 199034; [m.petrash@spbu.ru](mailto:m.petrash@spbu.ru)

*Aleksandra E. Garmonova*, Saint Petersburg state budgetary institution “Admiralteiskiy Center”, Russia; bld. 14, 3rd Krasnoarmeyskaya Street, Saint Petersburg, Russia, 190005; [a.garmonova@ya.ru](mailto:a.garmonova@ya.ru)



## Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе

Наиля Р. Салихова

*Институт психологии и образования Казанского федерального университета,  
Казань, Россия, nsalihov@yandex.ru*

Аида Р. Фахрутдинова

*Институт психологии и образования Казанского федерального университета,  
Казань, Россия, aida\_f99@mail.ru*

*Аннотация.* В статье приведены данные эмпирического исследования, предпринятого с целью выявления тех трудностей студентов при переходе от школьного обучения к вузовскому, преодоление которых значимо для развития личности. Участникам исследования (n=179) было предложено описать трудности этого переходного периода на основе анализа своей автобиографической памяти. В результате с помощью контент-анализа письменных текстов были выделены основные темы, их обобщение позволило составить перечень категорий сложностей, затем была определена частота повторяемости каждой из них. Согласно результатам наиболее упоминаемыми являются разные аспекты интеграции личности в новые социальные общности, что обусловлено резкими изменениями социального окружения при переходе из школы в вуз. Большим вызовом становится также необходимость самоорганизации в учебных и бытовых вопросах, планирование и организация своего времени. На третьем месте по частоте упоминаний оказались трудности в учебе, особенно связанные с освоением материала в новых образовательных условиях. В качестве проблемных зон, не получивших ранее отражения в источниках, выступают налаживание совместного быта в общежитии, давление родителей, проявление своей индивидуальности, увеличение длительности занятий и темпа обучения, романтические отношения, языковой барьер. При этом значительно реже указываются трудности первой экзаменационной сессии, более часто упоминаемые при исследовании текущего процесса адаптации. Результаты исследования могут быть использованы для разработки системы практических мероприятий, направленных на оказания помощи студентам в построении нового образа жизни в вузе, что на раннем этапе обучения необходимо для

повышения эффективности образовательного процесса и фасилитации процессов личностного роста и развития студентов.

*Ключевые слова:* студент, трудности адаптации, субъектный подход, личность, развитие, образование

*Для цитирования:* Салихова Н.Р., Фахрутдинова А.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 97–113. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-97-113

## A first-year students' adaptation to difficulties at high educational establishments

Nailya R. Salikhova

*Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University,  
Kazan, Russia, Nailya.Salikhova@kpfu.ru*

Aida R. Fakhruddinova

*Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University,  
Kazan, Russia, aida\_f99@mail.ru*

*Abstract.* Data from an empirical study aimed at identifying the difficulties faced by students in their transition to higher education, the overcoming of which is important for personal development, are presented in the article. The study participants (n=179) were asked to describe the difficulties of transition from school to University in the 1st year based on analysis of their autobiographical memory. The content analysis of texts allowed identifying the main themes and compiling a list of challenges, and then the frequency of occurrence of each of them was determined. According to the results, the most actual difficulties are the different aspects of integrating into the new social community due to sharp changes in the social environment during the transition from school to University. A big challenge is the need for self-organization in educational and everyday matters, planning and organizing your time. The third most frequently mentioned is learning difficulties, especially those related to mastering the material in the new educational environment. Problematic areas of adaptation to higher education that have not been previously reflected in the sources are the establishment of a common life in the dormitory, pressure from parents, the manifestation of their individuality, the increase in the length of classes and the pace of learning, romantic relationships and language barriers. The difficulties of the first examination session are much less frequently mentioned, and are more frequently

mentioned when examining the current adaptation process. The results of the study can be used for the development and subsequent implementation of a system of practical measures aimed at helping students to adapt to the new environment and conditions. Such assistance to students in building a new way of life at a university, especially at an early stage of study, is necessary not only to improve the effectiveness of the educational process, but also to facilitate the processes of personal growth and development of students.

*Keywords:* student, adaptation challenge, subjective approach, personality, development, education

*For citation:* Fakhrutdinova, A.R. and Salikhova, N.R. (2021), "A first-year students' adaptation to difficulties at high educational establishments", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 97–113, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-97-113

### *Введение*

Обучение в высшем учебном заведении предполагает не только профессиональную подготовку к будущей трудовой деятельности, но является важнейшим этапом становления личности. Для большинства студентов поступление в высшее учебное заведение означает, в первую очередь, шаг во взрослую жизнь, сопряженный с необходимостью самостоятельно ее планировать, принимать решения и нести за них ответственность. Столь резкие изменения жизненной ситуации и рост личностной ответственности сопряжены с повышением уровня психического напряжения и ростом тревожности [Балабаева и др. 2010]. Длительное или частое переживание подобных состояний может привести к невротизации личности, снижению стрессоустойчивости и способности выдерживать эмоциональную нагрузку. В связи с этим особое значение имеет помощь в оптимизации перехода к новым условиям жизни и деятельности.

В психологических исследованиях преодоление трудностей данного перехода и построение нового образа жизни обозначается термином «адаптация». В широком смысле под адаптацией понимается приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Общим в подходах к адаптации является рассмотрение ее как комплексного, многокомпонентного явления. Так, А.М. Шевелева в структуре студенческой адаптации выделяет биологический (новый режим, место и условия жизни), психологический (новые потребности и мотивы), профессиональный (содержание и организация учебной деятельности) и социальный аспекты (отношения с окружающими и статус в группе) [Шевелева 2014]. Наиболее часто описываются соци-

альные факторы адаптации, среди которых две основные сложности – интеграция в новый учебный коллектив [Алгаев 2018; Боронина и др. 2001; Кринчик 2004; Шевелева 2014] и налаживание отношений с преподавателями [Боронина и др. 2001; Кринчик 2004; Малкова 2011; Шевелева 2014].

Среди других часто перечисляемых трудностей первокурсников – различные стороны учебного процесса в вузе. Это, в первую очередь, сложность адаптации к новой вузовской системе организации обучения [Боронина и др. 2001], а именно к лекционно-семинарскому проведению занятий, зачетной системе оценивания, отсутствию жесткого внешнего контроля учебной деятельности [Алгаев 2018; Шевелева 2014]. Трудности связаны также с недостатками в организации учебных занятий и экзаменов – нерационально составленное расписание, неосведомленность относительно организационных вопросов и т.д. [Кринчик 2004].

Трудности адаптации к учебному процессу связываются и с неудовлетворенностью содержанием преподаваемых и изучаемых дисциплин [Боронина и др. 2001], неясностью учебных задач [Малкова 2011], сложностью установления связи изучаемых дисциплин с будущей практической деятельностью, что, по мнению студентов, мешает усвоению учебного материала [Кринчик 2004]. Упомянется отсутствие навыков самостоятельного обучения и поиска информации [Кринчик 2004], неумение искать и использовать информацию, непонимание правил учебной работы [Малкова 2011]. Полноценное включение в учебный процесс затрудняется резким увеличением объема изучаемого материала [Алгаев 2018], недостаточностью учебно-методической литературы и малой технической оснащённостью аудиторий [Боронина и др. 2001].

Дезадаптивный эффект оказывает, по мнению большинства авторов, опыт первой экзаменационной сессии: волнение перед первыми зачетами и экзаменами [Малкова 2011], неумение совладать с экзаменационным стрессом [Кринчик 2004], неудовлетворенность результатами первой сессии [Боронина и др. 2001].

На процесс адаптации оказывают влияние и материальные факторы. Чем благополучнее материальное положение студента [Алгаев 2018] и родительской семьи [Боронина и др. 2001], тем легче протекает процесс адаптации. Стрессовым фактором может выступать необходимость совмещать учебу с работой, особенно если такая возможность отсутствует в связи с напряжённостью обучения [Малкова 2011]. Перечисляются также бытовые и жилищные трудности, включая трудности организации питания [Алгаев 2018; Боронина и др. 2001; Малкова 2011].

При осмыслении трудностей первокурсников в вузе многие

авторы придерживаются парадигмы адаптации. Важно также отметить, что большинство существующих исследований выполнены при изучении текущего хода адаптации первокурсников. На наш взгляд, эти трудности могут быть поняты и с позиций субъектного подхода, который позволяет увидеть в них необходимые составляющие перехода человека на новый этап своего развития и построения нового образа жизни. Этот подход предполагает, что человек сам является инициатором преобразований, определяет цели, планирует и выстраивает действия, принимая ответственность за свой выбор, осознанно, активно и творчески преобразуя себя, свою деятельность и окружение. Продуктивным в рамках данной темы может стать и методологический потенциал субъектно-ориентированного подхода к развитию человека, развиваемый В.И. Слободчиковым, согласно которому переход к обучению в вузе можно также рассматривать как целостный кризис в развитии человека, а именно как кризис рождения – кризис вхождения в новое социальное со-бытие [Слободчиков 1994]. Согласуется с ним и представление Э.Ф. Зеера о кризисе профессионального выбора, который наиболее отчетливо проявляется на первом и последнем годах обучения и связан с появлением сомнений относительно выбранной специальности и недовольством отдельными изучаемыми дисциплинами. Ведущую роль в успешном преодолении этого кризиса Э.Ф. Зеер отдает активности самой личности [Зеер, Сыманюк 2002]. В данном контексте существенны представления и о ценностно-смысловых ресурсах и ограничениях профессионального выбора [Салихова 2008].

Анализ исследований в данной области с методической точки зрения показал, что для изучения трудностей студенческой адаптации обычно используются методы опроса либо анкетирования, которые составлены на основе заранее выделенных авторами проблемных областей и нацелены на выявление преобладания тех или иных из них [Алгаев 2018; Боронина и др. 2001; Малкова 2011]. Данные методы накладывают значительные ограничения на ответы респондентов, тем самым сужая круг выделенных с их помощью трудностей переходного периода. Более чутким к «голосу» самих студентов является основанное на открытых вопросах исследование Е.П. Кринчик, однако трудности перехода в вуз не были целью этого исследования [Кринчик 2004]. В целом, представляется актуальным использование в поле научного исследования данной проблематики качественного подхода, который в большей степени открыт «голосу» самого развивающегося субъекта и может дать возможность обнаружить еще не охваченные явления. Не менее интересно исследовать такого рода

трудности и на основе автобиографического подхода, поскольку именно трудности развивающего типа остаются в автобиографической памяти человека [Нуркова 2000].

*Цель исследования* – на основе применения качественных методов выявить и описать наиболее актуальные трудности перехода от обучения в школе к новому образу жизни как новому этапу развития субъекта в рамках получения образования в вузе.

### *Методы исследования*

Респондентам было предложено в свободной форме описать трудности перехода к обучению в университете и далее – на первом курсе – в тех деталях, которые они вспомнят. Тексты были написаны во время занятия. Мы не ставили никаких вопросов, которые могли бы как-то направить респондентов или побудить их к актуализации конкретного содержания, и сочли полезным анализировать содержание спонтанных воспоминаний выпускников о трудностях обучения на первом курсе вуза после школы.

При анализе текстов использовался метод тематического анализа [Braun, Clarke 2006], где главный вопрос: «Какие темы затронут респонденты, описывая трудности обучения на первом курсе вуза?». Логика анализа была построена индуктивно, восходящим путем на основе данных в соответствии с логикой шестифазного алгоритма тематического анализа, предложенного Брауном и Кларком [Braun, Clarke 2006]. В результате была получена многоуровневая система тем, актуальных для респондентов в контексте трудностей обучения на первом курсе вуза.

Затем проводился частотный анализ встречаемости всех выявленных тем. Единицей тематического частотного анализа стало индивидуальное описание, т. е. каждое описание было закодировано как содержащее или не содержащее каждую из тем, затем рассчитывалась частота упоминания конкретной темы респондентами.

### *Выборка*

В исследовании приняли участие 179 аспирантов первого года обучения Казанского университета (93 девушки и 86 мужчин, средний возраст 24,3) шести различных направлений подготовки: химические науки, науки о земле, биологические науки, физика и астрономия, информационные технологии, математика и механика. Условно можно обозначить данную выборку как «успешные выпускники», при этом анализ ими трудностей перехода к обучению в вузе на основе личных воспоминаний стал

одним из элементов в подготовке будущих преподавателей высшей школы.

### *Результаты*

Все встречавшиеся в текстах темы были классифицированы на 22 первичных категории (см. табл. 1). В таблице приведены сами категории и наиболее типичные для нее фрагменты текстов.

*Таблица 1*

### Основные темы в описании трудностей обучения на первом курсе вуза

№	Первичные темы	Цитаты из текстов респондентов
1	Изменение социального окружения	страх не влиться в коллектив; нет человека, который бы поддерживал; уживаться с людьми с множеством характеров; выстроить отношения с другими людьми
2	Совместный быт в общежитии с новыми людьми	проживание с незнакомыми людьми; совместное проживание с абсолютно другими людьми
3	Взаимодействие с преподавателями	большая дистанция; страшно подходить к преподавателю с вопросами; конфликты с преподавателями, сложности с пониманием характера преподавателей
4	Трудности расставания с близкими	разлука с родителями; скука по родным, близким, дому; морально было тяжело находиться вдали от близких и родных
5	Давление родителей	давление родителей, ожидающих лучшей учебы; опасения не оправдать ожидания родителей
6	Утверждение социального статуса в группе	необходимо занять то место в социальной группе, которое устроило бы студента; в школе – отличница, институт – все вокруг умнее меня; соревнование за первое место в группе
7	Проявление своей индивидуальности	сложно заявить о себе – стеснительный; не плыть по течению, проявить инициативу; страх, заявить о себе, показать, что я существую; страх отвечать перед большой аудиторией
8	Романтические отношения	проблема отношений с девушками; решают дела «любовные»
9	Самоорганизация, самоконтроль в учебных вопросах	прокрастинация; нужно самостоятельно мотивировать себя; отсутствие проверки знаний в ходе курса; чувство бесконечно отсроченного будущего «дедлайна», расслабленности

10	Организация распределения времени	совмещать учебу, работу и решение бытовых вопросов; неумение управлять своим временем; не могу совмещать учебу с личной жизнью
11	Самостоятельное ведение быта	нет помощи родителей в бытовых вопросах; учишься готовить, стирать, убирать
12	Решение финансовых вопросов	грамотное распределение финансов; долги по оплате обучения; стипендия, точнее ее размер
13	Трудности освоения материала	многозадачность; были предметы, которые были абстрактными, и они мне не давались с легкостью; сложно выучить все; потерянности в шквале новой информации
14	Увеличение длительности занятий и темпа обучения	сложно войти в ритм учебы, потому что пара в два раза длиннее урока; сидеть на парах так долго было очень сложно, страх не успевать за темпом преподавания в университете
15	Иная форма организации обучения	другая подача материала; другая методика изложения материала; лекции дают только 20% информации, остальные 80% студент должен отыскивать сам
16	Первая сессия	Страх перед 1 сессией; сильный страх плохо сдать первую экз. сессию; первая сессия – это действительно стресс; самое страшное в жизни каждого первокурсника – первая сессия; сколько нервов было потрачено на первой сессии, какими сложными казались первые экзамены
17	Освоение города	трудность ориентации в новом городе; не знаешь где что находится
18	Незнание системы организации университета	нахождение аудиторий; отсутствие хорошего координатора; новое здание, растерянность
19	Языковой барьер	язык (училась в татарской школе) -проблемы с разговорной речью (из-за акцента чувствовала себя не в своей тарелке, стеснялась разговаривать) – с математическими терминами»
20	Сомнение в себе, своих возможностях	страх, что не хватит знаний; личные переживания по поводу своих способностей, сомнений, справлюсь ли я?
21	Разочарование в выборе специальности	не нравится специальность; нежелание учиться по своей специальности, что по тем или иным причинам не смогли поступить в тот вуз, в который хотели
22	Состояние напряжения, стресса	не способность расслабляться; постоянный стресс ... и как результат – мигрени, гипертония и излишний вес; был очень стрессовый период



В таблице 2 представлена вся система полученных категорий как первоначальных, так и более крупных и обобщенных с указанием частоты встречаемости каждой из них (абсолютное количество и процент от общего количества всех текстов).

Таблица 2

## Частота встречаемости категорий трудностей

Темы			Частота встречаемости N (%)		
Отношения с другими людьми	Новые социальные общности	Изменение социального окружения	106 (59,2%)	124 (69,3%)	144 (80,4%)
		Совместный быт в общежитии с новыми людьми	23 (12,8%)		
		Взаимодействие с преподавателями	21 (11,7%)		
	Прежние социальные общности	Трудности расставания с близкими	34 (19,0%)	38 (21,2%)	
		Давление родителей	5 (2,8%)		
	Место в новых социальных группах	Утверждение социального статуса в группе	18 (10,0%)	31 (17,3%)	
		Проявление своей индивидуальности	16 (8,9%)		
Близкие отношения	Романтические отношения	8 (4,5%)			
Самоорганизация	Самоорганизация в учебной деятельности	Самоорганизация, самоконтроль в учебных вопросах	56 (31,3%)	88 (49,2%)	119 (66,5%)
		Организация распределения времени	50 (27,9%)		
	Организация быта	Самостоятельное ведение быта	47 (26,3%)	70 (39,1%)	
		Решение финансовых вопросов	35 (19,6%)		

Учебные	Трудности освоения материала	68 (37,9%)	94 (52,5%)
	Увеличение длительности занятий и темпа обучения	29 (16,2%)	
	Иная форма организации обучения	24 (13,4%)	
	Первая сессия	13 (7,3%)	
Ориентация в новом пространстве жизни	Освоение города	45 (25,1%)	65 (36,3%)
	Незнание системы организации университета	23 (12,8%)	
	Языковой барьер	6 (3,4%)	
Личностные	Сомнение в себе, своих возможностях	30 (16,8%)	48 (26,8%)
	Разочарование в выборе специальности	24 (13,4%)	
Эмоциональные	Состояние напряжения, стресса	15 (8,4%)	

### Обсуждение результатов

Как можно видеть (см. табл. 2), самой частой обобщенной категорией трудностей при поступлении на первый курс вуза и на первых этапах обучения выступает *целостная перестройка всей системы отношений и взаимодействия человека с миром* (80,4%). И, согласно результатам исследования, наиболее типичной и актуальной проблемой после начала обучения в вузе в рамках данной категории является необходимость *интеграции человека в новые социальные общности*. В подавляющем большинстве текстов отмечается этот вид трудности (69,3 %). Причем наиболее часто упоминается сложность налаживания контактов и установления взаимодействия с иным окружением сверстников – уже не в классе, школе, а в студенческой группе (59,2 %). Трудности взаимодействия с преподавателями отмечаются много реже (11,7 %), хотя, анализируя ответы, можно заметить, что именно здесь причина формирования негативного отношения к предмету.

Много реже упоминаются сложности взаимодействия и совместного быта в общежитии с новыми, чужими пока людьми (12,8 %), вероятно, потому, что далеко не все меняют место жительства при поступлении в вуз. В текстах это конкретизиру-

ется как необходимость наладить сотрудничество с людьми с различными характерами, имеющими свои сложившиеся стереотипы бытового поведения и образа жизни, отличающиеся от привычных.

Среди трудностей, связанных с резким изменением системы отношений, почти в пятой части текстов (19,0 %) упоминаются *трудности расставания с близкими*. Переживания, связанные с вынужденным расставанием с родственниками и друзьями, могут быть довольно сильными, особенно на первых этапах, когда не установлены близкие отношения в новом социальном окружении. При этом некоторые респонденты (2,8 %) указывали на растущее напряжение и неуверенность в собственной успешности в связи с высокими ожиданиями родителей, которое они описывали как «давление родителей».

Следующей по частоте в данной категории является необходимость *поиска своего места в складывающихся новых социальных общностях* (11,7 %), которая конкретизируется как утверждение своего социального статуса (10,0 %) и возможность проявления своей индивидуальности (8,9 %) в общении и взаимодействии как в учебных, так и во внеучебных ситуациях. Влиться в новое социальное окружение оказывается недостаточно, не менее значимо занять в нем удовлетворяющий личность социальный статус. Резкое изменение, часто в сторону падения, социального статуса в группе (звездные ученики превращаются в рядовых студентов) может переживаться очень напряженно. Страх проявления своей индивидуальности порождает, в свою очередь, боязнь выступать перед группой на семинарах, задавать вопросы преподавателям, проявлять инициативу в творческой, учебной и во внеучебной жизни.

Интересно также отметить, что помимо трудностей, аналогичных полученным другими авторами, в некоторых описаниях (4,5 %) упоминаются переживания относительно достижения близости, интимности с другим человеком именно в качестве элемента, усложняющего процесс перехода на новую ступень развития. Эта сфера жизни является значимой в студенческом возрасте, к тому же она может выступать в качестве отвлекающего от образовательного процесса фактора. Вероятно, возросшая важность личной жизни и сложности, связанные с трудностью ее совмещения с вхождением в новую социальную общность и построением нового способа учебной деятельности, способны значительно усилить состояние напряженности, которое и так достаточно выражено у первокурсников.

В целом, преобладание рассмотренной обобщенной категории трудностей полностью соответствует логике рассмотрения этого

периода как кризиса вхождения в новую социальную общность [Слободчиков 1994]. Многие из результатов нашего исследования согласуются с данными других авторов [Алгаев 2018; Боронина и др. 2001; Кринчик 2004; Малкова 2011; Шевелева 2014], однако оно позволило расширить круг проблемных областей. Так, помимо сложностей интеграции в студенческой группе и взаимодействия с преподавателями, в сферу рассмотрения вошли трудности, связанные с изменением отношений с прежними социальными группами (близкие, родители), и проявлением своей индивидуальности и инициативы.

Следующей крупной категорией трудностей, которая также указывается в большинстве описаний (66,5 %), является *повышение требований к самоорганизации* человека в этом новом для него социальном пространстве и образе жизни.

Почти в половине текстов (49,2 %) освоение новой системы обучения связано с проблемой самоорганизации и самоконтроля в *учебных вопросах*, возникающей на самых разных этапах учебной деятельности. Описываются сложности поиска мотивации к обучению и выполнению учебных задач, формирования позитивного отношения к учебной деятельности, неумение самостоятельно планировать выполнение заданий и контролировать их выполнение (31,3 %). Первокурсники еще не преодолели школьную систему организации учебы, предполагающую достаточно жесткий внешний контроль посещаемости и регулярный контроль качества усвоения знаний, что порождает нерациональную организацию ими своей деятельности, иллюзию «бесконечно отсроченного будущего дедлайна» и, соответственно, проблемы с распределением времени (27,9 %). В текстах указывали, что часто приходится совмещать учебу с работой и при этом находить время для отдыха, хобби, саморазвития, личной жизни, что делает актуальной задачу развития способов планирования времени для учебы и досуга.

Другая сфера самоорганизации связана с *организацией своего быта* (39,1 %), включающей трудность самостоятельного решения множества новых бытовых вопросов (26,3 %), а также решением финансовых проблем (19,6 %), часто выделяемую многими исследователями [Алгаев 2018; Боронина и др. 2001; Малкова 2011].

Кроме трудностей установления взаимоотношений в новой социальной общности упоминаются *академические, порожденные изменившейся системой обучения* (52,5 %). Основные сложности в этой сфере связаны с препятствиями в усвоении материала отдельных дисциплин (37,9 %) из-за недостаточного начального уровня подготовки и резко увеличившегося объема изучаемо-

го материала по сравнению со школьным. Успешное включение в образовательный процесс осложняет увеличившаяся длительность занятий и более высокий темп обучения (16,2 %). Многие отмечали напряженный режим обучения, а также связанную с этим необходимость проявить настойчивость при изучении материала. Несколько реже упоминались переживания относительно изменившейся формы организации обучения (13,4 %), требующей реорганизации учебной деятельности, преодоления установившихся стереотипов школьного обучения и овладения новой для первокурсников формой лекционных и семинарских занятий при взаимодействии с преподавателем. Затруднения в усвоении материала связываются с недостаточностью проработки учебного материала совместно с преподавателем и возрастанием роли самообразования, самостоятельного поиска учебной информации. При этом напряжение, вызванное сдачей первых экзаменов и зачетов, часто выделяемое другими исследователями студенческой адаптации в качестве одной из значительных сложностей, согласно нашим данным является менее значимой (7,3 %) по сравнению с другими трудностями.

Трудности перехода к студенческой жизни не ограничиваются установлением взаимоотношений в малой (студенческой) группе и предполагают более широкие контексты взаимодействия личности в мире, обусловленные *необходимостью ориентации в новом пространстве жизнедеятельности*. Среди них часто упоминается приспособление к жизни в новом городе (25,1 %). Выявлена также значимость проблемы незнания первокурсниками системы организации университета (12,8 % – трудности поиска нужного здания, аудитории, деканата и др.), а также незнание того, к кому из сотрудников института можно обратиться при возникновении тех или иных проблем. Для части студентов, привыкших к общению на своем родном языке, затруднительной является необходимость коммуникации на русском языке (3,4 %), при этом самое сложное – понимание научной терминологии.

Отдельную группу составляют *личностные проблемы* (26,8 %), куда вошли уже упомянутые в обзоре разочарование в своих возможностях (16,8 %) и разочарование в выборе специальности (13,4 %), что Э.Ф. Зеер связывает с кризисом профессионального самоопределения [Зеер, Сыманюк 2002]. Следует отметить, что разочарование в себе, своих возможностях возникает как по причине первых неудач в учебе, бытовой и личной жизни, так и из-за несоответствия между ожиданиями, мечтами, возможностями и реальным кругом задач, обязанностей. Разочарование в выборе специальности респондентами связывалось

либо с недостаточной информированностью при поступлении об особенностях выбранной профессии, либо с ошибочным выбором вуза по причине невозможности поступления в другое учебное заведение.

Последнюю по частоте упоминания категорию составили трудности, связанные с переживанием *состояния напряжения и усталости* (8,4 %), недостаточным уровнем развития умения совладать с собой. В ряде случаев проблемы со здоровьем и частые болезни были вызваны именно чрезмерной психологической нагрузкой.

Важно отметить, что актуальность многих трудностей свидетельствует об отсутствии у первокурсников необходимых психологических средств и ресурсов – когнитивных, поведенческих, коммуникативных и пр., которые позволили бы им эффективно действовать в новой ситуации. Адаптация за счет актуализации уже имеющихся средств, способов действия или психических качеств, сформированных на предыдущих этапах развития, зачастую невозможна, и именно на первом году обучения студент впервые сталкивается с необходимостью рывка в личностном развитии, возрастания уровня личной ответственности на пути во взрослую жизнь. От успешности решения студентом этих задач личностного развития в течение первого года обучения во многом зависит эффективность всего его образовательного процесса.

### *Заключение*

В результате исследования выявлены наиболее актуальные для развития личности обобщенные категории трудностей при переходе к обучению в вузе, а именно: интеграция в новых социальных общностях, самоорганизация в учебных вопросах, распределении времени и устройстве быта.

Благодаря использованию качественных методов обнаружен ряд проблемных областей, которые ранее не попадали в зону внимания исследователей, а именно: налаживание *совместного быта* в общежитии, *давление родителей, проявление своей индивидуальности, романтические отношения, увеличение длительности занятий и темпа обучения, языковой барьер*. При этом некоторые из традиционно частотных трудностей (например, *первая экзаменационная сессия*) при автобиографическом способе исследования оказались не столь значимы.

Поскольку неэффективность в преодолении выделенных групп трудностей является главной причиной беспокойства, стресса и невысокой успеваемости первокурсников, то помощь студентам в их преодолении может способствовать как повышению эффективности образовательного процесса, так и их личностному росту и развитию.

*Литература*

Алгаев 2018 – *Алгаев А.Н.* Трудности адаптации студентов к обучению в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 377–378.

Балабаева и др. 2010 – *Балабаева Н.А., Порхачева Л.В., Маслова Е.А., Михайлова В.П.* Исследование влияния обучения в ВУЗе на изменение психоэмоциональных характеристик личности студентов механического факультета Кемтипп // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 2 (42). С. 53–59.

Боронина и др. 2001 – *Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Минеева С.И.* Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление. 2001. № 4 (19). С. 65–69.

Зеер, Сыманюк 2002 – *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194–203.

Кринчик 2004 – *Кринчик Е.П.* К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ // Вестник МГУ «Психология». 2004. № 4. С. 61–69.

Малкова 2011 – *Малкова Т.В.* Исследование учебных проблем студентов при обучении в ВУЗе [Электронный ресурс] // Молодёжь и наука: Сборник материалов VII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, посвященной 50-летию первого полета человека в космос / Отв. ред. О.А. Краев. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/4960> (дата обращения 18 нояб. 2020).

Нуркова 2000 – *Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: Изд-во Университета РАО, 2000. 320 с.

Салихова 2008 – *Салихова Н.Р.* Профессиональный выбор и реализуемость личностных ценностей в юности // Казанский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 3–12.

Слободчиков 1994 – *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования). Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1994.

Шевелева 2014 – *Шевелева А.М.* К вопросу об адаптации студентов первого курса к учебе в вузе // Совет ректоров. 2014. № 4. С. 55–69.

Braun, Clarke 2006 – *Braun V., Clarke V.* Using thematic analysis in psychology [Электронный ресурс] // Qualitative research in psychology. 2006. Vol. 3 (2). P. 77–101. URL: <http://doi.org/10.1191/1478088706qr063oa> (дата обращения 26 нояб. 2020)

*References*

- Algaev, A.N. (2018), "Difficulties of adaptation of students to the training in a University", *World of science, culture, education*, no. 6 (73), pp. 377–378.
- Balabaeva, N.A., Porhacheva, L.V., Maslova, E.A. and Mikhaylova, V.P. (2010), "Investigation of the influence of studying in the university on psycho-emotional characteristics changes of students' personality for mechanical department Kemtifi", *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2 (42), pp. 53–59.
- Boronina, L.N., Vishnevskij, Ju.R., Didkovskaja, Ja.V. and Mineeva, S.I. (2001), "Adaptation of first-year students: problems and trends", *Universitetskoe upravlenie*, no. 4 (19), pp. 65–69.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative research in psychology* [Electronic], vol. 3 (2), pp. 77–101, available at: <http://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a> (Accessed 26 November 2020).
- Krinchik, E.P. (2004), "On the issue of psychological support for the professional development of a psychologist in the process of training at the Faculty of Psychology of Moscow State University", *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 4, pp. 61–69.
- Malkova, T.V. (2011), "Investigation of students' educational problems while studying at university", *Molodyozh' i nauka: Sbornik materialov VII Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchyonyh, posvyashchennoj 50-letiyu pervogo poleta cheloveka v kosmos* [Youth and science: Collection of materials of VII All-Russian scientific and technical conference of students, post-graduates and young scientists dedicated to the 50th anniversary of the first human space flight], Krasnoyarsk, Russia, 19-25 April 2011, available at: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/4960> (Accessed 18 November 2020).
- Nurkova, V.V. (2000), *Svershennoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti* [The Perfect Continues: Psychology of autobiographical memory of personality], Publishing House of Moscow University, Moscow, Russia, 320 p.
- Salikhova, N.R. (2008), "Professional choice and realizability of personal values in youth", *Kazan pedagogical journal*, no. 4, pp. 3–12.
- Slobodchikov, V.I. (1994), Development of subjective reality in ontogenesis, Abstract of Ph.D. dissertation, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
- Sheveleva, A.M. (2014), "To the Problem of First-year Students' Adaptation to Studying at University", *Sovet rektorov*, no. 4, pp. 55–69.
- Zeyer, E.F. and Symanyuk, E.E. (2002), "Emotional Component in Teacher's Professional Development", *Mir psikhologii*, no. 4 (32), pp. 194–203.



*Информация об авторах*

*Наиля Р. Салихова*, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Россия; 420021, Россия, Казань, ул. М. Межлаука, д. 1; *nsalihov@yandex.ru*

*Аида Р. Фахрутдинова*, Институт психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Россия; 420021, Россия, Казань, ул. М. Межлаука, д. 1; *aida\_f99@mail.ru*

*Information about the authors*

*Nailya R. Salikhova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University, Kazan, Russia; bld. 1, M. Mezhlauka Street, Kazan, Russia, 420021; *nsalihov@yandex.ru*

*Aida R. Fakhrutdinova*, Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University, Russia, Kazan; bld. 1, M. Mezhlauka Street, Kazan, Russia, 420021; *aida\_f99@mail.ru*

## Работы молодых ученых

---

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-114-127

### Роль саморегуляции и смысложизненных ориентаций на разных этапах взрослости

Сергей И. Конжин

*Костромской государственной университет,  
Кострома, Россия, russiangestalt@gmail.com*

*Аннотация.* Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования образа будущего и его функций, выделяются предикторы образа будущего, которые сопряжены с его формированием. В качестве их выступают осознанная саморегуляция, связанная с образом будущего через процессуальность и активную реализацию запланированного, а также смысложизненные ориентации в виде когнитивных ориентаций и смысловой наполненности модуса будущего. Определяется роль указанных предикторов в формировании образа будущего, влияние на его качественные и количественные оценки на этапах ранней и средней взрослости. Верифицируется гипотеза о том, что на стадии ранней взрослости происходит переориентация, формируется специфика смысложизненных ориентаций, их устойчивость. Показано, что сохраняется высокая направленность на будущее, актуальность самоопределения, а также ситуация неопределённости перед будущим, в связи с чем ведущую роль в процессе формирования образа будущего выполняет саморегуляция. На этапе средней зрелости происходит уже закрепление и реализация жизненных смыслов и планов, активное воплощение образа будущего, при этом саморегуляция отходит на второй план. Установлено, что качественные и количественные оценки образа будущего на разных этапах взрослости имеют специфику.

*Ключевые слова:* саморегуляция, смысложизненные ориентации, образ будущего, взрослость

*Для цитирования:* Конжин С.И. Роль саморегуляции и смысложизненных ориентаций на разных этапах взрослости // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 114–127. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-114-127

## The role of self-regulation and life-meaning orientations at different stages of adulthood

Sergei I. Konzhin

*Kostroma State University,  
Kostroma, Russia, russiangestalt@gmail.com*

*Abstract.* The results of a theoretical and empirical study of the image of the future, its functions are presented, predictors of the image of the future are identified, which are associated with its formation, they are conscious self-regulation associated with the image of the future through procedurality and active implementation of the planned, as well as life-meaning orientations that act as cognitive semantic fullness of the modus of the future. Their role in the formation of the image of the future, the influence on its qualitative and quantitative assessments at the stages of early and middle adulthood is determined. The hypothesis is verified that at the stages of early adulthood there is a reorientation, the specificity of life-meaning orientations and their stability are formed. It is shown that a high orientation towards the future, the relevance of self-determination, as well as a situation of uncertainty in front of the future remain, in this regard, self-regulation plays a leading role in the formation of the image of the future. At the stage of middle maturity, the consolidation and implementation of life meanings and plans, the active embodiment of the image of the future, are already taking place, while self-regulation fades into the background. It was found that the qualitative and quantitative assessments of the image of the future at different stages of adulthood are specific.

*Keywords:* informational socialization, linguistic identity, multicultural environment

*For citation:* Konzhin, S.I. (2021), "The role of self-regulation and life-meaning orientations at different stages of adulthood", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 114–127. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-114-127

Успешность реализации жизненных стратегий личности как в настоящем, так и в будущем связана с проблемой временной перспективы, временной установки субъекта, его ориентации в отношении прошлого, настоящего и будущего. Проблема времени и временной перспективы не одно десятилетие интересовала многих психологов (К. Левин, Ф. Зимбардо, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, А.А. Кроник и др.), что вполне объяснимо, ведь это связано с динамикой жизненного пути человека.

Одним из ключевых понятий в вопросе модуса будущего является «временная перспектива». Ф. Зимбардо с соавторами утверждают, что «временная перспектива – это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» [Zimbardo, Boyd 1999, с. 201]. В сбалансированном варианте она выступает как психологический конструкт, связанный с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем, в зависимости от требований ситуации, ресурсов, личностных и социальных оценок. В разрабатываемой концепции изучается эмоциональное восприятие и оценка прошлого, насыщенность событий в прошлом и настоящем, организованность и связанность с личными смыслами настоящего, ориентация на будущее.

В качестве конструкта, определяющего целостность представлений о будущем и в тоже время его проактивную роль, выступает понятие «образ будущего». В отечественной и зарубежной науке накоплены многочисленные данные исследований, подтверждающие главенствующую роль сформированности образа будущего в реализации жизненных стратегий, преодолении трудностей, социализации личности. С.В. Горбатов трактует концепцию собственного будущего как динамическую основу самореализации личности, выражающую ее целеустремленность, направленность на актуализацию своих задатков, способностей и талантов. В образе будущего он выделяет не только когнитивный, эмоционально-оценочный, антиципационный (предвидение), но и адаптивный компонент [Горбатов 2000].

На факторы активности в формировании и воплощении образа будущего указывает О.А. Браун, анализируя активность человека в планировании будущего и выделяя три фазы:

1. Формирование образа желаемого. На этом этапе появляется то, что И.С. Кон называет мечтой, то есть позитивно окрашенный образ желаемого будущего [Кон 1989].

2. Оценка средств достижения поставленных целей и соотнесение этих средств со своими ресурсами и существующими барьерами.

3. Формирование представлений о конкретных действиях, направленных на достижение желаемого, и о сроках их реализации [Браун 2011].

Вопрос о функциях образа будущего обсуждался в работах К.А. Абульхановой-Славской, развивающей идеи С.Л. Рубинштейна о личности как субъекте жизни. По мнению автора,

целостность и гармоничность временной перспективы возможна только в тесной связке со стратегией жизни, выстраиванием жизненного пути личности. Это отражается и в определении психологической перспективы, которая понимается как «способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем» [Абульханова-Славская 1991, с. 77]. Автор выделяет психологическую, личностную и жизненную перспективы. Психологическая перспектива выступает как когнитивная способность предвидеть будущее, представлять себя в будущем. Она напрямую связана с ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни. Характеризуется низким уровнем, если у человека отсутствуют четкие представления о важных и актуальных сферах. Личностная перспектива отражает установку человека на собственное будущее, служит показателем зрелости личности, потенциала развития и способности к организации собственного времени. Она позволяет не только видеть себя в будущем, но и быть готовым к возможным трудностям, испытаниям в настоящем. Жизненная перспектива предстает в виде опор, системы жизненных отношений, имеющихся в настоящем, создающих возможность жизненного продвижения личности. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что жизненные перспективы определяются «профессиональным, семейным и возрастным самоопределением в жизни, которое зависит от личности, от ее социально-психологической и социальной зрелости и активности» [Абульханова-Славская 1991, с. 9].

Таким образом, можно говорить, что модус будущего в сознании обеспечивается способностью личности к целеполаганию, реализации ее субъектности. Это позволяет в данном исследовании сопоставить процессы осознанной саморегуляции с временной перспективой, которые, опираясь на личностно значимые меры, механизмы самосознания, выстраивают и стабилизируют жизнедеятельность как в повседневных ситуациях, так и в построении жизненного пути. Этот подход указывает на деятельностный характер направленности человека в будущее, проверку его через действия в интересах поставленных целей и преодоления трудностей, препятствующих движению к ним в настоящем.

И. Ялом отмечал, что представления человека о будущем являются мощным детерминантом поведения, где на сознательном и на бессознательном уровнях существуют идеальное «Я»; множество целей, отображающих стремления человека; знание о своем предназначении и конечной смерти. Эти конструкты детерминируют поведение человека в настоящем. Таким образом,

в отношении будущего происходит соединение осознаваемых и неосознаваемых психических процессов регуляции [Ялом 2004].

В.И. Моросанова, продолжая идеи О.А. Конопкина, утверждает, что развитие осознанной саморегуляции является одним из важнейших критериев становления субъектности. Исследования показали, что ориентированность на будущее и высокий уровень саморегуляции формируют активное и осознанное отношение к профессиональному и личностному самоопределению, являются универсальным ресурсом, который позволяет человеку создавать индивидуальный набор ресурсов для решения задач самоопределения [Моросанова 2014].

Реализация адаптивного компонента образа будущего возможно только при активности самого субъекта жизнедеятельности, что вместе с целеполаганием, мотивацией по изменению своего будущего, посредством усилий в настоящем, обеспечивают формирование смысложизненных ориентаций. Д.А. Леонтьев с опорой на идеи В. Франкла, Д. Крамбо, Л. Махолика определяет смысложизненные ориентации как систему осмысленных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность результатами действий, а также способность брать ответственность за них [Леонтьев 2003]. В контексте образа будущего они выступают как когнитивные ориентации и отвечают за смысловую наполненность жизни человека, соединяя в себе представления из прошлого и настоящего (цели жизни и результаты жизни), обуславливая тем самым представления о будущем [Crumbaugh, Maholick 1964].

Образ будущего, его качественные и количественные характеристики, а также его факторы (саморегуляция и смысложизненные ориентации) – тема, которая активно изучается в контексте подросткового и юношеского возраста, так как привлекает исследователей происходящим в эти периоды онтогенеза жизненным и профессиональным самоопределением. Однако образ будущего и на этапах взрослости не утрачивает значимости. В современном мире, характеризующемся высоким уровнем неопределенности и турбулентности, выстраивать четкий образ будущего трудно. Люди, уже решившие проблемы самоопределения, не могут избежать затруднений в планировании и организации деятельности. Содержательное отношение к жизни, включающее смысложизненные ориентации, формируется постепенно: ведь самоопределившись, человек продолжает вступать в новые, незнакомые ему ранее сферы жизни, которые требуют от него четкого отношения и позиции. Так, в ранней взрослости человек выбирает новые роли и в основном

нацелен на профессиональную подготовку, служащую ступенью к последующей самореализации, он опирается на активную регулируемую составляющую. В средней взрослости человек уже адаптирован к различным социальным ролям, реализуется в разнообразных сферах жизни, где проявляются его собственные смыслы и ценности [Сахарова 2012].

Таким образом, концепция образа будущего формируется в системе индивидуальных представлений человека о своем будущем, жизненных целях и ценностях. Она отражает индивидуальный способ временной и событийной организации жизненного пути, выполняет адаптивную функцию, позволяя активно приспосабливаться к жизненным обстоятельствам и выстраивать жизнедеятельность с ориентацией на представления о собственном будущем. При этом индивидуальный образ будущего, как и индивидуальный стиль самоорганизации со смысложизненными ориентациями, обусловлен не только личностными особенностями, но и динамикой возрастного развития личности.

В нашем исследовании мы стремились получить ответы на проблемные вопросы: каковы качественные и количественные характеристики образа будущего на этапах ранней и средней взрослости? Как саморегуляция и смысложизненные ориентации влияют на образ будущего, на его планирование и реализацию во взрослости?

*Выборка.* В исследовании приняли участие 47 человек (17 мужчин и 30 женщин), давших информированное согласие на участие в нем.

Сформировано 2 эмпирические группы. 1 *группу* (ранняя взрослость) составили студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях Костромы, Санкт-Петербурга и Нижнего Новгорода, всего 20 человек – 20-25 лет ( $M = 21.2$ ,  $SD = 0.6$ ), из них 11 женщин ( $M = 21.2$ ,  $SD = 0.6$ ) и 9 мужчин ( $M = 21.25$ ,  $SD = 0.6$ ). 2 *группу* (средняя взрослость), составили 27 человек, работающие, возраст от 26 до 40 лет ( $M = 33.1$ ,  $SD = 3.7$ ), из них 19 женщин ( $M = 33.3$ ,  $SD = 4.2$ ) и 8 мужчин ( $M = 32.6$ ,  $SD = 1.8$ ).

*Методы исследования:* базовый опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», включающий шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. [Моросанова, Бондаренко 2015]; «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTP1), 1997 (в адаптации А. Сырцова), включающий шкалы: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее [Сырцова и др. 2007]; «Тест смысло-

жизненных ориентаций» (СЖО) [Crumbaugh, Maholick 1964] в адаптации Д.А. Леонтьева [Леонтьев 2000] включает шкалы: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, общий показатель осмысленности жизни. Метафорические ассоциативные карты «Roads» Gali Salpeter, 2014. Модифицированная автором в соответствии с целью исследования методика «Незаконченные предложения» [Сакс, Леви 1950]. Математическая обработка статистических данных проводилась при помощи программы SPSS Statistics 17.0. Для анализа были использованы следующие методы статистики: прямой регрессионный анализ с помощью пошагового метода, F-критерий Фишера, дескриптивная статистика.

*На первом этапе* исследования был изучен стиль саморегуляции поведения. В *1 группе* (ранняя зрелость) общий уровень саморегуляции выше средних значений, ( $M=30,7$ ;  $SD=6,2$ ). Во *2 группе* (средняя зрелость) значения также выше средних:  $M=33,1$ ;  $SD=3,8$ . Рассматривая шкалы саморегуляции, можно отметить, что в каждой группе преобладает не акцентуированный, а гармоничный профиль, то есть значимых различий в значениях отдельных показателей саморегуляции внутри группы испытуемых нет. Из этого мы можем сделать вывод, что с возрастом общий уровень саморегуляции равномерно растёт, как и значение его отдельных шкал.

*На втором этапе* исследования были изучены смысло-ориентации, которые позволяют получить информацию о степени переживания субъектом осмысленности собственной жизни как интегральном показателе адаптации и психологического благополучия, включающем такие компоненты, как наличие целей, удовлетворенность процессом жизни и результатом самореализации в прошлом, локус контроля. Результаты обеих групп лежат в зоне среднего значения шкал (в *1 группе* –  $M=94,4$ ,  $SD=13,7$ ; во *2 группе* –  $M=108$ ,  $SD=13$ ), однако, как и в случае с саморегуляцией, все шкалы, включая общий уровень осмысленности жизни, выше у группы средней зрелости, при этом значимых различий между результатами нет.

Далее в эмпирических группах был изучен фактор временной перспективы «Будущее», который означает ориентацию на будущее, характеризующуюся наличием целей, планов и направленностью поведения на реализацию этих планов и целей [Сырцова и др. 2007]. Высокие баллы по данной шкале отражают общую ориентацию субъекта на будущее, мотивацию на достижение целей. Высокие баллы также коррелируют с развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, добросовестностью, постоянством. Респонденты средней зрелости



демонстрируют значения выше средних ( $M=3,9$ ;  $SD=0,4$ ). Эти респонденты высокоорганизованы, амбициозны, ориентированы на достижение поставленных целей, обладают четкими целями на будущее, а их повседневная жизнь упорядочена и структурирована. Для респондентов 1 группы (ранняя зрелость) характерны средние значения:  $M=3,6$ ;  $SD=0,4$ . Это говорит об умеренной роли будущего в текущей жизни. Умение строить цели и планы зависит от значимости той или иной сферы жизни.

Для определения специфики влияния на модус «Будущее» общего уровня саморегуляции и осмысленности жизни был использован прямой регрессионный анализ. Так, в группе ранней зрелости выявлено влияние саморегуляции на будущее ( $R^2=0,37$ ,  $\beta=0,61$ ). Влияние осмысленности жизни на перспективу будущего обнаружено не было. На выборке средней зрелости мы получили противоположные результаты. Удалось выявить влияние смысложизненных ориентаций на будущее ( $R^2=0,14$ ,  $\beta=0,38$ ). Стоит отметить, что в обоих случаях влияние необходимо проверить на большей по объему выборке, так как коэффициент Дарбина-Уотсона не достиг критических значений, поэтому на основе полученных данных мы можем говорить только о тенденции. Малочисленность выборки является важным ограничением данного исследования.

Однако наши результаты позволяют выдвинуть предположение, что в ранней зрелости на модус будущего оказывает влияние саморегуляция человека, тогда как на более поздних стадиях онтогенеза его место занимают смысложизненные ориентации.

Для осмысления полученных результатов, понимания того, как изучаемые переменные сопряжены с конкретным образом человека в будущем, были применены качественные методы - модифицированная методика «Незаконченные предложения» [Сакс, Леви 1950] и метафорические ассоциативные карты «Roads» Gali Salpeter, 2014.

Категория *Сформированность образа будущего* рассматривалась через его глубину (количество сфер будущего, в которых себя видит человек), *оценочную характеристику* (оценка, выражающая эмоциональную составляющую), *опору на собственные ресурсы в его достижении* (локус-контроль).

Полученные данные методики «Незаконченные предложения» были обработаны с помощью контент-анализа для перевода качественных данных в количественные. Следующим шагом было применение F-критерия Фишера для сопоставления результатов двух эмпирических групп, чтобы сравнить частоту встречаемости тех или иных характеристик. Стоит сразу же оговориться, что результаты статистического анализа сложно на-

звать достоверными, как и все вытекающие из этого различия и сходства между ответами выборок, так как уровень достоверности и значимости резонирует с большим количеством людей в выборке.

Первым пунктом рассмотрения стали вопросы, касающиеся локус-контроля студентов из группы ранней взрослости с разным уровнем саморегуляции, к ним относятся следующие вопросы:

1. *В моей жизни удача и везение...*
2. *На мое будущее может повлиять...*
3. *Если на пути к важной цели встречается препятствие, то...*
4. *Самым большим препятствием в жизни для меня может стать...*

Результаты сравнительного анализа полученных данных показали отсутствие значимых различий между двумя эмпирическими группами по переменной локус-контроль, видна лишь общая тенденция на интернальность: респонденты считают возможным контролировать события своей жизни, влиять на происходящее с ними, видят проблемы в себе. Данное суждение подкрепляется частотой употребления таких слов, как: «я», «сам», «преодолеваю», «моя лень». В *1 группе* доля берущих ответственность на себя в большинстве вопросов составила 58,5%, во *2 группе* – 71%.

Второй категорией анализа стала переменная *Отношение к будущему*, его восприятие, к которому относились следующие вопросы:

1. *Я считаю, что мечтать и думать о будущем...*
2. *Думая о своем будущем, я опасюсь...*
3. *Я считаю, что планировать свою жизнь...*
4. *Будущее кажется мне...*
5. *... – будет продолжаться в моей жизни долгое время.*

Анализируя отношение к будущему в эмпирических группах, стоит отметить, что у респондентов ранней взрослости прослеживается конструктивно-содержательное отношение к своему будущему: для них существенное значение имеет правильность и важность планирования – процент ответивших составил 65%. Основные позиции в образах будущего занимают учебная деятельность – 50%, «саморазвитие» – 30%, профессиональное самоопределение – 40%, в более редких случаях – «создание семьи» – 25%.

В группе средней взрослости представления о будущем имеют положительную эмоциональную окраску, например, «путе-

пешствия», «семья», «успешность» – суммарная доля составила 74%. При сравнительном анализе результатов двух эмпирических групп значимые различия были получены по переменной *Четкость и ясность будущего*. Респонденты ранней взрослости характеризуют образ будущего как «туманный», «неопределенный» ( $\varphi=2,07$ ;  $p=0,01$ ).

Третья категория анализа – *Конкретность представлений собственного будущего*. Этот блок состоит из вопросов, которые позволяют не только увидеть глубину, полноту представления, но и наличие таких сфер будущего, как семья, профессия, личное самоопределение, сфера дружеских отношений:

1. Если я думаю о своей семье в будущем...
2. Свое свободное время в будущем я хотел бы посвятить...
3. Когда я думаю о своем будущем...
4. В будущем мои друзья...
5. Если меня спросить, кем я буду через 5-7 лет...

Анализируя ответы по данному блоку вопросов, можно сделать выводы: респонденты обеих эмпирических групп имеют тенденцию к более четким и позитивным представлениям о своем будущем. Однако есть и различия: в представлениях о семье как о «здоровой и счастливой» – распространенный ответ среди выборки средней взрослости ( $\varphi=1,88$ ;  $p=0,05$ ) – он оказался нетипичным для респондентов ранней взрослости, для которых типично по отношению к данной теме отсутствие конкретики – «что-то», «не знаю», «как у всех». Есть значимые различия и в отношении к друзьям, их месту в жизни: позиция – «будут рядом со мной всегда» – характерна для ранней взрослости значимо чаще ( $\varphi=1,84$ ;  $p=0,05$ ), чем на этапе средней взрослости, где отмечается отдаление от друзей или изменение их восприятия – «останутся не все», «постареют».

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать следующие выводы: у людей, находящихся на этапе взрослости, возникает тенденция представлять свое будущее конкретно, эти образы затрагивают разные сферы жизни, а также эмоциональное отношение к ним. Ключевой характеристикой, различающей между собой этапы взрослости, стало чувство неопределенности перед будущим. (Однако с учетом малочисленности выборки можно предположить, что потенциально между выделенными возрастными группами различий может быть больше.)

На последнем этапе исследования была проведена работа с метафорическими ассоциативными картами с целью изучения образов будущего в эмпирических группах для уточнения и со-

отнесения с данными других методик. Процедура представляла собой интервью на основании выбора карт и состояла из вопросов, предполагающих более точный и конкретный ответ. Респондентам были представлены 67 проективных карт Gali Salpeter (Гали Салпетер) «Roads» («Дороги»), из которых нужно было выбрать ту, которая «отражает их жизненный путь». После выбора карты задавались следующие вопросы:

1. *Сами ли Вы выбрали эту дорогу либо было что-то или кто-то, повлиявшее на ваш выбор?*
2. *Конечна эта дорога или нет?*
3. *Нравится она Вам или нет?*
4. *Хотели бы Вы её поменять? При каком условии?*
5. *На сколько лет Вы представляете свой путь?*
6. *К чему эта дорога ведет? Что Вы представляете впереди на этой дороге?*

Анализируя ответы респондентов на этапе ранней взрослости, можно отметить выраженность представлений о профессиональной и учебной сферах, межличностных отношениях. Будущее ориентировано на ближайшую перспективу, акцентируется поиск себя и своего места в жизни. Невозможность предположить или точно спланировать будущее вызывает смятение и неуверенность (часто респонденты выбирали карты с изображением развилки, где одна дорога могла символизировать «успешный путь», а вторая «что-то плохое и сложное»), о чем говорили 60% респондентов. У многих (55%) образы будущего строятся в пределах пяти лет и чаще всего не выходят за рамки занятий в профессиональной сфере и межличностных отношений.

Ответы второй группы респондентов (средней взрослости) содержат более широкие представления о своем будущем, включающие гораздо больше элементов, касающихся досуговой сферы, межличностных отношений, материальных вещей. При этом профессиональная сфера какого-то отдельного места не занимает, но значительно преобладают семейные отношения (55,5%). Формулировки точные, образы будущего выстраиваются у многих в последовательность, имеющую определенные временные рамки. Это создает ближайшую временную перспективу и может быть связано с собственными потребностями и потребностями семьи. Планы более сложные и подкрепленные не только пониманием конкретных действий для их осуществления, но и верой в их реализацию. В связи с чем можно говорить, что респонденты этой группы ориентированы на решение более привычных и ти-

пичных задач и не имеют того чувства неопределенности перед новым, как респонденты ранней взрослости.

Подводя итоги, следует отметить, что наше исследование – поисковое, основанное на сочетании качественных и количественных методов, безусловно, имеет существенные ограничения, связанные с малочисленностью выборки и ее неравномерностью по полу. Это требует дальнейших исследований, которые дадут более надежные основания для обобщений и генерализации выводов. Однако некоторые выводы можно сделать уже на данном этапе.

1. На этапах взрослости идет совершенствование механизмов саморегуляции и формирование устойчивости смысложизненных ориентаций. Саморегуляция и смысложизненные ориентации менее развиты у людей на этапе ранней взрослости, однако ориентация на будущее прослеживается у всех на высоком уровне. Главным отличием является то, что на стадии ранней взрослости можно наблюдать значимое влияние саморегуляции на будущее и отсутствие значимого влияния на него смысложизненных ориентаций. В период средней взрослости тенденции противоположная – смысложизненные ориентации сопряжены с образом будущего, а саморегуляция – нет.

2. Представления о собственном будущем в ранней взрослости менее позитивные, простроенные и разносторонние, чем в средней взрослости, где компоненты образа будущего обладают большей последовательностью и глубиной, затрагивают широкий спектр сфер жизни.

3. Важной категорией, объясняющей различие во влиянии саморегуляции и смысложизненных ориентаций на разных этапах взрослости, выступает неопределенность людей ранней взрослости перед своим будущим. Неопределенность заключается в дефиците информации, затрудненности в построении планов на будущее, а также несогласованности и противоречивости желаний человека с возможностями реализации. В связи с этим в ранней взрослости саморегуляция является важным адаптивным потенциалом, помогающим в освоении новой деятельности, самореализации и построении планов. На этапе средней взрослости у человека снижается чувство неопределенности и происходит закрепление и реализация жизненных смыслов и планов, активное воплощение образа будущего.

### *Литература*

Абульханова-Славская 1991 – *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Браун 2011 – *Браун О.А.* Факторы, влияющие на планирование жиз-

ненного пути личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 3. С. 67–71.

Горбатов 2000 – *Горбатов С.В.* Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних. Автореф-т канд. дисс. СПбГУ, 2000. 18 с.

Кон 1989 – *Кон И.С.* Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

Леонтьев 2003 – *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

Леонтьев 2000 – *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

Моросанова, Бондаренко 2015 – *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

Моросанова 2014 – *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.

Сахарова 2012 – *Сахарова Т.Н.* Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Т. 8. № 10–2. С. 156–160.

Сырцова и др. 2007 – *Сырцова А., Соколова Е.Т., Мутина О.В.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. №1. С. 85–106.

Ялом 2004 – *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2004. 576 с.

Crumbaugh, Maholick 1964 – *Crumbaugh J.S., Maholick L.* An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis // Journal of Clinical Psychology. 1964. Vol. 20. P. 200–207.

Zimbardo, Boyd 1999 – *Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. no 77. P. 1271–1288.

### References

Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991), *Strategiya zhizni* [Strategy of life], Mysl', Moscow, Russia, 299 p.

Braun, O.A. (2011), "Factors affecting planning the life path of an individual", *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki, Seriya "Gumanitarnye nauki"*, no. 3, pp. 67–71.

Crumbaugh, J.S. and Maholick, L. (1964), "An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 20, pp. 200–207.

Gorbatov, S.V. (2000), The concept of one's own future as a factor in the regulation of the behavior of minors, Abstract of Ph.D. dissertation, SPbGU, Saint Petersburg, Russia, 18 p.

Kon, I.S. (1989), *Psihologiya rannej yunosti: kniga dlya uchitelya* [Psychology of early adolescence: a book for the teacher], Prosveshchenie, Moscow, Russia, 255 p.

Leont'ev, D.A. (2003), *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality], Smysl, Moscow, Russia, 487 p.

Leont'ev, D.A. (2000), *Test smyslozhiznennykh orientacij (SZHO)* [Life Meaningful Orientation Test], 2nd ed., Smysl, Moscow, Russia, 18 p.

Morosanova, V.I. and Bondarenko, I.N. (2015), *Diagnostika samoregulyacii cheloveka* [Diagnostics of human self-regulation], Kogito-Centr, Moscow, Russia, 304 p.

Morosanova, V.I. (2014), "Conscious self-regulation of voluntary human activity as a psychological resource for achieving goals", *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya*, vol. 7, no. 4, pp. 62–78.

Sakharova, T.N. (2012), "Age-related dynamics of the life-meaning orientations of the personality", *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, vol. 8, no. 10–2, pp. 156–160.

Syrcova, A., Sokolova, E.T. and Mitina, O.V. (2007), "P. Zimbardo's method of time perspective", *Psihologicheskaya diagnostika*, no. 1, pp. 85–106.

Yalom, I. (2004), *Ekzistencial'naya psihoterapiya* [Existential psychotherapy], Klass, Moscow, Russia, 576 p.

Zimbardo, P.G. and Boyd, J.N. (1999), "Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric", *Journal of Personality and Social Psychology*, no 77, pp. 200–207.

#### *Информация об авторе*

*Сергей И. Конжин*, Костромской государственной университет, Кострома, Россия; 156005, Россия, Кострома, ул. Дзержинского, д. 17; [russiangelstalt@gmail.com](mailto:russiangelstalt@gmail.com)

#### *Information about the author*

*Sergei I. Konzhin*, Kostroma State University, Kostroma, Russia; bld. 17, Dzerzhinskogo Str., Kostroma, Russia, 156005; [russiangelstalt@gmail.com](mailto:russiangelstalt@gmail.com)

## Психологическое благополучие людей пожилого возраста

Алина И. Нерушай

*Волгоградский институт управления,  
филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы,  
Волгоград, Россия, alina.nerushai@yandex.ru*

*Аннотация.* В данной статье отражены результаты сравнительного эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей психологического благополучия людей в пожилом возрасте. В ходе исследования мы проверили гипотезу о том, что психологическое благополучие пожилых людей определяется рядом социальных факторов (включенностью в профессиональную деятельность и наличием близких межличностных отношений). Мы предприняли попытку определить, какие компоненты обуславливают высокий уровень психологического благополучия в пожилом возрасте. Нами были получены данные о том, что работающие пожилые люди обладают большей автономностью, чем их неработающие ровесники. Они характеризуются высокой степенью ответственности, адекватной самооценкой и удовлетворены качеством своей жизни. Связь между семейным положением как фактором наличия близких межличностных отношений и показателями психологического благополучия людей пожилого возраста обнаружить не удалось. Было установлено, что средний и высокий уровни психологического благополучия пожилых людей определяются такими компонентами, как высокая субъектность личности, самооценочность, осмысленность жизни, наличие жизненных целей, удовлетворенность процессом жизни, удовлетворенность результативностью жизни, способность к управлению жизнью, наличие интереса к жизни, положительная оценка себя, положительный фон настроения, последовательность в достижении целей, согласованность между поставленными и достигнутыми целями.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, пожилой возраст, удовлетворенность жизнью, субъектность личности, осмысленность жизни

*Для цитирования:* Нерушай А.И. Психологическое благополучие лю-



дей пожилого возраста // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 128–141. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141

## Psychological well-being of elderly people

Alina I. Nerushai

*Volgograd Institute of Management,  
branch of the Russian Presidential Academy of National Economy  
and Public Administration,  
Volgograd, Russia, alina.nerushai@yandex.ru*

*Abstract.* The results of a comparative empirical study of the psychological well-being of people of elderly age are presented in the article. We tried to test the hypothesis that the psychological well-being of people in elderly age is determined by a number of social factors (involvement in professional activities and the presence of close interpersonal relationships). We tried to determine which components cause a high level of psychological well-being in the elderly age. In the result of the study we found that working respondents have more autonomy than non-working respondents. They have a high degree of responsibility and high self-esteem. They are satisfied with the quality of their lives. The connection between marital status as a factor of close interpersonal relationships and levels of psychological well-being of a people in elderly age was not found. It was found that average and high levels of psychological well-being of people of elderly age are determined by such components as a high subjectness of personality, self-worth, meaningfulness of life, presence of life goals, life satisfaction, satisfaction with the results of life, ability to life management, interest in life, positive self-esteem, positive mood, consistency in achieving goals and consistency between the set and achieved goals.

*Keywords:* psychological well-being, elderly age, life satisfaction, subjectness of personality, meaningfulness of life

*For citation:* Nerushai, A.I. (2021), “Psychological well-being of elderly people”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 1, pp. 128–141, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141

*Различные подходы к пониманию психологического благополучия*

Психологическое благополучие – это комплексное понятие, отражающее уровень удовлетворенности человека собственной

жизнью, высокую эффективность его деятельности, а также общее позитивное отношение к себе.

Свои ранние истоки феномен психологического благополучия находит в философии, где выражается в категориях счастья и удовольствия. Так, Аристипп полагал, что человек постигает истинное счастье через достижение удовольствий. Аристотель и Платон говорили о том, что счастье заключается в добродетели и ведении высоконравственной жизни. Д. Локк наделял особой значимостью категорию свободы воли. Ф. Ницше впервые заговорил о стремлении человека к удовлетворению потребности в самоутверждении. В. Франкл определял движущей силой жизнедеятельности людей их стремление к поиску и реализации смысла жизни, составляющую основу удовольствия и счастья. Многие из этих идей получили дальнейшее развитие в рамках психологических теорий.

В психоаналитической традиции психологическое благополучие достигалось через удовлетворение личностью своих потребностей с помощью сублимации [Фрейд 1990]. З. Фрейд отождествлял психологическое здоровье с отсутствием неврозов. К.Г. Юнг, в свою очередь, ввел понятие индивидуации, говоря о формировании целостности и индивидуальности личности [Юнг 1997]. А. Адлер признавал человека здоровым и благополучным при способности того к установлению и поддержанию социальных взаимоотношений. В работах К. Хорни психологическое благополучие определяется отсутствием у личности выраженных защитных механизмов [Хорни 2006].

Сторонники гуманистического подхода рассматривали психологическое благополучие в контексте развития и личностного роста. Так, А. Маслоу ввел понятие самоактуализации, приводящей к достижению идентичности [Маслоу 1999]. К. Роджерс определял психологически здорового человека через конгруэнтность, самопознание и реализацию потребности в актуализации, называя таких людей полноценно функционирующими [Роджерс 1992]. Р. Райан и Э. Дэси, разрабатывая теорию самодетерминации, ввели три потребности, степень реализации которых определяет благополучие личности: автономность, компетентность и чувство общности [Ryan, Deci 2001].

Н. Брэдбурн, автор термина психологическое благополучие, разработал первую структурную модель данного феномена, выделяя в его основе позитивные и негативные аффекты [Bradburn 1969]. Таким образом, благополучие личности достигалось через удовлетворенность жизнью и ощущение счастья.

Э. Динер, в свою очередь, ввел понятие субъективного благополучия, считая его компонентом психологического. Субъектив-

ное благополучие – это оценка личностью качества своей жизни. Оно состоит из трех компонентов: интеллектуальной оценки степени удовлетворенности жизнью, положительных и отрицательных эмоций [Diener 1984].

Психологическое благополучие со временем стало предметом изучения позитивной психологии, в рамках которой феномен отождествлялся с процветанием личности. М. Селигман выделил следующие компоненты психологического благополучия: положительные эмоции, смысл как принадлежность чему-то и служение ему, вовлеченность, позитивные отношения и достижения [Селигман 2013].

В 90-х гг. 20 в. К. Рифф была разработана, на наш взгляд, наиболее полная теоретическая модель психологического благополучия. Ей удалось интегрировать в единую модель различные подходы к пониманию данного феномена: теории, рассматривающие независимость, самодостаточность и личностный рост как определяющие критерии полноценного функционирования личности (К. Роджерс, А. Маслоу, К.Г. Юнг, К. Хорни, Р. Райан, Э. Дэси); концепции, акцентирующие внимание на значимости позитивных межличностных отношений для субъективного ощущения счастья и благополучия (А. Адлер, М. Селигман, И. Бонивелл, Х. Фридман); подходы, считающие поиск смысла жизни и осуществление жизненных целей детерминантами развития личности (В. Франкл, М. Селигман, И. Бонивелл, Х. Фридман, М. Чиксентмихайн). К. Рифф определила психологическое благополучие как стремление человека к совершенству, которое представляет собой реализацию им своего истинного потенциала [Ryff, Keyes 1995]. Эта модель была выбрана нами в качестве теоретической основы для изучения психологического благополучия пожилых людей.

В настоящее время проблема психологического благополучия все чаще становится объектом внимания психологов. Это обусловлено тем, что современные динамичные условия жизни требуют от человека высокой активности, быстрой адаптации и эффективного функционирования. Подобное давление негативно сказывается на психологическом состоянии людей, становясь причиной развития тревожных расстройств, депрессии, эмоционального напряжения. Кроме того, все чаще отмечается низкая удовлетворенность людей качеством своей жизни. Это особенно характерно для людей пожилого возраста [Дубовик 2012].

### *Особенности пожилого возраста*

Как социальный феномен этот этап жизни сопряжен с выходом на пенсию, изменением социального статуса и перестройкой

социальных отношений. Как биологический феномен – процесс старения – выражен в постепенном ослаблении организма, возрастании его уязвимости, угасании психических функций [Ильин 2012]. Изменения отражаются не только на внутреннем самочувствии человека, но и на его внешнем виде. Поэтому важной задачей является адаптация пожилых людей к телесным изменениям.

Процесс старения вызывает не только физический дискомфорт, но и личностные изменения. В пожилом возрасте происходит перестройка системы социальных отношений индивида, мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер личности, нарушается развитие когнитивных функций. Процесс старения отражается на индивидуально-личностных характеристиках и особенностях поведения пожилого человека.

Так, воздействуя на когнитивную сферу, процессы старения влияют на чувствительность нервной системы и замедляют реакцию организма на внешние воздействия. Ухудшение работы аналитических систем искажает качество и снижает количество получаемой информации об окружающей действительности. Нарушается развитие интеллектуальных функций. В целом падает скорость протекания когнитивных процессов. Наблюдается и снижение объема запоминаемой информации, нарушение концентрации внимания. Пожилой возраст характеризуется уменьшением познавательной активности.

Несмотря на значительное количество негативных аспектов старения, в когнитивном аспекте этого процесса присутствуют и позитивные стороны. Э. Эриксон выделял в качестве преимущества и основного достоинства пожилых людей их мудрость как показатель опыта. «Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам» [Психология человека 2002, с. 555].

Влияние процесса старения на эмоциональную сферу личности выражается в неконтролируемых и преувеличенных аффективных реакциях, склонности к беспричинной грусти и сентиментальности. В целом для пожилых людей характерен пониженный эмоциональный фон, обусловленный тревожностью, утомляемостью и беспомощностью. Отмечается, что некоторые пожилые люди имеют тенденцию погружаться в свой внутренний мир. Другие стремятся продемонстрировать свою индивидуальность, ведя эксцентричный образ жизни. Особое внимание необходимо уделить эмоциональному воздействию осознания приближающейся смерти на психику пожилого человека. С потерей

друзей и обособлением детей происходит обеднение аффективной сферы. Новые впечатления лишаются яркости и силы. Пожилые люди становятся все больше эмоционально привязанными к своему прошлому.

В пожилом возрасте происходят значительные изменения в потребностно-мотивационной сфере личности. Изменяется социальный статус и социальная роль людей, что прежде всего связано с выходом на пенсию, предполагающим потерю одного их смыслообразующих мотивов жизни человека – работы [Прокopc 2017]. Это приводит к снижению социальной активности, так как отсутствие трудовой деятельности означает сокращение межличностных контактов. Поэтому стремление пожилых людей к продолжению работы обуславливается не столько потребностью в материальном достатке и стабильности, сколько эмоциональной привязанностью. Кроме того способность к труду выступает критерием самоутверждения и высокой самооценки. Теряя возможность работать, пожилой человек перестает ощущать свою значимость. В силу этого пенсионеры могут принимать решение о сохранении рабочего статуса, боясь лишиться своей социальной полезности. С другой стороны, пожилые люди могут рассматривать выход на пенсию как возможность посвятить время своим увлечениям, заботе о детях и внуках. В пожилом возрасте люди начинают сталкиваться с тяжелыми заболеваниями и смертью близких. Под влиянием этого ведущей потребностью становится потребность в безопасности. В таком случае внешний мир может восприниматься как угроза сохранению здоровья, поэтому пожилые люди начинают избегать или ограничивать социальные контакты, погружаются в свой внутренний мир. Они теряют мотивацию, перестают видеть свои перспективы, планировать будущее и наделять его ценностью. В тоже время в пожилом возрасте актуализируется потребность в позитивном внимании и любви со стороны близких, что дарит человеку чувство защищенности и стабильности.

Процесс старения определяет индивидуально-личностные характеристики и особенности поведения пожилого человека. В многочисленных исследованиях отмечается, что пожилые люди склонны к проявлению таких черт, как обидчивость, раздражительность, нетерпимость, черствость. У людей пожилого возраста часто развивается жадность и стремление к накопительству, что является попыткой сохранить свою автономность. В этом возрасте усиливается конформность и консервативность людей. Они становятся более ригидными и с трудом соглашаются на переоценку ценностей и установок. Пожилые люди сталкиваются с утратой близких и возникающим из-за этого чувством оди-

ночества. Одиночество вызывает психологический дискомфорт, осложняет решение разнообразных проблем, требует большей самостоятельности. Отмечается появление осторожности в поведении пожилых людей, мнительности, тревожности, стремления оградиться от социальных контактов. Также в старости происходит актуализация прежних акцентированных черт характера. Так, аккуратность гипертрофируется в педантичность, принципиальность в непримиримость, эмоциональность в конфликтность.

Пожилые люди сталкиваются с кризисом перехода к старости, требующим переосмысления жизненного пути. Он вызван тем, что процесс старения чаще замечается окружающими, а не самим человеком. Это приводит к разрушению иллюзии неизменности себя. Для разрешения кризиса важно формирование здорового самосознания. Э. Эриксон сформулировал два направления преодоления кризиса: положительное направление – интеграция, или целостность Я, отрицательное направление – отчаяние [Erikson et al. 1986]. Целостность достигается, когда человек ощущает удовлетворенность от прожитой жизни и в целом признает ее ценность, ориентируется на свое будущее как возможность достичь еще большего.

Для сохранения личности в этот период человеку важно противостоять социальным стереотипам, касающимся образа жизни пожилых людей. Установки о беспомощности и бесперспективности жизни старого поколения могут интериоризироваться и становиться частью их Я-концепции, негативно влияя не только на отношение человека к миру, но и на его отношение к самому себе.

Как мы видим, человек в пожилом возрасте сталкивается со множеством трудностей, подвергающих его жизнь значительным изменениям, к которым не всегда можно легко и быстро адаптироваться. Поэтому необходимо изучать психологическое благополучие людей пожилого возраста в первую очередь для того, чтобы помогать создавать благоприятные условия для их жизнедеятельности.

### *Гипотеза и выборка исследования*

В своем исследовании мы предположили, что психологическое благополучие пожилых людей определяется рядом социальных факторов (включенностью в профессиональную деятельность, наличием близких межличностных (семейных) отношений). Исследование было проведено на выборке, включающей 41 человека пожилого возраста, отражающей психологические особенности людей данной возрастной группы, а также социальные условия их жизнедеятельности.

### *Методическая база исследования*

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составляет структурная модель психологического благополучия, созданная К. Рифф. Модель включает в себя шесть компонентов: автономия, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие. Кроме этого значимыми критериями, определяющими уровень психологического благополучия, мы признаем удовлетворенность личности собственной жизнью, осознание ценности и результативности прожитых лет, интерес к жизни и позитивный настрой, благоприятное эмоциональное состояние.

На основе выделенных значимых компонентов психологического благополучия для проведения исследования нами были подобраны следующие психодиагностические методики: «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной, опросник «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной, тест «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н.В. Паниной, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

### *Анализ и интерпретация результатов исследования*

На первом этапе мы проверили предположение о том, что включенность личности пожилого возраста в профессиональные отношения может оказывать влияние на ее психологическое благополучие. В нашем представлении профессиональная деятельность как социальный фактор имеет большое значение для психологического благополучия пожилых людей из-за того, что она входит в мотивационно-ценностную сферу личности, способствует удовлетворению как материальных, так и духовных потребностей, образованию некоторых индивидуально-психологических особенностей.

Для проверки гипотезы мы разделили испытуемых на две группы: работающих и неработающих пожилых людей.

По результатам статистического анализа, проведенного с применением непараметрического критерия Манна-Уитни, удалось установить значимые различий между общим уровнем психологического благополучия работающих и неработающих испытуемых. Уровень психологического благополучия у пожилых людей, занятых профессиональной деятельностью, значимо выше, чем у неработающих. Также существуют значимые различия в структуре психологического благополучия обеих групп. Так, показатели компетентности ( $p = 0,027$ ), жизненных целей ( $p = 0,008$ ) и самопринятия ( $p = 0,012$ ) в группе работающих пожилых людей выше, чем в группе неработающих.

У испытуемых, занятых профессиональной деятельностью, общий показатель субъектности личности значимо выше, чем у испытуемых другой группы. Подтверждена значимость различий между группами по шкале «опосредованность – непосредственность». Работающие респонденты более опосредованы в своем поведении ( $p = 0,025$ ), чем неработающие.

У работающих людей пожилого возраста значимо выше уровень удовлетворенности жизнью. Они превосходят неработающих пожилых людей по таким компонентам, как последовательность в достижении целей ( $p = 0,033$ ), согласованность между поставленными и достигнутыми целями ( $p = 0,005$ ), положительная оценка себя ( $p = 0,006$ ), общий фон настроения ( $p = 0,001$ ).

Статистическая значимость разницы в уровне осмысленности жизни между двумя группами не подтвердилась. Однако по результатам шкалы «Процесс жизни» испытуемые, занятые профессиональной деятельностью, превосходят неработающих респондентов ( $p = 0,046$ ).

Таблица 1

Общие показатели по фактору  
«профессиональная деятельность»

Показатель	Асимптотическая значимость
Общий уровень психологического благополучия	$p = 0,027$
Общий показатель субъектности личности	$p = 0,014$
Индекс жизненной удовлетворенности	$p = 0,002$
Общий показатель осмысленности жизни	$p = 0,137$

Таким образом, работающие пожилые люди склонны проявлять больше независимости, ответственности и самостоятельности в поведении. Они более компетентны в управлении собственной жизнью, способны контролировать ситуацию и влиять на нее. Для них характерна высокая осмысленность поведения, планирование действий и прогнозирование их последствий. Пожилые люди, занимающиеся профессиональной деятельностью, обладают высокой самооценкой. Они живут в гармонии с собой и принимают свои достоинства и недостатки. Они ощущают позитивный эмоциональный настрой и в целом удовлетворены качеством своей жизни.

Значит, мы можем говорить о том, что профессиональная деятельность действительно является значимым критерием в форми-



ровании психологического благополучия личности в пожилом возрасте.

На следующем этапе мы приступили к проверке предположения о том, что семейное положение оказывает влияние на психологическое благополучие личности в пожилом возрасте.

По результатам применения непараметрического критерия различий Крускала-Уоллиса значимость различий между группами одиноких, живущих в полной семье и живущих с супругами пожилых людей по общему уровню психологического благополучия, а также его компонентов не подтверждается ( $p = 0,085$ ). Различия по уровню удовлетворенности жизнью ( $p = 0,401$ ), по уровню осмысленности жизни ( $p = 0,099$ ) и по уровню развития субъектности личности ( $p = 0,569$ ) также не подтверждаются.

Однако была установлена значимость различий по одному из компонентов структуры субъектности личности – креативности. Выяснилось ( $p = 0,026$ ), что пожилые люди, живущие в семьях с детьми и внуками, обладают более развитой креативностью. Испытуемые, живущие вдвоем с супругом или супругой, менее креативны. Одинокие пожилые люди более склонны к стереотипному поведению. Высокая креативность в поведении пожилых людей, живущих в семьях с детьми и внуками, по нашему мнению, обуславливается тем, что им приходится одновременно совмещать несколько социальных ролей: родителей, бабушек или дедушек, профессиональные и неформальные роли. Это и обеспечивает широкую вариативность поведения.

В целом нам не удалось обнаружить связь между семейным положением, наличием близких семейных отношений и показателями психологического благополучия человека пожилого возраста. Мы предполагаем, что результаты могли бы оказать более существенными при проведении исследования на большей выборке. Необходимо дальнейшее изучение данного вопроса с учетом расширения эмпирического объекта исследования и методического аппарата.

На заключительном этапе с помощью однофакторного дисперсионного анализа мы предприняли попытку определить, как компоненты психологического благополучия изменяются под влиянием различной выраженности общего уровня психологического благополучия.

В качестве фактора мы выбрали общий показатель психологического благополучия, подсчитанный по методике «Шкала психологического благополучия К. Рифф». Мы рассматривали его взаимодействие с компонентами, не входящими в структуру психологического благополучия К. Рифф, другими словами, мы применяли шкалы других методик, используемых нами в ходе

исследования. К ним относятся шкалы опросников «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной и «Индекс жизненной удовлетворенности», а также шкалы теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. В результате применения однофакторного дисперсионного анализа мы получили следующие результаты.

Общий показатель субъектности личности значимо возрастает на высоком уровне психологического благополучия ( $p = 0,001$ ). Такая же тенденция наблюдается и по компонентам «положительная оценка себя» ( $p = 0,002$ ) и «общий фон настроения» ( $p = 0,004$ ).

Подтверждается статистически значимое повышение таких компонентов, как «опосредованность - непосредственность поведения» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,002$ ), «самоценность – малоценность» ( $p = 0,031$ ;  $p = 0,001$ ), «осмысленность жизни» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ), «цели в жизни» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ), «процесс жизни» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ), «результативность жизни» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ), «локус контроля – Я» ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ), «локус контроля – Жизнь» ( $p = 0,002$ ;  $p = 0,000$ ) на среднем и высоком уровнях психологического благополучия (соответственно) по сравнению с низким. Однако статистическая значимость различий между средним и высоким уровнем психологического благополучия по данным компонентам не подтверждается.

Значения по шкале «последовательность в достижении целей» значимо возрастают ( $p = 0,001$ ) на высоком уровне психологического благополучия. В то время как статистическая значимость различий по данному компоненту между низким и средним уровнями психологического благополучия не подтверждается.

Статистическая значимость различий по шкалам «индекс жизненной удовлетворенности» и «согласованность между поставленными и достигнутыми целями» подтверждается как между низким и средним уровнем психологического благополучия ( $p = 0,004$ ;  $p = 0,013$  – соответственно), так и между средним и высоким уровнем психологического благополучия ( $p = 0,017$ ;  $p = 0,003$  – соответственно), и высоким и низким уровнем психологического благополучия ( $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$  – соответственно).

Таким образом, мы можем говорить о том, что средний и высокий уровни психологического благополучия пожилых людей определяются такими компонентами, как высокая субъектность личности, опосредованность поведения, самоценность, осмысленность жизни, наличие жизненных целей, удовлетворенность процессом жизни, удовлетворенность результативностью жизни,

способность к управлению жизнью, наличие интереса к жизни, положительная оценка себя, положительный фон настроения, последовательность в достижении целей, согласованность между поставленными и достигнутыми целями.

Мы понимаем, что данные полученные нами в ходе дисперсионного анализа, являются приблизительными и должны быть проверены на большей выборке испытуемых. Применение дисперсионного анализа в рамках нашего исследования носило учебный характер и было направлено на закрепление опыта работы этим методом с реальными эмпирическими данными.

### *Выводы*

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что профессиональная деятельность является значимым критерием в формировании психологического благополучия личности в пожилом возрасте. С другой стороны, значимость семейного положения и наличие близких семейных отношений в формировании психологического благополучия пожилых людей не была доказана.

### *Литература*

Дубовик 2012 – *Дубовик Ю.Б.* Психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. РГГУ, 2012. 30 с.

Ильин 2012 – *Ильин Е.П.* Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 542 с.

Маслоу 1999 – *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

Прокопец 2017 – *Прокопец И.О.* Особенности эмоционального состояния и психологическое благополучие мужчин и женщин пенсионного возраста с разным рабочим статусом: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. ЮФУ, 2017. 23 с.

Психология человека 2002 – Психология человека от рождения до смерти: Младенчество, детство, юность, взрослость, старость / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.

Роджерс 1992 – *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1992. 222 с.

Селигман 2013 – *Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.

Фрейд 1990 – *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сборник произведений / Сост. М.Г. Ярошевский. М.: Посвящение, 1990. 448 с.

- Хорни 2006 – *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2006. 140 с.
- Юнг 1997 – *Юнг К.Г.* Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 1997. 336 с.
- Bradburn 1969 – *Bradburn N.* The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
- Diener 1984 – *Diener E.* Subjective well-being // *Psychological Bulletin.* 1984. Vol. 95. P. 542–575.
- Erikson et al. 1986 – *Erikson E., Erikson J.M., Kivnick H.* Vital involvement in old age. NY.: Norton, 1986. 352 p.
- Ryan, Deci 2001 – *Ryan R.M., Deci E.L.* On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // *Annual Review of Psychology.* 2001. Vol. 52. P. 141–166.
- Ryff, Keyes 1995 – *Ryff C.D., Keyes, C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1995. Vol. 69. P. 719–727.

### References

- Bradburn, N. (1969), *The Structure of Psychological Well-Being*, Aldine Pub. Co., Chicago, IL, USA, 320 p.
- Diener, E. (1984), “Subjective well-being”, *Psychological Bulletin*, vol. 95, pp. 542–575.
- Dubovik, Yu.B. (2012), Study of psychological well-being in elderly people, Abstract of Ph.D dissertation, RGGU, Moscow, Russia, 30 p.
- Erikson, E., Erikson, J.M. and Kivnick, H. (1986), *Vital involvement in old age*, Norton, New York, NY, USA, 352 p.
- Freid, Z. (1990), *Psikhologiya bessoznatel'nogo: Sbornik proizvedenii* [Psychology of the unconscious: a collection of works], in Yaroshevskii, M.G. (ed.), *Posvyashchenie*, Moscow, Russia, 448 p.
- Il'in, E.P (2012), *Psikhologiya vzroslosti* [Psychology of adulthood], Piter, Saint Peterburg, Russia, 542 p.
- Khorni, K. (2006), *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni* [The neurotic personality of our time], Akademicheskii proekt, Moscow, Russia, 140 p.
- Maslou, A. (1999), *Novye rubezhi chelovecheskoi prirody* [The Farther Reaches of Human Nature], Smysl, Moscow, Russia, 425 p.
- Prokopets, I.O. (2017), Features of the emotional state and psychological well-being of men and women of retirement age with different working status, Abstract of Ph.D dissertation, Southern federal university, Rostov-on-don, Russia, 23 p.

Rean, A.A. (ed.) (2002), *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: Mladenchestvo, detstvo, yunost', vzroslost', starost'* [Human psychology from birth to death: Infancy, childhood, youth, adulthood, old age], Praim-Evroznak, Saint Peterburg, Russia, 656 p.

Rodzhers, K. (1992), *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [On Becoming a Person. A Therapists View of Psychotherapy], Progress, Moscow, Russia, 222 p.

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2001), "On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 141–166.

Ryff, C.D. and Keyes, C.L.M. (1995), "The structure of psychological well-being revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 719–727.

Seligman, M. (2013), *Put' k protsvetaniyu. Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being], Mann, Ivanov i Ferber, Moscow, Russia, 440 p.

Yung, K.G. (1997), *Sobranie sochinenii. Konflikty detskoj dushi* [Collected Works. Child Soul Conflicts], Kanon, Moscow, Russia, 336 p.

#### *Информация об авторе*

*Алина И. Нерушай*, Волгоградский институт управления, филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Волгоград, Россия; 400066, Россия, Волгоград, ул. Гагарина, д. 8; [alina.nerushai@yandex.ru](mailto:alina.nerushai@yandex.ru).

#### *Information about the author*

*Alina I. Nerushai*, Volgograd Institute of Management, branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Volgograd, Russia; bld. 8, Gagarina Street, Volgograd, Russia, 400066; [alina.nerushai@yandex.ru](mailto:alina.nerushai@yandex.ru).

## Контент социальных сетей как предиктор конструирования жизненной модели в сфере профессии

Мария М. Одинцова

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, setenova maria58@gmail.com*

*Аннотация.* Множество современных психологических исследований указывают на неразрывную связь реального и интернет-пространства в процессе социализации личности, конструирования жизненного сценария, в частности и в сфере профессионального становления. Однако интеграция различных предикторов, связанных с особенностями современного рынка труда и планирования карьеры, жизненного сценария, представляет собой методологическую проблему. Для ее решения нами был применен дизайн исследований, основанный на сочетании теоретического и эмпирического, количественного и качественного анализа. Целью исследования стало желание уточнить роль контента социальных сетей в становлении жизненной модели профессиональной сферы в жизненном пространстве личности. Высказывается предположение, что транслируемые в интернете компоненты жизненных моделей в сфере профессии могут быть сходными с уже имеющимися у молодых людей конструктами. Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе с помощью специальных компьютерных программ был применен семантический и контент-анализ более чем 170 000 постов за последние 2 года из 20 наиболее популярных сообществ социальной сети. Результатом стало выявление особенностей компонентов жизненной модели в сфере профессии, транслируемых в информационном пространстве. На втором этапе исследовались особенности личных представлений молодежи о выстраивании собственного профессионального пути, а также восприятия опыта профессиональной деятельности родителей. Выборку составили 166 респондентов, средний возраст – 21 год. Полученные результаты подтверждают предположение о сходстве характеристик компонентов жизненных моделей в сфере профессии, представленных в постах интернет-сообществ, и характеристик сконструированного жизненного сценария в сфере профессии самих респондентами. Представления о профес-

сиональной жизни и дальнейшее ее конструирование, вероятно, связаны с межпоколенной трансляцией и традиционными семейными ценностями, личными интересами молодого человека, его способностями, а также с тенденциями, усвоенными в процессе внутривозрастной трансляции ценностей и определенных представлений круга своих современников, представленных в интернете.

*Ключевые слова:* жизненная модель, профессия, жизненный сценарий, социальные сети, интернет, молодежь

*Для цитирования:* Одицова М.М. Контент социальных сетей как предиктор конструирования жизненной модели в сфере профессии // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 142–159. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-142-159

## Social media content as a predictor of the construction of a life model in the field of profession

Mariya M. Odintsova

*Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russia, semenovamaria58@gmail.com*

*Abstract.* A lot of modern psychological studies point to the inextricable link between the real and the Internet space in the context of the process of socialization of the individual, structuring the life scenario, in particular in the field of professional development. However, the integration of various predictors associated with the characteristics of the modern labor market and, as a consequence of career planning, life scenario is a methodological problem. To solve it, research design was applied, based on a combination of theoretical and empirical, quantitative and qualitative analysis. The aim of the study was the desire to clarify the role of the content of social networks in the formation of the life model of the professional sphere in the personal life space. It is suggested that the components of life models in the field of the profession broadcast on the Internet may be similar to the constructs already available in young people. The empirical research was carried out in several stages. At the first stage, semantic and content analysis of more than 170,000 posts over the past 2 years from the 20 most popular communities of the social network was carried out using special computer programs. The results of the analysis were the identified features of the components of the life model in the field of the profession, broadcast in the information space. At the second

stage, the peculiarities of personal ideas of young people about building their own professional path, as well as the perception of the experience of parents' professional activities were investigated. The sample consisted of 166 respondents; the average age was 21 years. The results obtained confirm the assumption about the similarity of the characteristics of the components of life models in the field of the profession, presented in the posts of Internet communities and the characteristics of the constructed life scenario in the field of the profession by the respondents themselves. The ideas about professional life and its further construction are probably associated with intergenerational transmission and traditional family values, the personal interests of a young person, his/her abilities, as well as with the tendencies learned in the process of intergenerational transmission of values and certain ideas in the circle of contemporaries presented on the Internet.

*Keywords:* life model, profession, life scenario, social networks, Internet, youth

*For citation:* Odintsova, M.M. (2021), "Social media content as a predictor of the construction of a life model in the field of profession", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology, Pedagogics, Education" Series*, no. 1, pp. 142–159, DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-142-159

### *Введение*

В настоящее время пристальное внимание психологов направлено на изучение тех аспектов жизнестворчества личности, которые связаны с ее повседневной активностью, а также ценностно-смысловыми аспектами реализации и самореализации [Гусельцева 2019]. Отдельного внимания заслуживает конструирование жизненного пространства и жизненного сценария в сфере профессии ввиду влияния стремительного развития информационных технологий на данную сферу жизни.

Множество современных исследований посвящено описанию различных подходов к проблеме планирования карьеры, в них затрагиваются такие понятия, как профессиональная идентичность [Овникян 2016], профессиональное самоопределение, карьерные ориентации [Демин 2012]. Однако, с учетом рассмотрения личности как субъекта жизненного пути, для изучения планирования профессиональной жизни нами был использован концепт «жизненная модель», предложенный Н.В. Гришиной и С.Н. Костроминой для описания жизненного пути и пространства личности. Жизненные модели содержательно раскрывают представления человека о наиболее важных сферах собственной жизни [Костромина и др. 2018]. Таким образом, жизненный



сценарий описывается через авторство человека по отношению к его индивидуальному жизненному опыту и структурированию им целостной картины мира в конкретной сфере жизнедеятельности. Наиболее значимым в этой связи следует считать изучение жизненных моделей именно молодых людей, ведь они только выстраивают векторы и опорные точки своей жизни.

Исходя из содержания концепта, построение жизненной модели в профессиональной сфере является основным механизмом, с помощью которого личность может согласовать и сопоставить внутренний и внешний аспект профессионального развития [Геронимус 2010].

Таким образом, карьеру – траекторию своего движения по профессиональному пути – человек строит, учитывая свои собственные цели, ценности, желания и установки [Громова и др. 2013; Гинзбург 1994].

Однако технологический прогресс и стремительные процессы слияния реального и виртуального жизненного пространства влекут за собой и изменения в содержательных аспектах построения профессионального пути [Асмолов 2015]. Работа и трудовые отношения, какими мы их знали ранее, меняются. Зарубежные и российские исследователи отмечают следующие важные аспекты упомянутых изменений:

1. Изменение трудовых отношений между работодателем и сотрудником. Данные процессы связаны с возросшей потребностью в ИТ – специалистах и иных профессиях, которые предполагают удаленный формат работы (дают сотруднику возможность быть более мобильным в течение рабочего дня). Таким образом, крупным корпорациям зачастую выгоднее нанять сотрудника на время выполнения определенного проекта в режиме фриланса. Подобные условия создают некоторый образ успешного работника, который обладает готовностью управлять собственной карьерой, легко маневрирует среди информационных потоков, диктующих основные тенденции развития той или иной отрасли производства [Norbäck, Styhre 2019].

2. Появление новых вариантов заработка, новых профессий, связанных с интернет-пространством. Примером может послужить профессия «блогера». Существующие исследования блогов демонстрируют, что 8 миллионов граждан США ведут блоги [Dennen 2014; Guadagno et al. 2008]. Такой рост популярности блогов и блогерства (ведение блога) можно связать с тем, что в цифровую эпоху люди все чаще выражают себя в виртуальных контекстах, вне времени и пространства. Блог – популярная платформа для обмена мыслями и чувствами с возможностью сохранения определенной степени анонимности. Блогер как

профессия обнаруживает свою значимость для молодежи и в проведенных нами исследованиях. Так апробация опросника о популярном интернет-контенте (N=60) показала, что немногим более половины опрошенных хотят или не против того, чтобы стать блогерами. Большинство респондентов отметили, что это занятие может принести материальный доход (40%) и стать возможностью для самореализации (22%) [Костромина, Одинцова 2019].

В связи с указанными аспектами изменений активно исследуются особенности интернет-пространства как части жизни молодых людей, где проявляется их сознательная активность как субъекта деятельности [Марцинковская 2019]. Виртуальный мир при этом следует воспринимать как продукт одновременно информационных и психологических технологий [Войскунский и др. 2013; de Kerckhove, de Almeida 2013]. Несмотря на то, что многие современные ученые отмечают стихийный характер подходов к рассмотрению данного явления, а понятийный аппарат для изучения процессов взаимного влияния личности и интернет-пространства зачастую является разрозненным и не обобщен ввиду новизны самого явления в контексте мировой истории психологической науки, большинство методологических и эмпирических исследований подтверждает идею о взаимодополнении реального и виртуального пространства [Марцинковская 2020]. В данных условиях воспринимаемая и транслируемая информация в социальных сетях влияет на уже имеющуюся систему понятий, ценностей и установок. Ведь молодые люди не только удовлетворяют при помощи социальных сетей потребность в интересующей их информации и коммуникации, но и в самореализации, повышении своего социального статуса [Москвичева 2020].

Следовательно, структурирование и реструктурирование жизненной модели в сфере профессии, равно как и жизненного сценария, в постоянно изменяющейся транзитивной действительности не исключает влияния не только ближайшего окружения, межпоколенной трансляции ценностей, но и прямого или косвенного влияния активной/пассивной включенности в интернет-пространство, общение и самореализацию себя в социальных сетях. Именно в социальных сетях и блогосфере избранная информация становится центром внимания и цитирования образов-посланий, так как она доносится на доступном разговорном языке, дает чувство единства с мегасообществом подписчиков.

### *Методы и организация исследования*

В нашем исследовании мы сосредоточились на изучении

фрагментов жизненного сценария в сфере профессии и их представленности в контенте социальных сетей в Интернете. Целью исследования стало описание компонентов жизненных моделей в сфере профессии/работы, которые распространены в наиболее популярных у российской молодежи сообществах в социальной сети «ВКонтакте», и сравнение характеристик данных моделей с особенностями моделей, транслируемых родителями респондентов, а также с представлениями о своем профессиональном развитии самих испытуемых.

Мы предположили, что содержание постов социальной сети, описывающих работу и профессиональную жизнь, профессиональное развитие и становление, включает элементы жизненных моделей в сфере профессии и может быть использовано для выстраивания собственного профессионального пути. Иными словами, гипотеза предполагает наличие взаимосвязей и сходств между представленностью жизненной модели профессии в социальной сети «ВКонтакте» и реальной степенью активности, установками и убеждениями, относящимися к сфере профессии у молодых людей. При изучении жизненного сценария использовалось понятие жизненной модели как фрагмента жизненного сценария, реализуемого в конкретной сфере жизни, имеющей свою логику. Сфера профессии рассматривается нами как эмпирический конструкт с различных сторон: материальной, интереса к содержанию деятельности, инструмента получения определенного социального статуса в зависимости от жизненного контекста.

В ходе исследования планировалось детальное изучение интернет-контента, конструирование семантического поля жизненной модели в сфере профессии (через теговые облака) в интернет-сообществах, описание основных характерных особенностей и сходств представленной в интернете жизненной модели профессии и жизненной модели молодежи.

*Объектом* исследования выступили: содержание (контент) постов популярных сообществ в социальной сети «ВКонтакте», в том или ином виде (пост, сообщество, репост), а также собственные убеждения, события жизни и установки молодых людей относительно профессиональной сферы жизнедеятельности.

*Предметом* исследования стали элементы, структурные и процессуальные характеристики жизненных моделей в сфере профессии, транслируемые посредством постов в социальной сети «ВКонтакте» и присутствующие в сознании молодежи.

В ходе исследования фокус нашего внимания был сосредоточен на трех основных источниках конструирования жизненной модели в сфере профессии: опыте профессиональной деятельности родителей, а также представлений об этом опыте у ре-

спондентов; личных представлениях о своей профессиональной деятельности и работе; бытующих в социальных сетях образах профессиональной деятельности и работы, которые можно охарактеризовать как внутрипоколенные ценности и смыслы, транслируемые в группе сверстников.

Исследование проводилось в два этапа.

*На первом этапе* осуществлялся семантический анализ и контент анализ постов сообществ социальной сети «ВКонтакте» с последующим описанием компонентов жизненной модели в сфере профессии, выявленной в результате анализов. Социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана не случайно, а ввиду ее высокой популярности среди молодежи и частого упоминания о ней в сети интернет в России. Сбору постов предшествовал отбор 20 (более 4 миллионов подписчиков) сообществ развлекательной тематики, не имеющих ярко выраженного взаимоотношения с конкретным видом деятельности. Была построена лексическая матрица (из нескольких групп ключевых слов) для поиска постов (тегов), а для занесения в нее данных и постов за последние 2 года был организован сбор более 160 тысяч постов, выделенных в отдельную категорию «работа и профессия». Для проведения семантического анализа связей с запрашиваемыми категориями полученная информация была пропущена через онлайн-программу SEO «Advego»<sup>1</sup>, а визуализация результатов в виде теговых полей проводилась на основе программ: voyant-tools<sup>2</sup>, worditout<sup>3</sup>.

*Вторым этапом* стало анкетирование об интересующем контенте в социальных сетях, а также психодиагностика с последующим статистическим анализом по методике изучения жизненных моделей молодежи, разработанной С.Н. Костроминой, Н.В. Гришиной, Е.В. Зиновьевой, Н.Л. Моквичевой и др. [Костромина и др. 2018]. (Также были собраны ответы респондентов и на другие психодиагностические методики, направленные на изучение самоотношения, экзистенциальных мотивов и ценностей, которые будут использованы в дальнейших исследованиях).

*В выборку исследования* вошли молодые люди в возрасте от 18 до 27 лет из Санкт-Петербурга, Ленинградской области и

---

<sup>1</sup> Онлайн-программа: Advego. Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста. URL: <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения: 10.05.2020).

<sup>2</sup> Онлайн-программа: Voyant Tools. Voyant Tools is a web-based reading and analysis environment for digital texts. Voyant Tools, Stéfan Sinclair & Geoffrey Rockwell (2020) Privacy v. 2.4 (M54). URL: <https://voyant-tools.org/> (дата обращения: 10.07.2020).

<sup>3</sup> Онлайн-программа: Worditout. Transform your text into word clouds. URL: <https://worditout.com/> (дата обращения: 10.07.2020).

других городов России таких, как Сыктывкар, Архангельск, Саратов и др. (N=166, средний возраст – 21, SD= 2,7, 70% женщин, 30% мужчин). Респондентами являлись молодые люди, активно использующие интернет (по результатам анкетирования около 40% проводят в интернете от 3 до 5 часов, и 29% – более 5 часов в сутки). 90% выборки респондентов предпочитают социальную сеть «ВКонтакте»).

### *Результаты исследования*

*По результатам первого этапа исследования, а именно в ходе контент-анализа данных, полученных из постов популярных интернет-сообществ, были выделены следующие компоненты (на основе сформированных облаков тегов) жизненной модели в сфере профессии, транслируемые в социальных сетях:*

1. *«Виды активности»:* передвижение (слова: ехать, приезжать, с общим числом упоминаний в постах о работе – 668); функционал (выполнять, поручать, брать, презентовать, решать), общее число упоминаний – 1450; поиск – как процесс часто фигурирует в связке с работой, особенно при трудоустройстве (слова: найти, искать, находить, с общим числом упоминаний в постах о работе – 241);

2. *«Карьера».* В постах о работе часто упоминаются различные передвижения по карьерной лестнице, мобильность в реализации трудовой деятельности (слова: устраиваться, увольнение, возвращаться, стать, сменить, бросить, проект, с общим числом упоминаний в постах о работе – 648);

3. *«Оценка работы».* В постах часто фигурировали позитивные характеристики работы (наиболее часто такие прилагательные, как любимый, хороший, отличный, счастливый, крутой, достойный, приносящий удовольствие) с общим числом упоминаний в постах о работе – 513. Встречались в постах и такие негативные характеристики работы, как: усталость, проблема, нелюбимая, тяжелая, скучно (с общим числом упоминаний в постах о работе – 401);

4. *«Вид профессиональной деятельности».* Важно упомянуть, что в постах нередко встречались конкретные специальности, среди них наиболее часто: артист, создатель, автор, психолог, педагог, врач, военный, ветеринар, бухгалтер. Работа творческого характера также встречалась достаточно часто (с общим числом упоминаний в постах о работе – 267);

5. *«Взаимосвязь с прочими сферами жизнедеятельности».* Работу в постах чаще прочих связывают с отношениями (их упоминают в 596 постах о работе), далее – семья (встречается в 435 постах о работе) и образование (188);

6. «*Материальные ценности*» (деньги). Общее число упоминаний в постах – 182 (слова зарплата, деньги, зарабатывать);

7. «*Авторский характер*» в высказываниях о работе в постах социальных сетей можно проследить при помощи таких местоимений, как я, мне, мой, себе и т.д. (так среди прочих категория авторства составляет 13,4% постов).

Таким образом, на основании семантического и контент-анализа содержания данных постов удалось выявить следующие характерные черты жизненной модели профессии, демонстрируемой подписчиками среди молодежи. Работа, в первую очередь, связана с активностью: готовностью нести ответственность за решения, результаты проектной деятельности, а также мобильностью: передвижением по карьерной лестнице, получением новой должности, смене места работы на новое. В интернете транслируется преимущественно творческий характер работы. Демонстрируемая в постах работа зачастую связана с выстраиванием отношений с коллегами, а также зависит от эмоционального состояния и интереса, должна нравиться выстраиванием отношений, образованием, творчеством и менее связана с материальным благополучием и деньгами. При этом материальная сторона работы и профессиональной жизни в меньшей степени представлена в постах и, вероятно, в транслируемой модели не имеет особого значения.

*Результаты второго этапа исследования* можно разделить на несколько категорий на основании анализа различных типов вопросов методики изучения жизненных моделей молодежи.

Первую категорию ответов составляет информация о транслируемой родителями жизненной модели в сфере профессии. Так большинство респондентов в процессе анкетирования отметили следующие важные аспекты профессионального пути своих родителей:

на вопрос о степени мобильности в плане смены рабочего места респонденты ответили, что отец и мать несколько раз меняли место работы (отец у 65% (104 человека) респондентов и мать у 55% респондентов (92 человека); у 18% (30 человек) респондентов отец всю жизнь проработал на одном месте, у 31% (53 человека) респондентов аналогичный профессиональный путь избрала мать). У 10% респондентов отец работал от случая к случаю;

на вопрос: «Что, по Вашему мнению, для Вашего отца было наиболее важным в профессии?» – большинство респондентов, а именно 75% (125 человек), указали вариант: «возможность хорошо зарабатывать, материально обеспечить семью». Также 25% (43 человека) респондентов указали на возможность достичь успеха, определенного социального статуса;

на вопрос: «Что, по Вашему мнению, для Вашей матери было наиболее важным в профессии?» – большинство респондентов – 64% (всего 107 человек) – отметили возможность хорошо зарабатывать, материально обеспечить семью; следом идет увлеченность, творчество в работе. Эти характеристики профессии как важные для своей матери отметили 37% респондентов (62 человека). Однако следует подчеркнуть, что престижность профессии респонденты не считают главной при выборе профессии родителями.

Что же касается категории успеха в профессиональной сфере, то наглядно демонстрирует отношение к успехам родителей ответ респондентов на вопрос «Вы бы хотели, чтобы Ваша профессиональная жизнь, карьера сложилась так же, как у самого успешного члена Вашей семьи?». Ответы на данный вопрос не дали однонаправленных результатов, так как лишь 36% ответили положительно, 32% ответили отрицательно, а остальные испытывали затруднения при ответе. Однако следует отметить, что половина респондентов считает работу отца/матери престижной, так как на вопрос: «Считаете ли Вы престижной работу Вашего отца?» – «да» ответили 48% (80 человек), «нет» – 20% (32 человека). А на вопрос: «Считаете ли Вы престижной работу Вашей матери?» – 56% ответили «да» (96 человек), 13% (22 человека) – «нет».

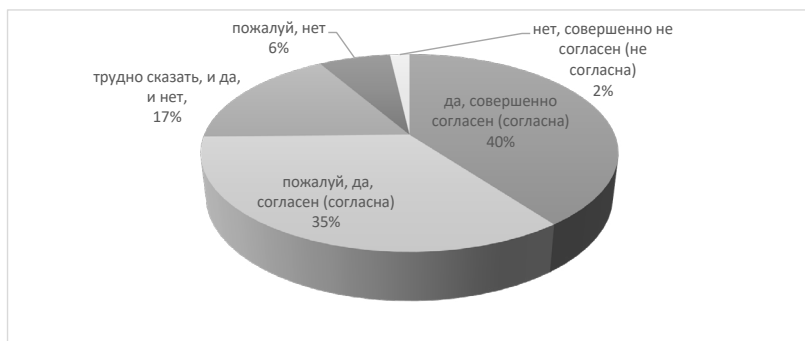
Таким образом, можно говорить о том, что в *межпоколенной трансляции* очерчивается жизненная модель в сфере профессии, предполагающая смену рабочего места несколько раз за всю профессиональную жизнь, в выборе работы – ориентацию на материальное обеспечение, а также на увлеченность, но в меньшей степени. Престиж и социальный статус при выборе работы не столь важен, однако может быть достигнут и без особой мотивации или стремления к нему.

*Вторую категорию ответов составили ответы молодежи*, характеризующие ее собственные представления о конструировании жизненной модели в сфере профессии. Так сменить профессию в случае осознания ошибки в ее выборе были бы готовы 94 (56%) человека. При этом как важное событие изменение профессионального пути, которое произошло или обязательно произойдет, отметили 53% респондентов (88 человек).

На вопрос о том, чтобы хотелось осуществить респондентам в ходе реализации профессионального пути, получены следующие ответы: 38% хотят работать на одном и том же месте, постепенно поднимаясь по карьерной лестнице; менять работу через некоторое время на сходную, но дающую возможность получить новые навыки – 25% (43 человека); иметь возможность попробовать

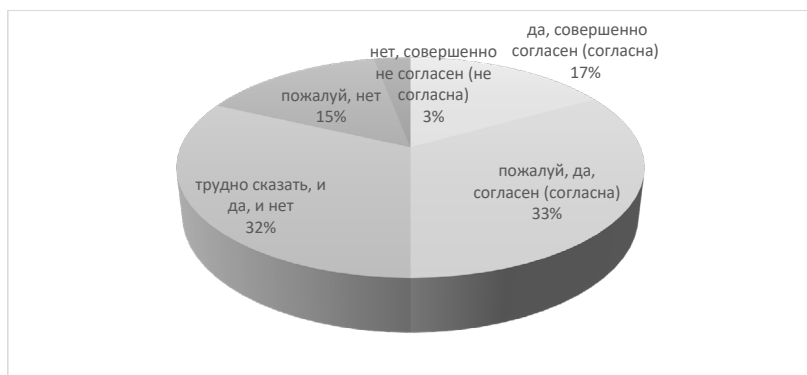
себя в совершенно разных областях хотят 20% респондентов (32 человека); затрудняются в ответе на вопрос 17%.

Отвечая на вопрос: «Считаете ли Вы, что хорошо было бы получить такую специальность, по которой можно было бы работать всю жизнь?», – респонденты дали следующие ответ, которые представлены на диаграмме (см. рис. 1).



*Рис. 1.* Ответы респондентов на вопрос о специальности, по которой можно было бы работать всю жизнь

Мы видим, что большинство респондентов согласны с данным высказыванием (более 70%). Однако только 50% респондентов согласились с тем, что если у человека есть возможность всю жизнь проработать на одном месте, то это хорошо. Данные представлены на диаграмме (см. рис. 2).



*Рис. 2.* Ответы респондентов на вопрос о том, хорошо если у человека есть возможность всю жизнь проработать на одном месте



Интересно, что результаты анализа ответов на вопрос: «Считаете ли Вы, что в современном беспокойном мире постоянная работа – главный источник стабильности?» – совпадают с ответами на предыдущий вопрос. Данные представлены на диаграмме (см. рис. 3). Таким образом, можно полагать, что работа на одном месте и есть постоянная работа, которая является источником стабильности.



Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос, что в современном беспокойном мире постоянная работа – это главный источник

Главным критерием при выборе работы (можно было выбрать до 2 ответов) большинство респондентов считает получение удовольствия от того, чем занимаешься 64% (106 человек); 52% (87 человек) респондентов как весьма существенное отмечают также оплату, чуть меньше половины респондентов (40%) видят в этом качестве возможность обеспечить достаточный уровень доходов себе и семье. Важность интереса при выборе работы выделяют всего 38% респондентов (64 человека). При этом общественная значимость и возможность повысить свой социальный статус на работе отмечаются как важные компоненты наименьшим числом респондентов: – 7% и 6% соответственно. Следует также отметить, что, выбирая между работой в государственной организации, в корпорации, в небольшой фирме или на себя, большинство респондентов предпочли бы самостоятельно принимать решения и работать исключительно на себя (39%) либо в небольшой фирме (29%).

Таким образом, *главными критериями при выборе работы и планировании своего профессионального пути молодежь* считает получение удовольствия от деятельности, а также получение материальных благ. Среди прочих траекторий реализации своих

карьерных возможностей молодежь демонстрирует достаточную мобильность: в своем большинстве выбирает либо оставаться на одном рабочем месте, однако подниматься вверх по карьерной лестнице, либо менять работу на схожую для повышения уровня собственной компетентности. То есть для респондентов важно продвижение по карьерной лестнице не по горизонтали (смена мест работы), а по вертикали (саморазвитие и приобретение нового опыта, получение новой должности на том же месте). Молодежь демонстрирует профессиональную гибкость, а именно готовность к смене профессии и переподготовке при необходимости, а также высокую степень желая нести индивидуальную ответственность за результаты работы (хотят работать на себя) При чем при выборе места работы для нее в меньшей мере значим престиж или социальный статус.

### *Выводы о взаимосвязи результатов исследования*

После анализа полученных результатов, относящихся к жизненным планам и установкам, связанным с профессией, можно сделать следующие выводы.

76% респондентов читают информацию о работе и профессии в социальных сетях, однако делятся ею немногие – всего 17%. Ответы на анкету, а также авторскую методику изучения жизненных моделей подлежат сравнению с результатом контент анализа за постов в популярных в «ВКонтакте» сообществ. На основе анализа теоретических источников и собственных эмпирических исследований было обнаружено сходство в образе и основных особенностях конструирования жизненной модели в сфере профессии, транслируемых в интернете и демонстрируемых молодыми людьми в процессе анкетирования. Это утверждение подтверждает гипотезу исследования о взаимосвязи особенностей жизненных моделей в сфере профессии как в интернете, так и в реальной жизни, а также подкрепляет предположение о влиянии интернет-контента на конструирования жизненных моделей. На основании данных нашего исследования, мы вслед за рядом авторов рассматривали как внутр поколенные, так и межпоколенные результаты трансляции особенностей и компонентов жизненных моделей.

Можно отметить сходство как в интернете, так и представлениях молодых людей по параметрам особенностей работы как вида деятельности, который должен: нравиться; приносить удовольствие; демонстрировать возможности карьерного роста и соответствовать полученному образованию. Обе модели как транслируемая в интернете, так и конструируемая самой молодежью тоже обнаруживают сходство: оно прослеживается в

важности эмоциональной составляющей при выборе работы и планировании профессионального пути, а также во взаимосвязи работы с налаживанием социальных контактов.

Данные опросников позволили уточнить, что в постах сообществ социальных сетей под мобильностью и активностью в работе вероятнее всего подразумевается движение не по горизонтали (смена места работы), а по вертикали – получение новых должностей, приобретение новых профессиональных компетенций. В то же время в отличие от демонстрируемой в сообществах жизненной модели в сфере профессии, ответы респондентов указывают на важность материальной составляющей в конструировании профессионального пути. Вероятно, указанная особенность связана с передаваемыми родителями представлениями о престижной и хорошей работе, социально приемлемыми и нормативными моделями.

Представленные данные позволяют еще раз подтвердить факт слияния реального и виртуального в жизненном пространстве молодежи, однако вопрос влияния необходимо тщательно исследовать посредством кластерного, корреляционного и факторного анализа полученного банка данных.

Результаты исследования требуют дальнейшего, более углубленного изучения. Транзитивность современного мира и его неопределенность допускают различные варианты конструирования своего профессионального пути, однако при рассмотрении данного процесса важно учитывать не только внешние, но и внутренние предикторы, его определяющие.

### *Литература*

Асмолов 2015 – *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109asmolov40> (дата обращения 10 окт. 2020).

Войсункинский и др. 2013 – *Войсункинский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю.* Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 98–121.

Геронимус 2010 – *Геронимус И.А.* Акмеологический подход к проблеме планирования карьеры в контексте личности как субъекта жизненного пути // Акмеология. 2010. № 1. С. 40–44.

Гинзбург 1994 – *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

Громова и др. 2013 – *Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А.* Лич-

ная профессиональная перспектива как фактор планирования карьеры современной молодежью. образование и саморазвитие // Образование и саморазвитие. 2013. № 1 (35). С. 112–117.

Гусельцева 2019 – *Гусельцева М.С.* Трансформации идентичности в информационной культуре // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: Коллективная монография / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 36–43.

Демин 2012 – *Демин А.Н.* Психология занятости как теоретический ресурс психологии жизненного пути // Психология. Экономика. Право. 2012. № 1. С. 25–35.

Костромина и др. 2018 – *Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В., Москвичева Н.Л.* Жизненная модель как конструктор изучения жизненного сценария личности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 341–357.

Костромина, Одинцова 2019 – *Костромина С.Н., Одинцова М.М.* Контент социальных сетей и блогов как семантическое пространство исследования жизненных моделей молодежи // Ананьевские чтения – 2019: Психология обществу, государству, политике: материалы международной научной конференции / Под общ. ред. А.В. Шаболтас, О.С. Дейнека. СПб.: Скифия-принт, 2019. С. 344–345.

Марцинковская 2019 – *Марцинковская Т.Д.* Современная психология: от транзитивного к технологическому обществу // Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: ИП РАН, 2019. С. 43–72.

Марцинковская 2020 – *Марцинковская Т.Д.* Психология пространства: от вселенной до личности, от экосферы до экзисферы // Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология: сборник статей / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. С. 63–99.

Москвичева 2020 – *Москвичева Н.Л.* Цифровая среда как жизненное пространство личности: опыт исследования жизненных моделей молодежи // Жизненное пространство в психологии: Теория и феноменология: сборник статей / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. С. 248–277.

Овникян 2016 – *Овникян М.В.* Профессиональная идентичность как психологическая проблема // Организация в социально-экономических условиях: психологическая теория и практика: сборник материалов Региональной научно-практической конференции с международным участием. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. С. 139–144.

de Kerckhove, de Almeida 2013 – *de Kerckhove D., de Almeida C.M.* What is a digital persona? // Technoetic arts. 2013. Vol. 11. P. 277–287.

Dennen 2014 – *Dennen V.P.* Becoming a blogger: Trajectories, norms and activities in a community of practice // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 36. P. 350–358.

Guadagno et al. 2008 – *Guadagno R.E., Okdie B.M., Eno C.A.* Who blogs? Personality predictors of blogging // *Computers in Human Behavior*. Vol. 24. Iss. 5. P. 1993–2004.

Norbäck, Styhre 2019 – *Norbäck M., Styhre A.* Making it work in free agent work: The coping practices of Swedish freelance journalists // *Scandinavian Journal of Management*. Vol. 35. Iss. 4. P. 30–42.

### References

Asmolov, A.G. (2015), “Psychology of modern times: challenges of uncertainty, complexity and diversity”, *Psychological Research* [Electronic], vol. 8, no. 40, available at: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109asmolov40> (Accessed 10 October 2020).

de Kerckhove, D. and de Almeida, C.M. (2013), “What is a digital persona?”, *Technoetic arts*, vol. 11, pp. 277–287.

Demina, A.N. (2012), “The psychology of employment as a theoretical resource of the psychology of the life path”, *Psikhologiya. Ekonomika. Pravo*, no. 1, pp. 25–35.

Dennen, V.P. (2014), “Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice”, *Computers in Human Behavior*, vol. 36, pp. 350–358.

Geronimus, I.A. (2010), “Acmeological approach to the problem of career planning in the context of personality as a subject of the life path”, *Akmeologiya*, no. 1, pp. 40–44.

Ginzburg, M.R. (1994), “The psychological content of personal self-determination”, *Voprosy Psichologii*, no. 3, pp. 43–52.

Gromova, E.M., Berkutova, D.I. and Gorshkova, T.A. (2013), “Personal professional perspective as a factor in career planning for today’s youth education and self-development”, *Obrazovanie i samorazvitie*, no. 1 (35), pp. 112–117.

Guadagno, R.E., Okdie, B.M. and Eno, C.A. (2008), “Who blogs? Personality predictors of blogging”, *Computers in Human Behavior*, vol. 24, issue 5, pp. 1993–2004.

Gusel'tseva, M.S. (2019), “Identity transformations in information culture”, in Marcinkovskaya, T.D., Orestova, V.R. and Gavrichenko O.V. (ed.), *Cifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Digital society in a cultural and historical paradigm], Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, Moscow, Russia, pp. 36–43.

Kostromina, S.N., Grishina, N.V., Zinovieva, E.V. and Moskvicheva, N.L. (2018), "Life model as a construct for studying the life scenario of personality", *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 8. (4), pp. 341–357.

Kostromina, S.N. and Odintsova, M.M. (2019), "The content of social networks and blogs as a semantic space for studying the life models of youth", *Anan'evskie chteniia – 2019: Psikhologiiia obshchestvu, gosudarstvu, politike: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Ananiev Readings – 2019: Psychology to Society, State, Politics: Materials of an International Scientific Conference], Saint Petersburg, Russia, 22–25 October 2019, pp. 344–345.

Martsinkovskaya, T.D. (2019), "Modern psychology – from transitive to technological society", in Zhuravlev, A.L. and Yurevich, A.V. (ed.), *Novye tendentsii i perspektivy psikhologicheskoi nauki* [New trends and prospects of psychological science], IP RAN, Moscow, Russia, pp. 43–72.

Martsinkovskaya, T.D. (2020), "Psychology of space: from the universe to the personality, from the ecosphere to the exosphere", in Grishina, N.V. and Kostromina, S.N. (ed.), *Zhiznennoe prostranstvo v psikhologii: Teoriia i fenomenologiiia: sbornik statei* [Living space in psychology: theory and phenomenology], Saint Petersburg University, Saint Petersburg, Russia, pp. 63–99.

Moskvicheva, N.L. (2020), "The digital environment as a living space of a personality: the experience of studying the life models of youth", in Grishina, N.V. and Kostromina, S.N. (ed.), *Zhiznennoe prostranstvo v psikhologii: Teoriia i fenomenologiiia: sbornik statei* [Living space in psychology: theory and phenomenology], Saint Petersburg University, Saint Petersburg, Russia, pp. 63–99.

Norbäck, M. and Styhre, A. (2019), "Making it work in free agent work: The coping practices of Swedish freelance journalists", *Scandinavian Journal of Management*, vol. 35, issue 4, pp. 30–42.

Ovnikyan, M.V. (2016), "Professional identity as a psychological problem", *Organizaciya v social'no-ekonomicheskikh usloviyah: psikhologicheskaya teoriya i praktika: sbornik materialov regional'noj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Organization in socio-economic conditions: psychological theory and practice: collection of materials of the regional scientific and practical conference], Tolyatti, Russia, 11–12 February 2016, pp. 139–144.

Vozhunsky, A.E., Evdokimenko, A.S. and Fedunina, N.U. (2013), "Network and Real Identity: Comparative Study", *Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki*, vol. 10, pp. 98–121.

*Информация об авторе*

*Мария М. Одинцова*, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9; *semenovamaria58@gmail.com*

*Information about the author*

*Mariya M. Odintsova*, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7–9, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, Russia, 199034; *semenovamaria58@gmail.com*





Дизайн обложки  
*Е.В. Амосова*

Корректор  
*И.В. Попова*

Компьютерная верстка  
*В.С. Гусельцева*

Оригинал-макет подготовлен  
в Институте психологии  
им. Л.С. Выготского РГГУ

Подписано в печать .03.2021.

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Уч.-изд. л. 7,9. Усл. печ. л. 10,1.

Тираж 1050 экз. Заказ №

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6

[www.rgggu.ru](http://www.rgggu.ru)

[www.knigirgggu.ru](http://www.knigirgggu.ru)