



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



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ КАРТИНЫ МИРА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
ПОКОЛЕНИЯ X И ПОКОЛЕНИЯ МИЛЛЕНИУМ:
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕССМЫСЛЕННОСТИ

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ АНИМИРОВАННЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ
ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ У ПОДРОСТКОВ)

ГЕНДЕР И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ: АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ
И ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА



2021 / № 2

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2021 / № 2

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки); 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки); 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки) (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree" on the following scientific specialties: 19.00.01 – General psychology, psychology of personality, history of psychology (psychological sciences); 19.00.03 – Psychology of labour, engineering psychology, ergonomics (psychological sciences); 19.00.05 – Social psychology (psychological sciences); 19.00.07 – Pedagogical psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2072-8514 (print)

2021 / № 2

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Шульга Т. И. — д. псих. н., проф., Московский государственный областной университет

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. — д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. — к. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Члены редакционной коллегии:

Забродин Ю. М. — действительный член (академик) Академии космонавтики России им. К. Э. Циолковского, д. псих. н., проф., Московский государственный психолого-педагогический университет

Иванников В. А. — академик Российской академии образования, д. псих. н., проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карри К. — д. псих. н., Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. — д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. — д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Митина Л. М. — д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. — д. псих. н., профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Улица Н. Э. — д. псих. н., координатор исследований, Хайфский университет (Государство Израиль)

Утлик Э. П. — д. псих. н., проф., Государственный университет управления

Фирсов М. В. — д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента социальной защиты населения г. Москвы

Шнейдер Л. Б. — д. псих. н., проф., Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

Эрнер И. — д. псих. н., проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» — печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем, интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2021. — № 2. — 172 с.

© МГОУ, 2021.

© ИИУ МГОУ, 2021.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences»
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

T. I. Shulga – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Regional State University

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Members of Editorial Board:

Yu. M. Zabrodin – Full member (academician) of the Academy of Cosmonautics of Russia, named after K.E. Tsiolkovsky; Moscow State University of Psychology & Education

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

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

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

O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

L. M. Mitina – Doctor in Psychology, Professor, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Doctor in Psychology, Professor, Salem State University (Massachusetts, USA)

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

E. P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, State University of Management

M. V. Firsov – Doctor of History, Professor, Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Social Protection of the Population of Moscow

L. B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in psychology, Professor, City University of New York (USA)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences" is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73333

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences. – 2021. – № 2. – 172 p.

© MRSU, 2021.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2021.

The Editorial Board address:

Moscow Region State University

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

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

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Белоусова А. И., Гейвандова М. Я.</i> Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке	6
<i>Варламов А. В., Яковлева Н. В.</i> Особенности восприятия человеком собственного тела в VR-пространстве	21
<i>Каяшева О. И.</i> Взаимосвязи конструктивных и неконструктивных типов рефлексии с алекситимией у студентов	32
<i>Кондратюк Н. Г., Ефимова О. В.</i> Опыт разработки анимированных тестов для психологических исследований (на примере диагностики личностных черт у подростков)	40
<i>Мичкова Н. С., Ошемкова С. А.</i> Экзистенциальные картины мира представителей поколения «X» и поколения «Миллениум»: особенности переживания бессмысленности	60

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Булгаков А. В., Булгакова Е. А., Шумский Д. А.</i> Вертикальный и горизонтальный моббинг в государственных компаниях и организациях среднего профессионального образования	79
<i>Иванова О. И., Бусарова О. Р.</i> Взаимосвязь детско-родительских отношений и совладающего поведения старших подростков из разных типов семей	96
<i>Титова О. И.</i> Взаимосвязь гендера и жизнестойкости в социальном взаимодействии	111

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Андреева А. Д., Лисичкина А. Г., Бримова Л. А.</i> Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ	127
<i>Капранова М. В., Дедюрина М. С.</i> Личностные особенности педагогов с различным стажем профессиональной деятельности как детерминанты профессионального развития	141
<i>Куликова Т. И.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы	157

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- A. Belousova, M. Geyvandova.** Cognitive and affective empathy: approbation of the questionnaire on a russian sample.6
- A. Varlamov, N. Yakovleva.** Peculiarities of human perception of his own body in virtual reality21
- O. Kayasheva.** Interrelation of constructive and non-constructive types of reflection with alexithymia in students32
- N. Kondratyuk, O. Eftimova.** Animated test for psychological research (adolescents' personal traits diagnostics): development experience40
- N. Michkova, S. Oshemkova.** Existential pictures of the world of generation X and generation 'Millennium' representatives: peculiarities of experiencing the meaninglessness60

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

- A. Bulgakov, E. Bulgakova, D. Shumsky.** Vertical and horizontal mobbing in public companies and organizations of secondary vocational education.79
- O. Ivanova, O. Busarova.** The interrelation of child-parent relations and coping strategies of older adolescents from different types of families96
- O. Titova.** The relationship of gender and hardiness in social interaction111

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- A. Andreeva, A. Lisichkina, L. Brimova.** Dynamics of professional identity in high school students of moscow and regional schools127
- M. Kapranova, M. Dedyurina.** Personal features of teachers with different experience of professional activity as determinants of professional development. . .141
- T. Kulikova.** Relationship of the vitality and stress resistance of teachers with different length of service157

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-6-20

КОГНИТИВНАЯ И АФФЕКТИВНАЯ ЭМПАТИЯ: АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ

Белоусова А. И., Гейвандова М. Я.

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

Аннотация

Цель. Адаптация опросника Когнитивной и Аффективной эмпатии (ЭКА) на русскоязычной выборке, проверка его структуры, а также проверка гипотезы о связи эмпатии с составляющими эмоционального интеллекта.

Процедуры и методы. Данное исследование включало в себя перевод опросника, проверку его факторной структуры, валидизацию опросника на русскоязычной выборке, выявление связей между шкалами ЭКА и опросника Эмоционального интеллекта. Методики: опросник ЭКА, тест эмпатии IRI М. Дэвиса, тест эмоционального интеллекта ЭМИн.

Результаты. Была установлена конвергентная валидность опросника ЭКА, показана дифференцирующая роль выделения когнитивных и эмоциональных составляющих эмпатии. Когнитивная эмпатия положительно связана с межличностным эмоциональным интеллектом, в то же время аффективная эмпатия отрицательно связана с внутриличностным эмоциональным интеллектом.

Практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие инструментов, направленных на диагностику уровня эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональный интеллект, когнитивная эмпатия, аффективная эмпатия, диагностика эмпатии

COGNITIVE AND AFFECTIVE EMPATHY: APPROBATION OF THE QUESTIONNAIRE ON A RUSSIAN SAMPLE

A. Belousova, M. Geyvandova

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

© СС ВУ Белоусова А. И., Гейвандова М. Я., 2021.

Abstract

Aim. To adapt the A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy – QCAE on a Russian-speaking sample and to test the hypothesis about the relationship between empathy and the components of emotional intelligence.

Methodology. This study included the translation of the questionnaire, checking its factor structure, validating the questionnaire in the Russian-speaking sample, identifying the links between the QCAE scales and the Emotional Intelligence questionnaire.

Results. The convergent validity of the questionnaire was established, and the differentiating role of highlighting the cognitive and emotional components of empathy was shown. Cognitive empathy is positively associated with interpersonal emotional intelligence, while affective empathy is negatively associated with intrapersonal emotional intelligence.

Research implications. The results of the study contribute to the development of tools for diagnosing and determining the level of empathy.

Keywords: empathy, emotional intelligence, cognitive empathy, affective empathy, empathy diagnostics

Введение

Эмпатия как процесс понимания и проникновения в чувства, эмоциональное состояние другого человека, как особый, аффективно окрашенный тип познания является важным феноменом межличностного общения. Диагностика эмпатии позволяет выявить процессы, связанные с пониманием и реагированием на эмоциональное состояние другого человека, с возможностью представить его внутреннюю реальность.

Среди средств психологической диагностики есть множество инструментов, направленных на диагностику и определение уровня развития эмпатии. На фоне большой распространённости и популярности понятие «эмпатия» характеризуется достаточно большой многозначностью. Эмпатию рассматривают как «аффективный ответ, более соответствующий ситуации другого человека, чем собственной» [13, р. 740], как чувства, ориентированные на другого, конгруэнтные его воспринимаемому состоянию, или же как «способность эмоционально отзы-

ваться на переживания других людей» [1, с. 50].

Многие исследователи и авторы, изучающие данный конструкт, часто спорят относительно ключевых составляющих, которые должны быть включены в определение эмпатии. Тут встаёт вопрос, включает ли эмпатия распознавание эмоций или же умение почувствовать сходные чувства, соответствующие тем, что испытывает другой человек [16, р. 84].

Коэн и Стрейер постулировали, что эмпатия включает и распознавание, понимание чувств, и вчувствование в эмоциональное состояние другого [9, р. 989]. Н. Айзенберг рассматривает эмпатию как «аффективную реакцию», которая возникает как предчувствие понимания чужого эмоционального состояния или же отражает состояние, похожее на то, что чувствует другой человек или ожидается, что будет чувствовать, «аффективный ответ, проистекающий из восприятия или оценки эмоционального состояния другого человека и аналогичный тому, что этот человек испытыва-

ет или ожидается, что испытывает» [11, р. 671].

Некоторые авторы выделяют три основные системы, которые сгруппированы в термин «эмпатия»: когнитивная, эмоциональная и моторная [16, р. 84]. Когнитивная эмпатия задействуется, когда личность представляет внутреннее психическое состояние другого человека. Моторная эмпатия описывается как действие зеркального отражения двигательных реакций наблюдаемого человека. Высокий уровень способности распознавания эмоций другого человека усиливает и эмоциональный, и когнитивный компоненты, однако при этом эмоциональная лабильность оказывает влияние только на аффективную эмпатию индивида [15, р. 3]. Существует представление о том, что дефицит эмоциональной эмпатии характерен для психопатии, а нарушение когнитивной эмпатии – для расстройств аутистического спектра [8, р. 163].

Когнитивные компоненты эмпатии включают способность *мысленно* представлять психические процессы других людей [14, р. 819]. В этой связи конструкт эмпатии должен охватывать как когнитивный опыт (понимания других людей), так и аффективный компонент как способность переживать эмоциональный опыт других людей.

Если рассмотреть понятие **эмпатия**, можно увидеть, что в нём сочетаются как когнитивные, так и эмоциональные факторы:

- постижение, познание, понимание эмоциональных состояний другого человека (за счёт сопереживания, вхождения в его внутренний мир, умения встать на его место и т. п.);

- способность человека эмоционально отзываться на переживания других людей, сочувствие.

Эмпатия характеризуется как *чувство* или аффективное явление, если речь идёт о реакции, ответе на состояние другого человека [3, с. 50]. Разделённые чувства, возникающие в ответ на восприятие чувств другого или в ответ на представление о том, что он испытывает, в англоязычной традиции иногда называют викарными (замещающими). Иногда их также называют параллельными, т. е. это прямое сопереживание тех же чувств, что у другого. Реактивные чувства – отличающиеся от чувств объекта: это и сострадание, сочувствие, и забота, и даже «эмпатическая злость» в ответ на наблюдаемую несправедливость, жесткость и т. д. Когнитивная сторона эмпатии состоит в реконструкции внутреннего мира другого человека, в интеллектуальном понимании и принятии роли, чужой точки зрения, понимания другой идентичности, способности предсказывать и представлять себе поведение других людей в конкретной ситуации [3, с. 55; 17, р. 3].

Опросник на Когнитивную и Аффективную эмпатию (Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE)) был разработан как альтернатива уже имеющимся опросникам по эмпатии, поскольку те были основаны на различных определениях эмпатии, которые в той или иной степени не раскрывают одинаково оба компонента эмпатии: когнитивную и аффективную. Когнитивная эмпатия понимается в данном контексте как способность человека построить в сознании модель эмоционального состояния окружающих. Аффективная эмпатия понимается как возможность

быть чувствительным, восприимчивым к чувствам других людей и косвенно переживать их.

Поскольку эмпатия включается рядом авторов в эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) при понимании его как личностной черты [4, с. 200; 7, с. 207], возникает сложность соотнесения измерений эмпатии с ЭИ и с другими личностными чертами.

Целями настоящего исследования стали:

- 1) апробация опросника на Когнитивную и Аффективную эмпатию (далее – ЭКА) на российских выборках и проверка конгруэнтности его структуры оригинальной модели;
- 2) выявление связей шкал эмпатии с ЭИ, что позволит прояснить их связующую роль между когнитивной и эмоционально-личностной сферами.

Гипотезы:

- 1) О соответствии полученной факторной структуры оригинальной пятифакторной модели опросника ЭКА для русскоязычной выборки.
- 2) О значимых связях между когнитивными структурами эмпатии и шкалами на управление и понимание эмоций опросника на эмоциональный интеллект.

Структура опросника QCAE

Структура QCAE была получена на основе сочетания необходимых пунктов из других опросников, направленных на измерение эмпатии, таких как: «Тест на уровень эмпатии, ЭИ» [8, с. 163], «Шкала эмпатии Хогана», HES [12, с. 307], «опросник Импульсивность-7», I7 [5, с. 47] и «Индекс межличностной реактивности, или тест эмпатии М. Дэвис», IRI [2, с. 202].

Оригинальная структура опросника QCAE состоит из 31 пункта, разбитых

на пять переменных, которые относятся к основной шкале / компоненту эмпатии, когнитивной или аффективной. При ответах в опроснике используется четырёхбалльная шкала Лайкерта от 1 – «абсолютно не согласен» до 4 – «абсолютно согласен».

Шкалы когнитивной эмпатии:

1. Субшкала «Perspective taking» («Децентрация») оценивает способность индивида понимать, принимать и учитывать точку зрения других людей, их позицию и взгляды. Пример вопроса: «Мне не составляет труда понять, о чём, возможно, захочет говорить собеседник».

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

Шкалы аффективной эмпатии:

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

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

3. Субшкала «Peripheral responsivity» («Периферическая чувствительность») – аналогична проксимальной чувствительности, но в более общем контексте, поэтому определена как пе-

риферическая. Эмоциональная реакция в момент наблюдения за людьми, с которыми нет непосредственной связи. Пример: «Я обычно остаюсь эмоционально отстранённым, когда смотрю фильм».

Метод

Исследование включило 2 этапа: *этап 1* – перевод опросника ЭКА и проверку его факторной структуры; *этап 2* – валидизация ЭКА на русскоязычной выборке, а также выявление связей между его шкалами и шкалами опросника ЭМИн Д. В. Люсина [6, с. 264]. Тремя психологами был произведён прямой и обратный перевод исходной англоязычной версии опросника.

Участники исследования. На *этапе 1* приняли участие 761 человек (табл. 1), из них 216 мужчин и 545 женщин ($M = 27$, $SD = 9.8$, $Med = 22$): студенты и аспиранты разных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова, Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, Сеченовского университета, а также участники онлайн-опроса.

Методики:

1) Опросник Когнитивной и Аффективной эмпатии (ЭКА) – Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy, QCAE [16, p. 84].

2) Опросник эмпатии М. Дэвиса IRI – Questionnaire The Interpersonal

Reactivity Index в русскоязычной адаптации Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской и Т. Д. Карягиной [2, с. 203].

3) Тест эмоционального интеллекта ЭМИн [6, с. 264] – для оценки способности к пониманию своих и чужих эмоций и возможности управления ими.

Психометрическая проверка. Для проведения факторизации данная выборка была разделена на две случайные группы. Для проведения эксплораторного факторного анализа (ЭФА) были отобраны 346 испытуемых. Полученная модель была перепроверена на второй выборке ($N = 396$) с помощью confirmatory факторного анализа (КФА). Более подробные данные, относительно выборки изложены в таблице 1.

На *этапе 2* была проведена проверка валидности через выявление связей между структурой ЭКА и шкалами опросника на эмпатию Дэвиса (IRI), а также выявление корреляционных связей между шкалами ЭКА и ЭИ для 128 человек ($M = 22.8$; $SD = 6.8$; $MED = 20$). Это были другие участники, не задействованные в *этапе 1*.

Результаты

Факторная структура опросника

ЭФА проводился с использованием софт-пакета SPSS (SPSS Inc.,

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики по выборке / Descriptive statistics for the sample

Этап	Группа		Пол		Возраст		
	Кол-во участников	Тип анализа	Мужчины	Женщины	M	SD	диапазон
1	365	ЭФА	140	225	27	9,8	18-64
1	396	КФА	76	320	22	9,12	18-64
2	128	Связь ЭКА – IRI Связь ЭКА – ЭМИн	21	107	22,8	6,8	18-64

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2

Матрица факторных нагрузок опросника ЭКА / Factor Matrix for ECA questionnaire

	Component				
	1	2	3	4	5
15. Я с лёгкостью могу определить, хочет ли другой человек включиться в беседу.	0,727				
26. Я могу определить, когда кто-то прячет свои истинные эмоции.	0,687				
16. Я быстро улавливаю, если кто-то говорит одно, а подразумевает другое.	0,681				
25. Мне легко понять, о чём хочет поговорить другой человек.	0,662				
27. Я хорошо предсказываю, как поведёт себя человек.	0,654				
19. Я могу легко угадать, что почувствует другой человек.	0,640				
22. Я легко могу определить, когда кому-то интересно или скучно меня слушать.	0,635				
20. Я сразу замечаю, когда кто-то в моём окружении чувствует себя не в своей тарелке (некомфортно).	0,569				
21. Я часто слышу от окружающих, что я хорошо понимаю их чувства и мысли.	0,523				
24. Я способен/-на почувствовать, когда слишком лезу кому-то в душу, даже если человек этого не говорит.	0,489	0,021	-0,165	0,064	0,003
14. Я сам/-а начинаю волноваться, когда люди вокруг меня обеспокоены или паникуют.		0,708			
8. Я склонен/-на нервничать, когда окружающие люди выглядят взволнованными.		0,657			
9. Люди вокруг меня сильно влияют на моё настроение.		0,622			
12. Я очень расстраиваюсь, если вижу, что кто-то плачет.		0,610			
13. Я счастлив/-а, когда я в весёлой компании и грущу, когда окружающие хмурые.		0,523			
31. Прежде чем что-то сделать, я стараюсь учесть, как среагируют на это мои друзья.		0,463			
7. Я часто эмоционально вовлекаю в проблемы своих друзей.	0,021	0,389	-0,001	-0,325	0,307
5. Когда кто-то расстраивает меня, я стараюсь поставить себя на его/её место.			-0,724		
6. Прежде чем критиковать кого-то, я пытаюсь представить, что бы я испытывал на его месте.			-0,601		
30. Я всегда стараюсь учитывать чувства других людей, прежде чем что-то сделать.			-0,586		
18. Мне легко поставить себя на место другого человека.			-0,522		
3. Прежде чем принять решение, я стараюсь принять во внимание аргументы других сторон в споре.			-0,484		
4. Иногда я стараюсь лучше понять моих друзей, взглянув на происходящее их глазами.			-0,451		

Окончание таблицы 2 / End of table 2

1. Порой мне трудно смотреть на вещи с точки зрения другого человека.	0,168	0,243	0,339	0,012	-0,324
2. Обычно, когда я смотрю фильм или пьесу, я сохраняю отстранённую позицию и не вовлекаюсь полностью.				0,764	
11. Для меня естественно глубоко погружаться в мир переживаний персонажа пьесы, фильма или романа.				-0,718	
29. Я обычно эмоционально отстранён/-а, когда смотрю фильм.				0,688	
23. Друзья рассказывают мне о своих проблемах, потому что считают меня очень понимающим человеком.	0,280	-0,024	0,129	-0,046	0,694
28. Я обычно уважительно отношусь к чужой точке зрения, даже если я с ней не согласен/-сна.					0,554
10. Я сильно эмоционально сопереживаю, если кто-то из моих друзей огорчён.					0,469
17. Мне трудно понять, почему люди так сильно расстраиваются из-за некоторых вещей.					-0,147

Примечание: жирным шрифтом выделены границы между факторными нагрузками по пяти факторам.

Источник: данные авторов.

Chicago, IL). На первом этапе анализа структуры опросника, представленной авторами, необходимо проверить значимость матрицы первичных переменных. Значение адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина составляет 0,811, превышающее рекомендуемое значение 0,6; критерий сферичности Бартлетта равен 0. Следовательно, подтверждается факторизируемость корреляционной матрицы первичных переменных. В соответствии с подходом авторов опросника использовался метод главных компонент с косоугольным вращением «прямой облимин». Согласно графику осыпи мы остановились на выделении 5 факторов, объясняющих 43,998 % общей дисперсии.

В таблице 2 представлена матрица корреляций переменных (пунктов опросника) с выделенными факторами опросника ЭКА. Со статистической точки зрения рассматривались только

те пункты, которые показывали факторную нагрузку, приближенную (или больше) к значению 0,39. Был исключён 17 пункт опросника («Мне трудно понять, почему люди так сильно расстраиваются из-за некоторых вещей»), так как его факторная нагрузка была значительно меньше 0,39 по всем факторам.

Далее мы проводили подтверждающий факторный анализ для второй части выборки (N = 396) с применением программного пакета для структурного моделирования EQS for Windows 6.4. В таблице 3 представлены психометрические характеристики трёх сравниваемых моделей: оригинальная модель разработчиков опросника, модель с той же структурой на нашей выборке и модель, построенная по результатам ЭФА. Наиболее высокие психометрические характеристики получила модель с пятью факторами 1-го порядка и двумя факторами 2-го

Таблица 3 / Table 3

Показатели пригодности конфирматорных факторных моделей в репликационной выборке (N = 396) / Indicators of the suitability of confirmatory factor models for the replication sample (N = 396)

	Модель	χ^2	DoF	Уровень знач.	CFI	GFI	RMSEA (90% CI)
1	Оригинальная модель (5 факторов первого порядка + 2 фактора второго порядка) [18, с. 90].	244,309	85	0,001	0,925	/	0,077 (0,066, 0,088)
2	Оригинальная модель (5 факторов первого порядка + 2 фактора второго порядка) с использованием пакетов* по данным российской выборки	313,255	79	0,000	0,884	0,903	0,087 (0,077, 0,097)
3	Модель согласно ЭФА	1302,602	394	0,000	0,767	0,819	0,076 (0,072, 0,081)

Примечание: * – переменные были объединены в пакеты во втором факторе: в пакет объединялись попарно пункты по схожему значению факторной нагрузки [16, р. 90].

Источник: данные авторов.

порядка, что соответствует авторскому оригинальному варианту (показатель $\chi^2(313) = 79$, при $p < .000$, индекс CFI = 0,884). На рисунке 1 представлено графическое изображение полученной структуры по проведённому КФА, слева изображены факторы первого порядка, а справа – факторы второго порядка, номера V1, V2... и т. д. обозначают переменные, т. е. номера вопросов. Двойная стрелка на рисунке 1 между когнитивной и аффективной эмпатией отражает их ковариацию ($r = 0,776$, $p < 0,05$).

Выполнена проверка внутренней согласованности структуры опросника ЭКА с помощью вычисления коэффициента альфа Кронбаха, расчётная часть которого проводилась в программе IBM SPSS Statistics. Коэффициент альфа Кронбаха по всей структуре опросника составляет $\alpha = 0,81$, что можно считать приемлемым показателем для подтверждения внутренней со-

гласованности. По отдельным шкалам: Децентрация $\alpha = 0,78$, Подстройка $\alpha = 0,772$, Эмоциональная заразительность $\alpha = 0,801$, Проксимальная чувствительность $\alpha = 0,799$, Периферическая чувствительность $\alpha = 0,804$, Когнитивная эмпатия $\alpha = 0,756$, Аффективная эмпатия $\alpha = 0,765$.

Проверка конвергентной валидности

Проверялись связи между шкалами опросника ЭКА и уже валидизированного на русскоязычной выборке опросника на эмпатию М. Дэвиса IRI из 28 пунктов (см. табл. 4).

Из таблицы 4 видно, что шкала «Децентрация по опроснику IRI» значимо коррелирует со шкалами «Децентрация» и «Подстройка» по ЭКА. Суммарная «Когнитивная эмпатия» значимо коррелирует с «Децентрацией по IRI», что свидетельствует об их конвергентной валидности.

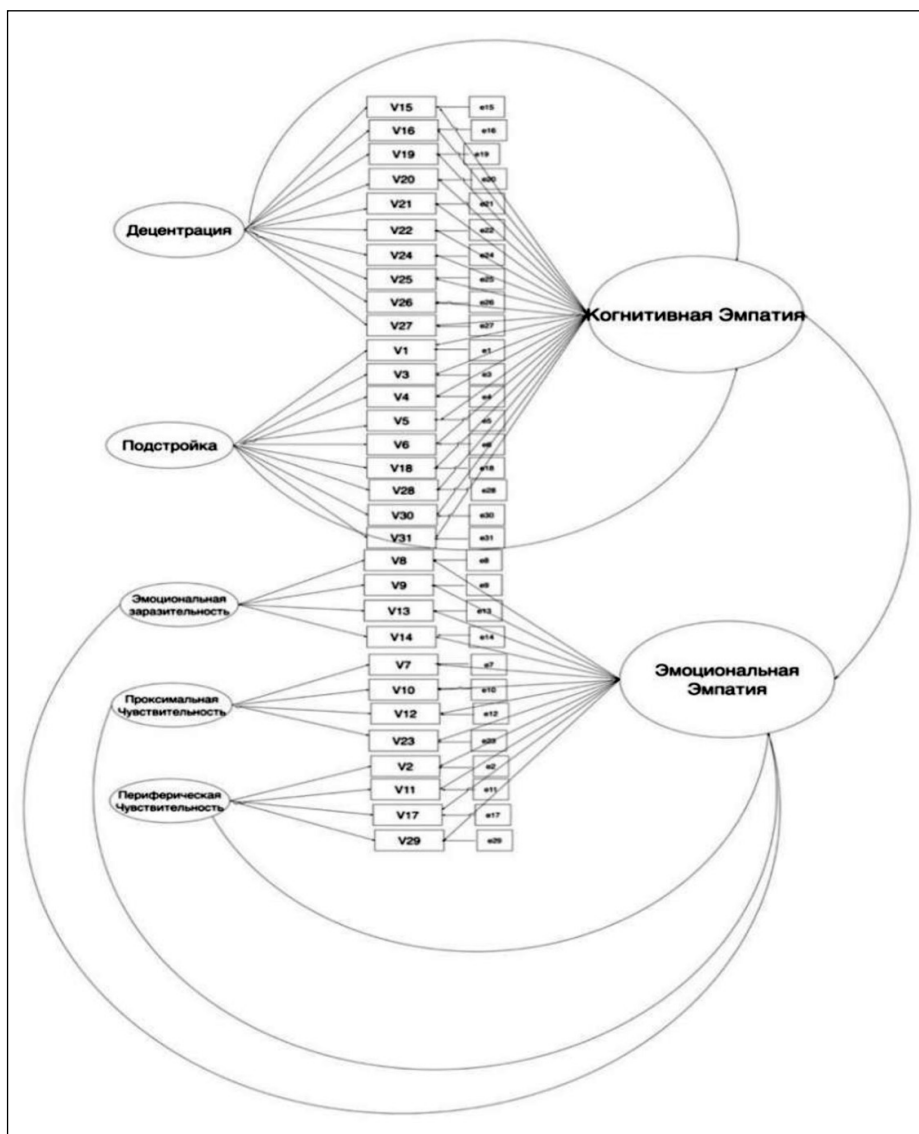


Рис. 1. / Fig. 1. Структура пятифакторной (бифакторной) модели ЭКА /
The structure of the five-factor (bi-factorial) ECA model

Источник: данные авторов.

Значимая корреляция между «Эмоциональной заразительностью» и «Личным дистрессом» ($r = 0,324$); эти шкалы опросников измеряют аффективный компонент эмпатии, поскольку отражают степень личного сочувствия и проникновения в чувства другого человека.

Проксимальная чувствительность (аффективного компонента опросника ЭКА) положительно связана со шкалой Децентрации IRI ($r = 0,235$), что свидетельствует о расхождении в состоящих за шкалами процессах. Проксимальная чувствительность хоть и связана с эмоциональной реакцией в момент наблю-

Таблица 4 / Table 4

Корреляционные связи опросника ЭКА и опросника на эмпатию IRI М. Дэвиса (n = 128) / Correlations between the ECA questionnaire and the empathy questionnaire IRI by M. Davis (n = 128)

Шкалы опросника ЭКА	Шкалы опросника IRI			
	Децентрация IRI	Сопереживание	Эмпатическая забота	Эмпатический дистресс
Децентрация ЭКА	0,252(**)	0,171	-0,178(*)	-0,124
Подстройка	0,366(**)	0,194(*)	0,018	0,037
Когнитивная эмпатия	0,330(**)	0,196(*)	-0,087	-0,039
Эмоциональная заразительность	0,003	0,064	0,071	0,324(**)
Проксимальная чувствительность	0,235(**)	0,037	-0,028	-0,048
Периферическая чувствительность	0	0,228(**)	-0,172	-0,092
Аффективная эмпатия	0,09	0,156	-0,031	0,143

Примечание: «**» – корреляция по коэффициенту Спирмена значима на уровне 0,01; «*» – корреляция по коэффициенту Спирмена значима на уровне 0,05.

Источник: данные авторов.

Таблица 5 / Table 5

Корреляционные связи между шкалами опросника ЭКА и шкалами опросника ЭмИн / Correlations between the scales of the ECA questionnaire and the scales of the EmIn questionnaire

Шкалы по ЭмИн Люсина	Шкалы по ЭКА							
	Децентрация ЭКА	Подстройка	Когнитивная эмпатия	Эмоциональная заразительность	Проксимальная чувствительность	Периферическая чувствительность	Аффективная эмпатия	общий ЭКА
МП	0,590(**)	0,352(**)	0,590(**)	00,166	0,414(**)	0,229(*)	0,316(**)	0,525(**)
МУ	0,407(**)	0,305(**)	0,436(**)	00,076	0,333(**)	0,232(*)	0,244(*)	0,405(**)
ВП	00,1	00,066	00,071	-0,332(**)	-00,1	00,057	-0,219(*)	-00,056
ВУ	-00,024	00,085	00,025	-0,321(**)	-00,023	00,131	-00,161	-00,07
ВЭ	-00,06	00,12	00,022	-0,284(**)	-00,095	00,05	-0,196(*)	-00,084
МЭИ	0,563(**)	0,383(**)	0,586(**)	00,149	0,443(**)	0,272(**)	0,337(**)	0,537(**)
ВЭИ	00,018	00,127	00,068	-0,380(**)	-00,091	00,142	-0,219(*)	-00,066
ПЭ	0,497(**)	0,289(**)	0,485(**)	-00,073	0,258(**)	0,204(*)	00,104	0,364(**)
УЭ	00,177	0,242(*)	0,253(**)	-0,221(*)	00,13	0,198(*)	-00,03	00,146

Примечание: «**» – корреляция по коэффициенту Спирмена значима на уровне 0,01; «*» – корреляция по коэффициенту Спирмена значима на уровне 0,05. Шкалы: МП – Межличностный ЭИ понимание эмоций, МУ – Межличностный ЭИ управление эмоциями, ВП – Внутрличностный ЭИ понимание эмоций, ВУ – Внутрличностный ЭИ управление эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии, МЭИ – Межличностный ЭИ, ВЭИ – Внутрличностный ЭИ, ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями.

Источник: данные авторов.

дения за настроением, чувствами людей из ближайшего окружения, но также может предполагать и когнитивный компонент, подразумевающий правильное понимание этих чувств.

Периферическая чувствительность как эмоциональная реакция в момент наблюдения за людьми, с которыми нет непосредственной связи (например, за актёрами на сцене, сопереживание чувствам героев книги), значимо коррелирует со шкалой Сопереживания ($r = 0,228$), представляющей в опроснике М. Дэвиса такой же параметр.

Связи между эмпатией и эмоциональным интеллектом

В таблице 5 представлены связи между шкалами опросника ЭКА и ЭмИн. Шкала Межличностный ЭИ проявляет положительные связи почти со всеми шкалами QCAE, что подтверждает особенность проявления эмпатии в контексте межличностного взаимодействия. Внутрличностный ЭИ отрицательно связан с Эмоциональной заразительностью и общей Аффективной эмпатией.

Обсуждение результатов

Факторный анализ позволил выявить пятифакторную структуру опросника ЭКА на русскоязычной выборке, что даёт возможность принять первую гипотезу нашего исследования. Пять факторов первого порядка: Децентрация, Подстройка, Эмоциональная заразительность, Проксимальная и Периферическая чувствительность. Факторы первого порядка объединяются в два фактора второго порядка: первые два фактора в шкалу когнитивной эмпатии, а остальные три – в шкалу аффективной эм-

патии соответственно. Также вслед за авторами оригинальной методики показатель корреляции между шкалами когнитивной и эмоциональной эмпатии свидетельствует об их связи, однако в нашем исследовании мы можем говорить об этом пока на уровне тенденции.

Значимые корреляции шкал ЭКА и IRI показывают конвергентную валидность апробируемого опросника. Мы обнаружили значимые корреляции по шкалам когнитивной эмпатии: шкала Децентрация IRI значимо коррелирует со шкалами Децентрации и Подстройки по ЭКА, также шкала Когнитивной эмпатии значимо коррелирует со шкалой Децентрации IRI. Шкалы эмоциональной эмпатии также показали значимые связи: Периферическая чувствительность оказалась значимо связана со шкалой Сопереживания IRI, а Эмоциональная заразительность – с Личным дистрессом. Интересно, что шкала Проксимальной чувствительности (субшкала аффективной эмпатии) оказалась положительно связана со шкалой Децентрации IRI. С одной стороны, это может отражать подтверждение связи эмоциональных и когнитивных компонентов эмпатии. С другой стороны, проксимальная чувствительность предполагает возможность когнитивной оценки собственной эмоциональной реакции на переживания, настроения и чувства ближайшего окружения, что в целом не противоречит способности к децентрации (где предполагается представление индивида чувств и переживаний другого).

Вторая гипотеза нашего исследования о значимых связях между когнитивной эмпатией и шкалами управления и понимания эмоций также

может быть принята, однако, с оговоркой. Шкала межличностного эмоционального интеллекта «Управление эмоциями» положительно связана с «Когнитивной эмпатией», что предполагает способность влиять и изменять эмоциональное состояние другого человека. Шкала «Понимание эмоций» связана со шкалами «Когнитивной эмпатии», а также с «Проксимальной чувствительностью» (шкалой аффективной эмпатии). Понимание эмоционального состояния другого человека подключает и аффективные компоненты, которые могут сопровождать осмысление внутреннего мира другого, в особенности если речь идёт о близком, значимом окружении.

Структура опросника ЭКА была составлена из наиболее распространённых и используемых методик, направленных на изучение эмпатии. Такой подход ограничивает возможность сравнения этого опросника с другими, поскольку многие вопросы пересекаются. Для дальнейшей проверки валидности есть необходимость сравнения с теми методиками, которые не были использованы для построения ЭКА.

Для дальнейших исследований по разработке данной методики, возможно, есть необходимость в подборе расширенной выборки по возрасту и социальному статусу (поскольку выборка в данном исследовании в основном состояла из молодого поколения, студентов) с целью получения более обобщённых результатов, характерных для разных слоёв населения.

Заключение

1. На русскоязычной выборке мы смогли продемонстрировать при-

менимость пятифакторной структуры опросника Когнитивной и Аффективной эмпатии (согласно оригинальной модели).

2. С помощью сопоставления с опросником эмпатии IRI Дэвиса была установлена конвергентная валидность апробированного опросника на эмпатию и показана дифференцирующая роль выделения когнитивных и эмоциональных составляющих эмпатии.

3. Выявлено, что «Когнитивная эмпатия» положительно связана с межличностным эмоциональным интеллектом. В то же время «Аффективная эмпатия» отрицательно связана с внутриличностным эмоциональным интеллектом.

Приложение

Ключ к опроснику ЭКА

Для шкалы «Когнитивная эмпатия» суммируются пункты субшкал «Децентрации» и «Подстройки»

Децентрация: 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27

Подстройка: *1, 3, 4, 5, 6, 18, 28, 30, 31

Для шкалы «Аффективная эмпатия» суммируются пункты субшкал «Эмоциональная заразительность», «Проксимальная чувствительность» и «Периферическая чувствительность»:

Эмоциональная заразительность: 8, 9, 13, 14

Проксимальная чувствительность: 7, 10, 12, 23

Периферическая чувствительность: *2, 11, *17, *29

Примечание: * означает инверсию балла (пункты: 1, 2, 17, 29).

Статья поступила
в редакцию 01.02.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 47–158.
2. Карягина Т. Д., Будаговская Н. А., Дубровская С. В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
3. Карягина Т. Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 4. С. 50–74.
4. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределённости и риска. СПб., 2016. 343 с.
5. Корнилова Т. В., Долныкова А. А. Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестник Московского государственного университета. Серия 14: Психология. 1995. № 14. С. 46–56.
6. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект / под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2009. С. 264–278.
7. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. М., 2010. 334 с.
8. Baron-Cohen S., & Wheelwright S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2004. № 34(2). Pp. 163–175.
9. Brunet-Gouet E., Myszkowski N., Ehrminger M., Urbach M., Aouizerate B., Brunel L. & Fond G.B. Confirmation of a two-factor solution to the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE) in a French population of patients with schizophrenia spectrum disorders // Frontiers in Psychiatry. 2019. № 10. Pp. 988–998.
10. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. № 44(1). Pp. 113–126.
11. Eisenberg N. Emotion, Regulation, and Moral Development // Annual review of psychology. 2000. № 51. Pp. 665–697.
12. Hogan R. Development of an empathy scale. // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1969. № 33(3). Pp. 307–316.
13. Kneeland E. T., Nolen-Hoeksema S., Dovidio J. F., & Gruber J. Beliefs about emotion's malleability influence state emotion regulation // Motivation and Emotion. 2016. № 40(5). Pp. 740–749.
14. Oakley B. F. M., Brewer R., Bird G. & Catmur C. Theory of mind is not theory of emotion: A cautionary note on the Reading the Mind in the Eyes Test // Journal of Abnormal Psychology. 2016. № 125(6). Pp. 818–823.
15. Preckel K., Kanske P. & Singer T. On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2018. № 19. Pp. 1–6.
16. Reniers R. L., Corcoran R., Drake R., Shryane N. M. & Vulliamy B. A. The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy // Journal of Personality Assessment. 2011. № 93(1). Pp. 84–95.
17. Vyatkin A., Fomina L. and Shmeleva Zh. Empathy, emotional intelligence and decision-making among managers of agro-industrial complex // The role of tolerance for uncertainty in decision-making. IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci. 2019. Vol. 315. Issue 2. Pp. 1–9.

REFERENCES

1. Gavrilova T. P. [The concept of empathy in foreign psychology]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1975, no. 2, pp. 47–158.

2. Karyagina T. D. [Adaptation of M. Davis's Questionnaire Many-factor Empathy]. In: *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 1, pp. 202–227.
3. Karyagina T. D. [Philosophical and scientific contexts of the problem of empathy]. In: *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 2009, no. 4, pp. 50–74.
4. Kornilova T. V. *Intellektual'no-lichnostnyi potentsial cheloveka v usloviyakh neopredelennosti i riska* [Intellectual and personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk]. S. Petersburg, 2016. 343 p.
5. Kornilova T. V., Dolnykova A. A. [Diagnostics of impulsivity and risk appetite]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow State University Bulletin. Episode 14: Psychology], 1995, no. 14, pp. 46–56.
6. Lyusin D. V. [Questionnaire on emotional intelligence EmIn: new psychometric data]. In: *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt* [Social and emotional intelligence. Moscow, 2009, pp. 264–278.
7. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Kornilov S. A., Novikova M. A. *Psikhologiya neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka* / [Psychology of uncertainty: the unity of the intellectual and personal potential of a person]. Moscow, 2010, 334 p.
8. Baron-Cohen S., & Wheelwright S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004, no. 34(2), pp. 163–175.
9. Brunet-Gouet E., Myszkowski N., Ehrminger M., Urbach M., Aouizerate B., Brunel L., Fond G.B. Confirmation of a two-factor solution to the Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy (QCAE) in a French population of patients with schizophrenia spectrum disorders. In: *Frontiers in Psychiatry*, 2019, no. 10, pp. 988–998.
10. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, no. 44(1), pp. 113–126.
11. Eisenberg N. Emotion, Regulation, and Moral Development. In: *Annual review of psychology*, 2000, no. 51, pp. 665–697.
12. Hogan R. Development of an empathy scale. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, no. 33(3), pp. 307–316.
13. Kneeland E. T., Nolen-Hoeksema S., Dovidio J. F., & Gruber J. Beliefs about emotion's malleability influence state emotion regulation. In: *Motivation and Emotion*, 2016, no. 40(5), pp. 740–749.
14. Oakley B. F. M., Brewer R., Bird G. & Catmur C. Theory of mind is not theory of emotion: A cautionary note on the Reading the Mind in the Eyes Test. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 2016, no. 125(6), pp. 818–823.
15. Preckel K., Kanske P. & Singer T. On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. In: *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2018, no. 19, pp. 1–6.
16. Reniers R. L., Corcoran R., Drake R., Shryane N. M. & Vulliamy B. A. The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. In: *Journal of Personality Assessment*, 2011, no. 93(1), pp. 84–95.
17. Vyatkin A., Fomina L. and Shmeleva Zh. Empathy, emotional intelligence and decision-making among managers of agro-industrial complex. In: *The role of tolerance for uncertainty in decision-making*. IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci., 2019, vol. 315, issue 2, pp. 1–9.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Белоусова Алина Игоревна – аспирант кафедры Общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: alina_belousova@inbox.ru

Гейвандова Мария Яновна – магистрант кафедры Общей психологии, факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: maria_geyvandova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alina I. Belousova – postgraduate student of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: alina_belousova@inbox.ru

Maria Y. Geyvandova – master's student of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: maria_geyvandova@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Белоусова А. И., Гейвандова М. Я. Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 6–20.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-6-20

FOR CITATION

Belousova A. I., Geyvandova M. Ya. Cognitive and affective empathy: approbation of the questionnaire on a Russian sample. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 6–20.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-6-20

УДК: 159.9.072.423

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-21-31

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКОМ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА В VR-ПРОСТРАНСТВЕ

Варламов А. В., Яковлева Н. В.

*Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова,
390026, г. Рязань, ул. Высоковольная, д. 9, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Выявление искажений в восприятии человеком собственного тела в VR-пространстве, обусловленных спецификой антропоморфного персонажа.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 35 добровольцев – студентов вузов г. Рязани. В рамках экспериментального воздействия они погружались в VR-среду «Baby Hands VR». Для оценки искажений восприятия собственного тела была использована методика «Промеры по М. Фельденкрайзу» (И. А. Соловьёва).

Результаты. Установлены статистически достоверные преувеличения в восприятии ширины головы, длины плеча, плечевой кости и предплечья, а также ширины груди. Эти искажения приближают субъективную схему тела человека к пропорциям внутрисредового персонажа.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные результаты свидетельствуют о возникновении особого психического состояния при погружении человека в компьютерную виртуальную реальность и могут быть использованы при разработке психокоррекционных программ в различных подходах.

Ключевые слова: виртуальная реальность, VR, образ тела, схема тела, искажения образа тела

PECULIARITIES OF HUMAN PERCEPTION OF HIS OWN BODY IN VIRTUAL REALITY

A. Varlamov, N. Yakovleva

Ryazan State Medical University

9, Vysokovoltnaya ul., Ryazan 390026, Russian Federation

Abstract

Aim. Revealing distortions in a person's perception of their own body in VR space, due to the specifics of an anthropomorphic character.

Methodology. The study involved 35 volunteers – students of universities in Ryazan. As part of the experimental impact, they immersed themselves in the VR environment “Baby Hands VR”. To assess the distortions in the perception of their own body, the method “Measurements according to M. Feldenkrais” (I.A. Solovyova) was used.

Results. Statistically significant distortions in the perception of head width, length of the shoulder, humerus and forearm were stated, as well as chest width. These distortions bring the subjective scheme of the human body closer to the proportions of the intra-environment character.

Research implications. The results obtained indicate the emergence of a special mental state when a person is immersed in a computer virtual reality and can be used in the development of correction programs in various approaches.

Keywords: virtual reality, VR, body image, body scheme, body image distortion

Введение

Психическая сфера человека пластична и имеет возможность адаптироваться к условиям внешней среды путём относительно быстрой перестройки уже сформированных и интериоризированных представлений о себе и мире – эту адаптационную функцию при разработке своих концепций психики подмечали многие классики отечественной психологии [7; 8; 13]. Наглядно эта пластичность отражена в конструкторе схемы тела – совокупности представлений человека о собственном теле, размерах и взаимном расположении в пространстве его отделов, а также о его динамическом и функциональном потенциале [9]. Искажение этих представлений и возможность их коррекции через повышение осознанности движений лежат в основе популярного метода телесно-ориентированной психотерапии М. Фельденкрайза [15]. При коррекции образа тела по «Методу Фельденкрайза» важным условием является детальный анализ субъективных ощущений. Это означает, что полностью адекватное восприятие размеров собственного тела оказывается достижимым только в идеальных условиях концентрации на выполняемом движении [17].

В условиях изменчивой повседневной деятельности схема тела человека

претерпевает характерные функциональные изменения, сохраняя структурное постоянство. Одним из проявлений постоянства можно назвать феномен «фантомной» конечности (*phantom limb*) при ампутациях, когда человек продолжает ощущать фактически отсутствующую часть тела на её привычном месте [1; 10; 19]. Яркой же иллюстрацией изменчивости является «иллюзия резиновой руки» (*rubber-hand illusion*), когда после достаточного адаптационного периода мозг человека научается воспринимать визуальное воздействие на искусственную конечность в форме тактильных ощущений в соответствующих частях собственной [6; 12; 16]. Примечательно, что подобный механизм дополненного, или искажённого восприятия лежит в основе такого расстройства самосознания, как деперсонализация [3; 4; 11], что говорит о высокой клинической значимости его детального изучения.

В распоряжении учёных, занимавшихся разработкой этого направления телесности, не было обширного инструментария для организации качественного эксперимента, ведь возможности отстранённого восприятия и воображения отдельных людей могут быть весьма ограничены. До недавнего времени создание иллюзии полноценного замещения в восприятии собственного тела реципиента ис-

кусственным не по частям (как в случае «резиновой руки»), а целиком было невозможно с технической точки зрения. С развитием компьютерных технологий исследователи проводят всё более масштабные и наглядные эксперименты. Учёным из Стокгольмского университета удалось с помощью технологии VR (виртуальной реальности) воссоздать иллюзию полноценной замены реального тела искусственным [20; 22], а в научных публикациях исследователей из испанской лаборатории eventLAB, которая занимается разработкой психотерапевтических VR-программ, всё чаще фигурирует термин «embodiment» (*дословно* – «*воплощение*») [24; 25]. Все исследователи, работающие с виртуальной реальностью, опираются в своих работах на обобщённое положение – самого факта погружения довольно для того, чтобы человек начал в достаточной степени идентифицировать себя с подконтрольным ему персонажем. Иными словами, весь опыт, пережитый им виртуально, в той или иной степени отражается и на его реальной психике, как если бы он лично был вовлечён в действие.

Объективные эмпирические данные исследователей указывают на формирование в психике погружаемого в такие среды человека иллюзии восприятия тела цифрового персонажа как своего собственного [18; 21; 23]. Доказано, что взгляд на виртуальный мир глазами «аватара» (управляемого персонажа) приводит к определённым изменениям в психике испытуемого. В то же время нельзя говорить об определённом уровне идентификации с персонажем, основываясь на специфических вторичных изменениях. В этом

контексте схема тела и её искажения представляются своеобразной «лакумовой бумажкой», которая может указывать на существование психических состояний, характерных для ситуации погружения в VR.

В нашем исследовании для этого была создана специальная экспериментальная ситуация, погружение человека в которую могло бы спровоцировать искажения в его схеме тела.

Цель

Выявление искажений в восприятии человеком собственного тела в VR-пространстве, обусловленных спецификой антропоморфного персонажа.

Гипотезы исследования

1. Свободное перемещение в интерактивной VR-среде в облике антропоморфного персонажа, размеры которого определены сеттингом среды и пропорционально отличаются от размеров тела самого испытуемого, приводит к искажениям восприятия собственного тела.

2. Восприятие размеров собственного тела испытуемым после погружения в подобную VR-среду приобретает черты, характерные для тела подконтрольного ему цифрового персонажа.

Методика исследования

В исследовании приняли участие 35 испытуемых. Выборку составили юноши и девушки 16–24 лет, учащиеся средних, средних специальных и высших образовательных учреждений г. Рязани, условно физически и психически здоровые. Все испытуемые были подобраны на добровольной основе и дали информированное согласие на участие в исследовании.

Таблица 1 / Table 1

Результаты статистического анализа данных о восприятии размеров тела испытуемыми до и после экспериментального воздействия в виртуальной реальности / Results of statistical analysis of data on the perception of body size by subjects before and after experimental exposure in virtual reality

Параметр	М±SD до воздействия (см)	М±SD после воздействия (см)	T
Высота головы	25,54±4,40	26,34±5,47	-0,946
Ширина головы	17,57±4,28	19,31±4,43	-2,474*
Длина шеи	18,34±5,08	19,94±6,09	-1,510
Длина плеча (от основания шеи до плечевого сустава)	22,21±7,45	25,65±7,97	-2,457*
Длина плечевой кости	32,66±6,14	35,33±7,22	-2,038*
Ширина локтевого сустава	11,61±6,62	12,07±4,39	-0,567
Длина предплечья	29,68±5,50	33,38±8,07	-2,650*
Длина кисти	17,51±4,49	19,51±5,69	0,496
Длина туловища (от основания шеи до пупка)	44,34±11,39	45,88±13,10	-0,690
Длина туловища (от пупка до паха)	25,31±6,58	28,68±10,27	-1,938
Ширина груди	34,08±7,83	37,17±9,84	-2,011*
Ширина талии	27,68±4,99	29,43±7,02	-1,728
Ширина таза	34,11±6,43	35,51±8,75	-1,045
Длина бедра	48,26±11,77	46,85±8,79	0,751
Ширина коленного сустава	16,08±3,22	15,96±4,28	0,225
Длина голени	43,13±9,90	42,61±9,83	0,470
Длина стопы	25,11±5,07	25,37±6,59	-0,352

* $p \leq 0,05$ – вероятность статистической ошибки $\leq 5\%$

Источник: данные авторов.

В качестве экспериментального воздействия испытуемые погружались в трёхмерную среду приложения “Baby Hands VR”. Посредством VR-гарнитуры HTC Vive в течение 15 минут им предлагалось исследовать пространство виртуального дома, заполненного разнообразными игрушками, предметами интереса и активностями в роли младенца. Это провоцировало формирование соответствующего самовосприятия в психике реципиента. Испытуемые могли свободно перемещаться по виртуальным комнатам, взаимодействовать с объектами и выполнять интерактивные задания, предоставляемые средой.

Для получения психометрических показателей восприятия испытуемыми размеров собственного тела использовалась методика «Промеры по М. Фельденкрайзу» [14]. Всего измерения производились дважды: за несколько часов до воздействия и непосредственно после пребывания испытуемых в VR-среде. Таким образом, нам удалось получить числовые данные по 17 измеряемым показателям методики. Полученные распределения данных были проверены с помощью критерия Колмогорова-Смирнова на нормальность для установления возможности использования параметрической статистики. Дальнейшая

статистическая обработка производилась с помощью параметрического Т-критерия Стьюдента посредством программы IBM SPSS Statistics.

Результаты и их обсуждение

Результаты статистической обработки полученных данных представлены в таблице 1.

Статистическая обработка полученных результатов показала, что после непродолжительного (не более 15 минут) погружения испытуемых в виртуальную реальность (среда приложения «Baby Hands VR») в роли ребёнка, исследующего виртуальное пространство, субъективное восприятие определённых частей тела заметно искажается. Так, в ходе исследования установлены следующие искажения: длина плеча (от основания шеи до плечевого сустава) ($T = -2,457$; $p < 0,05$), ширина головы ($T = -2,474$; $p < 0,05$), длина плечевой кости ($T = -2,038$; $p < 0,05$), длина предплечья ($T = -2,650$; $p < 0,05$), ширина груди ($T = -2,011$; $p = 0,052$). Кроме того, 2 показателя – длина туловища от пупка до паха ($T = -1,938$; $p < 0,10$) и ширина талии ($T = -1,728$; $p < 0,10$) изменяются с вероятностью статистической ошибки в пределах 10%, что не является статистически достоверным показателем, но может указывать на существование тенденции искажения в восприятии этих частей тела непосредственно после погружения.

Примечательно, что все выявленные в ходе исследования статистически достоверные искажения в восприятии испытуемыми размеров собственного тела – это преувеличения. Качественная оценка значений Т-критерия показывает, что во всех случаях оно оказывается ниже нуля

($T < 0$). Это говорит о том, что восприятие соответствующих частей тела после погружения оказывается больше, чем восприятие до него.

Так, после пребывания в VR-среде испытуемые склонны преувеличивать длину плеча и предплечья, а также расстояния от основания шеи до плечевого сустава. Вероятнее всего, данные особенности искажения связаны с моделью передвижения аватара внутри среды. Попадая в виртуальное «тело» ребёнка, испытуемому приходится передвигаться «ползком», используя контроллеры (реальную основу виртуальных проекций рук персонажа), чтобы отталкиваться от виртуального пола. В подобных обстоятельствах длинные руки становятся важным адаптационным ресурсом испытуемых, способствующим принятию условностей VR-среды. Кроме того, влияющим на искажение восприятия размеров рук фактором могут быть и технические условности управления персонажем. Программа «воспринимает» и обрабатывает перемещение в пространстве только самого шлема и манипуляторов. «Руки» цифрового младенца (уже упомянутые проекции манипуляторов) не соотносятся на 100% с кистями самого испытуемого. Вместо этого они находятся на несколько большем отдалении от глаз персонажа, чем реальные кисти от глаз испытуемого, что, вероятнее всего, провоцирует возникновение искажений восприятия размеров реальных рук.

Для того чтобы описание условностей погружения было полноценным, необходимо остановиться и на особенностях восприятия окружающего пространства испытуемым, находящимся в роли цифрового младенца. Глядя на

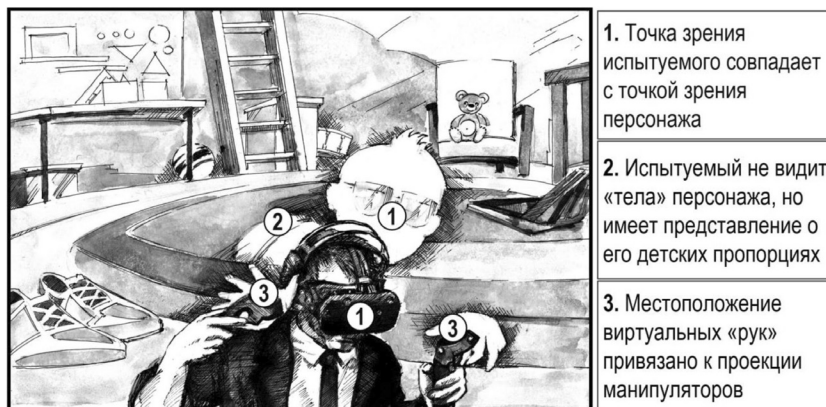


Рис. 1 / Fig. 1. Соотнесение реального и виртуального тел во время погружения / Correlation of real and virtual bodies during an immersion

Источник: Автор изображения – Варламов Виталий Алексеевич. Описание рисунка составлено авторами статьи. Изображение основано на визуальном ряде приложения «Baby Hands VR» и доступных изображениях в Интернете.

виртуальный мир его глазами, реципиент не осознаёт виртуального тела как «уменьшенного», вместо этого воспринимая окружение как «увеличенное». Соответственно, не создаётся предпосылок рассматривать тело виртуального младенца меньше собственного.

Примечательно, что статистически выраженной закономерности искажения нижней половины тела в исследовании не обнаружено. Вероятнее всего, это обусловлено минимальным включением мускулатуры ног и талии в управление цифровым персонажем.

В совокупности описанные искажения иллюстрируют закономерность приближения субъективной схемы тела испытуемых к пропорциям тела цифрового персонажа, движениями которого они управляют в VR-среде (рис. 1). Широкая голова, характерная для ребёнка 7–8 месяцев, который осваивает пространство ползком и учится стоять [2], присуща и образу цифрового младенца. Видимые части его тела – удлинённые конечности и крупные относительно остального

тела кисти – провоцируют иллюзию удлинения рук, а пропорции корпуса в сознании испытуемых становятся расплывчатыми и бесформенными, что и отражается в результатах измерения.

Иными словами, схема тела испытуемого, а именно субъективное восприятие его размеров при погружении в VR-среду и управлении виртуальным персонажем, динамична и искажается в соответствии с условиями среды. Мы считаем, что данные искажения облегчают адаптацию реципиента к виртуальной реальности и способу перемещения в ней путём интериоризации представлений о размерах тела подконтрольного персонажа. Установленные особенности искажения восприятия после погружения в VR-среду являются наглядным подтверждением существования феномена «воплощения» (embodiment), фигурирующего в отчётах зарубежных коллег [24; 25].

Заключение

Обе гипотезы нашли подтверждение в исследовании. Полученные эмпириче-

ские данные позволяют говорить о том, что свободное перемещение в VR-среде в облике антропоморфного персонажа, пропорции которого заданы сеттингом среды и отличаются от пропорций реального тела реципиента, приводит к искажениям в восприятии им размеров собственного тела. Мы полагаем, что это является частью адаптационного механизма человека к условиям, в которых протекает его деятельность в компьютерной виртуальной реальности. Это предположение согласуется с данными, полученными нами в прошлых исследованиях искажения схемы тела человека во время погружения в компьютерную виртуальную реальность [5].

Важной причиной искажений восприятия собственного тела в подобной ситуации является полученный опыт освоения возможностей и границ тела подконтрольного испытуемым антропоморфного виртуального персонажа. В зависимости от его усвоенных особенностей, представления погруженного в VR человека о собственном теле

приобретают особенности, пропорционально приближающие его собственные размеры к видимому телу аватара в VR-среде.

Установленный феномен может быть продуктивно использован при разработке программ психологической коррекции для работы с представлениями человека о собственном теле. Проработка отдельных элементов образа тела успешно используется в методах телесно-ориентированной терапии (в том числе, в методе М. Фельденкрайза), в когнитивно-поведенческом направлении, отдельных ответвлениях психоаналитической практики, суггестии и др. Возможность создания целенаправленных искажений в этом образе посредством погружения человека в специфические VR-среды обогащает данные направления и несёт высокий терапевтический потенциал.

*Статья поступила
в редакцию 04.02.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова А. А., Попенко Н. В. Анализ степени интенсивности фантомной боли у пациентов после ампутации нижних конечностей // Форум молодых учёных. 2019. № 1(29). С. 414–418.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 401 с.
3. Богданова М. В., Городовых Э. В. Деперсонализация как защитно-адаптационный механизм, направленный на сохранение эго-идентичности // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 61–65.
4. Боева А. В., Москвитина У. С., Боева О. В. Клинические формы и нозологическая принадлежность деперсонализации // Наука России: цели и задачи: сборник научных трудов по материалам международной конференции. Екатеринбург, 2017. С. 5–8.
5. Варламов А. В., Яковлева Н. В. Исследование динамики образа тела в различных экспериментальных условиях виртуальной реальности // Ананьевские чтения – 2019: Психология обществу, государству, политике: материалы международной научной конференции. СПб., 2019. С. 166–167.
6. Воробьева В. П., Перепелкина О. С., Арина Г. А. Исследование эквивалентности иллюзии резиновой руки в классическом варианте и в условиях виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2020. № 3. С. 31–45.

7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М., 1960. 500 с.
8. Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность. М., 2005. 431 с.
9. Лысых А. А. Теоретико-методологический анализ феномена схемы тела // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 3 (6). С. 61–66.
10. Маликова Л. А., Фаустова А. Г. Выраженность фантомных болей как показатель удовлетворенности качеством жизни и образом тела у лиц с ампутациями конечностей // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. № 1 (20). С. 107–124.
11. Меметов Э. Х., Кадырова М. М. Развитие эмоционального истощения, деперсонализации и профессиональной редукции у студентов медиков // Вестник современных исследований. 2018. № 5.3 (20). С. 66–68.
12. Перепелкина О. С., Арина Г. А., Николаева В. В. «Иллюзия резиновой руки» и психосоматическая патология // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Светлогорск. 2016. С. 484–486.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 508 с.
14. Соловьева И. А. Кто мы на самом деле? О бессознательном образе тела. М., 2017. 216 с.
15. Фельденкрайз М. Сознание через движение: 12 практических уроков М., 2001. 151 с.
16. Burin D., Pignolo C., Ales F., Giromini L., Pyasik, M., Ghirardello D., Zennaro A., Angilletta M., Castellino L., Pia L. Relationships Between Personality Features and the Rubber Hand Illusion: An Exploratory Study // *Frontiers in psychology*. 2019. № 10, article 2762.
17. Hillier S., Worley A. The effectiveness of the feldenkrais method: a systematic review of the evidence // *Evidence-based complementary and alternative medicine : eCAM*. 2015. URL: <https://www.hindawi.com/journals/ecam/2015/752160/> (дата обращения: 15.03.2021).
18. Hoffman H. G., Boe D. A., Rombokas E., Khadra C., LeMay S., Meyer W. J., Patterson S., Ballesteros A., & Pitt S. W. Virtual reality hand therapy: A new tool for nonopioid analgesia for acute procedural pain, hand rehabilitation, and VR embodiment therapy for phantom limb pain. *Journal of hand therapy: official journal of the American Society of Hand Therapists*. 2020. № 33 (2). P. 254–262.
19. Kaur A., Guan Y. Phantom limb pain: A literature review // *Chinese journal of traumatology = Zhonghua chuang shang za zhi*. 2018. № 21(6). P. 366–368.
20. Preuss N., Ehrsson H. H. Full-body ownership illusion elicited by visuo-vestibular integration // *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*. 2019. № 45(2). P. 209–223.
21. Riva G., Wiederhold B. K., Mantovani F. Neuroscience of Virtual Reality: From Virtual Exposure to Embodied Medicine. *Cyberpsychology, behavior and social networking*. 2019. № 22(1). P. 82–96.
22. Schmalzl L., Ehrsson H. H. Experimental induction of a perceived “telescoped” limb using a full-body illusion // *Frontiers in human neuroscience*. 2011. №5. article 34.
23. Impact of Information Placement and User Representations in VR on Performance and Embodiment / S. Seinfeld, T. Feuchtnner, J. Pinzek, J. Muller [Электронный ресурс] *IEEE transactions on visualization and computer graphics*. 2020. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9185034> (дата обращения: 15.03.2021).
24. Seinfeld S., Zhan M., Poyo-Solanas M., Barsuola G., Vaessen M., Slater M., Sanchez-Vives M. V., de Gelder B. Being the victim of virtual abuse changes default mode network responses to emotional expressions. // *Cortex: a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*. 2021. № 135. P. 268–284.

25. M. Slater, S. Neyret, T. Johnston, G. Iruretagoyena, M. Crespo, M. Alabérnia-Segura, B. Spanlang, G. Feixas. An experimental study of a virtual reality counselling paradigm using embodied self-dialogue. / [Электронный ресурс]. Scientific reports. 2019. № 9 (1). URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-46877-3> (дата обращения: 15.03.2021).

REFERENCES

1. Barkova A. A., Popenko N. V. [Analysis of the severity of phantom pain in patients after amputation of the lower extremities]. In: *Forum molodykh uchenykh* [Forum of young scientists], 2019, no. 1(29), pp. 414–418.
2. Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [The development of self-concept and education]. Moscow, 1986, 401 p.
3. Bogdanova M. V., Gorodovyykh E. V. [Depersonalization as a protective and adaptive mechanism aimed at maintaining ego identity]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2015, no. 11, pp. 61–65.
4. Boeva A. V., Moskvitina U. S., Boeva O. V. [Clinical forms and nosological affiliation of depersonalization]. In: *Nauka Rossii: tseli i zadachi. Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi konferentsii* [Science of Russia: goals and objectives. Collection of scientific papers based on the materials of the international conference]. Ekaterinburg, 2017, pp. 5–8.
5. Varlamov A. V., Yakovleva N. V. [Investigation of the dynamics of the body image in various experimental conditions of virtual reality]. In: *Anan'evskie chteniya – 2019: Psikhologiya obshchestvu, gosudarstvu, politike: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Ananyev readings – 2019: Psychology to society, state, politics: materials of an international scientific conference]. Saint Petersburg, 2019, pp. 166–167.
6. Vorob'eva V. P., Perepelkina O. S., Arina G. A. [Investigation of the equivalence of the rubber hand illusion in the classical version and in virtual reality]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2020, no. 3, pp. 31–45.
7. Vygotskii L. S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov* [Development of higher mental functions. From unpublished works]. Moscow, 1960, 500 p.
8. Leont'ev A. A. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, consciousness, personality]. Moscow, 2005, 431 p.
9. Lysykh A. A. [Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of body schema]. In: *Kolleksiya gumanitarnykh issledovaniy* [Humanities Research Collection], 2017, no. 3 (6), pp. 61–66.
10. Malikova L. A., Faustova A. G. [The severity of phantom pain as an indicator of satisfaction with the quality of life and body image in persons with limb amputations]. In: *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie* [Personality in a changing world: health, adaptation, development], 2018, no. 1 (20), pp. 107–124.
11. Memetov E. Kh., Kadyrova M. M. [Development of emotional exhaustion, depersonalization and professional reduction in medical students]. In: *Vestnik sovremennykh issledovaniy* [Bulletin of Contemporary Research], 2018, no. 5.3 (20), pp. 66–68.
12. Perepelkina O. S., Arina G. A., Nikolaeva V. V. ["Rubber hand illusion" and psychosomatic pathology]. In: *Sed'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke: tezisy dokladov* [Seventh International Conference on Cognitive Science: Abstracts]. Svetlogorsk, 2016, pp. 484–486.
13. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg, 2003, 508 p.
14. Solov'eva I. A. *Kto my na samom dele? O bessoznatel'nom obraze tela* [Who are we in reality? On the unconscious body image]. Moscow, 2017. 216 p.

15. Fel'denkraiz M. *Soznavanie cherez dvizhenie: 12 prakticheskikh urokov* [Awareness through Movement: 12 Practical Lessons]. Moscow, 2001, 151 p.
16. Burin D., Pignolo C., Ales F., Giromini L., Pyasik, M., Ghirardello D., Zennaro A., Angilletta M., Castellino L., Pia L. Relationships Between Personality Features and the Rubber Hand Illusion: An Exploratory Study. In: *Frontiers in psychology*, 2019, no. 10, article 2762.
17. Hillier S., Worley A. The effectiveness of the feldenkrais method: a systematic review of the evidence. In: *Evidence-based complementary and alternative medicine: eCAM*, 2015. Available at: [https:// https://www.hindawi.com/journals/ecam/2015/752160/](https://www.hindawi.com/journals/ecam/2015/752160/) (accessed: 15.03.2021).
18. Hoffman H. G., Boe D. A., Rombokas E., Khadra C., LeMay S., Meyer W. J., Patterson S., Ballesteros A., & Pitt S. W. Virtual reality hand therapy: A new tool for nonopioid analgesia for acute procedural pain, hand rehabilitation, and VR embodiment therapy for phantom limb pain. In: *Journal of hand therapy: official journal of the American Society of Hand Therapists*, 2020, no. 33 (2), pp. 254–262.
19. Kaur A., Guan Y. Phantom limb pain: A literature review. In: *Chinese journal of traumatology = Zhonghua chuang shang za zhi*, 2018, no. 21(6), pp. 366–368.
20. Preuss N., Ehrsson H. H. Full-body ownership illusion elicited by visuo-vestibular integration. In: *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 2019, no. 45(2), pp. 209–223.
21. Riva G., Wiederhold B. K., Mantovani F. Neuroscience of Virtual Reality: From Virtual Exposure to Embodied Medicine. In: *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 2019, no. 22(1), pp. 82–96.
22. Schmalzl L., Ehrsson H. H. Experimental induction of a perceived “telescoped” limb using a full-body illusion. In: *Frontiers in human neuroscience*, 2011, no. 5, article 34.
23. Seinfeld S., Feuchtner T., Pinzek J., Muller J. Impact of Information Placement and User Representations in VR on Performance and Embodiment. In: *IEEE transactions on visualization and computer graphics*. 2020. Available at: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9185034> (accessed: 15.03.2021).
24. Seinfeld S., Zhan M., Poyo-Solanas M., Barsuola G., Vaessen M., Slater M., Sanchez-Vives M. V., de Gelder B. Being the victim of virtual abuse changes default mode network responses to emotional expressions. In: *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 2021, no. 135, pp. 268–284.
25. Slater M., Neyret S., Johnston T., Iruretagoyena G., Crespo M., Alabirnia-Segura M., Spanlang B., Feixas G. An experimental study of a virtual reality counselling paradigm using embodied self-dialogue. In: *Scientific reports*, 2019, no. 9 (1). <https://www.nature.com/articles/s41598-019-46877-3> (accessed: 15.03.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яковлева Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова Минздрава России; e-mail: yakovleva.nata2@gmail.com;

Варламов Андрей Витальевич – специалист Центра практической психологии Рязанского государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова Минздрава России;

e-mail: andrey.varlamov.62@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya V. Yakovleva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Head of the Department of General and Special Psychology with a course in pedagogy, Ryazan State Medical University;

e-mail: yakovleva.nata2@gmail.com;

Andrey V. Varlamov – specialist of the Center for Practical Psychology, Ryazan State Medical University;

e-mail: andrey.varlamov.62@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Варламов А. В., Яковлева Н. В. Особенности восприятия человеком собственного тела в VR-пространстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 21–31.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-21-31

FOR CITATION

Varlamov A. V., Yakovleva N. V. Peculiarities of human perception of own body in virtual reality. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 21–31.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-21-31

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-32-39

ВЗАИМОСВЯЗИ КОНСТРУКТИВНЫХ И НЕКОНСТРУКТИВНЫХ ТИПОВ РЕФЛЕКСИИ С АЛЕКСИТИМИЕЙ У СТУДЕНТОВ

Каяшева О. И.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская
Федерация*

Аннотация.

Рефлексия, являющаяся сложным психологическим феноменом, непосредственно связана со способностью человека к трансформации эмоционального содержания своих переживаний в словесно-логическую форму. Студенты, страдающие алекситимией, испытывают сложности с выражением, определением и вербальным описанием своих эмоций и чувств, что приводит к риску развития психосоматических заболеваний, к проблемам самопонимания и саморегуляции и установлению эффективного межличностного взаимодействия. Конструктивные типы рефлексии способствуют своевременному раскрытию личностью проблем в эмоциональной сфере и их устранению.

Цель. Выявить взаимосвязи конструктивных и неконструктивных типов рефлексии с уровнем алекситимии студентов.

Процедура и методы. На основе теоретического анализа и обобщения работ отечественных и зарубежных авторов определены основные типы рефлексии и их основные характеристики, особенности алекситимии и её последствия для развития личности. Метод тестирования включал использование опросника «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова), методики «Уровень личностной рефлексии» (О. И. Каяшева) и Торонтскую алекситимическую шкалу (TAS-26). Применялся метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s .

Результаты. Выявлено, что существуют значимые положительные взаимосвязи между неконструктивными типами рефлексии (квазирефлексией, интроспекцией) и алекситимией, отрицательные взаимосвязи между конструктивными типами рефлексии (системной рефлексией, личностной рефлексией) и алекситимией студентов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные результаты позволят практическим психологам осуществлять мероприятия по профилактике алекситимии у студентов и повысить эффективность подготовки будущих профессионалов по психолого-педагогическим специальностям.

Ключевые слова: самопознание, самопонимание, личностная рефлексия, системная рефлексия, квазирефлексия, интроспекция, алекситимия

INTERRELATION OF CONSTRUCTIVE AND NON-CONSTRUCTIVE TYPES OF REFLECTION WITH ALEXITHYMIA IN STUDENTS

O. Kayasheva

Moscow Region State University

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

Abstract.

Reflection, which is a complex psychological phenomenon, is directly related to a person's ability to transform the emotional content of his experiences into a verbal and logical form. Students, suffering from alexithymia, have difficulties in expressing, defining, and verbally describing their emotions and feelings, which leads to the risk of developing psychosomatic diseases, problems with self-understanding and self-regulation, and establishing effective interpersonal interaction. Constructive types of reflection contribute to the timely disclosure of personal problems in the emotional sphere and their elimination.

Aim. To identify the relationship between constructive and non-constructive types of reflection with the level of alexithymia in students.

Methodology. Theoretical research methods were used. Based on the theoretical analysis and generalization of the works of domestic and foreign authors, the main types of reflection and their main characteristics, the features of alexithymia and its consequences for the development of personality are determined. The testing method included the use of the questionnaire «Differential type of reflection» (D. A. Leontiev, E. M. Lapteva, E. N. Osin and A. Zh. Salikhova), the methodology «Level of personal reflection» (O. I. Kayasheva), Toronto Alexithymia Scale (TAS-26). The method of mathematical statistics was used – Spearman's rank correlation coefficient r_s .

Results. It is revealed that there are significant positive interrelations between non-constructive types of reflection (quasi-reflection, introspection) and alexithymia, and negative interrelations between constructive types of reflection (system reflection, personal reflection) and alexithymia of students.

Research Implications. The results obtained will allow practical psychologists to implement measures to prevent alexithymia in students and improve the effectiveness of training future professionals in psychological and pedagogical specialties.

Keywords: self-knowledge, self-understanding, personal reflection, system reflection, quasi-reflection, introspection, alexithymia

Введение

Необходимость студентов адаптироваться к новым условиям образовательного процесса и сложная эпидемиологическая обстановка предъявляющие высокие требования к их эмоциональной компетентности. Проблемы с осознанием собственных эмоций, чувств, их вербализацией приводят к ряду негативных последствий для личности: повышению рисков разви-

тия психосоматических заболеваний, нечувствительности к своим психологическим проблемам, трудностям межличностного взаимодействия (непонимание своих эмоций и чувств приводит к затруднениям идентификации эмоций и чувств других людей) и др. Алекситимия снижает качество жизни человека и препятствует разрешению внутриличностных конфликтов [1; 2; 10; 12]. Алекситимия может

осложнить процесс подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Непонимание собственной эмоциональной сферы приводит к трудностям получения необходимого опыта для работы в социально-ориентированных профессиях.

Термин «алекситимия» был предложен в 1973 г. психиатром П. Сифнеосом. Алекситимия относится к ряду устойчивых индивидуальных эмоциональных свойств личности и связана: со сниженной способностью человека вербализовать собственные эмоциональные состояния, переживания; с затруднением в различении собственных чувств и телесных ощущений; с фокусированием прежде всего, на внешних событиях, без акцентирования необходимого внимания на своих внутренних переживаниях. Выделяют алекситимию первичную (возникшую вследствие какой-либо патологии) и вторичную (возникает у здоровых людей, получивших психотравму, находящихся в условиях хронического стресса и др.) [1; 2; 8]. Вторичная алекситимия развивается в процессе социального научения в дисфункциональной семье, в системах дошкольного и школьного образования [3; 11].

Х. Кристал отмечает, что алекситимия сопровождается недостаточной способностью к рефлексии [8]. Взаимосвязи различных типов рефлексии и алекситимии изучены недостаточно, несмотря на значение данных аспектов. Среди студентов алекситимия встречается в 16,9% [3], что дополнительно показывает необходимость заниматься данной проблемой. Исследование расширяет возможности изучения алекситимии через призму рефлексии как устойчивой личностной черты, и их вероятной взаимосвязи.

Рефлексия в данном исследовании понимается как сложный многокомпонентный психологический феномен, претерпевающий сложные качественные изменения на каждом возрастном этапе развития в зависимости от решаемых субъектом задач. В младшем школьном возрасте интеллектуальная рефлексия становится значимой в процессе осуществления учебной деятельности обучающихся. В подростковом возрасте личностная рефлексия является одним из возрастных новообразований, способствующих процессу познания личностью своих психологических особенностей, в том числе в трудных жизненных ситуациях [4; 9]. В зрелом возрасте продолжает отмечаться роль личностной рефлексии в процессе экзистенциальных трансформаций субъекта [7]. В настоящее время предложены различные типы (коммуникативная, личностная, интеллектуальная и др.) и виды рефлексии. В данном исследовании мы остановимся на четырёх типах: личностной рефлексии, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии.

Системная рефлексия по ряду характеристик близка личностной рефлексии и, как мы предполагаем, является основным приобретением периода зрелости. Данный тип рефлексии позволяет человеку исследовать, увидеть себя со стороны и связана с самодетерминацией и способностью к самодистанцированию [6]. Человек как социальная единица включён в различные системы отношений – семейные, профессиональные и др. Мы также предполагаем, что системная рефлексия, в том числе, способствует видению человеком самого себя в единстве сложных взаимоотношений, установлению

необходимых причинно-следственных связей. Системная рефлексия раскрывает «полюс субъекта и объекта» [6, с. 115], позволяет решать сложные задачи, в том числе, экзистенциального уровня [6], может пониматься как ресурс «индивидуальной жизнеспособности» [5, с. 208] субъекта. Системная рефлексия способствует успешному прохождению возрастного кризиса середины жизни [7].

В качестве негативных (неконструктивных) типов рефлексии отмечаются квазирефлексия и интроспекция. Квазирефлексия, представляющая собой психологический защитный механизм личности, связанный с уходом от решения возникших проблем, способствует бессмысленному резонёрству и фантазированию, снижению общего уровня тревоги человека, но не позволяет эффективно решать возникающие проблемы. Интроспекция как чрезмерное сосредоточение человека на своих переживаниях и состояниях не разрешает объективно оценить реальную ситуацию и самого себя в её контексте [6]. Интроспекция и квазирефлексия являются факторами риска для жизнеспособности человека [5].

Исходя из вышеизложенного, нами была определена **цель** исследования: выявить взаимосвязи конструктивных и неконструктивных типов рефлексии с уровнем алекситимии студентов.

Задачи исследования: на основе теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования уточнить характеристики следующих типов рефлексии: личностной рефлексии, системной рефлексии, квазирефлексии и интроспекции; выявить виды алекситимии, её основные причины и последствия для личности; опреде-

лить уровни алекситимии и различных типов рефлексии у студентов вуза; выявить взаимосвязи личностной, системной рефлексии, квазирефлексии и интроспекции с уровнем алекситимии у студентов; раскрыть взаимосвязи между различными типами рефлексии.

Для решения поставленных цели и задач нами применялись **методы**: теоретические – анализ, сравнение и обобщение исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме рефлексии и алекситимии, метод тестирования (опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова), методика «Уровень личностной рефлексии» (О. И. Каяшева), Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26) в адаптации сотрудников НИПНИ им. В. М. Бехтерева (Д. Б. Ерьсько, Г. Л. Исурина и др.)), метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s .

Процедура исследования. На первом этапе проводилось изучение научных источников по проблемам рефлексии и алекситимии. На втором этапе было проведено психодиагностическое исследование. Выборку испытуемых составили 74 человека в возрасте от 16 до 22 лет, испытуемые 19 юношей и 55 девушек, студенты психолого-педагогических специальностей (МГОУ). На третьем этапе исследования полученные результаты по предложенным психодиагностическим методикам были проанализированы и сделаны выводы.

Научная новизна исследования состоит в том, что ранее не изучались взаимосвязи различных типов рефлексии с алекситимией студентов. Было выявле-

но, что конструктивные типы рефлексии отрицательно коррелируют с уровнем алекситимии студентов, неконструктивные типы положительно коррелируют с уровнем алекситимии обучающихся.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования нами были получены следующие результаты:

1. Мы предполагаем, что вторичная алекситимия может выступать как особый защитный механизм личности, способствующий снижению негативных переживаний в трудных жизненных ситуациях, но в дальнейшем приводящий к потере человеком связи с самим собой, дезинтеграции и дальнейшим проблемам с самопониманием, что осложняет процесс профессионального становления будущих специалистов. Основными причинами развития вторичной алекситимии становятся неблагоприятные условия социальной среды, в которой происходит становление личности.

2. На основе проведенного нами анализа научной литературы по проблеме исследования целесообразно отметить конструктивные и неконструктивные типы рефлексии. К неконструктивным типам относят квазирефлексию и интроспекцию, к конструктивным – личностную рефлексию и системную рефлексию. Предположительно и неконструктивные типы рефлексии могут выполнять положительные функции в определенном ограниченном временном диапазоне, способствуя снижению уровня тревоги и напряжения у обучающихся (квазирефлексия), углубленному анализу собственных переживаний (интроспекция), но в дальнейшем приобретают негативный контекст в

связи с созданным ими ограничением возможностей личности в решении возникших жизненных проблем. Личностная рефлексия и системная рефлексия способствуют расширению возможностей человека в процессах самопознания и самопонимания, росту активности и самодетерминации поведения, они непосредственно связаны с выходом за пределы субъективного восприятия действительности и самого себя, принятием на себя ответственности за свою жизнь. Личностная рефлексия, являющаяся новообразованием подросткового возраста, продолжает занимать важное место в период юности и позволяет субъекту активно познавать, понимать и изменять самого себя в период зрелости. Системная рефлексия, как мы полагаем, представляет собой сложный психологический феномен, приобретающий особое значение в период зрелости и позволяющий установить сложные взаимосвязи различных отношений, в которые включается субъект как часть общей системы. Системная рефлексия позволяет осознать экзистенциальные аспекты трудных жизненных ситуаций, расширить возможности их восприятия.

3. Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26) позволила определить, что явная степень алекситимии присутствует у 25,68% студентов, промежуточная степень алекситимии (выше нормы) у 21,62% и нормальный уровень у 52,7%. Полученные результаты показывают необходимость проведения профилактической работы, направленной на предотвращение развития алекситимии, и осуществления коррекционных мероприятий для студентов, у которых обнаружена явная алекситимия. Бесплатные психо-

логические тренинги в вузе, онлайн-консультации, семинары по проблеме алекситимии и др. могут быть предложены для студентов вузов.

4. Согласно полученным результатам исследования между различными типами рефлексии и алекситимией существуют значимые взаимосвязи: между интроспекцией и алекситимией ($r_s = 0,502$), квазирефлексией и алекситимией ($r_s = 0,399$), личностной рефлексией и алекситимией ($r_s = -0,460$). Между системной рефлексией и алекситимией значимой корреляции не выявлено ($r_s = -0,120$). Результаты математической статистики позволили прийти к выводу, что неконструктивные типы рефлексии положительно коррелируют с высоким уровнем алекситимии, конструктивные типы рефлексии отрицательно коррелируют с уровнем алекситимии.

5. Дополнительно, согласно поставленной задаче исследования, были выявлены значимые взаимосвязи между различными типами рефлексии: между системной рефлексией и личностной рефлексией ($r_s = 0,677$), между системной рефлексией и квазирефлексией ($r_s = -0,309$); между личностной рефлексией и интроспекцией ($r_s = -0,488$), между личностной рефлексией и квазирефлексией ($r_s = -0,304$). Таким образом, мы приходим к выводу, что чем сильнее у студентов выражены конструктивные типы рефлексии, тем меньше проявляются неконструктивные типы рефлексии, в то же время

конструктивные типы рефлексии положительно коррелируют между собой. Между неконструктивными типами рефлексии (квазирефлексией и интроспекцией) значимой взаимосвязи не обнаружено.

Заключение

Исследование взаимосвязей различных типов рефлексии с уровнем алекситимии студентов требует дальнейшего продолжения в связи со сложностью изучаемой проблемы и многовариативностью феномена рефлексии в зависимости от возраста человека и сферы её реализации (учебной, профессиональной и др.). Несомненно, рефлексия тесно связана с уровнем алекситимии студентов, и выявление особенностей данных взаимосвязей будет способствовать расширению возможностей по осуществлению профилактики вторичной алекситимии среди студентов и разработке коррекционных мероприятий по снижению её уровня. В настоящее время проблема алекситимии остаётся актуальной. Требуется проводить специальные мероприятия, направленные на нивелирование алекситимии в условиях высшего образования. Необходима разработка программ по развитию конструктивных типов рефлексии и снижению уровня алекситимии у студентов.

*Статья поступила
в редакцию 14.01.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Алекситимия – основные направления изучения / Р. Г. Есин, Е. А. Горобец, К. Р. Галиуллин, О. Р. Есин // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2014. № 114(12). С. 148–151.
2. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Концепции алекситимии (обзор зарубежных исследований) // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 1. С. 128–145.

3. Искусных А. Ю., Попова Л. И. Алекситимия у студентов. Распространенность, причины и последствия // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2016. № 9 (66). С. 61–65.
4. Каяшева О. И. Онтогенетические аспекты развития рефлексии человека: теоретический анализ проблемы // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2020. № 4. С. 40–50.
5. Лактионова А. И. Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2020. Т. 5. № 4. С. 193–217.
6. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: От объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
7. Позднякова Е. А., Васильева О. С. Характеристика рефлексии у мужчин и женщин в период проживания кризиса середины жизни [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8. № 2. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43171445_49827859.pdf (дата обращения: 12.03.2021).
8. Проблемы изучения феномена алекситимии в психологии / Н. А. Потапова, Р. А. Грехов, Г. П. Сулейманова, Е. И. Адамович // *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2016. № 2. С. 65–73.
9. Evens T., Handelman D., Roberts C. Reflecting on Reflexivity: The Human Condition as an Ontological Surprise. New York: Berghahn Book, 2016. 324 p.
10. Pain experience in Fibromyalgia Syndrome: The role of alexithymia and psychological distress / M. Di Tella, A. Ghiggia, V. Tesio, A. Romeo, F. Colonna, E. Fusaro, R. Torta, L. Castelli // *Journal of Affective Disorders*. 2017. № 208. P. 87–93.
11. Parental bonding and alexithymia: a meta-analysis / F. A. Thorberg, R. McD Young, K. A. Sullivan, M. Lyvers // *European Psychiatry: the Journal of the Association of European Psychiatrists*. 2011. № 26 (3). Pp. 187–193.
12. The specificity of the link between alexithymia, interoception, and imitation / S. Sowden, R. Brewer, C. Catmur, G. Bird // *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*. 2016. № 42 (11). Pp. 1687–1692.

REFERENCES

1. Esin R. G., Gorobets E. A., Galiullin K. R., Esin O. R. Alexithymia – the main directions of study. In: *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova* [Journal of Neurology and Psychiatry. S. S. Korsakova], 2014, no. 114(12), pp. 148–151.
2. Garanyan N. G., Kholmogorova A. B. [The concepts of alexithymia (review of foreign studies)]. In: *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* [Social and Clinical Psychiatry], 2003, no. 1, pp. 128–145.
3. Iskusnykh A. Yu., Popova L. I. [Alexithymia in students. Prevalence, causes and consequences]. In: *Lichnost', sem'ya i obshchestvo* [Personality, family and society], 2016, no. 9 (66), pp. 61–65.
4. Kayasheva O. I. [Ontogenetic aspects of the development of human reflection: theoretical analysis of the problem]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2020, no. 4, pp. 40–50.
5. Laktionova A. I. [The relationship between the differential type of reflection and the components of human vitality in different age groups]. In: *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology

- of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology], 2020, vol. 5, no. 4, pp. 193–217.
6. Leont'ev D. A., Osin E. N. [Reflection “good” and “bad”: From an explanatory model to differential diagnosis]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11, no. 4, pp. 110–135.
 7. Pozdnyakova E. A., Vasil'eva O. S. [Reflection characteristics in men and women during the midlife crisis]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. [The world of science. Pedagogy and psychology, 2020, vol. 8, no. 2.]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43171445_49827859.pdf (accessed: 03/12/2021)
 8. Potapova N. A., Grekhov R. A., Suleimanova G. P., Adamovich E. I. Problems of studying the phenomenon of alexithymia in psychology. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State University], 2016, no. 2, pp. 65–73.
 9. Evens T., Handelsman D., Roberts C. Reflecting on Reflexivity: The Human Condition as an Ontological Surprise. New York: Berghahn Book, 2016, 324 p.
 10. Tella M. Di, Ghiggia A., Tesio V., Romeo A., Colonna F., Fusaro E., Torta R., Castelli L. Pain experience in Fibromyalgia Syndrome: The role of alexithymia and psychological distress. In: *Journal of Affective Disorders*, 2017, no. 208, pp. 87–93.
 11. Thorberg F. A., Young R. McD, Sullivan K. A., Lyvers M. Parental bonding and alexithymia: a meta-analysis // *European Psychiatry: the Journal of the Association of European Psychiatrists*, 2011, no. 26 (3), pp. 187–193.
 12. Sowden S., Brewer R., Catmur C., Bird G. The specificity of the link between alexithymia, interoception, and imitation. In: *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 2016, no. 42 (11), pp. 1687–1692.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Каяшева Ольга Игоревна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета; e-mail: art1230@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga I. Kayasheva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of psychological counseling, Moscow Region State University; e-mail: art1230@list.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Каяшева О. И. Взаимосвязи конструктивных и неконструктивных типов рефлексии с алекситимией у студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 32–39.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-32-39

FOR CITATION

Kayasheva O. I. Relationships of constructive and non-constructive types of reflection with alexithymia in students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 32–39.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-32-39

УДК

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-40-59

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ АНИМИРОВАННЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ У ПОДРОСТКОВ)

Кондратюк Н. Г.¹, Ефимова О. В.²

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

² Общество с ограниченной ответственностью «Экологика»
117628, г. Москва, ул. Куликовская, д. 12, Российская Федерация

Аннотация

Цель. В статье представлен опыт разработки анимированного теста для психологических исследований на примере создания методики диагностики личностных черт у подростков. Методика получила название «Анимированный тест личности – KEATЛ», краткое название «АТест личности – KEATЛ».

Процедура и методы. Исследование проходило с использованием блочного конструктора сайтов Tilda Publishing (tilda.ws) и приложения для администрирования опросов Google Forms. Пилотный вариант методики «АТеста личности – KEATЛ» включает 15 парных противоположных анимационных изображений (файлы формата animated GIF) для диагностики основных личностных черт: экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и экспрессивности. В исследовании приняли участие 141 подросток в возрасте от 12 до 15 лет, среди них 81 девочка (57,4%).

Результаты. С использованием эксплораторного и конфирматорного факторного анализа подтверждена структура методики, включающая пять шкал. Показана внутренняя согласованность шкал АТеста личности. Конвергентная валидность методики обоснована ожидаемыми статистически значимыми корреляциями её шкал с показателями русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка – детский вариант». Полученные эмпирическим путём результаты свидетельствуют в пользу создания анимированных тестов для психологических исследований и являются небольшим шагом в сторону ответа на растущие цифровые вызовы по отношению к психологической реальности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Исследование направлено на поиск и создание эффективных способов психологической диагностики в подростковом возрасте с использованием современных информационных технологий.

Ключевые слова: психология, личность, черты, диагностика, анимированные тесты, анимационные изображения

ANIMATED TEST FOR PSYCHOLOGICAL RESEARCH (ADOLESCENTS' PERSONAL TRAITS DIAGNOSTICS): DEVELOPMENT EXPERIENCE

N. Kondratyuk¹, O. Eftimova²

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

² *Limited Liability Company "Ekologika"
12 Kulikovskaya ul., Moscow, 117628, Russian Federation*

Abstract

Aim. To develop a new method for the diagnostics of personality traits in adolescents using animated images. The method was called "Animated Personality Test – KEATP", "Personality ATest – KEATP" for short.

Methodology. The Tilda Publishing (tilda.ws) was used in the research as well as the application Google Forms for questions management. The pilot version of the "Personality ATest – KEATP" includes 15 pairs of opposite animated images to diagnose basic personality dispositions: extraversion, benevolence, conscientiousness, neuroticism and expressivity. The study involved 141 adolescents aged from 12 to 15 years; there were 81 girls (57.4%) among them.

Results. The five-scale structure of the questionnaire was confirmed by the exploratory and confirmatory factor analysis. The internal consistency of the ATest scales was substantiated. The convergent validity of the method was justified by the expected statistically significant correlations of its scales with the scales of the "Big five questionnaire – children version". The results support the idea of creating animated tests for using them in psychological research and they are a small step towards responding to the growing digital challenges of psychological reality.

Research implications. The research is aimed at finding and creating new effective tools for psychological diagnostics in adolescence using modern digital technologies.

Keywords: psychology, personality, traits, diagnostics, animated tests, animated images

Введение

В настоящей статье обсуждается возможность создания и использования анимированных тестов в психологических исследованиях. Представлена пилотная версия разрабатываемого анимированного теста (АТеста) для диагностики личностных черт у подростков, получившая название «Анимированный тест личности – KEATЛ» (краткие варианты названия «АТест личности – KEATЛ», «АТест личности», «KEATЛ»).

Актуальность создания анимированных тестов продиктована неиз-

бежным развитием и использованием информационных технологий в психологических исследованиях, с одной стороны. С другой – идея создания анимированных тестов была, в первую очередь, связана с желанием максимально включить участников исследования (в данном случае – подростков) в процесс прохождения тестов, вызвать у них интерес и любопытство. Если Вы хоть раз были участником опроса, вероятно, Вам приходилось сталкиваться с появляющимся в какой-то момент ощущением «скуки» от необходимости отвечать на вопро-

сы. А самим исследователям нередко приходится сталкиваться с тем, что участники исследования (вне зависимости от онлайн- или оффлайн-формы проведения) отвечают на вопросы теста «для галочки», «по диагонали», что, безусловно, «зашумляет» результаты исследования. Кроме того, на наш взгляд, попытка включить потенциальных респондентов в процесс проведения исследования, повысить их заинтересованность позволит в той или иной степени учесть этическую составляющую, нередко игнорирующуюся в психологических исследованиях по отношению к самим участникам. Справедливо будет сказать, что развитие информационных технологий выступает лишь инструментом, позволяющим решить некоторые вопросы психологических исследований.

Анимированные тесты представляют собой не что иное, как новый формат рисуночных тестов, ставший возможным благодаря развитию технологий. В психологии, как правило, использование визуальных образов присутствует в проективных методиках. Достаточно известны такие методики, как «Тест Сонди» – проективный личностный тест с методом портретных выборов и его адаптация на российской выборке Л. Н. Собчик (1998), «Тест чернильных пятен Роршаха», предназначенный для изучения личности в её нормальных и патологических проявлениях, «Тематический апперцептивный тест» для исследования воображения, графический тест Вартегга, представляющий собой метод «незаконченного рисунка» для исследования различных сторон личности (самооценки, социальных навыков, отношений к страхам и др.) и т. д. В последнее время мы сно-

ва наблюдаем пристальный интерес исследователей к использованию визуальных образов в психологической диагностике. В одних из последних исследований представлены результаты, связывающие изображение лица с личностными особенностями человека [17; 22]. А. Качур с коллегами приводят убедительные доказательства о предсказании всех личностных черт Большой пятёрки через анализ реальных фотографий мужчин и женщин [17].

Целью исследования, представленного в данной статье, была разработка методики с использованием анимации для диагностики личностных черт у подростков. Теоретическим основанием разрабатываемого теста является диспозициональная модель личности человека (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк) Большая пятёрка [23; 10; 11; 20; 21], в основе которой лежат представления о пяти общих и относительно независимых факторах (черт / диспозиций), позволяющих охарактеризовать структуру личности человека: экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизме и открытости опыту.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- проверка соответствия структуры теста теоретическим представлениям о диспозициональной модели личности Большой пятёрки;
- проверка внутренней согласованности шкал методики;
- исследование конвергентной валидности АТеста личности. Предполагаются значимые корреляции с опросными методиками, предназначенными для диагностики личностных черт.

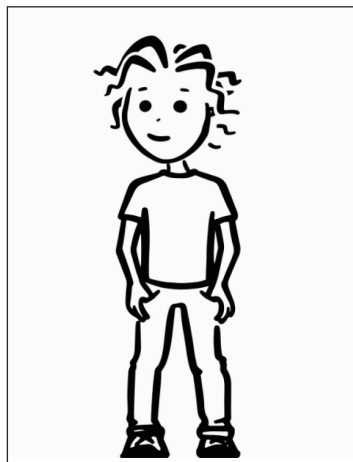


Рис. 1 / Fig. 1. Изображение главного персонажа АТеста личности / Image of the main character of the Personality ATest

- анализ различий по признаку пола.

В целом отметим, что авторам статьи в настоящее время не известны психологические методы диагностики с использованием анимации, но мы не исключаем возможности, что они имеют место быть. Решение о выборе непосредственно методики для оценки личностных особенностей подростков на примере модели «Большой пятёрки» определялось теоретической и эмпирической разработанностью конструкта и масштабной практикой его использования в психологических исследованиях.

Пилотная версия разрабатываемого теста может быть использована исключительно для исследовательских целей, так как имеет ряд технических ограничений, которые будут сняты в базовой версии теста. Одним из основных ограничений в пилотном варианте является невозможность использования ранговой оценки. У респондентов имеется возможность только дихотомического выбора, однако, в инструкции оговорено, что при возникающих

сомнениях, какую из двух парных противоположных ситуаций выбрать, или при возникновении ощущения, что ни одна из ситуаций полностью не подходит, предлагается выбрать ту, которая подходит немного более.

Пример инструкции пилотной версии АТеста личности

«Ниже Вам будут представлены 15 парных ситуаций, которые могут происходить в Вашей жизни. Выберете из двух предложенных вариантов тот, который наилучшим образом отражает, как Вы себя обычно ведёте или вели бы в подобной ситуации, если бы она произошла. Если Вы сомневаетесь, какую из двух парных ситуаций выбрать, или ни одна из ситуаций полностью не подходит для Вас, выберите ту, которая чуть больше Вам подходит».

Это главный герой всех ситуаций (рис. 1). Представьте себя на его месте. Напишите, пожалуйста, под картинкой с героем своё имя (в самом тесте использован файл формата animated GIF).

В базовой версии будет заложена 5-балльная порядковая шкала, где на

крайних полюсах располагаются парные противоположные по содержанию картинки. Кроме того, в базовой версии теста заложена возможность поочерёдного просмотра парных изображений, имеющих отношение к одной ситуации, путём наведения на неё мышки и/или нажатия клавиши «play». В базовой версии теста испытуемые имеют возможность получать обратную связь через вывод на экран своеобразной карты, на которой отражены результаты исследования. Для исследовательских целей предусмотрены сбор и сохранение данных и возможность их выгрузки в Microsoft Excel и PDF.

Процедура и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 7-х, 8-х и 9-х классов, 141 подросток в возрасте от 12 до 15 лет ($M = 13,82$, $SD = 0,91$), среди них 81 девочка (57,4%). Подросткам было предложено принять участие в тестировании, в котором представлен личностный тест с использованием анимации. Участникам было сообщено, что все полученные в ходе исследования данные будут использованы исключительно в научных целях.

Процедура исследования. Пилотное исследование проходило с использованием блочного конструктора сайтов Tilda Publishing (tilda.ws) и приложения для администрирования опросов Google Forms.

Разработка анимированного теста. Разработка анимированного теста для диагностики личностных особенностей человека включала несколько этапов. На первом этапе были сформу-

лированы парные противоположные по значению ситуации, предполагающие диагностику таких личностных свойств, как экстраверсия (с противоположным полюсом – интроверсия), нейротизм (эмоциональная стабильность), доброжелательность (антагонизм), добросовестность (импульсивность) и шкала открытости опыту (закрытость опыту). Шкала открытости опыту впоследствии была интерпретирована как экспрессивность.

Пример технического задания 1 для шкалы нейротизма: *«На первой картинке человек учится кататься на скейте на горке. Покатился, упал, побежал ещё раз попробовать, и так несколько раз, едет – падает – встает – едет – падает – встает. На второй картинке человек покати́лся, упал один раз, вздохнул, опустил голову, забрал скейт и ушёл».*

Пример технического задания 2 для шкалы экстраверсии: *«Надпись “Школьная столовая”. На первой картинке человек идёт с подносом и садится за стол, где много людей. На второй картинке человек идёт с подносом и садится за стол один».*

Пример технического задания 3 для шкалы добросовестности: *«Первая картинка, где в комнате идеальный порядок и всё блестит (показать, что всё сияет). На второй картинке в комнате беспорядок: (не очень сильный): стол завален, вещи разбросаны и т. д. Картинки без человека».*

Все ситуации были проанализированы на предмет их отнесённости к предполагаемому диагностируемому качеству специалистами в области психологии и на возможность замкнутого цикла для файлов формата animated GIF. Невозможность приме-

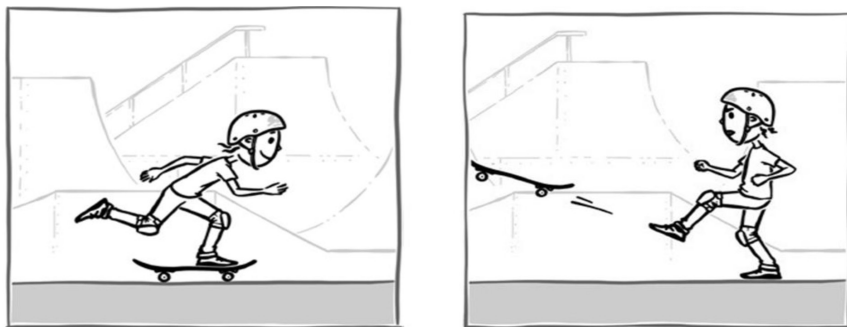


Рис 2 / Fig. 2. Пример раскадровки и движения в кадре для ситуации с ограничением зацикленного цикла. (Ситуация N. Поведение А. Продолжает учиться кататься на скейте после падения – Поведение Б. Сдаётся после падения) / Example of a storyboard and motion in a frame for the situation with a looped loop restriction (Situation N. Behavior A. Continues to learn skating after a fall – Behavior B. Gives up after a fall)

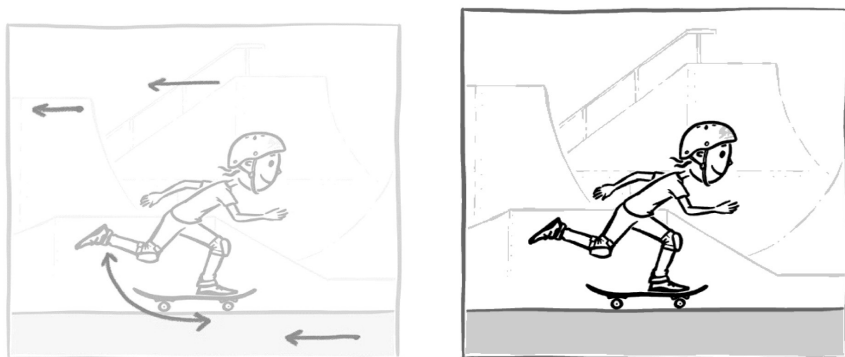


Рис 3.1 / Fig. 3.1. Поведение А. Герой разгоняется на скейтборде. Движение в кадре: Отталкивается ногой и едет. В кадре персонаж остаётся на одном месте, движение показано за счёт смещения фона назад / Behavior A. The Character accelerates on his skateboard. Movement in the frame: Pushes off with his foot and rides. In the frame, the character remains in one place, the movement is shown by shifting the background back

нения зацикленного цикла в ряде ситуаций решалась путём использования различных техник (например, перебивки «шумом» и возвращением к первому кадру – подробнее см. ниже).

На втором этапе был выбран эскиз главного персонажа и нарисованы раскадровки по каждой ситуации и движению в кадре (рис. 2, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3). В пилотной версии предусмотрена возможность персонажа только мужского пола (это ограничение будет снято в базовой версии АТеста лично-

сти), что не является с нашей стороны каким-либо дискриминирующим фактором по отношению к женскому полу, а обусловлено лишь техническими ограничениями. Отметим, что рассматривалась возможность использования универсального персонажа безотносительно принадлежности к какому-либо полу.

На третьем этапе разработки пилотной версии АТеста личности с использованием фокус-группы (12 участников в возрасте от 11 до 17 лет)

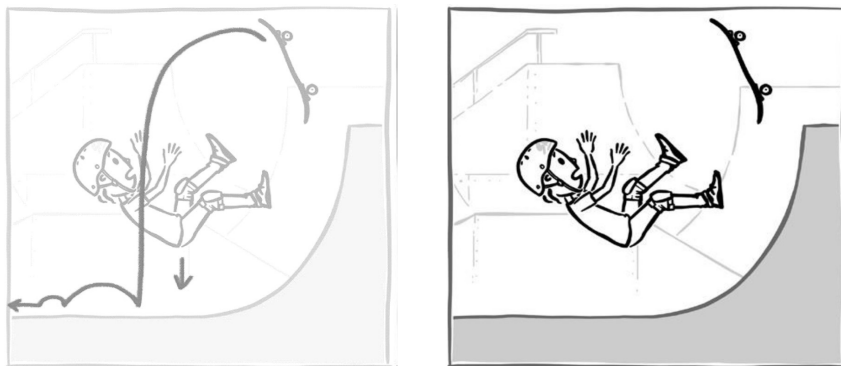


Рис. 3.2 / Fig. 3.2. Поведение А. Начинает въезжать вверх на рампу и падает. Движение в кадре: Герой падает, скейт пролетает по дуге и укатывается назад / Behavior A. Begins to drive up the ramp and falls. Movement in the frame: the Character falls, the skate flies up in the arc and rolls back

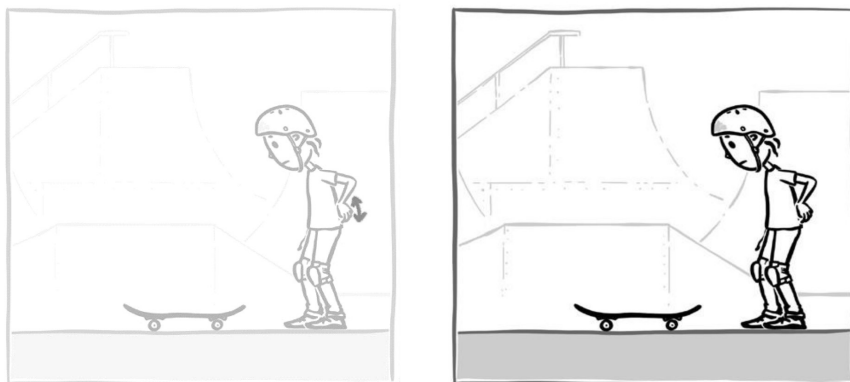


Рис. 3.3 / Fig. 3.2. Поведение А. Герой поднимается и подходит к скейту. Движение в кадре: Стоит, почесывает ушибленную спину. Потом встаёт на скейт и снова едет – возвращаемся на исходный кадр / Behavior A. Begins to drive up the ramp and falls. Movement in the frame: the Character falls, the skate flies up in the arc and rolls back

анимированные файлы были проанализированы на предмет понятности того, что происходит на экране. На каждом из описанных выше этапов происходила доработка и корректировка ситуаций.

По итогам трёх этапов в первоначальный вариант АТеста личности было включено 37 ситуаций, развивающихся в два парных варианта, противоположных по представленным в них анимационным изображениям (в общей сложности 74 анимированных

изображения). За всё время разработки теста было сделано 96 анимированных файлов.

На четвёртом этапе было проведено исследование, в результате которого из 37 ситуаций были определены 15, которые вошли в разрабатываемую версию АТеста личности. Выборка на четвёртом этапе исследования составила 155 учащихся 7–11 классов в возрасте от 12 до 17 лет ($M = 13,94$, $SD = 1,23$), среди них 91 респондент женского пола (58,7%). Эмпирические данные этого

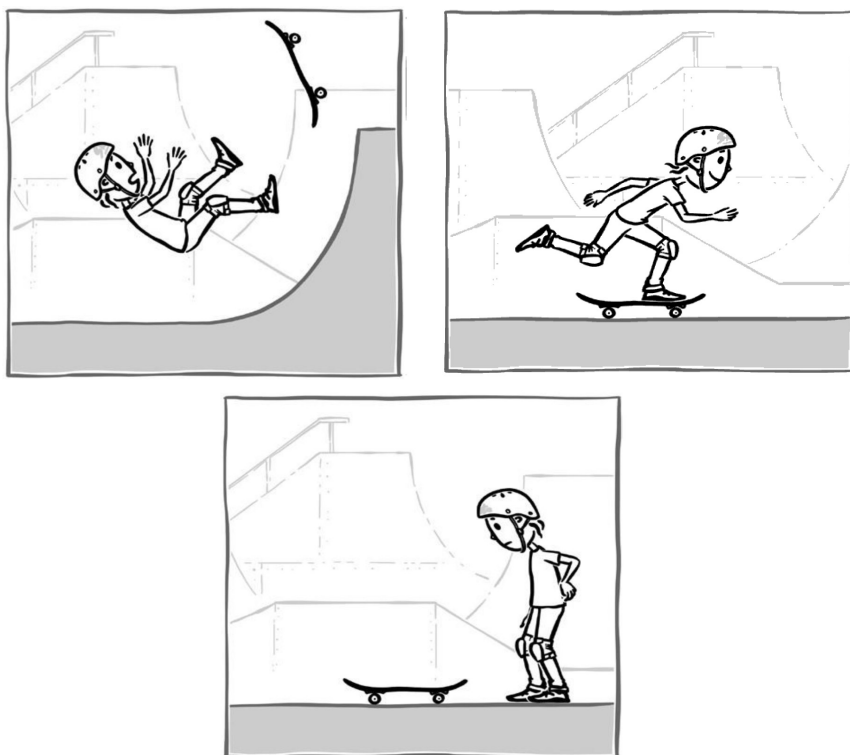


Рис. 4.1 / Fig. 4.1. Поведение Б. Начало как в варианте А. Герой разгоняется на скейтборде, но после третьего кадра не встаёт обратно на скейт / Behavior B. The beginning of as in option A. The Character accelerates on his skateboard, but after the third frame does not get back on the skate

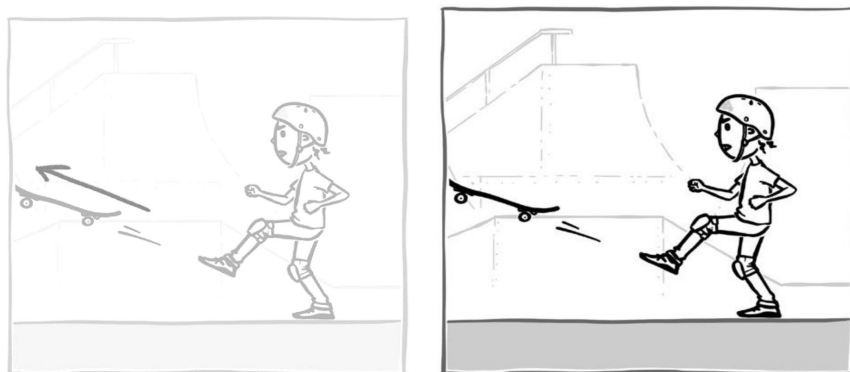


Рис. 4.2 / Fig. 4.2. Поведение Б. Пинает скейтборд. Движение в кадре: Доска улетает за кадр / Behavior B. Kicking his skateboard. Movement in the frame: the Board flies off the frame

этапа в дальнейшем не учитывались в общей выборке.

На последнем (основном) этапе была проведена проверка факторной структуры опросника и его надёжности.

Технические характеристики роликов. Файлы формата animated GIF. Размер 1200x1200 пикселей. Продолжительность от 2,5 до 22 секунд. Количество кадров в большин-

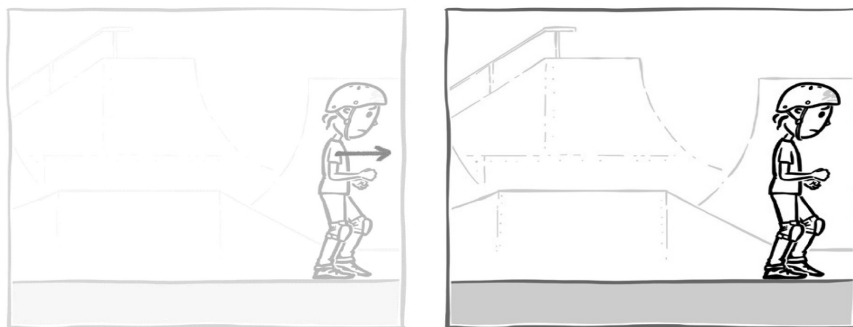


Рис. 4.3 / Fig. 4.3. Поведение Б. Герой поворачивается в противоположную сторону и уходит. Далее – перебивка с «шумом», возвращаемся на исходный кадр / Behavior B. The Character turns in the opposite direction and leaves. Next-interrupting with “noise”, we return to the original frame

стве роликов 10 FPS, в отдельных – 20 FPS. Фон готового продукта – белый. Использованные программы: Adobe After Effects, Adobe Photoshop, Clip Studio Paint, Procreate, а также Cinema 4D для создания эффекта трёхмерного перемещения камеры (по авторской методике Н. Е. Чеботарь¹). Для анимации персонажа применялись как риггинг, так и покадровая отрисовка.

Алгоритм статистического анализа данных. Структура опросника изучалась при помощи эксплораторного и конфирматорного факторного анализа (статистический пакет IBM SPSS Statistics 23 и EQS 6.1). Надёжность шкал опросника определялась с помощью коэффициентов внутренней согласованности альфа Кронбаха. Конструктивная валидность АТеста личности проверялась с помощью методики на диагностику базовых личностных диспозиций для подросткового возраста – опросника «Большая пятёрка – детский вариант» [2].

Методики. *Анимированный тест личности – АТест личности (KEATЛ).*

Тестовый вариант методики включает 30 файлов формата animated GIF, входящих в состав 15 ситуаций. Каждая из 15 ситуаций, соответственно, представлена двумя роликами, противоположными по визуализированному в них развитию ситуаций. Участникам в каждой из 15 ситуаций предлагается выбрать тот вариант развития, который наилучшим образом отражает, как они себя ведут или вели бы в подобной ситуации, если бы она имела место. В опросник заложено 5 шкал для диагностики экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, негативной эмоциональности (нейротизма) и экспрессивности.

Опросник «Большая пятёрка – детский вариант» К. Барбаранелли, Ж. Капрара, А. Рабаска и К. Пасторелли (Big Five Questionnaire – Children Version: BFQ-C») в адаптации С. Б. Малыха, Т. Н. Тихомировой и Г. М. Васина предназначен для измерения личностных черт у детей младшего и среднего школьного возраста от 9 до 14 лет [6]. Русскоязычная версия опросника состоит из 62 пунктов для диагностики 5 личностных черт: экстраверсии, доброжелательности, до-

¹ Чеботарь Н. Е. [Электронный ресурс] URL: <http://instagram.com/nat.che.works/>

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и альфа-Кронбаха шкал АТеста личности / Descriptive statistics and Cronbach's Alpha Coefficients of the scales (Animated Test of Personality – KEATP)

Шкалы	Кол-во ситуаций (N=141)	Мин	Мак	Среднее (N=141)	SD (N=141)	Cronbach's α (N=141)
Экстраверсия	3	0	3	2.04	0.95	0.601
Нейротизм	3	0	3	0.50	0.74	0.523
Доброжелательность	3	0	3	2.60	0.77	0.605
Добросовестность	3	0	3	1.95	1.11	0.676
Экспрессивность	3	0	3	1.27	1.05	0.594

Источник: составлено авторами.

бросовестности, нейротизма, открытости опыту [2]. Участники оценивают каждый пункт методики по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (*почти никогда*) до 5 (*почти всегда*).

Несмотря на разную форму подачи стимульного материала и несовпадение ситуаций, предлагающихся в двух методиках, мы предполагаем положительные корреляции на высоком уровне значимости между показателями соответствующих шкал опросника «Большая пятёрка – детский вариант» и шкал АТеста личности – KEATЛ.

Результаты

Внутренняя согласованность. Надёжность шкал методики «Анимированный тест личности – KEATЛ» определялась с помощью коэффициентов внутренней согласованности альфа Кронбаха. В таблице 1 приведены описательные статистики и альфа Кронбаха шкал. В шкалах «нейротизм» и «экспрессивность» коэффициент альфа Кронбаха не достигает конвенционального референтного значения. Однако при оценке приемлемости показателя альфа Кронбаха следует учесть, что он увеличивается с ростом количества пунктов. Для шкал

с тремя-четырьмя пунктами уровень 0,5 представляется вполне достаточным (при конвенциональной норме 0,6) [3]. Основываясь на этом, можно говорить, что в целом эти результаты указывают на приемлемую согласованность шкал методики.

Различия по полу по шкалам АТеста личности. Что касается влияния фактора пола, высокий размер эффекта [9] был выявлен только по показателю нейротизма ($d = 1,48$, $r = 0,59$), характеризующемуся тревогой, эмоциональной неустойчивостью, депрессией, уязвимостью и т. д. У девочек этот показатель оказался выше по сравнению с мальчиками ($t = 4,96$, $p < 0,01$).

Эксплораторный и конфирматорный факторный анализ. В результате проведения эксплораторного факторного анализа методом главных компонентов (варимакс-вращение в 7 итерациях) было извлечено 5 факторов в соответствии с 5 шкалами опросника по 15 ситуациям, объясняющим 56,88% дисперсии. В первый фактор вошли ситуации на шкалу «доброжелательность» с собственным значением 3,26, объяснённая дисперсия составила 21,76%. Второй фактор включал

Таблица 2 / Table 2

Корреляционный анализ (*r*-Pearson) шкал «Анимированного теста личности, KEATЛ» с показателями опросника «Большой пятёрки – детский вариант» (N=141) / Results of the correlation analysis between scales of “Animated Test of Personality, KEATP” and “Big Five Questionnaire – Children Version” (N=141)

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Экстраверсия KEATЛ	1									
Нейротизм KEATЛ	-0,25	1								
Доброжелательность KEATЛ	0,24	-0,34	1							
Добросовестность KEATЛ	0,34	-0,29	0,38	1						
Экспрессивность KEATЛ	–	0,20	-0,25	-0,20	1					
Экстраверсия	0,50	-0,37	–	0,37	–	1				
Нейротизм	-0,29	0,46	-0,37	-0,34	–	-0,26	1			
Доброжелательность	0,30	-0,28	0,47	0,49	–	0,43	-0,36	1		
Добросовестность	0,27	-0,34	0,36	0,63	–	0,49	-0,36	0,59	1	
Открытость опыту	0,27	-0,29	0,26	0,41	–	0,55	-0,35	0,52	0,66	1

Примечание. С 1 по 5 – шкалы Анимированного теста личности – KEATЛ, с 6 по 10 – шкалы опросника «Большая пятёрка – детский вариант» [2]. Указаны значимые коэффициенты корреляции при $p < 0,01; 0,05$.

Источник: составлено авторами.

ситуации на шкалу «добросовестность» с собственным значением 1,63, процент дисперсии – 10,89%. Третий фактор «экспрессивность» с собственным значением 1,33 объяснил 8,87% дисперсии. Четвёртый фактор «экстраверсия» – собственное значение 1,26, 8,37% объяснённой дисперсии. И пятый фактор «нейротизм» – 1,05 собственное значение и 6,99% дисперсии. Факторные нагрузки в шкале доброжелательности варьировались от 0,575 до 0,799, в шкале добросовестности от 0,628 до 0,790, в шкале экспрессивности от 0,555 до 0,707, в шкале экстраверсии от 0,353 до 0,724 и в шкале нейротизма от 0,501 до 0,739.

На следующем этапе структура опросника изучалась при помощи конфирматорного факторного анализа, в ходе которого тестировалась гипотеза о соответствии теоретически подразумеваемой пятифакторной структуры

эмпирическим данным. Степень соответствия модели эмпирическим данным оценивалась по следующим показателям: отношение χ^2 к числу степеней свободы (χ^2/df) ≤ 2 , p -уровень для χ^2 (p) $\geq 0,05$, индекс относительного согласия (Comparative Fit Indices, CFI) $\geq 0,95$, среднеквадратичная ошибка аппроксимации (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) $\leq 0,05$, стандартизованный среднеквадратичный остаток (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) $\leq 0,05$. Результирующая структурная модель включает 5 коррелирующих между собой латентных факторов в соответствии с 5 шкалами методики и 15 зависимых переменных (ситуаций). В соответствии с ключом методики, в каждый фактор вошло по 3 индикатора. Модель показывает хорошее соответствие эмпирическим данным: хи-квадрат ($df = 63$) = 88,27; CFI = 0,90; RMSEA = 0,05; SRMR = 0,06

(90% интервал от 0,02 до 0,07). Все факторные нагрузки оказались значимыми. Что касается корреляций между факторами, здесь особо следует сказать о факторе «экспрессивность». В частности, при введении корреляции между фактором «экстраверсия» и фактором «экспрессивность» происходит ухудшение параметров модели ($CFI = 0,89$), отсутствие взаимосвязей между этими факторами наблюдается и при анализе интеркорреляций шкал методики (см. табл. 2). Анализ фактора «экспрессивность» в методике KEATЛ приведен в обсуждении.

Внешняя валидность методики.

Для проверки конвергентной валидности методики были рассмотрены взаимосвязи шкал «АТеста личности» со шкалами опросника «Большой пятёрки – детский вариант» [2] (табл. 2).

Шкалы KEATЛ «экстраверсия», «нейротизм», «добросовестность» и «доброжелательность» ожидаемо оказались положительно взаимосвязаны с соответствующими шкалами опросника «Большой пятёрки – детский вариант» на высоком уровне статистической значимости. При этом между шкалой «открытость опыту» опросника «Большой пятёрки – детский вариант» и шкалой «экспрессивность» АТеста личности статистически значимых корреляций не оказалось.

Обсуждение

Результатом данного исследования были разработка и анализ психометрических характеристик анимированного теста личности. Шкалы опросника «экстраверсия», «доброжелательность», «добросовестность» продемонстрировали удовлетворительную внутреннюю согласованность.

Альфа Кронбаха для шкал «нейротизм» и «экспрессивность» оказалась ниже конвенционального значения ($< 0,6$). Выше мы уже писали о том, что для шкал с тремя-четырьмя пунктами $\alpha = 0,5$ представляется вполне достаточным. Ранее при разработке кратких версий личностных опросников авторами регистрировались невысокие показатели внутренней согласованности по ряду шкал и предлагалось в качестве альтернативы надёжности методики обращаться к анализу взаимосвязей хорошо изученного длинного опросника [1; 4]. В нашем случае шкала «нейротизма» на высоком уровне значимости коррелирует с аналогичной шкалой русскоязычной версии опросника «Большой пятёрки – детский вариант». Представляется, что всё вышеобозначенное даёт основание говорить о приемлемой внутренней согласованности шкал АТеста личности.

В то же время особо хотелось бы сказать о шкале «экспрессивность» АТеста личности и об отсутствии взаимосвязей со шкалой «открытость опыту» с опросником «Большая пятёрка – детский вариант». Отсутствие этих взаимосвязей вполне обосновано, если проанализировать лексическое содержание утверждений шкалы «открытость опыту». Десять из тринадцати утверждений лексически близки к характеристикам, связанным с интеллектом: «Я многое знаю», «Я легко усваиваю школьные предметы», «Когда учитель задаёт вопросы, я могу верно ответить», «Мне нравятся научные телепередачи», «Я могу решать задачи по математике» и т. д. В АТесте личности черта «открытость опыту» в большей степени отражает творческое воображение (см. рис. 5).



Рис. 5 / Fig. 5. Пример из шкалы «Экспрессивность» АТеста личности / Example from the scale of “Creativity” (KEATP)

Именно поэтому мы посчитали, что в тестовом варианте KEATЛ название шкалы «экспрессивность» будет наилучшим образом соответствовать её содержанию.

Как указывают О. П. Джон, Л. П. Номанн и К. Дж. Сото, каждая черта личности содержит аспекты, и в разных тестах может наблюдаться центральность или периферийность того или иного аспекта [13]. П. Коста и Р. Маккрэй в статье 2008 г., посвящённой пересмотру опросника NEO Personality Inventory – Revised, NEO-PI-R, приводя описание конкретного кейса (клинического случая), подчёркивают, что «каждый из пяти факторов (*экстраверсия, нейротизм, открытость опыту, добросовестность и доброжелательность*) включает в себя ряд более конкретных черт или аспектов. NEO-PI-R измеряет шесть аспектов каждого из пяти факторов. Изучение оценок фасетов даёт более подробную картину того, как эти факторы представлены у человека» [7, р. 244]. И далее идёт описание выраженности шкал, в том числе шкалы открытости опыту на примере случая конкретной женщины: «У неё яркое воображение

и бурная фантазия. Она особенно чувствительна к красоте в музыке, искусстве, поэзии или природе, её чувства и эмоции разнообразны и важны для неё. Ей нравятся новые непохожие занятия и ей очень нужно разнообразие в жизни. У неё умеренный уровень интеллектуального любопытства, и она в целом либеральна в своих социальных, политических и моральных убеждениях» [7, р. 245]. Шкала открытости опыту опросника NEO-PI-R включает следующие 6 аспектов: открытость идеям, открытость чувствам, ценностям, фантазиям, эстетике и открытость действиям – а, к примеру, шкала открытости опыту опросника HEXACO-PI-R (HEXACO Personality Inventory – Revised) оценивает четыре аспекта: любознательность, творчество, эстетическое восприятие и нестандартность [18]. Аспект «интеллектуальных способностей» был преднамеренно исключён из шкалы открытости опыту HEXACO [5, р. 140].

Именно интерпретация черты открытости опыту вызвала в своё время наибольшие дискуссии у исследователей [14]. В 1994 г. специальный выпуск Европейского журнала личности был

посвящён статьям об интерпретации пятого фактора. Так, Дж. Джонсон придерживается мнения, что ядро пятого фактора NEO PI-R – открытость опыту – лучше представлено аспектами «Открытость эстетике» или «Открытость идеям», нежели четырьмя другими аспектами открытости [15]. В. Ховсти отмечает, что на данный момент времени лучшая интерпретация фактора открытости опыту связана с воображением или творчеством. Концептуальное ядро пятого фактора, выявленное в ходе анкетных и лексических исследований, предлагается обозначать как «Творческий интеллект», или «Воображение» [16]. Однако Р. Маккрэй говорит об открытости опыту как о широкой конструкции, которая подразумевает восприимчивость ко многим разновидностям опыта, а также изменчивость и восприимчивость структуры сознания [19]. В целом интеллект, воображение и креативность – наиболее типичные аспекты личностных черт, составляющие основу фактора открытости опыту [24].

В дальнейшем, для подтверждения конструктивной валидности рассматриваемой шкалы, в первую очередь необходимо провести исследование с другими опросниками, в которых, в том числе, учтена возможность диагностики разных аспектов черт. Например, в русскоязычной версии опросника Ч. Хэлверсона с коллегами для изучения личностных особенностей детей на основе пятифакторной модели личности, шкала «Открытость» включает две субшкалы: «открытость опыту» и «интеллект» [26]; в русскоязычной версии опросника Большой пятёрки-2 в шкале открытости опыту представ-

лены следующие аспекты: любознательность, эстетичность, творческое воображение [25].

Обращает на себя внимание наличие взаимосвязей между различными чертами личности (табл. 2), что соотносится с многочисленными имеющимися в литературе данными о существовании статистически значимых корреляций между этими факторами [4; 13].

Что касается выявленных различий шкал АТеста личности по полу, в частности наличия взаимосвязей шкалы нейротизма с переменной «пол», следует отметить, что аналогичные взаимосвязи переменной «пол» наблюдались и со шкалами опросника «Большая пятёрка – детский вариант» [2]. Так, высокая величина эффекта была выявлена только по показателям «пол» и «нейротизм» ($d = 4,61$, $r = 0,91$). У девочек этот показатель оказался выше по сравнению с мальчиками так же, как и в случае с АТестом личности. Справедливо заметить, что прояснение влияния фактора пола на выраженность личностных черт требует дальнейшего исследования на обширных выборках подростков.

Несмотря на общий положительный результат проделанной работы, дальнейшие задачи связаны с проверкой конвергентной и дискриминантной валидности KEATЛ с помощью других психодиагностических методик, что представляет не только интерес, но и необходимую дополнительную проверку в обоснованности валидности разработанной методики. В настоящее время идёт сбор эмпирических данных с целью расширения выборки респондентов и проверки тест-ретестовой устойчивости. Самое главное, основ-

ные усилия направлены на создание базовой версии АТеста личности.

Дальнейшие перспективы связаны с кросс-культурными исследованиями. И в этом контексте особого внимания заслуживают данные о кросс-культурной устойчивости трёх факторов: экстраверсии, доброжелательности и добросовестности [8] – и данные о возможности предсказать выраженность четырёх личностных черт (опять же экстраверсии, доброжелательности, добросовестности и нейротизма) по движению глаз [12]. Достаточно интересными для разработки анимированных методов являются исследования, связывающие изображение лица с личностными особенностями человека [17; 22]. На наш взгляд, подобные исследования и использование в тестах анимации могут приблизить нас к созданию универсальных АТестов личности, валидных для различных культурных групп.

Подводя итог исследования и его обобщения, приведём примеры того, что отвечали участники на вопрос, понравился ли им тест, и как (по желанию) описывали свои впечатления и/или какие оставляли замечания (материалы приведены по результатам 4 этапа разработки АТеста, когда участникам было предложено избыточное количество ситуаций (37) при дихотомической шкале ответов). После прохождения АТеста участникам предлагалось оценить тест по 5 балльной шкале от 1 («нет, совсем не понравился») до 5 («да, очень понравился»). Средний полученный балл – 4,00, SD = 1,12. Из них 5% респондентов поставили оценку 1; 5,7% – оценку 2; 16,3% оценили тест на 3 балла; 30,5% поставили 4 балла и 42,6% участников оценили АТест

личности на 5 баллов. Приведём некоторые ответы, иллюстрирующие основные тенденции: «Тест хороший, но не хватает третьего и четвёртого варианта событий, так как тут либо да, либо нет, многие вопросы вызывают трудности» (юноша, 14 лет, 8 класс); «Вполне неплохо, но длинный тест» (юноша, 14 лет, 8 класс), «Хотелось бы видеть средние варианты ответов» (девушка, 14 лет, 8 класс); «Тест, на сколько я “додик”, мне очень понравился. Ставлю класс» (юноша, 14 лет, 8 класс); «Мне понравился анимированный тест, только некоторые ситуации я не особо понял» (юноша, 14 лет, 8 класс); «Никаких замечаний, рисовка класс, лучший личностный тест» (девушка, 14 лет, 8 класс); «Тест забавный, мне понравился» (девушка, 14 лет, 8 класс); «Очень круто» (юноша, 14 лет, 8 класс); «Мне понравилось то, что не написан, показан вопрос в виде мультика» (девушка, 13 лет, 7 класс); «Мне понравился тест. Не могу ничего добавить» (юноша, 12 лет, 7 класс); «Большее кол-во вариантов ответов» (юноша, 15 лет, 9 класс); «Так-то звучит хайпово, но можно было получше» (девушка, 15 лет, 9 класс); «Тест супер!!! Ставлю 5 из 5, всем рекомендую!!!!» (девушка, 15 лет, 9 класс); «Мои впечатления очень удивили» (девушка, 15 лет, 9 класс); «Всё отлично» (юноша, 13 лет, 7 класс).

Заключение

Результаты проведённого исследования позволяют говорить об обоснованности структуры «Анимированного теста личности – KEATЛ», включающей пять коррелируемых шкал. Шкалы методики показали удовлетворительную внутреннюю согласованность. Начата проверка конструктивной валидности

методики: шкалы разрабатываемой тестовой версии KEATЛ значимо коррелируют со шкалами русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка – детский вариант» [2].

Существенным итогом проделанной работы являются полученные эмпирическим путём данные, свидетельствующие в пользу создания анимированных тестов для использования их в психологических исследованиях.

На наш взгляд, анимированные тесты, решая диагностические и исследо-

вательские задачи, позволяют это сделать, максимально включая в процесс тестирования самого участника исследования, вызывая у него интерес благодаря форме подачи стимульного материала в виде «мультика», потому и идут в ногу с неизбежным развитием и использованием информационных технологий в психологических исследованиях.

*Статья поступила
в редакцию 17.02.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова Т. В., Зиренко М. С., Гусейнова Р. Д. Кросс-культурная адаптация краткого опросника Большой пятёрки (TIPI): сравнение российской и азербайджанских студенческих выборок // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 7.
2. Малых С. Б., Тихомирова Т. Н., Васин Г. М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.
3. Федоров А. А. Русскоязычная версия опросника этических позиций: репликация внутренней структуры // Журнал Высшей школы экономики. Психология. 2020. Т. 17. № 2. С. 264–270. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-264-270
4. Сергеева А. С., Кириллов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надёжности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138–154. DOI: 10.17759/exppsy.2016090311
5. Ashton M. C., Lee K., De Vries R. E. The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality Factors: A Review of Research and Theory // Personality and Social Psychology Review. 2014. Vol. 18. № 2. P. 139–152.
6. A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood / C. Barbaranelli, G. V. Caprara, A. Rabasca, C. Pastorelli // Personality and Individual Differences. 2003. Vol. 34. P. 645–664. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00051-X
7. Costa P. T., Jr., McCrae R. R. The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) // The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment: Volume 2 – Personality Measurement and Testing / ed. G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske. London: SAGE Publications Ltd, 2008. P. 178–198. DOI: 10.4135/9781849200479.n9
8. Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies / B. De Raad, D. P. H. Barends, E. Levert, F. Ostendorf, M. S. Katigbak // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. Vol. 98. Pp. 160–173.
9. Gignac G. E., Szodorai E. T. Effect size guidelines for individual differences researchers // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 102. Pp. 74–78. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.069
10. Goldberg L. R. An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59. № 6. P. 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216

11. Goldberg L. R. The structure of phenotypic personality traits // *American Psychologist*. 1993. Vol. 48. № 1. P. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26
12. Eye Movements During Everyday Behavior Predict Personality Traits / S. Hoppe, T. Loetscher, S. A. Morey, A. Bulling // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2018. DOI: 10.3389/fnhum.2018.00105
13. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy // *Handbook of personality: Theory and research* / ed O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin. New York, NY, 2008. P. 114–158.
14. Johnson J. A. Big-Five model // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* / ed V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford. New York, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1212-1
15. Johnson J. A. Clarification of Factor Five with the help of the AB5C Model // *European Journal of Personality*. 1994. Vol. 8. P. 311–334. DOI: 10.1002/per.2410080408
16. Hofstee W. K. Are we looking for parsimony, or what? // *European Journal of Personality*. 1994. Vol. 8. Pp. 335–339. DOI: 10.1002/per.2410080409
17. Kachur A., Osin E., Davydov D., Shutilov K., Novokshonov A. Assessing the Big Five personality traits using real-life static facial images // *Scientific Reports*. 2020. Vol. 10. No. 8487. DOI: 10.1038/s41598-020-65358-6
18. Lee K., Ashton M. C. Psychometric properties of the HEXACO Personality inventory // *Multivariate Behavioral Research*. 2004. Vol. 39. № 2. Pp. 329–358.
19. McCrae R. R. Openness to Experience: expanding the boundaries of Factor V // *European Journal of Personality*. 1994. Vol. 8. P. 251–272. DOI: 10.1002/per.2410080404
20. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52. No 1. Pp. 81–90. DOI: 10.1037/0022-3514.52.1.8
21. McCrae R. R., Costa P. T., Jr. Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits // *Personality disorders and the five-factor model of personality*. 3rd ed / Ed. T. A. Widiger, P. T. Costa, Jr. Washington DC, US, 2013. Pp. 15–27. DOI: 10.1037/13939-002
22. Moreno-Armend6riz M. A., Duchanoy Martınez C. A., Calvo H., Moreno-Sotelo M. Estimation of Personality Traits From Portrait Pictures Using the Five-Factor Model // *IEEE Access*. 2020. Vol. 8. P. 201649–201665. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.3034639.
23. Norman W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings // *Journal of Abnormal & Social Psychology*. 1963. Vol. 66. P. 574–583. DOI: 10.1037/h0040291
24. Ostendorf F., Angleitner A. Reflections on different labels for Factor V // *European Journal of Personality*. 1994. Vol. 8. P. 341–349. DOI: 10.1002/per.2410080410
25. Shchebetenko S., Kalugin A. Y., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P. Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory-2: Evidence from the Russian version // *Assessment*. 2020. Vol. 27. № 30. P. 472–486. DOI: 10.1177/1073191119860901
26. Slobodskaya H. R., Zupančič M. Development and validation of the Inventory of Child Individual Differences – short version in two Slavic countries // *Studia Psychologica*. 2010. Vol. 52(1). P. 23–39.

REFERENCES

1. Kornilova T. V., Zirenko M. S., Guseinova R. D. [Cross-cultural adaptation of the TIPI short questionnaire: comparison of Russian and Azerbaijani student samples]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2017, vol. 10, no. 55, pp. 7.

2. Malykh S. B., Tikhomirova T. N., Vasin G. M. [Adaptation of the Russian version of the questionnaire "Big five – children variant"]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2015, vol. 8, no. 4, pp. 6–12.
3. Fedorov A. A. [Russian-language version of the ethical positions questionnaire: replication of the internal structure]. In: *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. Psikhologiya* [Journal of the Higher School of Economics. Psychology], 2020, vol. 17, no. 2, pp. 264–270. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-2-264-270
4. Sergeeva A. S., Kirillov B. A., Dzhumagulova A. F. [Translation and adaptation of the short five-factor personality questionnaire (TIPI-RU): assessment of convergent validity, internal consistency and test-retest reliability]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2016, vol. 9, no. 3, pp. 138–154. DOI: 10.17759/exppsy.2016090311
5. Ashton M. C., Lee K., De Vries R. E. The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality Factors: A Review of Research and Theory. In: *Personality and Social Psychology Review*, 2014, vol. 18, no 2, pp. 139–152.
6. Barbaranelli C., Caprara G. V., Rabasca, A., Pastorelli C. A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. In: *Personality and Individual Differences*, 2003, vol. 34, pp. 645–664. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00051-X
7. Costa P. T., Jr., McCrae R. R. The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In: *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment: Volume 2 – Personality Measurement and Testing* / Ed. by G.J. Boyle, G. Matthews, D.H. Saklofske. London: SAGE Publications Ltd, 2008, pp. 178–198. DOI: 10.4135/9781849200479.n9
8. De Raad B., Barelds D. P. H., Levert E., Ostendorf F., Katigbak M. S. Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, vol. 98, pp. 160–173.
9. Gignac G. E., Szodorai E. T. Effect size guidelines for individual differences researchers. In: *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 102, pp. 74–78. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.069
10. Goldberg L. R. An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, no. 6, pp. 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216
11. Goldberg L. R. The structure of phenotypic personality traits. In: *American Psychologist*, 1993, vol. 48, no 1, pp. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26
12. Hoppe S, Loetscher T, Morey S. A. Bulling A. Eye Movements During Everyday Behavior Predict Personality Traits. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 2018, no. 12, pp. 105. DOI: 10.3389/fnhum.2018.00105
13. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy*. In: *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY, 2008, pp. 114–158.
14. Johnson J. A. Big-Five model. In: *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1212-1
15. Johnson J. A. Clarification of Factor Five with the help of the AB5C Model. In: *European Journal of Personality*, 1994, vol. 8, pp. 311–334. DOI: 10.1002/per.2410080408
16. Hofstee W. K. Are we looking for parsimony, or what?. In: *European Journal of Personality*, 1994, vol. 8, pp. 335–339. DOI: 10.1002/per.2410080409
17. Kachur A., Osin E., Davydov D., Shutilov K., Novokshonov A. Assessing the Big Five personality traits using real-life static facial images. In: *Scientific Reports*, 2020, vol. 10, no. 8487. DOI: 10.1038/s41598-020-65358-6
18. Lee K., Ashton M. C. Psychometric properties of the HEXACO Personality inventory. In: *Multivariate Behavioral Research*, 2004, vol. 39, no. 2, pp. 329–358.

19. McCrae R. R. Openness to Experience: expanding the boundaries of Factor V. In: *European Journal of Personality*, 1994, vol. 8, pp. 251–272. DOI: 10.1002/per.2410080404
20. McCrae R. R., Costa P. T., Jr. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, vol. 52, no 1, pp. 81–90. DOI: 10.1037/0022-3514.52.1.8
21. McCrae R. R., Costa P. T., Jr. Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In: *Personality disorders and the five-factor model of personality* (3rd ed) / Ed by T. A. Widiger, P. T. Costa, Jr. Washington DC, US, 2013, pp. 15–27. DOI: 10.1037/13939-002
22. Moreno-Armend6riz M. A., Duchanoy Martınez C. A., Calvo H., Moreno-Sotelo M. Estimation of Personality Traits From Portrait Pictures Using the Five-Factor Model. In: *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 201649–201665. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.3034639.
23. Norman W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. In: *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 1963, vol. 66, pp. 574–583. DOI: 10.1037/h0040291
24. Ostendorf F., Angleitner A. Reflections on different labels for Factor V. In: *European Journal of Personality*, 1994, vol. 8, pp. 341–349. DOI: 10.1002/per.2410080410
25. Shchebetenko S., Kalugin A. Y., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P. Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory-2: Evidence from the Russian version. In: *Assessment*, 2020, vol. 27, no 30, pp. 472–486. DOI: 10.1177/1073191119860901
26. Slobodskaya H. R., Zupančič M. Development and validation of the Inventory of Child Individual Differences – short version in two Slavic countries. In: *Studia Psychologica*, 2010, vol. 52(1), pp. 23–39.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кондратьюк Наиля Гумеровна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
ORCID iD 0000-0003-2907-9771
e-mail: n.kondratyuk@gmail.com

Ефтимова Ольга Владимировна – креативный директор ООО «Экологика»;
e-mail: eftimoska@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nailya G. Kondratyuk – Cand. Sci. (Psychology), senior researcher of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
ORCID iD 0000-0003-2907-9771
e-mail: n.kondratyuk@gmail.com

Olga V. Eftimova – creative director of the “Ekologika” LLC;
e-mail: eftimoska@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кондратюк Н. Г., Ефимова О. В. Опыт разработки анимированных тестов для психологических исследований (на примере диагностики личностных черт у подростков) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 40–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-40-59

FOR CITATION

Kondratyuk N. G., Eftimova O. V. Animated test for psychological research (adolescents' personal traits diagnostics): development experience. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 40–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-40-59

УДК 159.9.072 + 159.92

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-60-78

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ КАРТИНЫ МИРА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ «Х» И ПОКОЛЕНИЯ «МИЛЛЕНИУМ»: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕССМЫСЛЕННОСТИ

Мичкова Н. С., Ошемкова С. А.

Московский институт психоанализа

121170, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14, Российская Федерация

Аннотация.

Цель. Исследовать экзистенциальные картины мира представителей поколения «Икс» и поколения «Миллениум», различия в их стратегиях совладания при столкновениях с данностями бытия; в частности, рассмотреть взаимосвязь субъективного отчуждения человека от значимых явлений своего существования и ощущения потери смысла.

Процедура и методы. В статье рассмотрен пример эмпирического исследования особенностей проживания субъективного отчуждения и степени выраженности смысложизненного кризиса у представителей поколений. При проведении исследования применены методы психосемиотического анализа текстов, диагностического тестирования, статистической обработки, обобщения и интерпретации результатов.

Результаты. На основании полученных данных описаны особенности переживания бессмысленности существования представителями поколения «Икс» и поколения «Миллениум».

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в психотерапевтическом консультировании, в частности – при работе со страхами, экзистенциальными неврозами, экзистенциальным вакуумом, кризисом середины пути.

Ключевые слова: экзистенциальная картина мира, Теория поколений, психосемиотический анализ, диагностические тесты, бессмысленность, субъективное отчуждение, смысложизненный кризис

EXISTENTIAL PICTURES OF THE WORLD OF GENERATION X AND GENERATION 'MILLENNIUM' REPRESENTATIVES: PECULIARITIES OF EXPERIENCING THE MEANINGLESSNESS

N. Michkova, S. Oshemkova

Moscow Institute of Psychoanalysis

34 Kutuzovsky prosp., p. 14, Moscow, 121170, Russian Federation

Abstract.

Aim. To study the existential pictures of the world of Generation X and Generation 'Millennium' representatives, the differences in their coping strategies when faced with the given of existence,

in particularly to consider the interrelation of a person's subjective alienation from the significant phenomena of his existence and the feeling of loss of meaning.

Methodology. The article describes the empirical study of the peculiarities of experiencing the subjective alienation and the degree of expression of the life-meaning crisis by the generations' representatives. The main methods of research are: psycho-semiotic analysis of texts, diagnostic tests, statistical treatment, generalization and interpretation of results.

Results. Based on the data obtained, the peculiarities of experiencing the existence meaningfulness by representatives of Generation X and Generation 'Millennium' are described.

Research implications. The research results can be used in psychotherapeutic counseling, in particular, when working with fears, existential neuroses, existential vacuum, midlife crisis.

Keywords: existential picture of the world, Theory of Generations, psychosemiotic analysis, diagnostic tests, meaningfulness, subjective alienation, life-meaning crisis

Введение

Столкновение человека с данностями бытия. Взаимосвязь субъективного отчуждения человека и ощущения потери смысла

Глубинные экзистенциальные данности – смерть, свобода, изоляция, бессмысленность существования – сопровождают человека на протяжении всей жизни, проявляясь различными феноменами в его реальности. Однако бессмысленность существования отличается от прочих явлений «бытия-в-мире», поскольку, даже признавая объективное отсутствие понятного или познаваемого смысла происходящей с ним жизни, человек тем не менее нуждается в смысле как в единственной связи между собой и внешним миром, выстраивая свою картину мира через осмысление объектов и явлений. Как пишет И. Ялом, цитируя П. Тиллиха, если смерть – угроза объективному существованию, то бессмысленность – угроза существованию духовному [17].

Современный человек проживает жизнь, часто ощущая свою уязвимость и незащищённость на фоне роста высоких технологий и фантастических открытий в науке. В общественном

устройстве прослеживаются тенденции к обезличиванию человека, манипулированию его слабостями. Огромный поток информации, зачастую противоречивой, захлёстывает человека, не оставляя времени на рефлекссию, всё ускоряющийся ритм жизни запускает автоматизированность существования, что сталкивает человека с ситуацией смыслоутраты, или, как назвал это В. Франкл, «экзистенциальным вакуумом» – состоянием внутренней опустошённости, скуки, апатии, отрешённости от себя самого и своего бытия [14]. Такая феноменология связывает состояние бессмысленности с понятием субъективного отчуждения – категорией, выражающей онтологическую ситуацию утраты смысла как нарушение связи между человеком и его реальностью [12].

Проблема отчуждения в разные эпохи рассматривалась как отчуждение человека от Бога, от общества, от морали, от своего труда, от собственного внутреннего мира. Само понятие «отчуждение» было привнесено в психологию из философии, экономики и социологии, его разрабатывали такие мыслители, как Г. Гегель (отчуждение как необходимое условие для познания

человеком себя самого) [3], К. Маркс (социально-экономическая природа отчуждения при капиталистическом способе производства как фактор объективации человека) [7], Э. Фромм (отчуждение как субъективный феномен, обусловленный общественным устройством) [15].

Особенно тема отчуждения становится важной для философии и психотерапии экзистенциального направления, которое говорит о том, что отчуждение, будучи феноменом субъективной природы, является неотъемлемой составляющей человеческой экзистенции, проникая во все аспекты бытия: внутриличностные, межличностные, социальные, экономические. Сама проблема существования рассматривается как отчуждение [1]. М. Хайдеггер говорит о том, что отчуждение является следствием социального характера организации человеческого бытия, когда общественное устройство направлено на нивелирование личностных особенностей для удобства встраивания человеческой рабочей единицы в общий производственный организм [18]. Отчуждению способствуют нормы поведения, правила, взгляды и мнения, навязываемые СМИ.

В середине XX в. начинают появляться работы, авторы которых видят связь между переживанием субъективного отчуждения и утратой смысла. Сальваторе Мадди, представитель экзистенциальной парадигмы, вводит понятие «экзистенциального невроза» как хронического состояния, проявляющегося в отсутствии интереса к жизни, скуке и апатии [8]. Он выделяет признаки, сопровождающие экзистенциальный невроз: утрату смысла, отсутствие

интересов, непонимание направления развития своей личности, неспособность к любой деятельности, направленной на реализацию природных талантов. Такой невроз обычно сопровождается скукой, астенией, депрессией, низким уровнем общей активности. Человек, страдающий экзистенциальным неврозом, отчуждён от себя и от общества: его идентичность размыта и представляет собой набор социальных ролей и биологических потребностей; он не поддерживает общественные ценности, избегает социальных отношений. Он не способен на близкие, глубокие личные отношения, что означает переживание одиночества и глобального разочарования. Он не уверен в себе, наполнен тревогой и страхами.

С. Мадди выделяет четыре формы отчуждения, которые И. Ялом [17] одновременно рассматривает как симптомы переживания человеком бессмысленности: вегетативность (крайняя степень смыслоутраты – неспособность поверить в ценность любой деятельности из-за отсутствия внутренней опоры), бессилие (утрата веры в собственные силы и способность влиять на свою жизнь), нигилизм (убеждение в отсутствии смысла, дискредитация активности, имеющей смысл для другого), авантюризм (компульсивный поиск жизненности через опасные виды деятельности) [7].

Симптоматика вегетативности сходна с симптомами экзистенциального вакуума по В. Франклу, когда человеком овладевают апатия и скука, которые являются следствиями утраты переживания осмысленности. Если описать бессилие и нигилизм в терминах В. Франкла, в первом случае это неготовность к осуществлению

смысла, а во втором – реализация негативного смысла. Склонный к авантюризму человек обнаруживает смысл за пределами своей обычной жизни; соответственно, его жизнь остаётся бессмысленной [12].

Для оценки взаимосвязи переживания субъективного отчуждения и состояния потери смысла С. Мадди вместе с С. Кобэйсом и М. Хувером разработали «Тест отчуждения» (An Alienation Test) [20], русскоязычную версию которого мы использовали в данном исследовании.

Кроме того, взаимосвязь субъективного отчуждения и бессмысленности описывается Д. А. Леонтьевым в рамках разработки деятельностно-смыслового подхода, где смысл понимается в трёх аспектах: жизненный смысл как онтологический аспект смысла, который обнаруживается в объективных отношениях между человеком и миром; личностный смысл как феноменологический аспект – образ мира в отражении сознания человека, форма познания жизненного смысла через эмоциональное восприятие реальности; и третий аспект – деятельностный – представлен смысловыми структурами личности, отвечающими за активность человека в зависимости от выстроенных смысловых связей. Личностный смысл, как пишет Д. Леонтьев, – «это видение, которое каждый из нас должен создавать для себя заново» [6, с. 46].

Источником смысла, по Леонтьеву, являются те смысловые связи, которые человек создаёт с реальностью, в которой он существует, с объектами, другими людьми и самим собой и затем реализует в своей активности. Чем больше таких смысловых свя-

зей, тем более насыщенной смыслом переживается человеком его жизнь. Невозможность же выстраивания таких связей или их разрыв приводит к нарушению отношений человека с разными составляющими его жизни, а следовательно, и к отчуждению.

Д. Леонтьев пишет, что «...личностный смысл развивается в течение жизни, смещаясь с физиологических потребностей в младенческом возрасте на ценности в возрасте более старшем; в целом с возрастом усиливается его экзистенциальная ориентация ... фрустрация потребности в смысле считается причиной ряда психологических расстройств, образующих ядро того, что принято называть психическими заболеваниями» [6, с. 47].

Таким образом, можно выделить понятие смысла как некий центральный компонент, который объединяет в себе все смысловые связи, соединяющие человека с реальностью, в которой он существует, со всеми реальными объектами и абстрактными понятиями, наполняющими эту реальность. Отсюда становится понятно, что в феноменологическом аспекте неполноценность отношений с реальностью, отчуждение от важных составляющих человеческого бытия или распад смыслообразующих связей проявляется как экзистенциальный вакуум, фрустрация, невроз, чувство утраты смысла, бессмысленность. И, поскольку все эти феномены происходят на внутреннем психическом плане, они зачастую недоступны для внешнего наблюдателя, поэтому исследование субъективного отчуждения становится возможным через самоотчёт человека о своём состоянии или отношении к различным аспектам своей жизни.

Можно предположить, что степень выраженности отчуждения и его структура различны в разных поколениях, и представители разных поколений по-разному переживают столкновение с отсутствием заданного смысла жизни.

Формирование экзистенциальной картины мира у представителей поколения «Икс» и поколения «Миллениум»

Согласно Теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса, каждые 20–25 лет рождается новая совокупность людей, обладающих отличительными особенностями и чертами характера. Поколение выделяется по трём критериям, которые являются общими факторами для всех представителей: одна историческая эпоха, общие убеждения и модели поведения, чувство общности и принадлежности к этому поколению [19].

В России разработкой Теории поколений занимаются основатели проекта «RuGenerations – Теория поколений в России» Е. Шамис и Е. Никонов, которые утверждают, что Теория позволяет понять мотивы поступков человека и предсказать его реакцию на внешние события [16].

Основная идея Теории поколений в том, что поколение – это люди, объединённые, в первую очередь, общими ценностями, которые распознаются по общему языку, культурному опыту, базовым установкам¹. Авторы концепции считают, что ценности формируются у ребёнка до 10–12 лет и прак-

тически не меняются в течение всей жизни. Они закладываются в то время, когда ребёнок ещё не склонен рассматривать мир критически, а просто растёт в определённой естественной для него среде, адаптируясь под её условия.

Источники, формирующие поколенческие ценности¹:

1) ключевые события в регионе, стране, мире;

2) информационные сообщения в обществе (СМИ, культурные и идеологические послы через сюжеты произведений литературы и кино, содержание разговоров взрослых);

3) подходы к воспитанию в семье и учебных заведениях;

4) дефицит.

Ценности представляют собой некий фильтр восприятия, через который человек смотрит на реальность, одновременно являясь составной частью картины мира отдельно взятого поколения. Значимые установки влияют на устойчивые модели и паттерны, в которых заложено отношение к объектам реальности.

Поколение «Икс» – термин, применяемый для обозначения группы людей, родившихся в 1964–1984 гг. Название отражает ключевую ценность поколения: «Икс» – что-то уникальное, загадочное. Один из источников ценности уникальности – в дефицитарности этого качества, так как дети этого поколения формировались в однообразной среде: однотипная одежда, вещи, игрушки, книжки.

Другая ценность, сложившаяся в дефиците, это свобода: отсутствие полноценной личной, социальной или политической свободы сформировало стремление к абсолютной свободе, ког-

¹ RUGENERATIONS – Российская школа Теории Поколений [Электронный ресурс]. URL: <https://rugenerations.su>

да человек занимается теми вещами и с теми людьми, которые он выбрал сам.

Индивидуализм – ценность, выросшая из навыка справляться самостоятельно: это поколение детей «с ключом на шее». Они сами решали все возникающие у них проблемы и в школе, и на улице, умели позаботиться о домашнем быте.

Представители поколения «Икс» очень ориентированы на эмоционально наполненные человеческие отношения, основанные на честности и душевности: их формировала коллективная среда, с детства они были «в компании», окружены близкими по духу людьми, отношения с которыми не прерываются, переходя во взрослую жизнь. Всё это даёт ощущение связанности и причастности.

Поколение «Икс» увидело слом прежнего мира, глобальный перекрой привычной реальности. У них есть опыт растерянности и потери смысла привычной жизни, но учитывая то, что формирование их базовых ценностей пришлось на стабильное время, наполненное (пусть и привнесёнными извне) смыслами, с жёстким государственным регулированием, им знакомо чувство опоры и чёткой структуры. Несмотря на стресс тотально меняющейся реальности, они обладают внутренней устойчивостью, которая является одним из главных ресурсов поколения. Они самостоятельны, самодостаточны, знают цену широкому кругозору и разносторонней информированности, много умеют делать руками. Заложенные в них ценности сформировали у этого поколения особую рефлексивную картину мира, когда отношение к феноменам реальности строится через глубокое размышление.

Это поколение гордится качественным образованием, начитанностью, научным мировоззрением, дающими ему умение проводить сложные аналогии и выстраивать необычные образы.

Поколение «Миллениум» – принятое мировым сообществом название когорты людей, рождённых в 1985–2003 гг. и закончивших школу уже в новом тысячелетии. Недолгое время это поколение называлось «Игрек» – следующая по порядку буква латинского алфавита после Икс.

Среда, в которой выросло это поколение, в значительной степени отличается от предыдущих; одна из характеристик новой среды – условия гипервыбора. Выбирать можно почти всё: товары, услуги, стили жизни, карьерные траектории. И, с одной стороны, представители поколения «Миллениум» хорошо развили навыки «выбирательства», а с другой стороны, постоянная необходимость делать выбор вызывает разного рода фрустрации.

Этот сумбурный, яркий, быстрый мир, в котором существуют представители поколения «Миллениум», формирует ценность возможностей. Их реальность густо заполнена, она интенсивная и плотная, а будущее многовариантно. Они хотят успеть поймать разные возможности, поэтому они активно учатся и развиваются, собирая палитру знаний и навыков. Их мир постоянно меняется, поэтому ясного понимания, чему именно нужно учиться, у них нет, они пробуют многое, но ничто не гарантирует успеха, к которому они так стремятся, так как это тоже одна из их ценностей. Миллениумы постоянно сталкиваются с примерами ярких побед, таких как приобретение

состояния до 30 лет, что держит их в конкурентном режиме.

И здесь возникает другая важная ценность поколения «Миллениум» – время. Время как ресурс успеха: чтобы больше успеть, нужно больше времени. Так появляются новые форматы коммуникации, позволяющие потреблять информацию в сверхконцентрированном виде: мессенджеры, инфографика и т. д.

Ещё одна из поколенческих ценностей Миллениумов – это ценность позитива. Они открыто воспринимают мир, они дружелюбные, поддерживающие. Миллениумы росли в то время, когда в политической сфере царил позитивный настрой: перестройка в СССР, открытие границ, рост сотрудничества и взаимопомощи между государствами. Общее состояние подъёма подкреплялось экономикой: дети видели, что условия жизни в их семьях улучшаются. Играли свою роль и визуальные образы: появились яркие упаковки товаров, новые игрушки, реклама, города становились светлее и красочнее.

Важная характеристика Миллениумов – запрос на «импакт» (от англ. *impact* – ‘влияние’) – стремление и потребность делать вклад в улучшение окружающего мира. Когда поколение формировалось, в информационном пространстве было много диалогов о социальном неравенстве, ухудшении экологии, призывов заботиться о планете. Этому поколению важно участвовать в том, что оказывает импакт: участвовать в международных проектах, оказывающих значимое влияние, быть волонтером. Они научились объединяться для решения этих больших задач, но, в отличие от поколения «Икс»,

их команды – это малознакомые или совсем незнакомые люди, связанные только общей задачей.

Исследователи говорят, что дефицит Миллениумов – это живое человеческое общение со всем спектром подлинных эмоций. Их коммуникационная среда – социальные сети – не может дать ощущения естественного, близкого контакта с другим человеком, обеспечить обратную связь, через которую люди привычным образом познают и себя тоже. Это рождает чувство отчуждения от самих себя и от других. Контраст между активной цифровой жизнью и чувством глубокого одиночества вне сетевого общения настолько огромен, что это приводит к заметному росту уровня депрессий, разного рода зависимостей, суицидам. По данным ВОЗ на 2017 г., в России только официально зарегистрировано 8 млн случаев депрессии (5,5% населения), наиболее многочисленные группы – это женщины 20–29 лет и старше 65¹. Зависимость от нахождения онлайн, бесконечное сравнение себя с кем-то более успешным порождают тревожные состояния, при которых человек начинает чувствовать себя отчуждённым. Чем сильнее потребность в общении, тем сильнее чувство отчуждённости и потери смысла. Миллениум ищет смыслы в сети, он хочет заполнить содержанием свой экзистенциальный вакуум, но цифровой мир – это не реальная, а идеальная жизнь. И разрыв между этими двумя полюсами

¹ «Депрессия» [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения (Россия). URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression>

настолько велик, что и тот, кто её наблюдает, и тот, кто её демонстрирует, находятся во власти сложного внутреннего противоречия, сходного с психодинамическими внутриличностными конфликтами.

Цели и задачи исследования

Целью настоящей работы стало: изучение экзистенциальных картин мира представителей поколения «Икс» и поколения «Миллениум», различий в их стратегиях совладания при столкновениях с данностями бытия; в частности, рассмотрение взаимосвязи субъективного отчуждения человека от значимых явлений своего существования и ощущения потери смысла. Задачи исследования включали оценку степени выраженности отчуждения и изучение его структуры у представителей поколения «Икс» и поколения «Миллениум», диагностику кризиса смысла жизни, изучение того, как чувство бессмысленности отражается в экзистенциальной картине мира поколений.

Гипотеза: ощущение отсутствия смысла существования в большей степени выражено в поколении «Миллениум» по сравнению с поколением «Икс».

Выборка испытуемых составила 50 человек (женщин и мужчин) с законченным высшим образованием, которые были разделены на две группы по критерию возраста. В первую группу «Поколение “Икс”» вошли 25 человек в возрасте от 36 до 46 лет. Во вторую группу «Поколение “Миллениум”» вошли 25 человек в возрасте от 21 до 30 лет.

Методики исследования

1. Текстовая проективная методика «Воспоминание и псевдовоспоминание» М. Новиковой-Грунд;

2. «Опросник субъективного отчуждения» Е. Осина;

3. «Опросник смысложизненного кризиса» К. Карпинского (диагностическая версия).

Текстовая проективная психосемантическая методика «Воспоминание и псевдовоспоминание» М. Новиковой-Грунд была использована нами для изучения экзистенциальных картин мира представителей двух поколений, тех их мировоззренческих смыслов, которые отражаются – независимо от воли и намерений говорящего – в его вербальной продукции, в повторяющемся – и неосознаваемом – выборе им лексических и грамматических средств. Методика позволяет решить проблему строгости интерпретаций, отделяя субъективность исследуемого от субъективности исследователя [10; 11]. Во избежание неоднозначности анализируемых высказываний для работы с текстами используются семантические примитивы – логический метаязык, предложенный А. Вежицкой для описания грамматических и лексических значений [2]. Пересказанные в семантических примитивах тексты респондентов (написанные от своего лица и от лица антипода) декодируются по определённом алгоритму, который заключается в исследовании сюжетных, семантических и синтаксических выборов автора.

Вторая методика – «Опросник субъективного отчуждения» Е. Осина, разработанный на основе Теста отчуждения С. Мадди, С. Кобэйса и М. Хувера и теоретических представлений С. Мадди об отчуждении как об основе экзистенциального невроза, когда отчуждение рассматривается как нарушение в структуре взаимоотноше-

ний человека с миром, проявляющееся в переживании смыслоутраты [13]. Опросник позволяет производить дифференцированную диагностику индивидуальной выраженности смыслоутраты в различных сферах жизни для выявления лиц, относящихся к группе риска по нарушениям, связанным со смыслоутратой (девиантное поведение, формирование зависимостей, депрессии, профессиональное выгорание).

Третья методика – «Опросник смысложизненного кризиса» К. Карпинского (диагностическая версия). Методика предназначена для тестирования психически здоровых людей от 15 лет и состоит из 50 вопросов [4; 5]. Опросник изучает негативные проявления субъективных переживаний и поведения человека, затрудняющегося с определением и реализацией смысла своей жизни. Он исследует феноменологию кризиса бессмысленности, поэтому балл, лежащий ближе к минимальному значению, не является показателем высокого уровня осмысленности жизни, но говорит о том, что в данный момент испытуемый не страдает от кризиса смысла жизни и, насколько действительно его жизнь наполнена глубоко осознаваемыми ценностями, значением и содержанием, можно установить при личной беседе.

Анализ и обсуждение результатов исследования

1. Экзистенциальные картины мира двух поколений (текстовая методика «Воспоминание и псевдовоспоминание» М. Новиковой-Грунд). Исследуя экзистенциальные картины мира представителей двух поколений,

мы выявили и сравнили экзистенциальные конфликты в их текстах, воспользовавшись представлением о психологических защитах, которыми человек закрывается от предельных данностей бытия [17].

Так, защитой от бессмысленности выступают личностные смыслы, которые создаёт человек, его стремление к самоактуализации, творчеству, гедонизму, жертвенности или альтруизму.

Поскольку психологическим механизмом смыслоутраты выступает субъективное отчуждение [13], потеря смысла тесно связана с конфликтом экзистенциальной изоляции. Признаки, указывающие на конфликт изоляции: беспомощность и дефамилиаризация (искажённое восприятие привычных вещей).

Защитой от бремени экзистенциальной свободы выступает избегание ответственности – в форме компульсивности, ощущения потери контроля, ухода от автономного поведения, нечувствительности к своим желаниям. От страха смерти человек закрывается убеждёностью в личной уникальности и исключительности (через компульсивный героизм, трудоголизм, нарциссизм, неадаптивный агрессивный и контролирующий жизненный стиль), а также верой в спасителя (через погружённость в некую бо́льшую целостность и зависимость).

Результаты анализа текстов на предмет выявления экзистенциальных конфликтов [9] представлены в таблице 1.

Как можно видеть, в каждой из выборок есть один преобладающий экзистенциальный конфликт. *В группе поколения «Икс» – это свобода, в группе поколения «Миллениум» – изоляция.*

Полученные результаты корреспондируют с данными Теории поколений

Таблица 1 / Table 1

Экзистенциальные конфликты в поколениях Икс и Миллениум / *Existential conflicts in Generation X and Generation 'Millennium'*

Поколение Икс				
№, код	Бесмысленность	Изоляция	Свобода	Смерть
1X				
2X				
3X				
4X				
5X				
6X				
7X				
8X				
9X				
10X				
11X				
12X				
13X				
14X				
15X				
16X				
17X				
18X				
19X				
20X				
21X				
22X				
23X				
24X				
25X				
Σ	5	10	16	8

Поколение Миллениум				
№, код	Бесмысленность	Изоляция	Свобода	Смерть
1У				
2У				
3У				
4У				
5У				
6У				
7У				
8У				
9У				
10У				
11У				
12У				
13У				
14У				
15У				
16У				
17У				
18У				
19У				
20У				
21У				
22У				
23У				
24У				
25У				
Σ	6	20	8	7

Источник: составлено авторами.

в России, которые говорят о том, что в поколении «Икс» одной из основных ценностей является ценность свободы, а в поколении «Миллениум» – живое человеческое общение, что нашло отражение в картинах мира представителей поколений в виде соответствующих экзистенциальных конфликтов.

Ценность свободы была сформирована образом жизни детей-Иксов: с раннего возраста они привыкли свободно распоряжаться своим временем и самостоятельно распределять задачи, цели и круг общения, но, помещённая в зону экзистенциального конфликта, эта важная составляющая картины

мира поколения приобретает несколько иное значение. Представляется вероятным, что такой высокий показатель конфликта экзистенциальной свободы обусловлен амбивалентным её проживанием во внутреннем мире человека из поколения «Икс». С одной стороны, предоставленный сам себе, ребёнок довольно рано начал отвечать за свой быт и за свою безопасность, что окружающими его людьми трактовалось положительно: он привычно слышал обращённую к себе фразу «ты же уже большой», начиная с самого раннего возраста. С другой стороны, он рос в жёстких рамках предъявляемых ему требований со стороны социума, не имея в полной мере жизненного опыта и общественного статуса, чтобы функционировать наравне с «настоящими» взрослыми, переживая противоречивость своей свободы. Ту же двойственность можно обнаружить и в государственном устройстве. Идеология социалистического строя ярко презентовала ценность свободы советского человека от «гнёта царей и капиталистов», но, с другой стороны, был «железный занавес», не было свободы слова и демократических предположений.

Весь этот комплекс условий сформировал в картине мира человека поколения «Икс» конфликт экзистенциальной свободы, который на уровне текста проявляется в большом количестве неагенсных конструкций.

Приведём пример текста респондента 11X, где присутствуют три экзистенциальных конфликта: изоляции, свободы и бессмысленности.

Воспоминание: *«Мне купили велосипед. Красный «Салют». Вот это праздник. Можно погонять!»*

Псевдовоспоминание: *«Выучила уроки. Пошла гулять. Сделала уборку в квартире».*

Анализ текста на сюжетном уровне показывает, что мир автора текста пуст: нет ни самого автора, нет других фигур. Есть только какие-то неясные те, кто сделал говорящему хорошо («Мне купили велосипед ... Вот это праздник»). В тексте антипода появляется только пол, но по-прежнему нет ни Я-объекта, ни одной фигуры. Это конфликт экзистенциальной изоляции.

Конфликт экзистенциальной свободы обусловлен, во-первых, неагенсной конструкцией («мне купили велосипед»), единственным предложением, в котором смутно обрисованы некие «другие», но по отношению к которым есть ощущение несвободы. И во-вторых, акцентно выделенный глагол «погонять», который семантически воспринимается как связанный со свободным быстрым перемещением. «Можно погонять!» – предложение, усиленное восклицательным знаком, выражающим волнение или особенно сильное чувство, мы интерпретировали как фундаментальное разрешение быть свободным после того, как сначала этой свободы не было. Этот вывод подтверждается текстом антипода, где по-прежнему нет Я-объекта, но разрешено активное действие, направленное на свободу, – «пошла гулять» – как свидетельство фундаментального запрета быть свободным в своих передвижениях в реальной жизни.

Конфликт бессмысленности представлен крайней степенью отчуждения автора от своей действительности, в которой нет значимых одушевлённых фигур, чувств и эмоций, которые обычно

представляются внутренними предикатами, нет никакого отношения к своему бытию. В качестве защиты от экзистенциальной бессмысленности выступает самоактуализация, предъявляемая во втором тексте, в виде набора функций или социальных ролей, которые выполняет автор: я ученик, я тот, кто проводит / не проводит время на улице, я тот, кто наводит / не наводит порядок в квартире. Таким образом автор делает попытку выстроить систему личностного смысла для защиты от ужаса бессмысленности существования.

Как уже упоминалось выше, в выборке поколения «Миллениум» преобладает экзистенциальный конфликт изоляции. Полученные данные служат подтверждением выводов Теории поколений в России о том, что главным дефицитом Миллениумов является дефицит живого общения, недостаток переживания настоящего контакта с близким другим.

Приведём пример текста респондента 4У из второй выборки «Поколение “Миллениум”»: «Родной двор в спальном районе Москвы. Июнь. Зеленая листва, тепло, яркое солнце сквозь ветки деревьев. Всё яркое и белое от тополиного пуха, он кругом будто тёплый снег. Я прогуливаюсь по двору. Это по-прежнему моё самое любимое время, приносит мне несказанную радость. Самое счастливое воспоминание детства и, скорее, единственное».

Текст антипода: «Тёплый вечер, весь город в огнях, на улице толпа народу, сегодня день города, и я не могла не пойти гулять в центр, где различные концерты. Я лавирую между людьми и пробираюсь в первый ряд, чтобы быть поближе к сцене. Моё сердце бьётся в такт музыке, и я чувствую себя еди-

ным со всеми людьми. Я должна охватить как можно больше подобных событий, как жаль, что нельзя быть в разных точках московского праздника одновременно».

Пересказ текстов в семантических примитивах: «Место, где живу с тех пор как есть. Тёплое время года. Всё вокруг очень хорошо. Я двигаюсь по месту, где живу. Это долго моё время, которое очень хорошо чувствуется внутри, делает мне очень хорошо внутри и снаружи. Самое хорошее знание внутри из того времени, когда я ещё существую недолго, и вроде одно».

«Хорошее время, там, где живут многие, светло, здесь очень много людей, и я не могла не двигаться, чтобы быть там, где больше людей, где хорошо. Я двигаюсь между людьми и двигаюсь ближе туда, где хорошо. То, что у меня внутри делается так же, как и снаружи, я чувствую себя как часть других людей. Я должна сделать себе внутри как можно больше хорошего. Я чувствую плохо, потому что не происходит так, чтобы быть в разных местах, где хорошо, в одно время».

В картине мира автора действует только он один. Обозначено его внутреннее пространство, наполненное чувствами, автор выделяет себя из окружающей действительности, но иных действующих фигур нет. Во втором тексте представлена защита от экзистенциальной изоляции – слияние – «чувствую себя как часть других людей». Подтверждает наличие этого конфликта и тот факт, что мир автора наполнился жизнью (в нём даже «бьётся сердце») именно в тексте антипода.

Стоит упомянуть, что на уровне построения текста здесь можно предположить конфликт, связанный со смер-

Таблица 2 / Table 2

Сравнение субъективного отчуждения двух поколений / Comparison of the two generations' Subjective Alienation

Название шкалы	Ранг поколения «Икс»	Ранг поколения «Миллениум»	Эмпирическое значение U-критерия	Ранг шкалы по значению U-критерия
<i>Критические значения для выборки при $N_{1,2} = 25$: $U_{кр} = 192$ ($p \leq 0,01$) $U_{кр} = 227$ ($p \leq 0,05$)</i>				
Общее отчуждение	380	895	55	1
Отчуждение от работы	483,4	791,5	158,5	9
Отчуждение от общества	412,5	862,5	87,5	5
Отчуждение в отношениях	438	837	113	7
Отчуждение от семьи	440,5	834,5	115,5	8
Отчуждение от себя	392,5	882,5	67,5	2
Вегетативность	399	876	74	4
Бессилие	395,5	879,5	70,5	3
Нигилизм	415	860	90	6
Авантюризм	491	784	166	10

Источник: составлено авторами.

тью. Первый текст резко обрывается, прерывая приятные детские воспоминания. Такое внезапное окончание говорит о некоем невыносимом событии в прошлом, и точка нужна для того, чтобы не вводить его в текст. И такое тотальное отчуждение героя также может быть связано с потерей близкого человека в раннем возрасте.

Условия нашего эксперимента не подразумевали дополнительных собеседований с респондентами для прояснения их обстоятельств, но в рамках психотерапевтической консультации применение текстовых методик может оказать существенную помощь терапевту в определении мишеней работы.

Таким образом, проведённый анализ текстов показал, что в группе поколения «Икс» чаще всего встречался

экзистенциальный конфликт свободы – 16 случаев, конфликт бессмысленности выявлен 5 раз.

В группе поколения «Миллениум» первое место по частотности предъявления занимает экзистенциальный конфликт изоляции – 20 случаев, бессмысленности – 6. Так как отчуждение в интрапсихическом пространстве человека связано с переживанием бессмысленности, можно сделать вывод, что представители поколения «Миллениум» чаще испытывают чувство бессмысленности в сравнении с представителями поколения «Икс».

2. Субъективное отчуждение как основа экзистенциального невроза («Опросник субъективного отчуждения» Е. Осина). Результаты по

«Опроснику субъективного отчуждения» показали, что *уровень признака общего отчуждения, а также уровни признаков отчуждения по всем шкалам выше в выборке поколения «Миллениум» по сравнению с выборкой поколения «Икс» (см. табл. 2).*

Чтобы установить, существует ли различие в выраженности показателей субъективного отчуждения в двух выборках, был проведён статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, результаты которого [9] позволяют сделать следующие выводы: *показатели по всем шкалам субъективного отчуждения в разных сферах жизни говорят о том, что субъективное отчуждение ярче переживается в группе поколения «Миллениум».*

Самым значимым различием в двух выборках оказался показатель шкалы «Общее отчуждение» (при $p \leq 0,01$), т. е. *представители поколения «Миллениум» по сравнению с людьми из поколения «Икс» характеризуются более интенсивным переживанием отчуждения от значимых составляющих своей жизни.* Это подтверждает гипотезу о том, что есть различие в проживании чувства бессмысленности и смыслоутраты в двух поколениях, причём в поколении «Миллениум» этот феномен выражен сильнее.

Показатель по шкале «Отчуждение от себя» (при $p \leq 0,01$), более высокий у Миллениумов, говорит о том, что они чаще проявляют *признаки самоотчуждения: тотальную скуку, апатию, отказ от понимания собственных потребностей и желаний, ощущение внутренней пустоты.*

Показатель по шкале «Бессилие» (при $p \leq 0,01$) в группе более молодого поколения также статистически зна-

чимо выше, чем в группе поколения «Икс», т. е. *у Миллениумов чаще отсутствует вера в свои силы и в способность влиять на жизненные ситуации.*

Такие же выводы верны для остальных шкал Опросника субъективного отчуждения: *показатели уровня отчуждения от важных аспектов своей реальности статистически значимо выше, а значит, ярче проявляются у представителей поколения «Миллениум».*

Наиболее близко расположены к границе нулевой гипотезы (H_0), но при сохранении статистически значимого различия, шкалы «Авантюризм» и «Отчуждение от работы», а это означает, что признаки данных форм отчуждения, а именно: компульсивное поведение, направленное на поиск экстрима (авантюризм), и низкая удовлетворённость профессиональной деятельностью (отчуждение от работы) – в меньшей степени различаются у представителей обоих поколений.

3. Смысложизненный кризис («Опросник смысложизненного кризиса» К. Карпинского). Результаты групп, представляющих поколение «Икс» и поколение «Миллениум» по «Опроснику смысложизненного кризиса» К. Карпинского, и их сравнение по U-критерию Манна-Уитни показали [9], что *у представителей поколения «Миллениум» по сравнению с поколением «Икс» в большей степени можно наблюдать проявление негативных субъективных чувств, связанных с переживанием бессмысленности жизни* (при $p \leq 0,01$; см. табл. 3).

Выводы

1. В каждом поколении преобладает один экзистенциальный конфликт.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение смысложизненного кризиса двух поколений / Comparison of the two generations' Life-meaning crisis

Ранг поколения «Икс»	Ранг поколения «Миллениум»	Эмпирическое значение U-критерия
Критические значения для выборки при $N_{1,2} = 25$: $U_{кр} = 192$ ($p \leq 0,01$) $U_{кр} = 227$ ($p \leq 0,05$)		
383,5	891,5	58,5

Источник: составлено авторами

В группе, представляющей поколение «Икс», это свобода, в группе, представляющей поколение «Миллениум», – изоляция. Однако изоляция или отчуждение в интрапсихическом пространстве человека связаны с переживанием бессмысленности, что означает, что представители поколения «Миллениум» чаще страдают от смыслоутраты в сравнении с представителями поколения «Икс».

2. Субъективное отчуждение статистически значимо более выражено в группе поколения «Миллениум» по сравнению с группой поколения «Икс».

3. Проявление негативных субъективных чувств, связанных с переживанием бессмысленности жизни, статистически значимо более выражено в группе поколения «Миллениум» по сравнению с группой поколения «Икс».

Таким образом, *ощущение отсутствия смысла в большей степени выражено в поколении «Миллениум».*

Заключение

Всё многообразие экзистенциальных феноменов человеческого существования включено в экзистенциальную картину мира человека, находящую своё отражение в языке, на котором этот человек говорит.

Индивидуальная экзистенциальная картина мира формируется личным опытом человека, его отношениями с явлениями своего существования, такими, как любовь, свобода, одиночество, ответственность, воля, смерть, тревога, страх, время, пространство и т. д. Неизбежное наложение индивидуальных оценок и взглядов на наблюдаемую реальность делает невозможным получение точной копии окружающего мира, но формирует субъективную картину мира, познав и дешифровав которую, можно сделать попытку приблизиться к пониманию внутреннего мира отдельного человека.

Центральным компонентом картины мира человека выступает смысл как внутреннее содержание объектов и феноменов, как направление течения внутренней психической энергии. Человек нуждается в смысле. Так, В. Франкл приводит цитату австрийского писателя Франца Верфеля: «жажда – лучшее доказательство существования воды», – как аргумент к основному постулату логотерапии о том, что базовой мотивацией человека является воля к смыслу [14]. Человек жаждет смысла, он ищет и пытается открыть смыслы вещей вообще и уникальный смысл собственной жизни в частности. И если он терпит неудачу,

его охватывает ощущение бессмысленности, которое может скрываться за чувством общей разочарованности жизнью, внутренней пустоты, ангедонии, скуки. В попытке закрыться от ужаса экзистенциальной бессмысленности человек создаёт личные смыслы: погружается в творчество, альтруизм, становится одержим деятельностью, стремится к самоактуализации. Человек ищет смыслы, чтобы закрыться от экзистенциальной тревоги, смутного ощущения, что он заброшен в этот холодный молчаливый мир в случайной точке и так же однажды его покинет, не получив никакого ответа на свои искания.

И. Ялом пишет о том, что существует взаимосвязь между ощущением осмысленности жизни и ценностями: они, взаимно влияя, усиливают друг друга. Ценности выступают своеобразными ориентирами, концепциями «желательного», которые влияют на способ бытия как отдельного человека, так и группы, как мы это увидели на примере двух разных поколений людей. Через осмысливание, рефлекссию, выстраивание отношений со своими ценностями, через личностный смысл человек формирует своё понимание о себе, строит свою индивидуальность, делая свою жизнь более осознанной и наполненной.

Согласно Теории поколений в России, поколение «Икс» и поколение «Миллениум» формировались в разных общественных, экономических и

политических условиях; соответственно, их поколенческие ценности и поколенческие дефициты различаются. И, как показало наше исследование, действительно существует статистически значимое различие в проживании чувства бессмысленности представителями двух разных поколений, причём смыслоутрата более сильно выражена в поколении «Миллениум».

Не исключена вероятность того, что такой результат может свидетельствовать о возрастной особенности представителей поколения «Миллениум», которые в данный период времени всё ещё находятся в поиске своего жизненного пути, что и определяет их более высокий показатель уровня общего отчуждения в сравнении со старшим поколением, в значительной степени более укоренённым в жизни. Тем не менее полученные результаты указывают на определённые тенденции в различии устройства и оснащения внутреннего мира людей разных поколений.

Полученные в нашем исследовании результаты могут быть полезны в психотерапевтическом консультировании, в частности, при работе со страхами, экзистенциальными неврозами, экзистенциальным вакуумом, кризисом середины пути.

*Статья поступила
в редакцию 29.12.2020*

ЛИТЕРАТУРА

1. Больнов О. Философия экзистенциализма: Философия существования. СПб., 1999. 222 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. М., 2011. 568 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М., 2019. 704 с.
4. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса: монография. Гродно, 2008. 108 с.

5. Карпинский К. В. Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2017. 58 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. М., 2019. 584 с.
7. Маркс К. Капитал. М., 2019. 544 с.
8. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. СПб., 2002. 539 с.
9. Мичкова Н. С. Исследование экзистенциальной картины мира человека из Поколения Икс и Поколения Игрек (Миллениум). Особенности переживания смысла: ВКР (бак. раб.). М., 2020. 101 с.
10. Новикова-Грунд М. В. Текстовые методики: попытка совмещения психотерапевтических техник и доказательной психологии в парадигме культурно-исторической концепции Л. С. Выготского // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 95–104.
11. Новикова-Грунд М. В. Уникальная картина мира индивида и ее отображение на текстах: на примере текстов людей, совершивших ряд суицидальных попыток. М., 2014. 220 с.
12. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 4. С. 68–77.
13. Осин Е. Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 181 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 372 с.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2017. 288 с.
16. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М., 2017. 140 с.
17. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 2019. 576 с.
18. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 2015. 460 с.
19. Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / Neil Howe, Willaim Strauss. 1st ed. New York, 1991. 538 p.
20. Maddi S., Kobasa S., Hoover M. An Alienation Test // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19, № 4. P. 73–76.

REFERENCES

1. Bol'nov O. *Filosofiya ekzistentsializma: Filosofiya sushchestvovaniya* [Philosophy of Existentialism: Philosophy of Existence]. S. Petersburg, 1999, 222 p.
2. Vezhbitskaya A. *Semanticheskie universalii i bazisnye kontsepty* [Semantic universals and basic concepts]. Moscow, 2011, 568 p.
3. Hegel' G. W. F. *Fenomenologiya dukha* [Phenomenology of spirit]. Moscow, 2019, 704 p.
4. Karpinskii K. V. *Oprosnik smyslozhiznennogo krizisa: monografiya* [Questionnaire for the meaning of life crisis: monograph]. Grodno, 2008, 108 p.
5. Karpinsky K. V. *Smyslozhiznennyyi krizis lichnosti: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti: avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk* [Life crisis personality: phenomenology, mechanisms, patterns: abstract of D. thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2017, 58 p.
6. Leon'tev D. A. *Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [The psychology of meaning. The nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, 2019. 584 p.
7. Marx K. *Kapital* [Capital]. Moscow, 2019. 544 p.
8. Maddi S. *Teorii lichnosti. Sravnitel'nyi analiz* [Personality theories. Comparative analysis]. S. Petersburg, 2002. 539 p.

9. Michkova N. S. *Issledovanie ekzistentsial'noi kartiny mira cheloveka iz Pokoleniya Iks i Pokoleniya Igrek (Millenium). Osobenosti perezhivaniya smysla: bak. rab.* [Study of the existential picture of the world of a person from Generation X and Generation Y (Millennium). Features of experiencing meaning: bacc. work.]. Moscow, 2020. 101 p.
10. Novikova-Grund M. V. [Text methods: an attempt of combining psychotherapeutic techniques and evidence-based psychology in the paradigm of the cultural-historical concept of L. S. Vygotsky]. In: *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and pedagogical search], 2016, no. 3 (39), pp. 95–104.
11. Novikova-Grund M. V. *Unikal'naya kartina mira individa i ee otobrazhenie na teksty: na primere tekstov lyudei, sovershivshikh ryad suitsidal'nykh popytok* [A unique picture of the individual]. Moscow, 2014. 220 p.
12. Osin E. N., Leont'ev D. A. [Sense loss and alienation]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, vol. 3, no. 4, pp. 68–77.
13. Osin E. N. *Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Loss of sense as an experience of alienation: structure and diagnostics: PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2007. 181 p.
14. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Moscow, 1990. 372 p.
15. Fromm E. *Begstvo ot svobody* [Escape from freedom]. Moscow, 2017. 288 p.
16. Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokolenii. Neobyknovennyi Iks* [The theory of generations. Extraordinary X]. Moscow, 2017, 140 p.
17. Yalom I. *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [Existential psychotherapy]. Moscow, 2019, 576 p.
18. Khaidegger M. *Bytie i vremya* [Being and time]. Moscow, 2015. 460 p.
19. Howe N. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069* / Neil Howe, Willaim Strauss. 1st.ed. N.Y., 1991, 538 p.
20. Maddi S., Kobasa S., Hoover M. An Alienation Test. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 1979, vol. 19, no. 4, pp. 73–76.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мичкова Наталия Сергеевна – бакалавр психологии, магистрант Московского института психоанализа, студентка Международного центра психологического консультирования и психотерапии «Экзистенция»;
e-mail: nmichkova@gmail.com

Ошемкова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования факультета психологии Московского института психоанализа;
e-mail: svetlana@oshemkova.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nataliya S. Michkova – BSc (Psychology), Master's student at the Moscow Institute of Psychoanalysis, student of the International Center for Psychological Counseling and Psychotherapy «Existence»;
e-mail: nmichkova@gmail.com;
OCID <https://orcid.org/0000-0002-6476-5278>

Svetlana A. Oshemkova – Cand. Sci. (Education), MSc (Psychology), Ass. Prof. of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis;
e-mail: svetlana@oshemkova.ru;
OCID <https://orcid.org/0000-0002-1097-4373>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мичкова Н. С., Ошемкова С. А. Экзистенциальные картины мира представителей поколения «X» и поколения «Миллениум»: особенности переживания бессмысленности // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 2. С. 60–78.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-60-78

FOR CITATION

Michkova N. S., Oshemkova S. A. Existential pictures of the world of Generation X and Generation 'Millennium' representatives: peculiarities of experiencing the meaninglessness In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 60–78.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-60-78

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 15.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-79-95

ВЕРТИКАЛЬНЫЙ И ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ МОББИНГ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ КОМПАНИЯХ И ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булгаков А. В., Булгакова Е. А., Шумский Д. А.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская
Федерация*

Аннотация

Цель. Изучение психологических особенностей моббинга в различных коллективах – научно-производственных и педагогических.

Процедура и методы. Исследование выполнено на выборке 198 чел. (92 мужчин и 106 женщин в возрасте от 25 до 35 лет) государственных компаний Роскосмос, Росатом и 8 колледжей Московской области, где проведены опрос, включённое наблюдение, беседы. Использованы: диагностика моббинг-конфликтов Э. А. Угничя, С. Г. Заржевского, шкала психологического стресса RSM–25 Лемура-Тессье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion).

Результаты. Анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что: а) продолжительность моббинга варьируется от 1-го года до 5-ти лет; б) от 30 до 50% сотрудников становятся жертвами моббинга; в) в сфере образования распространённость моббинга в два раза выше, чем в других профессиональных сферах; г) в 90% случаев психологическое насилие начинает начальник. Разработана модель исследования моббинга. Эмпирически выявлено: вертикальный вид моббинга является более распространённым, чем остальные виды моббинга. С проявлениями моббинга сталкивались практически все сотрудники государственных компаний и учреждений среднего профессионального образования. В государственных компаниях наблюдается более высокий уровень моббинга. Результаты проведённого исследования во многом совпадают с данными других исследований о распространённости моббинга в российских организациях. Самыми частыми моббинг-стратегиями являются: получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники; ситуации, когда решения и действия сотрудника ставятся под

сомнение; получение бессмысленных заданий. Более высокий уровень стресса наблюдается в коллективах государственных компаний, однако корреляционных взаимосвязей проявления стресса с моббинг-действиями обнаружено не было. По результатам опроса сотрудников колледжей обнаружены взаимосвязи между уровнем стресса и всеми видами моббинга.

Теоретическая и/или практическая значимость. Выявленные результаты делают возможным и необходимым внедрение практик по предотвращению и ликвидации моббинга на рабочих местах российских компаний и образовательных организаций.

Ключевые слова: диагностика моббинга, моббинг, моббинг-стратегии, организация, профессиональный стресс, среднее профессиональное образование

VERTICAL AND HORIZONTAL MOBBING IN PUBLIC COMPANIES AND ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

A. Bulgakov, E. Bulgakova, D. Shumsky

Moscow Region State University

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

Abstract

Aim. To study of the psychological characteristics of mobbing in various teams – research-and-production ones and pedagogical ones.

Methodology. A sample of 198 people. (92 men and 106 women aged 25 to 35) of state-owned companies Roscosmos and Rosatom; 8 colleges of Moscow region conducted the survey, included observation, conversations. The diagnostics of mobbing conflicts by EA Ugnich, SG Zarzhevsky was used, as well as the Lemur – Tessier – Fillion psychological stress scale RSM-25.

Results. Analysis of foreign and domestic studies showed that: a) the duration of mobbing varies from 1 to 5 years; b) from 30 to 50% of employees become victims of mobbing; c) in education, the prevalence of mobbing is twice as high as in other professional areas; d) in 90% of cases, psychological abuse is initiated by the boss. A mobbing research model has been developed. It is empirically found that the vertical mobbing is more common than other types of mobbing. Almost all employees of state-owned companies and institutions of secondary vocational education have encountered manifestations of mobbing. There is a higher level of mobbing in the state-owned companies. The results of this study largely coincide with the data of other studies on the prevalence of mobbing in Russian organizations. The most common mobbing strategies are: getting tasks that other employees have to do; situations where the decisions and actions of the employee are questioned; getting pointless assignments. A higher level of stress is observed in the collectives of the state-owned companies, however, no correlations between the manifestation of stress and mobbing actions were found. A survey of college staff found relationships between stress levels and all types of mobbing.

Research Implications. The revealed results make it possible and necessary to introduce practices aimed at mobbing preventing and eliminating in the workplaces of Russian companies and educational organizations.

Keywords: diagnostics of mobbing, mobbing, mobbing strategies, organization, professional stress, secondary vocational education

Постановка проблемы

Моббинг-процессы в организациях можно представить как проблему негативных эмоционально насыщенных действий одних сотрудников в отношении других. В определённой степени сегодня изучены теоретические основы моббинг-процессов, предложены методологические подходы к их исследованию. Считается, что в российских компаниях моббинг связан с доминирующей организационной культурой, демографическим составом и лояльностью сотрудников [19].

Моббинг как форма психологического насилия представляет собой серьёзную опасность и для объекта травли, и для организации в целом. Последствиями моббинга для конкретного работника могут стать: снижение самооценки в личном и профессиональном планах, депрессии, суицидальные мысли, психические и психосоматические расстройства и болезни, снижение работоспособности и результативности труда [18]. Результатом моббинга для организации является значительное снижение продуктивности, компании претерпевают значительные финансовые убытки [6]. Следует подчеркнуть, что моббинг в значительной степени распространён в странах с большим интеллектуальным потенциалом – России, США, Франции, Швеции, Германии. В современной России эпизоды моббинга, как правило, не оглашаются для того, чтобы избежать дискредитации государственной, правоохранительной, военной системы в целом. Утаивание моббинга частично может объясняться предубеждением, что огласка спровоцирует лишь распространение данного явления, как заразной болезни. К

сожалению, несмотря на сложность и масштабность проблемы моббинга, в соответствующих разделах российского законодательства, которые должны регулировать трудовые отношения, данный термин пока что не отражён.

В России моббингу подвержены работники предприятий, офисные сотрудники, педагоги или учёные [8; 16], которые объединены (специально созданы на правовой основе) в служебные коллективы. Служебный коллектив реализует свои полномочия в процессе повседневной совместной деятельности при научно разработанном ресурсном обеспечении [9].

«Отечественный» моббинг отличается от заграничного. В зарубежных компаниях достаточно распространён горизонтальный вид моббинга. Здесь в качестве моббера выступают члены коллектива, а в качестве жертвы их коллега, равный по должности. В России более всего распространён вертикальный вид моббинга, при котором моббинг-действия исходят непосредственно от руководства. Основной причиной психологического давления является желание уволить сотрудника, когда юридических оснований для этого нет [13; 17].

Анализ зарубежных и отечественных исследований моббинга позволяет выделить значимые характеристики данного феномена [15; 14]:

а) продолжительность моббинга варьируется от 1-го года до 5-ти лет; б) от 30 до 50% сотрудников становятся жертвами моббинга; в) в сфере образования распространённость моббинга в два раза выше, чем в других профессиональных сферах; г) в 90% случаев психологическое насилие начинает начальник.

Целью данной работы является изучение психологических особенностей моббинга в служебных коллективах – научно-производственных коллективах государственных компаний и педагогических СПО.

Гипотезы данного исследования. 1) В научно-производственных коллективах государственных компаний частота проявлений моббинга будет выше, чем в педагогических коллективах колледжей. 2) В служебных коллективах будет превалировать вертикальный вид моббинга, исходящий от руководства по отношению к линейному персоналу. 3) Существует взаимосвязь вертикального моббинга в организации с уровнем стресса сотрудников.

Краткий обзор литературы

Многие исследователи в различных странах мира называют моббинг «социальной болезнью» XXI века. Несмотря на большое число статей, обзоров, монографий и практических пособий, в которых содержатся советы относительно того, как вести себя тем, кто столкнулся с этой проблемой, признаётся, что систематизированная теория моббинга пока ещё не сложилась. Считается целесообразным использовать междисциплинарный подход – рассмотрение моббинга на пересечении социологии и психологии конфликта, управления организациями, эмоций, девиантологии [2; 11; 20].

Исследователи моббинга выделяют моббинг-действия и моббинг-стратегии. *Моббинг-действие* как целенаправленная преднамеренная активность, осуществляемая субъектом деятельности произвольно, включает: посягательство на возможность самовыражения; ограничения социальных

контактов; влияние на социальный статус; придирки к качеству работы; причинение вреда здоровью [18]. К конкретным проявлениям моббинга или способам достижения сложной цели с использованием наличных ресурсов – *моббинг-стратегиям в коллективе* – относятся: утаивание рабочей информации от жертвы; неоправданная задержка информации для сотрудника; исключение его из рабочих собраний, совещаний; обсуждение жертвы; постоянный излишний контроль жертвы; увеличение объёма рабочих заданий; распространение информации о жертве, не соответствующей действительности; акцентирование на внешнем виде жертвы; игнорирование руководством успехов сотрудника; невыплата премий, неоправданные штрафы; не предоставление необходимого обучения [10].

Определены группы риска, наиболее подверженные моббингу: 1) сотрудники в начале или в конце своего карьерного пути (молодые и старше 60 лет); 2) способные, талантливые, творческие, необычные люди, показывающие выдающиеся результаты в работе; 3) чувствительные люди, чрезмерно эмоциональные; 4) сотрудники, которые ведут себя высокомерно, стремящиеся функционировать автономно; 5) сотрудники, не желающие следовать корпоративной этике, традициям, принятым в организации; 6) сотрудники, которых резко повысили или понизили в должности; 7) новое начальство, продуцирующее резкие изменения в организации или управлении.

Выявлены *причины и последствия моббинга в организациях*. Условно их разделяют на межличностные и организационные. В нашем исследовании

изучаются личностные причины вертикального моббинга (боссинга) в организациях [3; 21; 23; 25].

Анализ моббинга позволил выделить мотивы, побуждающие к психологическому насилию. Это антипатия к жертве, причина которой может быть как осознаваемой, так и неосознаваемой. Истоки антипатии могут обуславливаться культурой, воспитанием, психологическими особенностями обеих сторон. Конкуренция за разного вида ресурсы и власть. Желание руководства указать на место сотрудника в иерархии организации. Несовпадение интересов, конфликтные интересы.

Издевательства на рабочем месте со стороны руководителей хорошо изучены в научной литературе. Однако издевательства над сотрудниками со стороны других сотрудников, членов служебного коллектива, малоизучены, так как они часто мало заметны, слабо рефлексированы. Воспользуемся знанием о ролевой структуре моббинга, где определены и описаны роли, которые играют особое значение в жестоком обращении со стороны сотрудников на рабочем месте. Носители этих ролей намеренно вызывают у сотрудника дистресс или болезнь. Среди них выделяются 1) лидер насилия, 2) сотрудник, подвергающийся моббингу, 3) члены «мафии», реализующие моббинг под руководством лидера насилия, и 4) участники группы добровольного молчания («кампании шепота») [24].

В вертикальном моббинге важны *личностные причины* такого поведения начальства по отношению к подчинённым [7]: 1) боссинг как жизненный стиль; 2) как средство компенсации личных комплексов; 3) как

недостаточная компетентность в сфере управления персоналом. Основной целью психологического давления при боссинге является стремление уволить сотрудника или, как образно выразилась в своей работе Н. П. Романова, «организовать между подчинёнными “собачьи бега”» [17]. Как правило, в подобных ситуациях сотрудник вынужден покинуть своё место работы.

Боссинг и моббинг являются профессионально-деструктивной деятельностью, которая характеризуется направленностью на получение вредных для общества результатов. В основе лежат искажённые (деструктивные) профессиональные ценности и, как следствие, постановка деструктивных, социально неприемлемых целей и использование деструктивных средств их достижения [7]. Эгоцентризм, стяжательство, неконформизм, концентрация на сиюминутных выгодах движет таким руководителем. Зачинщик боссинга следует принципу: «Тот, кто нам не нравится, должен исчезнуть» [12, с. 63].

Зачастую вертикальный моббинг, исходящий от начальства, служит запуском механизма для горизонтального моббинга между коллегами. При этом сотрудники могут поддерживать моббинг-действия, не выражая поддержки или сочувствия жертве. Они боятся перевести агрессию в свою сторону и самим превратиться в объект моббинга.

Особый акцент делается на нарушениях в когнитивной сфере, которые проявляются в снижении концентрации внимания [5].

Важно отметить то, что разнообразные последствия реализации моббинг-стратегий развиваются в форме пара-

нойальных расстройств как у жертв, так и у мобберов. Моббинг-стратегии не решают главных проблем служебного коллектива. В ситуации моббинга как таковой рабочий процесс уходит на второй план, из-за снижения качества труда организация может претерпевать серьёзные убытки. Моббинг зарубежными учёными упоминается наряду с убийством, изнасилованием, ограблением [22].

Вызывает интерес анализ опыта жестокого обращения с преподавательским составом на рабочем месте в секторе профессионального образования Ирландии. Выявлено, что запугиванию на рабочем месте подвергались до 15% преподавателей. На рабочих местах в образовательных учреждениях показатели распространённости издевательств обычно превышают средние показатели издевательств над сотрудниками предприятий. Негативное воздействие на здоровье и благополучие хорошо задокументировано. Ответные меры руководства оказались не вполне оптимальными [26]. Считаем, что предлагаемые авторами диагностические методики, схему сравнительного изучения вертикального моббинга в педагогических и научно-производственных коллективах целесообразно использовать в настоящем исследовании.

В связи с серьёзными последствиями моббинга важным представляются способы по профилактике и преодолению психологического насилия. Профилактика и минимизация последствий моббинга в организации является комплексной задачей. Для её решения требуется психологическое обеспечение трудовых процессов, включающее: регулярные консульта-

ции специалистов по корпоративному управлению, психологические тренинги для руководителей и рядовых сотрудников, своевременная и регулярная оценка психологического климата в коллективе и т. д. [1].

Проведя теоретический анализ научной литературы, возможно сформулировать следующие выводы. 1) Глубина изученности и методы исследования моббинга в отечественной психологии находятся на начальных этапах и представляются, на данный момент, недостаточно разработанными. 2) У моббинга существуют определённые виды, признаки, предпосылки, причины, типы проявлений и цели. 3) Существуют группы риска, которые наиболее подвержены моббингу. 4) Последствия моббинга могут быть весьма серьёзными, как для участников моббинг-сценариев, так и для организации в целом. Среди последствий отмечается негативное влияние повышенного уровня стресса на человека: психосоматические заболевания и разнообразные психологические проблемы [4]. 5) Проблема моббинга является сложной для изучения и преодоления, так как в российских организациях не принято выносить на обсуждения проблемы социального взаимодействия в коллективе. Отсутствие специальных структур в организации и чёткого законодательства по отношению к моббингу усложняет принятие мер к решению проблемы. 6) Меры профилактики и преодоления моббинга имеют комплексный характер и направлены, как на руководство организации, так и на коллектив в целом. Целью данных мер, прежде всего, выступает оздоровление психологического климата. 7) Опыт зарубежных исследова-

ний показывает возможность проведения результативного и релевантного сравнительного анализа моббинга в производственных и образовательных организациях.

Методы

В исследовании приняли участие 198 человек, 92 мужчины и 106 женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Организации, принявшие участие в исследовании: 1) государственные компании Роскосмос и Росатом. В каждой организации обследованы по 45 сотрудников, работающих в научно-производственных подразделениях, общее количество выборки составило 90 чел.; 2) система профессионального образования в Московской области включает в себя 63 профессиональных образовательных организации. Из них взяты 8 колледжей, в которых обследованы 108 чел. (преподаватели, мастера производственного обучения). Выборки были уравнены по возрасту, полу, уровню образования.

Для изучения психологических особенностей моббинга в коллективах были использованы: 1) Диагностика моббинг-конфликтов опросным методом Э. А. Угнич, С. Г. Заржевского. Опросник содержит в себе 13 утверждений, соответствующих наиболее распространённым моббинг-действиям. Вопросы сгруппированы по 3-м шкалам: вертикального моббинга, горизонтального моббинга, смешанного типа моббинга, или так называемого «сендвич-моббинга». Опросник выявляет, какой вид моббинга превалирует в организации. 2) Шкала психологического стресса RSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion). Методики применялись в режиме

онлайн посредством сети Интернет при помощи Гугл-форм. 3) Для подтверждения и уточнения полученных данных применялись включённое наблюдение и беседы. 4) Сравнительный анализ с подобными эмпирическими исследованиями, выполненными на российских выборках для подтверждения / опровержения полученных данных и сделанных выводов.

Обработка данных проведена с использованием программы «SPSS-22 Statistics».

Результаты и их обсуждение

В обобщённой выборке по вопросу наличия моббинга получены следующие результаты: 72% всех опрошенных подвергались моббингу когда-либо. Среди опрошенных сотрудников государственных корпораций моббингу подверглось 92%. Среди респондентов коллектива организации СПО подвергались моббинг-действиям 52%.

Среди наиболее распространённых моббинг-стратегий в коллективе государственных корпораций оказались следующие. 1) Получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники (73,1% респондентов ответили утвердительно). 2) Решения и действия сотрудника ставятся под сомнения (56,2% респондентов ответили утвердительно). 3) Получение бессмысленных заданий (44,6% респондентов ответили утвердительно).

В коллективах организаций СПО наиболее популярными оказались те же самые моббинг-стратегии, только в другом порядке. 1) Решения и действия сотрудника ставятся под сомнения (39,1% респондентов ответили утвердительно); 2) Получение бессмыслен-

ных заданий (25,9% респондентов ответили утвердительно); 3) Получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники (24,3% респондентов ответили утвердительно).

Как мы видим, выбор моббинг-стратегий в педагогических и производственно-научных коллективах совпадает между собой. Прослеживается также сходство и в рейтинге самых непопулярных моббинг-стратегий. Горизонтальному моббингу, в рассматриваемых научно-производственных коллективах подвергались 19,1% опрошенных, в свою очередь, в педагогических коллективах СПО 29,8%, что практически на 10,7% больше. Данный перевес в сторону горизонтального моббинга в учреждениях СПО на фоне общего значительно более низкого уровня моббинга может быть обусловлен спецификой, внутренней структурой СПО, корпоративной культурой и массой других факторов. Однако очевидно, что для того, чтобы сделать какие-либо выводы в этом отношении, нужны более детальные и глубокие исследования феномена горизонтального моббинга в организации. Вертикальному моббингу подвергались 83,1% сотрудников государственных компаний и 42,7% сотрудников организаций СПО, что практически в 2 раза больше. Заметим, что согласно данным зарубежных исследований [26], инициатором моббинга в 90% случаев становится начальник. Эти данные подтверждают полученные нами высокие результаты по вертикальному моббингу в организациях.

Чтобы более глубоко изучить причины вертикального моббинга, очевидно, необходимо проводить исследо-

вание непосредственно руководителей организаций. Здесь кроется несколько достаточно сложных, на наш взгляд, проблем. Во-первых, сложно собрать достаточно большую выборку для получения достоверных результатов. Во-вторых, неспособность признать применение моббинг-стратегий к своим подчинённым, в том числе по причине неосознавания применения данных стратегий со своей стороны или непонимания вреда и недопустимости производимых действий.

Смешанному виду моббинга подверглись 77,4% опрошенных государственных организаций и 65,7% сотрудников организаций СПО. Под смешанным видом моббинга подразумевается такой моббинг, при котором первоисточником моббинг-стратегии является начальник, а подчинённые вовлекаются в данную динамику и продолжают её. Данный вид моббинга представляется наиболее сложным в распознавании его источника.

При помощи критерия U-Манна-Уитни выявлена статистически достоверная разница между уровнем моббинга в научно-производственных и педагогических коллективах ($p < 0,05$). Кроме того, полученные результаты сравнены с данными другого исследования моббинга в российских компаниях, проведённого в 2017 г., где 135 из 180 опрошенных ответили утвердительно на ключевой вопрос «Сталкивался ли респондент с моббингом?», т. е. 75% опрошенных [10].

Таким образом, общий результат, полученный в настоящем исследовании, несколько ниже, а именно на 5,4%. Разница может быть обусловлена факторами обследования. В исследовании 2017 г. респонденты находили анкету

в сети Интернет самостоятельно, на специализированном сайте, таким образом, получая большую анонимность, а самостоятельный поиск данного рода опроса говорит о большей личной заинтересованности в теме моббинга, а также непосредственном опыте с проявлениями моббинга на своём рабочем месте. Ещё одним фактором, обуславливающим разницу в полученных данных, является возможная разница в выборке. В нашем исследовании принимали участие достаточно высококвалифицированные специалисты в своих областях, все респонденты имеют высшее образование, что, по нашему мнению, может положительно влиять на качество взаимоотношений в коллективе. Временная разница представляется незначительной, так как за данный промежуток времени не происходило каких-либо существенных реформ или кардинальных изменений в организации трудовой деятельности в РФ, а также в поле трудового законодательства относительно психологического насилия или моббинга в организациях. В целом же, мы полагаем, что наши показатели и показатели исследования 2017 г. отображают примерно одинаковую общую картину распространённости моббинга.

По результатам Шкалы психологического стресса RSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона для определения общего уровня стресса были получены следующие значения. Гос. компании – Высокий уровень стресса – 11,9%, Средний уровень стресса – 54,6%, Низкий уровень стресса – 33,5%. Организации СПО соответственно 5,1% – 66,9% – 30%. С помощью t-критерия Стьюдента была установлена статистически достоверная раз-

ница в уровнях стресса у сотрудников государственных компаний и сотрудников организаций СПО ($p < 0,05$). У сотрудников государственных организаций уровень стресса оказался выше. Интерпретация полученного результата может быть разной, так, возможно, более низкий уровень стресса в организациях СПО обусловлен спецификой работы.

Проанализируем данные по корреляционной связи между моббинг-стратегиями (МС) и конкретными проявлениями стресса у сотрудников государственных компаний. Коэффициенты корреляций достоверны при $p < 0,05$, $p < 0,01$.

МС «крики и ругательства» взаимосвязаны со следующими проявлениями стресса: ощущением перегруженности, нехватки времени ($r = 0,313^*$); «застреванием» на мыслях о работе, рабочих моментах ($r = 0,301^*$); ощущением одиночества, непонимания ($r = 0,476^{**}$); проявлениями лабильности, перепадами настроения, импульсивным поведением ($r = 0,311^*$); сжиманием челюстей, кулаков ($r = 0,311^*$); ощущением взволнованности, беспокойства, возбуждения ($r = 0,309^*$); нехваткой концентрации внимания ($r = 0,297^*$); усталым видом, кругами или мешками под глазами ($r = 0,304^*$); ощущением «тяжести на плечах» ($r = 0,350^*$); ощущением напряжённости ($r = 0,303^*$). Таким образом, «крики и ругательства» на работе являются наиболее мощным фактором стресса для сотрудников государственных организаций.

МС «публичное высмеивание» показало корреляцию со следующими проявлениями стресса: ощущением одиночества, непонимания ($r = 0,369^{**}$); поглощённостью мрачными мыслями,

тревогой ($r = 0,299^*$); нехваткой концентрации внимания ($r = 0,303^*$); проявлениями лабильности, перепадами настроения, импульсивным поведением ($r = 0,304^*$); сжиманием челюстей, кулаков ($r = 0,279^*$); ощущением напряжённости ($r = 0,316^*$). Таким образом, публичное высмеивание также предположительно является мощным фактором, влияющим на усиление переживания стресса у сотрудников.

Логичным является то, что общий показатель стресса и МС «крики и ругательства», МС «публичное высмеивание» показали корреляционную взаимосвязь между собой ($r = 0,395$; $r = 0,313$).

Значимых корреляций между вертикальным моббингом и проявлениями стресса получено не было. Учитывая тот факт, что главной и конечной целью моббинга в организациях, как правило, является увольнение сотрудника, объяснить отсутствие связи между вертикальным моббингом и стрессом можно тем, что сотрудники государственных организаций не очень боятся потерять своё рабочее место. Отсутствие этого страха, возможно, обусловлено тем, что в государственных организациях сотрудники чувствуют себя более уверенно в плане стабильности. Традиционно считается, что работа в государственных структурах является более надёжной и стабильной, и что уволить из таких структур сотрудника без оснований не так просто.

Примечательно, что от респондентов служебных коллективов государственных корпораций не было получено ни одного ответа на вопрос «Сотрудники изображают Ваши жесты, походку, голос, чтобы высмеять

Вас?», притом что такие ответы были получены от респондентов образовательных организаций. Возможно, это указывает на более официальный и консервативный стиль общения в государственных компаниях. Также интересным фактом представляется то, что не было обнаружено каких-либо значимых корреляций между уровнем стресса и вопросами, связанными с получением бессмысленных заданий и выполнением работы, которую должны делать другие сотрудники. Это может говорить о том, что сама по себе большая загруженность на работе не влияет на усиление переживаний стресса, по крайней мере, напрямую.

Анализ и интерпретация корреляций по результатам опроса сотрудников колледжей. Примечательным является то, что от респондентов организаций СПО не было получено ни одного ответа на следующие вопросы: «Вы слышите в Ваш адрес крики, ругательства? Ваша работа подвергается неконструктивной критике со стороны руководителя? Сотрудники часто критикуют Вашу личную жизнь? Вас публично высмеивают?» Тогда как в коллективах государственных, напротив, моббинг-действие, характеризующееся криками и ругательствами, достаточно распространено.

Больше всего взаимосвязей было выявлено между МС «передразнивание» (т. е. в изображении походки, жестов, голоса жертвы с целью высмеивания) и такими проявлениями стресса, как: состояние напряжённости, крайней взволнованности ($r = 0,319^{**}$); ощущение кома в горле и/или сухости во рту ($r = 0,374^{**}$); ощущения одиночества, непонимания ($r = 0,314^{**}$); ощущения внезапного то жара, то холода

($r = 0,244^*$); поглощённость мрачными мыслями, тревожными состояниями ($r = 0,281^*$); ощущение хронической усталости ($r = 0,281^*$); ощущение затруднённого дыхания, перехватывания дыхания ($r = 0,520^{**}$); необходимостью более чем получаса для того, чтобы уснуть ($r = 0,247^*$); ощущение напряжённости ($r = 0,253^*$); ощущение «тяжести на плечах» ($r = 0,238^*$).

МС «несправедливая оценка руководителя работы сотрудника» коррелирует с: ощущением кома в горле и/или сухости во рту ($r = 0,359^{**}$); ощущениями внезапного то жара, то холода ($r = 0,340^{**}$); ощущением затруднённого дыхания, перехватывания дыхания ($r = 0,427^{**}$). Интересно, что рот, горло и дыхание непосредственно участвуют в акте речи, и именно в них возникают неприятные ощущения. Возможно, таким образом, проявляется психосоматика невысказанного возмущения, несогласия с необоснованной критикой в свой адрес, при условии невозможности это возмущение выразить руководителю.

МС «перебивание сотрудника во время его речи» взаимосвязаны с такими проявлениями стресса, как: состояние напряжённости, крайней взволнованности ($r = 0,282^*$); с взволнованностью, обеспокоенностью ($r = 0,254^*$); ощущением напряжённости ($r = 0,245^*$).

МС «распространение о сотруднике лживых слухов» показало корреляции: с состоянием напряжённости, крайней взволнованности ($r = 0,290^*$); с поглощённостью мрачными мыслями, тревожными состояниями ($r = 0,244^*$); с ощущениями физического недомогания – головными болями, головокружениями, проблемами с ЖКТ

($r = 0,281^*$); с ощущением напряжённости ($r = 0,290^*$) и с отрицательной корреляцией ощущения спокойствия, безмятежности ($r = -0,239^*$).

МС «сомнение» показали корреляционную связь с «застреванием» на мыслях о работе, рабочих моментах, прокручиванием ситуаций снова и снова. Очевидно, это объясняется тем, что сотрудник начинает сомневаться в правильности своего решения, ищет, где именно он совершил ошибку ($r = 0,249^*$).

МС «поручение бессмысленных заданий» коррелируют с такими проявлениями стресса, как: состояние напряжённости, крайней взволнованности ($r = 0,308^{**}$); ощущение одиночества, непонятости, неопределённости ($r = 0,321^{**}$); ощущения физического недомогания – головными болями, головокружениями, проблемы с ЖКТ и т. д. ($r = 0,304^{**}$); поглощённость мрачными мыслями, тревожными состояниями; ощущениями внезапного то жара, то холода ($r = 0,334^{**}$); ощущение затруднённого дыхания, перехватывания дыхания ($r = 0,332^{**}$); с ощущением напряжённости ($r = 0,273^*$). Это моббинг-действие также показало много корреляций, как и моббинг-действие, характеризующееся «передразниванием».

Далее были проанализированы корреляционные взаимосвязи между проявлениями стресса и разными видами моббинга: вертикальным, горизонтальным и смешанным.

Выявлено, что существует статистически достоверная связь между горизонтальным моббингом и уровнем стресса у преподавателей организаций СПО. Между смешанным видом моббинга и стрессом выявлена только

одна корреляционная связь: с состоянием напряжённости, крайней взволнованности. Существует статистически достоверная взаимосвязь между проявлениями вертикального моббинга и уровнем стресса в педагогических коллективах СПО. Это означает, что наша гипотеза о существовании связи между уровнем стресса и вертикальным моббингом частично подтвердилась: в педагогических коллективах организации СПО действительно обнаружилась взаимосвязь между вертикальным моббингом и показателями стресса ($r = 0,303$, при $p < 0,01$), тогда как в научно-производственных коллективах государственных компаний не было выявлено взаимосвязи между уровнем вертикального моббинга и проявлениями стресса. При этом сами по себе показатели вертикального моббинга и стресса оказались гораздо выше именно в коллективе государственных компаний, а не организаций СПО. Данный факт говорит о том, что более высокий уровень стресса в служебных коллективах государственных компаний возможно связан с самим характером работы. Однако вертикальный моббинг не вызывает у сотрудников опасений. Видимо, он является нормой трудовых отношений. Уровень стресса не меняется, сотрудники не чувствуют возможности потери работы, хотя конечная цель моббинга именно увольнение сотрудника. Отсутствие рефлексии у сотрудников данной взаимосвязи может говорить о том, что сотрудники государственных компаний под воздействием внешних условий вполне успешно прошли десенсибилизацию. В результате они более уверенно чувствуют себя на своих рабочих местах в плане стабильности

и перспектив продолжить работу. В период постоянной трансформации образования, экономических кризисов часто происходит оптимизация за счёт сокращения штатов сотрудников. Проявление взаимосвязи между вертикальным моббингом и уровнем стресса в педагогических коллективах СПО может быть связано со страхом потери рабочего места в нестабильной экономической обстановке. Моббинг в таком случае, вероятно, воспринимается сотрудником, как прямая и серьёзная угроза увольнения. И, вполне вероятно, небезосновательно.

Выводы и заключение

1. Результаты исследования показали, что вертикальный вид моббинга является более распространённым, чем остальные его виды. Эти данные согласуются с другими исследованиями моббинга в организациях. С проявлениями моббинга сталкивались практически все сотрудники государственных компаний (92%) и чуть больше половины сотрудников организации СПО (52%), т. е. в государственных организациях наблюдается более выраженный уровень моббинга.

2. Самыми частыми моббинг-стратегиями как в научно-производственных коллективах государственных компаний, так и в педагогических коллективах организации СПО являются: получение заданий, выполнением которых должны заниматься другие сотрудники; ситуации, когда решения и действия сотрудника ставятся под сомнение; получение бессмысленных заданий.

3. Более высокий уровень стресса наблюдается в коллективе сотрудни-

ков государственных компаний, однако корреляционных взаимосвязей проявления стресса с моббинг-стратегиями обнаружено не было. При этом по результатам изучения сотрудников организации СПО, были обнаружены взаимосвязи между уровнем стресса и всеми видами моббинга.

4. В отечественной психологии не так много исследований на тему моббинга, поэтому считаем, что результатом данной работы стало расширение

представлений о психологических особенностях моббинга, особенностях его проявления и взаимосвязи с переживанием стресса, а предложенная схема проведения эмпирического исследования (сравнительный анализ схожих по составу групп сотрудников полярных по принадлежности организаций) доказала свою целесообразность.

*Статья поступила
в редакцию 10.03.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Е. Л., Базаров Т. Ю. Управление персоналом: учеб. для вузов / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2002. 560 с.
2. Батаева Е. В. Моббинг на рабочем месте (междисциплинарные аспекты изучения) // Социологический журнал. 2016. Т. 22. № 3. С. 49–66. DOI: 10.19181/socjour.2016.22.3.4587
3. Ваниорек А., Ваниорек Л. [Waniorek A., Waniorek L.] Моббинг: Когда работа становится адом; пер. с нем. И. С. Борисовой. М., 1996. 210 с.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
5. Гулис И. В. Направления и перспективы изучения агрессии в служебных отношениях // Философия и социальные науки. 2008. № 3. С. 69–76.
6. Дайджест психологических исследований. М., 2014. URL: <http://psyresearchdigest.blogspot.com/2014/09/stressful-job.html/> (дата обращения: 12.03.2021).
7. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17.html#r3/> (дата обращения: 30.03.2021).
8. Дэвэнпорт Н. Эмоциональное насилие на работе: молчаливое увлечение? // Отдел кадров. 2005. № 9 (56). URL: <https://otdelkadrov.by/number/2005/9/521> (дата обращения: 30.03.2021).
9. Злоказов К. В. Организационно-групповая идентичность участников служебных коллективов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-gruppovaya-identichnost-uchastnikov-sluzhebnyh-kollektivov> (дата обращения: 22.03.2021).
10. Исследование проявления моббинга в российских компаниях / Е. В. Демина, Е. Б. Милинкус, С. Е. Милинкус, К. С. Полагин // Т-Comm: Телекоммуникации и транспорт. 2017. Т. 11. № 2. С. 41–47
11. Ковальчишина Н. И. Особенности психологического насилия (моббинга) в условиях эмиграции // Психология и право. 2017. Т. 7. № 1. С. 122–130. DOI:10.17759/psylaw.2017070110
12. Колодей К. [Colodej C.] Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / пер. с нем. Е. И. Высочиновой. Харьков, 2007. 366 с.
13. Курсова О. А. Защита от моббинга в трудовых отношениях: проблемы правового регулирования // Вестник Омской юридической академии. 2014. № 3 (24). С. 28–31.

14. Новикова Г. А., Новикова Л. А. Моббинг-деструкция трудового коллектива. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobbing-destruktsiya-trudovogo-kollektiva/viewer> (дата обращения: 19.03.2021)
15. Рекош К. Х. Моббинг и проблема его преодоления во Франции // Труд за рубежом. 2002. № 2. С. 97–105.
16. Романова Л. Психологический террор на рабочем месте [Электронный ресурс] // De Facto. 2006. URL: http://www.facto.ru/article/06_2006/ (дата обращения: 10.03.2021).
17. Романова Н. П. Моббинг: учеб. пособие. Чита, 2007. 110 с.
18. Соловьев А. В. Моббинг: психологический террор на рабочем месте // Справочник кадровика: электрон. журн. 2009. 21 сентября. URL: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=10496> (дата обращения: 30.03.2021).
19. Чикер В. А., Почебут Л. Г. Теоретические и методологические основы изучения моббинг-процессов в организациях // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 2. С. 139–161.
20. Юрик И. В. Моббинг в библиотеке: причины возникновения, последствия и методы преодоления // Информационный бюллетень Республиканской научно-технической библиотеки Беларуси. 2009. № 2. URL: <http://rlst.org.by/izdania/ib209/371.html> (дата обращения: 25.03.2021).
21. Balducci C. Mobbing at work: a literature review on defining aspects and consequences. *Psicologia della salute*, 2009, vol. 1, pp. 101–128.
22. Chappell D., Di Martino V. *Violence at Work*. 3rd Edition. Geneva: International Labor Office, 2006. 384 p.
23. Davenport N., Schwartz R. D., Elliott G. P. *Mobbing: emotional abuse in the american workplace*. Civil Society Publishing, 1999, pp. 50–68.
24. Jerome Popp *Social Intelligence and the Explanation of Workplace Abuse* SAGE Open, vol. 7, 2, First Published June 16, 2017.
25. Leymann H. The content and development of mobbing at work // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1996. № 5–2, pp. 165–184.
26. Margaret Hodgins, Patricia Mannix McNamara *An Enlightened Environment? Workplace Bullying and Incivility in Irish Higher Education* SAGE Open, vol. 9, 4, First Published December 11, 2019.

REFERENCES

1. Aksenova E. L., Bazarov T. Yu. *Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov / pod red. T. Yu. Bazarova, B. L. Eremina*. [Personnel management: textbook for universities / ed. T. Yu. Bazarova, B. L. Eremina]. Moscow, 2002, 560 p.
2. Bataeva E. V. [Mobbing in the workplace (interdisciplinary learning aspects)]. In: *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological journal], 2016, vol. 22, no. 3, pp. 49–66.
3. Vanioerek A., Vanioerek L. *Mobbing: Kogda rabota stanovitsya adom; per. s nemetskogo I. S. Borisovoi* [Mobbing: When Work Becomes Hell, transl. from German by I.S.Borisova]. Moscow, 1996, 210 p.
4. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. Saint Petersburg, 2009, 336 p.
5. Gulis I. V. [Directions and prospects of studying aggression in official relations]. In: *Filosofiya i sotsial'nye nauki* [Philosophy and Social Sciences], 2008, no. 3, pp. 69–76.
6. *Daidzhest psikhologicheskikh issledovanii*. M., 2014. [Psychological Research Digest. M., 2014.]. Available at: <http://psyresearchdigest.blogspot.com/2014/09/stressful-job.html/> (accessed: 03/12/2021)

7. Druzhilov S. A. [Psychological terror (mobbing) at the university department as a form of professional destruction [Electronic resource]]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* 2011. № 3(17). [Psychological research: electron. scientific. journal, 2011, no. 3 (17).]. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17.html#r3/> (accessed: 03/30/2021)
8. Devenport N. [Emotional Abuse at Work: A Silent Infatuation?]. In: *Otdel kadrov.* 2005. № 9 (56). [Human Resources Department, 2005, no. 9 (56).]. Available at: <https://otdelkadrov.by/number/2005/9/521> (accessed: 03/30/2021)
9. Zlokazov K. V. [Organizational and group identity of service teams members]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2013. № 3 (59). [Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2013, no. 3 (59).]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-gruppovaya-identichnost-uchastnikov-sluzhebnyh-kollektivov> (accessed: 03/22/2021)
10. [Investigation of the manifestation of mobbing in Russian companies / E. V. Demina, E. B. Milinkis, S. E. Milinkis, K. S. Polagin]. In: T-Comm: Telekommunikatsii i transport [T-Comm: Telecommunications and Transportation], 2017, no. T. 11. № 2, pp. 41–47.
11. Koval'chishina N. I. [Features of psychological violence (mobbing) in the context of emigration]. In: *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2017, vol. 7, no. 1, pp. 122–130.
12. Kolodei K. Mobbing. Psikhoteror na rabochem meste i metody ego preodoleniya / per. s nemetskogo E. I. Vysochinovoi [Mobbing. Psychoterror in the workplace and methods of overcoming it / transl. from German E. I. Vysochinova]. Kharkiv, 2007, 366 p.
13. Kursova O. A. [Protection against mobbing in labor relations: problems of legal regulation]. In: *Vestnik Omskoi yuridicheskoi akademii* [Bulletin of Omsk Law Academy], 2014, no. 3 (24), pp. 28–31.
14. Novikova G. A., Novikova L. A. *Mobbing-destruktsiya trudovogo kolektiva* [Mobbing destruction of the workforce]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobbing-destruktsiya-trudovogo-kollektiva/viewer> (accessed: 03/19/2021)
15. Rekosh K. Kh. [Mobbing and the problem of overcoming it in France]. In: *Trud za rubezhom* [Labor abroad], 2002, no. 2, pp. 97–105.
16. Romanova L. [Psychological terror in the workplace [Electronic resource]]. In: *De Facto.* 2006. [De Facto, 2006.]. Available at: http://www.facto.ru/article/06_2006/ (accessed: 03/10/2021)
17. Romanova N. P. *Mobbing: uchebnoe posobie* [Mobbing: A Study Guide]. Chita, 2007, 110 p.
18. Solov'ev A. V. [Mobbing: Psychological Terror in the Workplace]. In: *Spravochnik kadrovika: elektron. zhurn.* 2009. 21 sentyabrya. [Handbook of a personnel officer: electron. journal, 2009, 21 September.]. Available at: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=10496> (accessed: 03/30/2021)
19. Chiker V. A., Pochebut L. G. [Theoretical and methodological foundations for the study of mobbing processes in organizations]. In: *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Social and Economic Psychology], 2016, vol. 1, no. 2, pp. 139–161.
20. Yurik I. V. [Library mobbing: causes, consequences and coping methods]. In: *Informatsionnyi byulleten' Respublikanskoi nauchno-tekhnicheskoi biblioteki Belarusi.* 2009. № 2. [Information bulletin of the Republican Scientific and Technical Library of Belarus, 2009, no. 2.]. Available at: <http://rlst.org.by/izdania/ib209/371.html> (accessed: 03/25/2021)
21. Balducci C. Mobbing at work: a literature review on defining aspects and consequences. *Psicologia della salute*, 2009, vol. 1, pp. 101–128.
22. Chappell D., Di Martino V. *Violence at Work*. 3rd Edition. Geneva: International Labor Office, 2006. 384 p.

23. Davenport N., Schwartz R. D., Elliott G. P. Mobbing: emotional abuse in the american workplace. Civil Society Publishing, 1999, pp. 50–68.
24. Jerome Popp Social Intelligence and the Explanation of Workplace Abuse SAGE Open, vol. 7, 2, First Published June 16, 2017.
25. Leymann H. The content and development of mobbing at work. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 1996, № 5–2, pp. 165–184.
26. Margaret Hodgins, Patricia Mannix McNamara An Enlightened Environment? Workplace Bullying and Incivility in Irish Higher Education SAGE Open, vol. 9, 4, First Published December 11, 2019.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета;

ORCID: 0000-0002-9438-832X.

e-mail: av_bulgakow@mail

Булгакова Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации Московского государственного областного университета;

ORCID: 0000-0003-0844-7336,

e-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru

Шумский Дмитрий Анатольевич – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;

ORCID: 0000-0002-4421-4882,

e-mail: loko2000@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexander V. Bulgakov – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Labor Psychology and Organizational Psychology, Moscow Region State University,

ORCID: 0000-0002-9438-832X.

e-mail: av_bulgakow@mail

Ekaterina A. Bulgakova – Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Scientific and Practical Laboratory of Socialization Problems, Moscow Region State University,

ORCID: 0000-0003-0844-7336,

e-mail: ea-bulgakowa@yandex.ru

Dmitry A. Shumsky – Postgraduate student of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University,

ORCID: 0000-0002-4421-4882,

e-mail: loko2000@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Булгаков А. В., Булгакова Е. А., Шумский Д. А. Вертикальный и горизонтальный моббинг в государственных компаниях и организациях среднего профессионального образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 79–95.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-79-95

FOR CITATION

Bulgakov A. V., Bulgakova E. A., Shumsky D. A. Vertical and horizontal mobbing in public companies and organizations of secondary vocational education In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 79–95.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-79-95

УДК 159.922.7:37.018.1

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-96-110

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

Иванова О. И.¹, Бусарова О. Р.²

¹ *Московский государственный областной университет*

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

² *Московский государственный психолого-педагогический университет*

127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Цель данной статьи заключается в исследовании стрессонаполненности жизни старших подростков и выявлении взаимосвязи детско-родительских отношений со способами совладания со стрессом старших подростков из полных и неполных семей.

Процедура и методы. Авторами произведён анализ эмпирических данных, полученных на базе московской общеобразовательной школы в 2019 году. Исследовалась стрессонаполненность жизни подростков, т. е. количество событий, которые дети относили к стрессовым. Анализировались копинги и стили семейного воспитания старших подростков из полных и неполных семей, и с помощью множественного регрессионного анализа определялась взаимосвязь стиля семейного воспитания и копингов подростков из разных типов семей.

Результаты. Эмпирически выявлено, что жизнь подростков наполнена стрессами и стрессы детей из полных и неполных семей отличаются по оценкам эмоционального дискомфорта. Показано, что взаимодействие стиля детско-родительских отношений и копинг-стратегий подростков различно в полных и неполных (материнских) семьях. Один и тот же стиль детско-родительских отношений может быть предиктором разных копинг-стратегий подростка в зависимости от типа семьи. Взаимосвязи между стилями детско-родительских отношений и копинг-стратегиями девочек-подростков более разнообразны по сравнению с мальчиками.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования помогут определить направления работы с семьями разных типов по коррекции детско-родительских отношений и связанных с ними неконструктивных копинг-стратегий подростков.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, стресс, неполная семья, копинг-стратегия, старшие подростки

THE INTERRELATION OF CHILD-PARENT RELATIONS AND COPING STRATEGIES OF OLDER ADOLESCENTS FROM DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

O. Ivanova¹, O. Busarova²

¹ *Moscow Region State University*

24, V. Voloshinoy ul., Moscow region, Mititchi, 141014, Russian Federation

² *Moscow State University of Psychology and Education,*

29, Sretenka ul., Moscow 127051, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the stress-filled life of older adolescents, as well as to determine the interrelation of child-parent relationships with the ways of coping with the stress of older adolescents from full and incomplete families

Methodology. The authors analyzed the empirical data obtained on the basis of a secondary school in Moscow in 2019. The study examined the stress-filled life of adolescents, i.e. the number of events that children described as stressful. Copings and family education styles of older adolescents from full and incomplete families were analyzed. The influence of the family education style on coping of adolescents from different types of families was determined using multiple regression analysis

Results. It is empirically revealed that adolescents' life is filled with stress and the stresses of children from full and single-parent families differ in the estimates of emotional discomfort. It is shown that the influence of the style of child-parent relations on the coping strategies of adolescents is different in full and incomplete (maternal) families. The same style of child-parent relationships can be a predictor of different coping strategies of a teenager, depending on the type of family. The links between parenting styles and coping strategies of adolescent girls are more diverse than those of boys.

Research Implications. The results of the study will help determine the areas of work with families of different types to correct child-parent relations and related non-constructive coping strategies of adolescents.

Keywords: child-parent relations, stress, incomplete family, coping strategy, older adolescents

Введение

В XXI в. социальная среда претерпевает многочисленные изменения, и современному человеку под влиянием стресса приходится решать различные проблемы, выстраивая собственные алгоритмы совладания со стрессом. Меняется социум, соответственно меняется и семья как малая социальная группа. Проблема семьи и детско-родительских отношений представляет интерес для различных направлений

социогуманитарных наук, таких как педагогика, философия, культурология, социальная психология, социология и др. Какими стрессовыми ситуациями наполнена жизнь подростков, каким образом в семьях подростки и их родители справляются со стрессовыми ситуациями и как влияет стиль воспитания на стратегии совладания подростков? Почему в одних семьях проявление агрессии и манипулятивных действий преобладает над соци-

ально приемлемыми способами совладания? На эти и другие вопросы о взаимосвязи детско-родительских отношений и копингов старших подростков из разных типов семей мы и попытались ответить в нашем исследовании.

«Семья – это социальная группа, члены которой объединены юридическими либо фактическими брачными отношениями, отношениями родства или свойства, взаимными правами и обязанностями, вытекающими из семейных правоотношений, общностью быта и эмоционально-психологическими связями» [7, с. 8].

Семья играет важную роль в жизни человека и выполняет определённые функции, например, воспитательную, хозяйственную, эмоциональную, функцию духовного общения и сексуально-эротическую функцию. Нарушение этих функций блокирует нормальное функционирование семьи и может повлиять на динамику и развитие взаимоотношения семьи с социумом [20; 22].

Неполная семья – это семья, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми [22, с. 98].

Определяя следующие факторы возникновения неполной семьи, такие как рождение внебрачного ребёнка, смерть одного из родителей, развод или проживание родителей отдельно, можно выделить основные типы неполной семьи: внебрачная, осиротевшая, разведённая или распавшаяся, а также материнские или отцовские неполные семьи (в зависимости от того, кто занимается воспитанием ребёнка). Семьи, где родители являются приёмными или опекунами, называются

нетипичными неполными семьями, и их относят к категории замещающих семей. Среди них выделяются неполные семьи с усыновлёнными детьми, в которых родителей заменяют опекуны или попечители [2; 17; 22].

Общение со сверстниками представляет собой ведущее и наиболее значимое условие развития подростка, но семья продолжает играть важную роль в этом процессе. Как утверждает С. А. Станибула, «...семейная система реагирования на стрессоры – значимый фактор, влияющий на копинг-стратегии» [18, с. 201]. Следовательно, можно сказать, что детско-родительские отношения оказывают влияние на развитие личности подростка и способы совладания со стрессом [13; 14; 18; 25; 27; 28]. Подростки 14–16 лет стремятся к утверждению собственной автономии, к лидерству, к отстаиванию собственного мнения, проявлению и демонстрации собственной независимости от взрослого. При этом при решении задач по преодолению стрессов используют не только свои личные способы совладания (копинг-стратегии), но и опыт своих родителей (или взрослых, замещающих их), трансформируя их в соответствии со своими индивидуальными особенностями для уменьшения тревоги, получения чувства безопасности и адаптации в обществе [3]. Именно возраст старшего подростничества и считается периодом становления устойчивых способов совладания со стрессом [8].

В ряде исследований изучается связь детско-родительских отношений и стратегий совладающего поведения детей и подростков. И. М. Никольская, Э. Г. Эйдемиллер, Д. Бореска-Бернат в своих работах изучают вопрос о выбо-

ре детьми копинг-стратегии, обеспечивающей успех в преодолении стрессовых ситуаций, исследуя семейные взаимоотношения и анализируя стили детско-родительских отношений [10; 23; 25].

Гипотеза о влиянии детско-родительских отношений на выбор подростками способа совладающего поведения подтверждена в исследованиях Е. А. Овсянниковой и Н. С. Ткаченко [11]. Принятие родителем подростка, сотрудничество, эмпатия, определённая степень контроля, удовлетворённость отношениями и поощрение автономности способствуют формированию у подростка стратегии планирования решения проблемы, принятию ответственности за свои действия и положительной переоценке событий. Авторы отмечают, что полученный результат требует дополнительной проработки и проверки на большей по объёму и более разнообразной выборке (например, подростки из разных по составу и типу семей), с учётом различных дополнительных факторов (индивидуально-типологические особенности, социальное положение, тип семей, особенности стиля воспитания) [11].

Е. Г. Якушенко, проведя исследование психологических особенностей подростков разведённых родителей, делает вывод о том, что «...особенности жизнедеятельности и развития в разведённой семье оказываются хроническим психотравмирующим фактором, приводящим к нарушениям в эмоционально-поведенческой и личностной сферах развития подростка» [24, с. 20]. В неполной семье отсутствует пример брачных взаимоотношений, и данный аспект определённо оказыва-

ет влияние на развитие личности подростка, в том числе и на становление копинг-стратегий. Поскольку в неполной семье характер детско-родительских отношений принципиально иной по сравнению с семьёй с двумя родителями, нам представляется важным изучить особенности взаимосвязи совладающего поведения подростка и стиля воспитания единственного родителя, чаще всего – матери.

Современная реальность, динамично меняющееся общество и семейная система создают условия для развития личности. Как детям, так и их родителям приходится активно решать возникающие сложные жизненные ситуации, преодолевать стрессы, и, соответственно, задачей психологов становится изучение взаимосвязи стиля воспитания со стресс преодолещающим поведением [19].

Процедура исследования

Цель данного исследования заключалась в изучении стрессонаполненности жизни старших подростков и выявлении взаимосвязи детско-родительских отношений со способами совладания со стрессом старших подростков из полных и неполных семей.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что стиль детско-родительских отношений по-разному влияет на копинг-стратегии старших подростков из полных и неполных семей.

Для обоснования выдвинутой гипотезы использовались следующие методики: методика «Измерение стрессонаполненности жизни» [1]; методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)» (С. Хобфолла), адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Стар-

Таблица 1 / Table 1

Наиболее значимые стрессовые ситуации подростков 14–16 лет / The most significant stressful situations of adolescents aged 14–16

№ п.п.	Название стрессора	Подростки из полных семей (ранг)	Подростки из неполных семей (ранг)
1	Конфликты со сверстниками	1	3
2	Успеваемость в школе (сдача экзаменов, контрольные, ответ у доски)	2	1
3	Состояние здоровья кого-либо из членов семьи	3	2
4	Болезнь домашних животных (смерть домашних животных)	4	6
5	Семейные взаимоотношения (ссоры подростков с родителями, развод родителей)	5	4
6	Поломка гаджета	6	5
7	Проблемы с собственным здоровьем у подростка	7	7
8	Аварии, катастрофы, произошедшие с подростком (личный опыт): полеты на самолёте, пожар, автокатастрофы, поломка лифта.	8	9
9	Проблемы социализации (трудности взаимоотношений с окружающими людьми, страхи общения с людьми)	9	8
10	Выбор профессии	10	–

Источник: составлено авторами

ченковой [12]; методика «Родителей оценивают дети» (РОД), созданная на базе методики «Анализ семейного воспитания» (АСВ) И. А. Фурмановым и А. А. Аладыным [21], в которой сами дети оценивают стили семейного воспитания; анкета, которая позволила определить возраст подростка и состав семьи, в которой воспитываются подростки.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе общеобразовательной школы г. Москвы в 2019 г. Основная выборка составила 98 подростков от 14 до 16 лет, из которых 60 человек – дети из полных семей и 38 – из неполных (материнских) семей (30 мальчиков и 30 девочек из полных семей и 15 мальчиков и 23 девочки из неполных семей).

При статистической обработке данных использовались пакеты статистических программ SPSS.24 и Microsoft Excel.

Исследование проводилось в 8-х – 11-х классах во время обучения в школе. В начале урока устанавливался эмоционально-положительный контакт экспериментатора с подростками в классе, что позволило использовать время урока для ответов на предложенную анкету и методики. Результаты исследования были представлены в магистерской диссертации одного из авторов [5].

С помощью методики «Измерение стрессонаполненности жизни» определялась степень «разрушительного» влияния событий на душевное состояние подростков, а также подсчиты-

валось количество событий, которые подростки относили к стрессовым. При обработке данных исследования дети были разделены на две группы: подростки из полных семей и подростки из неполных семей. Далее определялся ранг стрессовой ситуации по оценкам участников исследования. Данные по наиболее значимым стрессовым ситуациям из жизни подростков представлены в таблице 1.

Анализ стрессовых ситуаций у подростков, представленных в таблице 1, свидетельствует о том, что жизнь подростков наполнена стрессами и стрессы подростков и старшеклассников из полных и неполных семей различаются по их оценкам эмоционального и душевного дискомфорта. В результате было установлено, что 26% подростков из полных семей и 39% из неполных семей не смогли идентифицировать события, которые можно было бы отнести к стрессовым и, соответственно, оценить их значимость. У остальных подростков были выявлены и проанализированы десять наиболее стрессогенных ситуаций. Анализируя значимость стрессогенного фактора для подростков из неполных семей, можно констатировать, что проблемы с успеваемостью в школе (сдача экзаменов, низкая успеваемость, ответ у доски, результаты контрольных работ и т. п.) оценены наиболее значимыми и стоят у них на первом месте. Этот результат согласуется с данными других исследователей о том, что подростки из неполных семей чаще других детей сталкиваются со школьными трудностями [9, с. 46]. На втором месте по уровню значимости стрессогенного фактора у подростков этой группы находятся переживания о здоровье ближайших

родственников и членов их семей. У подростков из полных семей на первом месте по значимости трудных жизненных ситуаций выделены стрессы, связанные с взаимоотношениями со сверстниками, – наиболее значимая социальная ситуация быть принятым в социуме, а на втором месте – проблемы, связанные с успеваемостью в школе. Проблемы, касающиеся здоровья близких родственников, стоят на третьем месте у подростков из полных семей, что, вероятнее всего, связано со сниженной заботой и беспокойством о них по сравнению со сверстниками из неполных семей.

С помощью личностного опросника «SACS» (С. Хобфолл) определялись стратегии стресспреодолевающего поведения и уровень индекса конструктивности (ИК) в группах подростков из полных и неполных семей. В исследовании подростки из полных и неполных семей были разделены на подгруппы мальчиков и девочек. Результаты тестирования приведены и подробно обсуждаются в работе [6]. На рисунке 1 приводится гистограмма распределения копингов по степени выраженности их средних значений у подростков из полных и неполных семей.

Анализ данных

Цель исследования состояла в выявлении стилей детско-родительских отношений и их взаимосвязи с копинг-стратегиями подростков из неполных и полных семей. Для выявления взаимосвязи проводился множественный регрессионный анализ (МРА). Влияние детско-родительских отношений на копинг-стратегии подростков уже становились предме-

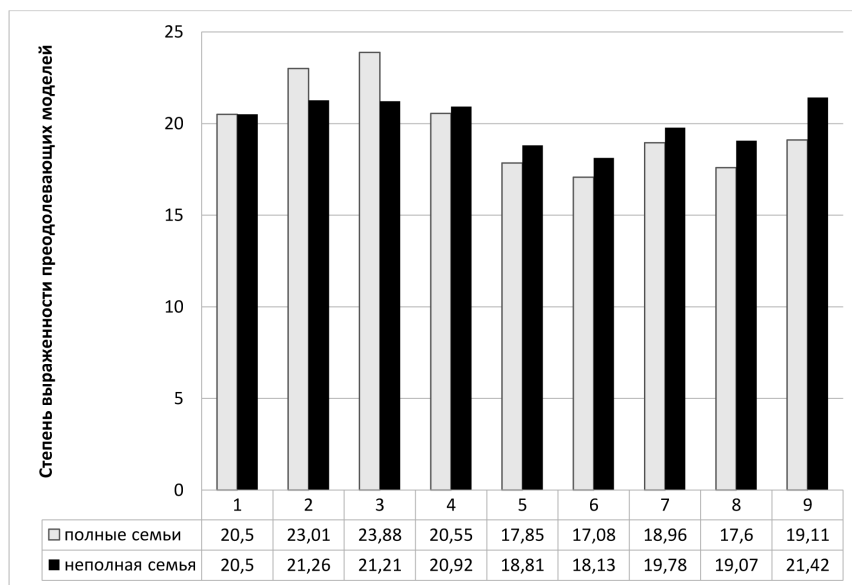


Рис. 1 / Fig. 1. Распределение уровня средних значение копинг-стратегий подростков в полных и неполных семьях / Histogram distribution of the level of average values of coping strategies of adolescents in full and incomplete families

Шкалы: 1 – ассертивные действия; 2 – вступление в социальный контакт; 3 – поиск социальной поддержки; 4 – осторожные действия; 5 – импульсивные действия; 6 – избегание; 7 – манипулятивные действия; 8 – асоциальные действия; 9 – агрессивные действия.

Источник: [12].

том изучения отечественных учёных (Е. А. Овсянниковой, Н. С. Ткаченко, С. В. Маст, Ю. А. Дружининой), но данные исследования проводились без разделения на подгруппы детей из полных и неполных семей и на подгруппы мальчиков и девочек.

Показатели стиля детско-родительских отношений стали независимой переменной, а в качестве зависимой переменной нами были выбраны копинг-стратегии. Далее при помощи регрессионного анализа определялась зависимость копинг-стратегии подростка от стиля детско-родительских отношений, а также то, какой стиль наиболее существенен и важен при выборе подростком поведенческого способа совладания со стрессом. По

подгруппам подростков – как мальчиков из полных и неполных семей, так и девочек из полных и неполных семей – обсуждаются только регрессионные модели со статистически значимыми регрессионными β -коэффициентами.

В начале проводился регрессионный анализ по подгруппе девочек из полных семей. По таким показателям стилей воспитания, как «воспитательная неуверенность» родителя ($\beta = -0,402$ при $p < 0,05$) и «проекция собственных нежелательных качеств» ($\beta = 0,740$ при $p < 0,01$), регрессионные β коэффициенты оказались статистически значимыми, следовательно, именно данные стили влияют на копинг «агрессивные действия». Следует отметить, что стиль воспитания «проекция собственных

нежелательных качеств» способствует у девочек-подростков из полных семей проявлению агрессии в стрессовых ситуациях, а «воспитательная неуверенность» родителя блокирует агрессивные действия у девочек этой группы.

Стиль «воспитательная неуверенность» характеризует родителей как неуверенных, потворствующих и гиперопекающих, для них характерен заниженный уровень требований к подросткам, и, как следствие, при таком стиле воспитания в семье происходит перераспределение власти от родителей к подростку. «Неуверенные» родители, скорее всего, «идут на поводу» у своих детей, чаще всего уступают им даже в тех ситуациях, в которых необходимо проявлять стойкость и уверенность. При таком стиле воспитания у девочек из полной семьи нет необходимости активно проявлять агрессию в случае затруднений, они полагают, что родители или другие значимые взрослые разрешат сложную ситуацию за них.

Проекция собственных нежелательных качеств родителя создаёт условия для формирования у девочек из полной семьи асоциального копинга «агрессивные действия» для преодоления стрессовых ситуаций. Данный стиль лежит в основе эмоционального отвержения и жестокого обращения с ребёнком, чем и объясняется формирование данного копинга.

Далее регрессионный анализ по копингу «избегание», характеризующемуся активным стремлением индивида выйти из стрессовой ситуации, у девочек из полной семьи показал статистически значимый коэффициент β по показателю «проекция на ребёнка собственных нежелательных

качеств» ($\beta = 0,596$ при $p < 0,01$). Как отмечалось выше, «проецирующий» родитель чаще в воспитании ребёнка использует эмоциональную депривацию, отвергает и жестоко обращается со своим ребёнком. Отвергая в себе такие качества, как агрессивность, тяга к алкоголю, несдержанность, импульсивность, лень, родитель проецирует их на своего ребёнка, в данном случае – на дочь. Такой родитель чаще применяет различные санкции и наказания, допуская высказывания, содержащие оскорбительные оценки, и акцентируя слабости своего ребёнка, тем самым занижая его самооценку. Подростки-девочки в такой ситуации накапливают отрицательные эмоции и, как следствие, стараются выйти из такой ситуации, выбирая избегающую модель поведения. Полученные данные подтверждают исследования Н. А. Сироты [15; 16] о факторах риска дезадаптивного аддиктивного копинг-поведения. Вероятно, регулярное использование копинга «избегание» в сочетании с низкой эффективностью копинга «поиск социальной поддержки», с отсутствием сформированных навыков активного разрешения проблем, «искажённой и деформированной Я-концепцией» [15] может привести к повышенной индивидуальной чувствительности подростков к стрессу и может являться предиктором риска аддиктивного поведения.

Можно предположить, что родители, выбирая стиль воспитания «проекция собственных нежелательных качеств», неосознанно могут способствовать формированию у девочек из полных семей биопсихосоциальной наркотической зависимости. Таким образом, этот стиль детско-родительских

отношений служит фактором риска социальной дезинтеграции, изоляции и дезадаптации у девочек-подростков из полной семьи. В исследовании перечислены факторы резистентности к стрессу у наркотизирующихся подростков, которые способны сохранять здоровье и формировать способы защиты, препятствующие переходу от аддиктивного поведения к зависимостям от психоактивных веществ [15].

В подгруппе девочек из неполной семьи с помощью регрессионного анализа выявлено наибольшее число предикторов стресса преодолевающего поведения из всех полученных в данном исследовании моделей. Стили воспитания «гиперпротекция» ($\beta = 0,947$ при $p < 0,01$) и «предпочтение в подростке детских качеств» ($\beta = 0,519$ при $p < 0,01$) показали значимый коэффициент β с положительным знаком, а такие стили, как «минимальность санкций» ($\beta = -0,729$ при $p < 0,01$), неустойчивость стиля воспитания ($\beta = -0,647$ при $p < 0,01$) и «проекция на ребёнка собственных нежелательных качеств» ($\beta = -0,706$ при $p < 0,05$), обнаружили значимый β -коэффициент со знаком «-», что говорит о сложной детерминации импульсивных совладающих действий девочек-подростков, воспитывающихся только матерью. Эти результаты дают нам основание утверждать, что данные показатели влияют на выбор девочками из неполной семьи копинга «импульсивные действия», причём такие стили, как «предпочтение детских качеств» и «гиперпротекция» генерируют у девочек из неполных семей в стрессовых ситуациях импульсивные копинг-преодолевающие стратегии, а три других фигурирующих в обсуждаемой регрессионной модели стиля, как

можно предположить, являются препятствием для проявления импульсивности в стрессовых ситуациях.

Потворствующая мать, игнорирующая взросление дочери и предпочитающая в ней детские качества, может оказывать отрицательное влияние на развитие её волевой сферы, прививая ей инфантилизм и провоцируя в стрессовых ситуациях на необдуманные импульсивные действия.

С. Хобфолл отмечает, что импульсивные стратегии не влияют на конструктивность копингов с точки зрения взаимодействия с социумом [26]. Однако обнаруженные нами многочисленные связи этого копинга у девочек, воспитывающихся одинокими матерями, на наш взгляд, представляют интерес с точки зрения коррекции и профилактики социальной дезадаптации.

Полученные нами отрицательные регрессионные β -коэффициенты в регрессионных моделях с такими стилями воспитания, как «минимальность санкций», «неустойчивость стиля воспитания», «проекция собственных нежелательных качеств», возможно, объясняются тем, что такое семейное воспитание ставит девочек-подростков из неполных семей перед необходимостью объяснить себе позицию матери и прогнозировать её реакцию на свои действия, что способствует развитию волевых качеств девочек и отказу от импульсивных действий в стрессовой ситуации.

Регрессионный анализ по показателю «индекс конструктивности» (определяет преобладание конструктивных или неконструктивных копинг-стратегий) у девочек из неполной семьи по стилям воспитания «неразви-

тость родительских чувств» ($\beta = 1,278$ при $p = 0,03$) и «гиперпротекция» ($\beta = -0,864$ при $p = 0,03$) даёт нам основание утверждать, что данные стили воспитания влияют на конструктивность копинг-стратегий девочек из неполной семьи. Особо нами выделен неблагоприятный стиль воспитания «неразвитость родительских чувств». Этот стиль обусловлен жестоким обращением и эмоциональным дистанцированием родителя от ребёнка. Неразвитость родительских чувств может встречаться у родителей с отклонениями характера, и при этом такое поведение не осознаётся ими. Можно предположить, что этот стиль воспитания в условиях неполной семьи требует от ребёнка большей самостоятельности в социальных взаимодействиях и это, вероятнее всего, может способствовать генерации конструктивных стилей совладания со стрессом.

Следующий этап работы состоял в анализе регрессионных моделей у мальчиков-подростков из полных и неполных семей. Всего два стиля воспитания – «гиперпротекция» и «потворствование» явились предикторами копингов у мальчиков.

В подгруппе мальчиков из полных семей по стилю воспитания «гиперпротекция» мы получили статистически значимый коэффициент β в регрессионной модели по показателю просоциального копинга «вступление в социальный контакт» ($\beta = 0,669$ при $p < 0,01$). Описывая в методике «Анализ семейного воспитания (АСВ)» стиль воспитания «гиперпротекция», Э. Г. Эйдемиллер отмечает, что придерживающиеся этого стиля родители уделяют ребёнку много внимания и проявляют интерес к его делам [23]. Такой стиль воспитания, со-

гласно полученным нами результатам, помогает мальчикам из полных семей выбирать копинг «вступление в социальный контакт», характеризующийся стремлением решать проблемы совместно с другими людьми, минимумом конфликтов и социальных рисков, что в целом положительно сказывается на социализации мальчика-подростка. В работе А. С. Дубининой отмечается, что данный копинг имеет прямое отношение к способности мальчиков из полных семей к адаптации в социуме, что сказывается на их успешной учебе в школе [4].

Анализ регрессионной модели по копингу «манипулятивные действия» у мальчиков из неполной семьи по показателю «потворствование» ($\beta = -1,797$ при $p < 0,05$) даёт нам основание утверждать, что данный показатель оказывает отрицательное влияние на выбор мальчиками из неполной семьи копинга «манипулятивные действия». «Потворствующие» матери часто «балуют» своих детей и стремятся удовлетворять любые их «капризы» и потребности без особой критичности к своим действиям. Такое материнское воспитание делает неактуальным для мальчиков из неполных семей использование манипуляции для преодоления стрессовых ситуаций.

Выводы

В исследовании выявлена взаимосвязь ряда копинг-стратегий (агрессивные действия, избегание, импульсивные действия, манипулятивные действия и вступление в социальный контакт) и стилей воспитания в разных типах семей (полных и неполных).

Взаимосвязь стиля детско-родительских отношений и выбора копинг-стратегии у подростков различна

в полных и неполных (материнских) семьях. Один и тот же стиль детско-родительских отношений может быть предиктором различных копинг-стратегий подростка в зависимости от типа семьи.

Выделение в полных и неполных семьях подгрупп мальчиков и девочек позволило определить с помощью МРА стили родительского воспитания, влияющие на выбор подростками их копингов в стрессовых ситуациях.

На использование просоциального копинга «вступление в социальный контакт» у мальчиков из полных семей оказывает влияние «гиперпротекция» родителей. Такой стиль воспитания ориентирует в дальнейшем мальчиков-подростков на решение проблем совместно с другими людьми, что способствует наилучшей социализации ребёнка.

По подгруппе девочек, воспитывающихся в полных семьях, были установлены следующие зависимости:

- стиль «воспитательная неуверенность» оказывает отрицательное влияние на выбор девочками копинга «агрессивные действия» (служит протектором), а проекция собственных нежелательных качеств родителей провоцирует девочек из полных семей на выбор двух неконструктивных копингов: асоциального копинга «агрессивные действия», вызывающего защитную агрессию в стрессовых ситуациях, и неэффективного копинга «избегание», способствующего активному уходу от стрессовых ситуаций;

- стиль воспитания «потворствование» у мальчиков из неполных семей оказывает отрицательное влияние на выбор копинга «манипулятивные действия» (служит протектором). У маль-

чиков в неполной семье, где мать часто «балует», потворствует своему ребёнку, нет необходимости для манипуляций в стрессовых ситуациях.

В подгруппе девочек из неполной семьи выявлено наибольшее из всех подгрупп разнообразие стилей воспитания, влияющих на способы совладания со стрессом:

- стили воспитания «минимальность санкций», «неустойчивость стиля воспитания» и «проекция собственных нежелательных качеств» оказывают отрицательное влияние на выбор девочками копинга «импульсивные действия» (служат протектором), а такой стиль, как «предпочтение в подростках детских качеств» способствует выбору импульсивного копинга;

- стили воспитания «неразвитость родительских чувств» и «гиперпотекция» влияют на индекс конструктивности копингов девочек из неполной материнской семьи, первый из которых способствует конструктивному преодолению стресса, а второй имеет обратное действие.

Таким образом, стиль детско-родительских отношений может оказывать влияние на способы совладания со стрессом у детей. Связи между стилями детско-родительских отношений и копинг-стратегиями девочек-подростков более разнообразны по сравнению с мальчиками. В большей степени это может быть обусловлено эмоциональностью девочек и, возможно, большей привязанностью девочек к матери. В неполных семьях выявлено большее разнообразие стилей родительского (материнского) воспитания, влияющих на выбор подростками способов совладания со стрессом, нежели в полных

семьях. Влияние привязанности детей к родителям на способы совладания со стрессом подробно описано в работе испанских коллег [28].

Результаты исследования можно использовать для профилактической, консультационной, психокоррекционной и просветительской работы, как в полных, так и в семьях с одним родителем (в частности, матерью) с целью гармонизации детско-родительских

отношений и, как следствие, обучения подростков более конструктивному преодолению стрессовых ситуаций.

Перспективой дальнейшей работы может быть проведение кросс-культурных исследований проявлений рискованного поведения в семьях разных типов.

*Статья поступила
в редакцию 18.01.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни: учебное пособие. М., 1991. 158 с.
3. Дружинина Ю. А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте // Омский научный вестник. 2012. № 5 (112). С. 172–176.
4. Дубинина А. С. Особенности копинг-стратегий у детей подросткового возраста // Молодой учёный. 2019. № 14 (252). С. 60–63.
5. Иванова О. И. Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей: автореферат выпускной квалификационной работы : Магистерская диссертация. М., 2019. 14 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=384171> (дата обращения: 20. 02. 2021).
6. Иванова О. И., Бусарова О. Р. Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей // Психология и право. 2020. Т. 10. № 1. С. 103–115. DOI:10.17759/psylaw.2020100109
7. Колпакова Л. А. Насилие в семье: виктимологический аспект, дифференциация ответственности и вопросы законодательной техники: дис. ... канд. юрид. наук. Ярославль, 2007. 268 с.
8. Комарова А. В., Цап В. Б. Копинг-стратегии подростков в полных и неполных семьях // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Кострома, 26-28 сентября 2019 г. Кострома, 2019. С. 346–351.
9. Куликова Т. И., Шалагинова К. С. Совладающее поведение как фактор успешной адаптации подростков из неполных семей в социуме // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 44–46.
10. Никольская И. М. Психологическая защита у детей. СПб., 2006. 352 с.
11. Овсянникова Е. А., Ткаченко Н. С. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 26 (197). С. 162–168.
12. Практикум по психологии жизненных ситуаций: учебное пособие / под ред. Е. Ю. Коржовой. СПб., 2016. 268 с.
13. Сапоровская М. В. Межпоколенное наследие совладающего поведения в семье // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. научн.-практ. конференции. Кострома, 16–18 мая 2007 г. Кострома, 2007. С. 409–411.
14. Сапоровская М. В. Стрессы межпоколенного взаимодействия: развод как предиктор защитного и совладающего поведения подростков // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 65–72.

15. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте и профилактика его аддиктивного варианта // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 22-23 апреля 2011 г. М., 2011. С. 40–45.
16. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дис. ... доктора мед. наук. СПб., 1994. 283 с.
17. Соловьев Н. Брак и семья сегодня. Вильнюс, 1977. 256 с.
18. Станибула С. А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе // Развитие личности. 2017. № 3. С. 195–204.
19. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М., 2013. 335 с.
20. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М., 1995. 376 с.
21. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск, 1999. 224 с.
22. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. М., 2004. 272 с.
23. Эйдемиллер Э. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008. 672 с.
24. Якушенко Е. Г. Клинико-психологические особенности подростков разведенных родителей: автореф. дис... канд. психол. наук. СПб., 2008. 24 с.
25. Borecka-Biernat D. Adolescents in the Face of a Social Conflict Situation. The Analysis of Determinants of Destructive Coping Strategies // Przegląd Badań Edukacyjnych, 2018. Vol. 2. № 27. Pp. 5–31.
26. Hobfoll S. H. The Ecology of Stress. New York, 1988. 360 p.
27. Simpson D. et al. The role of coping strategies in understanding the relationship between parental support and psychological outcomes in anxious youth // Child and Adolescent Social Work Journal. 2018. Vol. 35. № 4. Pp. 407–421.
28. Tur-Porcar A. M., Domínech A., Mestre V. Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood // Anales de psicología. 2018. Vol. 34. № 2. Pp. 340.

REFERENCES

1. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. Saint Petersburg, 2009, 336 p.
2. Grebennikov I. V. *Osnovy semeinoi zhizni: uchebnoe posobie* [Family Basics: A Study Guide]. Moscow, 1991, 158 p.
3. Druzhinina Yu. A. [Features of coping behavior in adolescence]. In: *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2012, no. 5 (112), pp. 172–176.
4. Dubinina A. S. [Features of coping strategies in adolescent children]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2019, no. 14 (252), pp. 60–63.
5. Ivanova O. I. Osobennosti koping-strategii starshikh podrostkov iz nepolnykh semei: avtoreferat vypusknnoi kvalifikatsionnoi raboty : Magisterskaya dissertatsiya. M., 2019. 14 s. [Features of coping strategies of older adolescents from single-parent families: the abstract of the final qualifying work: Master]. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=384171> (accessed: 20.02.2021)
6. Ivanova O. I., Busarova O. R. [Features of coping strategies for older adolescents from single-parent families]. In: *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2020, vol. 10, no. 1, pp. 103–115. DOI:10.17759/psylaw.2020100109
7. Kolpakova L. A. *Nasilie v sem'e: viktimologicheskii aspekt, differentsiatsiya otvetstvennosti i voprosy zakonodatel'noi tekhniki: dis. ... kand. yurid. nauk* [Violence in the family:

- victimological aspect, differentiation of responsibility and issues of legislative technique: dis. ... Cand. jurid. sciences]. Yaroslavl, 2007, 268 p.
8. Komarova A. V., Tsap V. B. [Coping strategies for adolescents in complete and single-parent families]. In: *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie. Kostroma, 26-28 sentyabrya 2019 g.* [The Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being. Kostroma, September 26-28, 2019]. Kostroma, 2019, pp. 346–351
 9. Kulikova T. I., Shalaginova K. S. [Coping behavior as a factor in the successful adaptation of adolescents from single-parent families in society]. In: *Nauchnyi potentsial* [Scientific potential], 2020, no. 1 (28), pp. 44–46.
 10. Nikol'skaya I. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detei* [Psychological protection in children]. Saint Petersburg, 2006, 352 p.
 11. Ovsyannikova E. A., Tkachenko N. S. [Influence of parent-child relationships on adolescents]. In: *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Scientific bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities], 2014, no. 26 (197), pp. 162–168.
 12. *Praktikum po psikhologii zhiznennykh situatsii: uchebnoe posobie / pod red. E. Yu. Korzhovoi* [Practical work on the psychology of life situations: textbook / ed. E. Yu. Korzhovoy]. Saint Petersburg, 2016, 268 p.
 13. Saporovskaya M. V. [Intergenerational legacy of coping family behavior]. In: *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: Materialy mezhdunar. nauchn.-prakt. konferentsii. Kostroma, 16–18 maya 2007 g.* [The psychology of coping behavior: Materials of the international. scientific-practical. conferences. Kostroma, May 16-18, 2007]. Kostroma, 2007, pp. 409–411.
 14. Saporovskaya M. V. [Intergenerational stress: divorce as a predictor of defensive and coping behavior in adolescents]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 1, pp. 65–72.
 15. Sirota N. A. [Coping behavior in adolescence and prevention of its addictive variant]. In: *Addiktivnoe povedenie: profilaktika i rehabilitatsiya: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 22-23 aprelya 2011 g.* [Addictive behavior: prevention and rehabilitation: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Moscow, April 22-23, 2011]. Moscow, 2011, pp. 40–45
 16. Sirota N. A. *Koping-povedenie v podrozkovom vozraste: dis. ... doktora med. nauk* [Coping behavior in adolescence: D. thesis in Medical Sciences]. Saint Petersburg, 1994, 283 p.
 17. Solov'ev N. *Brak i sem'ya segodnya* [Marriage and family today]. Vilnius, 1977, 256 p.
 18. Stanibula S. A. [Coping strategies: development in ontogenesis]. In: *Razvitie lichnosti* [Personal development], 2017, no. 3, pp. 195–204.
 19. Fel'dshtein D. I. *Mir detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniya)* [The world of childhood in the modern world (problems and objectives of the study)]. Moscow, 2013, 335 p.
 20. Figdor G. *Deti razvedennykh roditel'ei: mezhdru travmoi i nadezhdoi* [Children of Divorced Parents: Between Trauma and Hope]. Moscow, 1995, 376 p.
 21. Furmanov I. A., Alad'in A. A., Furmanova N. V. *Psikhologicheskaya rabota s det'mi, lishennymi roditel'skogo popechitel'stva: Kniga dlya psikhologov* [Psychological work with children deprived of parental care: A book for psychologists]. Minsk, 1999, 224 p.
 22. Tseluiko V. M. *Psikhologiya neblagopoluchnoi sem'i: Kniga dlya pedagogov i roditel'ei* [The Psychology of a Dysfunctional Family: A Book for Educators and Parents]. Moscow, 2004, 272 p.
 23. Eidemiller E. V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. Saint Petersburg, 2008, 672 p.

24. Yakushenko E. G. *Kliniko-psikhologicheskie osobennosti podrostkov razvedennykh roditeli: avtoref. dis... kand. psikhol. nauk* [Clinical and psychological characteristics of adolescents of divorced parents: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Saint Petersburg, 2008, 24 p.
25. Borecka-Biernat D. Adolescents in the Face of a Social Conflict Situation. The Analysis of Determinants of Destructive Coping Strategies. In: *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2018, vol. 2, no. 27, pp. 5–31.
26. Hobfoll S. H. *The Ecology of Stress*. New York, 1988, 360 p.
27. Simpson D. et al. The role of coping strategies in understanding the relationship between parental support and psychological outcomes in anxious youth. In: *Child and Adolescent Social Work Journal*, 2018, vol. 35, no. 4, pp. 407–421.
28. Tur-Porcar A. M., Domínech A., Mestre V. Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood. In: *Anales de psicología*, 2018, vol. 34, no. 2, pp. 340.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иванова Ольга Игоревна – аспирантка кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: ivanovanrcki@gmail.com

Бусарова Ольга Ренатовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета;
e-mail: olga-bus0@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga I. Ivanova – postgraduate student, Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: ivanovanrcki@gmail.com

Olga R. Busarova – Assoc. Prof., Department of Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education;
e-mail: olga-bus0@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Иванова О. И., Бусарова О. Р. Взаимосвязь детско-родительских отношений и совладающего поведения старших подростков из разных типов семей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 96–110.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-96-110

FOR CITATION

Ivanova O. I., Busarova O. R. The interrelation of child-parent relations and coping strategies of older adolescents from different types of families. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 96–110.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-96-110

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-111-126

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Титова О. И.

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, д. 89, Российская Федерация*

*Сибирский юридический институт МВД России
660131, г. Красноярск, ул. Рокоссовского, д. 20, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Изучение взаимосвязей гендера и жизнестойкости с параметрами социального взаимодействия.

Процедура и методы. Проведён опрос (N = 273), использована методика «Жизнестойкость» (автор С. Мадди), авторская шкала маскулинности и фемининности и опросник социального взаимодействия, корреляционный и факторный анализ (SPSS 27.0).

Результаты. Обнаружены взаимосвязи жизнестойкости и гендера с доминированием, подчинением, частотой конкуренции, эмоциональностью, инициативностью. С возрастанием фемининности жизнестойкость усиливается за счёт принятия риска (стремления к развитию и готовности извлекать ценный опыт), с возрастанием маскулинности жизнестойкость усиливается за счёт повышения контроля (убеждённости в своём влиянии на ситуацию). Описаны 6 факторов, посредством которых гендер и жизнестойкость участвуют в регуляции социального взаимодействия.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования углубляют представления о личностных детерминантах социального взаимодействия.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, фемининность, жизнестойкость, социальное взаимодействие, факторы взаимодействия, личностные детерминанты

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00757 «Гендер как фактор регулирования социального взаимодействия: социально-психологические типы, личностные детерминанты и психологические механизмы». Автор выражает благодарность А. И. Мышковой, магистранту Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, за сотрудничество в проведении исследования.

THE RELATIONSHIP OF GENDER AND HARDINESS IN SOCIAL INTERACTION

O. Titova

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
89, Ada Lebedeva ul., 660049 Krasnoyarsk, Russian Federation*

*Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
20, Rokossovsky ul., 660131 Krasnoyarsk, Russian Federation*

Abstract

Aim is to study the relationship of gender and hardiness with the parameters of social interaction.

Methodology. A survey was carried out (N = 273), the methodology “Hardiness” (by S. Maddy), the author’s scale of masculinity and femininity and the questionnaire of social interaction were applied; correlation and factor analysis (SPSS 27.0) was performed.

Results. The relationships between hardiness and gender with dominance, submission, frequency of competition, emotionality, and initiative were found. With an increase in femininity, hardiness is enhanced by taking risk (the desire for development and the willingness to gain valuable experience), with an increase in masculinity, hardiness is enhanced by increased control (confidence in its influence on the situation). 6 factors are described through which gender and hardiness are involved in the regulation of social interaction.

Research implications. The research results deepen the understanding of the personality determinants of social interaction.

Keywords: gender, masculinity, femininity, hardiness, social interaction, interaction factors, personality determinants resilience

Acknowledgment. The reported study was funded by an RFBR project number 20-013-00757 “Gender as a factor in regulating social interaction: socio-psychological types, personality determinants, and psychological mechanisms”. The author expresses gratitude to A. I. Myshkovskaya, a master’s student of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, for her cooperation in conducting the research.

Введение

В психологической науке изучение гендерных характеристик личности, гендерных различий и стереотипов обусловлено рядом изменений, наблюдающихся в современном обществе: развитием кризиса маскулинности и феминизацией мужчин, деформацией традиционной полоролевой идентичности женщин и ростом социальной активности людей с нетипичной гендерной идентичностью. Конфликт типично женских и типично мужских ролей, стремительная эволюция в отношении гендерных различий и полоролевого поведения характеризуют современное общество и ставят перед исследователями вопрос о влиянии проявлений фемининности, маскулинности и их сочетания на личность.

Распространённая в обществе установка о различиях между полами влияет на типизацию поведения, проявляемую в стереотипах мужественности и женственности, однако данные феномены переосмысляются сегодня не в контексте личностных черт представителей разных полов, а как полоролевое поведение, предписываемое культурой и обществом, которое может быть оценено по выраженности маскулинности, фемининности и их сочетанию. Современные образы женщины и мужчины меняются, проявление исключительно фемининных (женственных) или исключительно маскулинных (мужественных) черт теперь не является прямым следствием транслируемого гендера, что не исключает риска разногласий в межполовых отношениях, связанного с разрушени-

ем традиционной иерархии ролей, и постепенного отказа от гендерных стереотипов в обществе.

Под маскулинностью и фемининностью понимаются модели поведения человека в обществе, их общественная оценка, представления о мужских и женских чертах. В современном понимании данные феномены представляются неким набором поведенческих паттернов, которые могут быть реализованы как мужчинами, так и женщинами без прямого соотнесения с полом [14]. Маскулинность в коллективном сознании отождествляется с образом «настоящего мужчины» – он рационален, активен, эффективен, ориентирован на деятельность, дисциплинирован. Несмотря на то, что маскулинность в большей степени ассоциируется с положительными (в отличие от фемининности) качествами, чрезмерная акцентуация типично маскулинных черт, выражающаяся в грубости, авторитаризме, оценивается негативно. Фемининность же представляется как склонность к эмоциональности, низкой выносливости, иррациональности, проявляется в заботливости, мягкости, застенчивости, нежности, вежливости, чувствительности, развитой интуиции, пассивности, формализме [1].

Цель исследования – эмпирически изучить роль гендера и жизнестойкости в регулировании социального взаимодействия. С этой целью на этапе эмпирического исследования нами решались следующие задачи: 1) методом корреляционного анализа установить взаимосвязи гендера и жизнестойкости с характеристиками социального взаимодействия (доминирование, эмоциональность, осознанность и др.);

2) с помощью факторизации данных определить и описать обобщённые факторы социального взаимодействия, в содержании которых представлены гендерные характеристики и компоненты жизнестойкости (вовлечённость, контроль, принятие риска).

Гипотеза исследования: в регулировании социального взаимодействия маскулинность совместно с контролем и принятием риска положительно связаны с доминированием, следованием принципам, инициативностью и частотой конкуренции, а фемининность совместно с вовлечённостью положительно связаны с эмоциональностью, спонтанностью, ориентацией на других людей и частотой партнёрства.

Анализ работ, посвящённых жизнестойкости, показал, что она рассматривается исследователями в качестве критерия психического здоровья личности в разных контекстах. В работе Н. М. Волобуевой и Т. А. Сережки это явление изучается как один из ресурсов преодоления современным человеком трудных жизненных ситуаций [3]; Е. А. Горской и И. В. Черновой – как составляющая компетентности специалистов, обеспечивающих безопасность граждан [4]. Т. В. Конюхова и Е. Т. Конюхова изучают жизнестойкость как паттерн установок, проявляющийся в освоении разных типов социокультурного пространства [6]; проводится сравнительный анализ жизнестойкости и жизнеспособности личности [7; 8; 19]. О. Б. Полякова характеризует специфику её проявления у психологов и педагогов, имеющих профессиональное выгорание [11]. На современном этапе данная характеристика достаточно активно привлекается исследователями как

психологический критерий эффективности жизнедеятельности личности в стрессовых условиях [21]. Например, в сравнительном исследовании Н. В. Сидячевой, А. В. Губанова, Л. Э. Зотовой жизнестойкость выступает одним из индикаторов психического благополучия личности в период пандемии COVID-19 [12]. В статье С. А. Филипповой и Т. И. Куликовой жизнестойкость анализируется в контексте стресса преподавателей вуза [15]; посредством жизнестойкости оценивается готовность студентов к преодолению трудных ситуаций на разных этапах обучения в вузе [9; 16], обсуждаются особенности её проявления у лиц с ОВЗ [20]; изучается взаимосвязь жизнестойкости и ценностей у предпринимателей советского периода [18].

Основой понимания жизнестойкости в нашей работе выступает концепция С. Мадди, в которой она определяется как характеристика личности, позволяющая эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, сохраняя не только физическое и психологическое здоровье, но и извлекая из преодоления трудностей уникальный способствующий духовному и личностному развитию опыт [17]. В структуру общей жизнестойкости включены компоненты «вовлечённость», «контроль», «принятие риска».

Социальное взаимодействие в современных исследованиях характеризуется как вид связи и представляет систему действий, которая возникает из совместного участия субъектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь

основанием общественной солидарности [2; 10]. В структуре социального взаимодействия выделяется три уровня. Микроуровень представлен взаимосвязанными действиями социальных субъектов, социальное действие имеет осмысленный характер и ориентируется на ожидаемую реакцию другого человека. Действия могут иметь конъюнктивный или дизъюнктивный характер, определяя сближение или отталкивание людей друг от друга. Мезоуровень представляет собой ситуацию взаимодействия, в качестве параметров которой выступают характеристика субъектов, этапы, динамика, эффективность и содержательные компоненты ситуации (цели, предмет, используемые средства, принципы, нормы и правила, контекст развития ситуации). Это уровень конкуренции и сотрудничества между людьми. Особенностью социального взаимодействия на макроуровне является характер связей – горизонтальные или иерархически организованные. В целом, по мнению автора, «можно выделить два основных параметра связи (отношений между субъектами). Первый связан с социальным положением, статусом, ролями, отношениями власти и влияния, то есть с тем, как именно выстраиваются отношения: по вертикали (иерархия) или по горизонтали (паритет). Второй отражает процессы интеграции и дифференциации» [2, с. 45]. В совокупности с ранее полученными нами результатами изучения гендерных характеристик в условиях конкуренции и партнёрства [5] эти представления определили параметры социального взаимодействия, которые были нами учтены при разработке социально-психологическо-

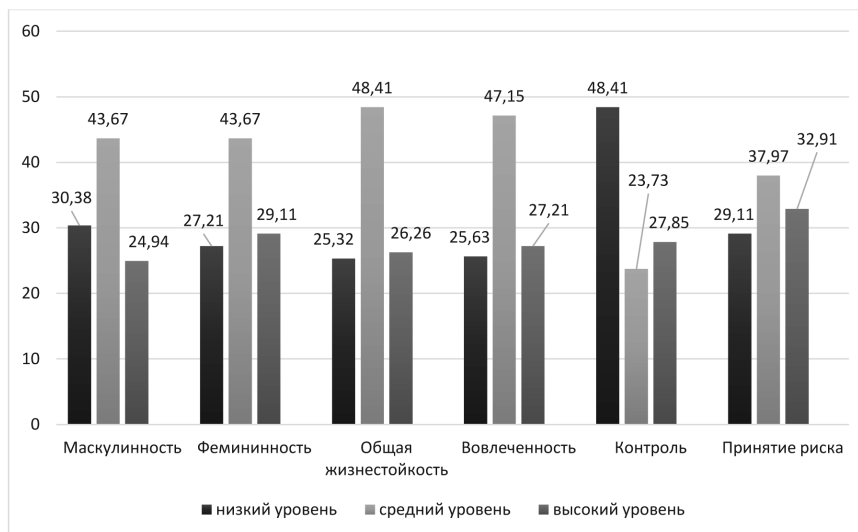


Рис. 1 / Fig. 1. Распределение респондентов по уровням исследуемых характеристик (%) / Distribution of respondents by the levels of the studied characteristics (%)

Источник: данные автора.

го опросника для целей проводимого исследования.

Методика и выборка исследования

В исследовании приняли участие 273 респондента, из них 40,3% мужчин и 59,7% женщин; 77,7% в возрасте от 21 до 40 лет (3,7% возраст не указали). В выборке преобладали представители профессий типа «человек – человек» – 77% (5,9% не указывали сферу своей деятельности).

Для сбора эмпирических данных использовались методика «Жизнестойкость» (автор С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой), авторская шкала маскулинности и фемининности [13] и опросник социального взаимодействия, в котором изучаются 42 характеристики, являющиеся эмпирическими индикаторами переменных «эмоциональность – рациональность», «ориентация на свои цели – ориентация на

других людей», «осознанность – спонтанность», «доминирование – подчинение», «принципы взаимодействия», «частота конкуренции и партнёрства», «инициативность – реактивность», «сдержанность – непосредственность», «следование принципам – ситуативность», «оценка по статусу – оценка по поступкам» и др.

Математико-статистические методы: корреляционный анализ и факторный анализ методом главных компонент, выполненный без вращения (SPSS 27.0).

Результаты и обсуждение

В соответствии с процентиями и тестовыми нормами респонденты были распределены по уровням проявления исследуемых характеристик: маскулинности, фемининности, жизнестойкости и её компонентов – вовлечённости, контроля, принятия риска. Согласно полученным данным низкий, средний и высокий уровни

Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязи жизнестойкости, маскулинности и фемининности с характеристиками социального взаимодействия ($p < 0,05$) / Relationships of hardiness, masculinity and femininity with social interaction characteristics ($p < 0,05$)

	Общая жизнестойкость	Вовлечённость	Контроль	Принятие риска	Фемининность	Маскулинность
Моё взаимодействие с другими людьми полностью зависит от их отношения ко мне		-0,13*			0,12	
Оцениваю других людей по тому, к какой группе они принадлежат в обществе	-0,17*			-0,17*		0,11
Другие люди обычно готовы подчиняться и действовать согласованно с моим мнением			0,17*			0,16*
Во взаимодействии я чаще ответно реагирую на активность других, чем инициирую её сам		-0,26*			0,12	
Я обычно доминирую во взаимодействии с другими людьми			0,21*			0,14*
Во взаимодействии я обычно заранее определяю с целью, планирую время и место, обдумываю свои слова и действия, оцениваю результат			0,12			0,19*
Другие люди обычно доминируют в нашем с ними взаимодействии			-0,24*		0,1	
Обычно я активен во взаимодействии, проявляю инициативу		0,28*				0,11
Я предпочитаю подчиняться во взаимодействии с людьми – куда направят, что поручат, то и выполняю	-0,16*		-0,16*	-0,16*	0,1	
Фемининность	0,32*			0,36*		
Маскулинность	0,4*		0,39*			

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

Источник: данные автора.

выраженности почти всех изучаемых характеристик представлены в выборке достаточно равномерно (рис. 1.).

За исключением одного из компонентов жизнестойкости – контроля, по которому низкие показатели встречаются почти у половины респондентов (48,41%), что указывает на значительную долю респондентов со слабой убежденностью в своих возможностях влияния на ситуацию, с малой ценностью активности в социальном взаи-

модействии, не склонных принимать на себя ответственность за происходящее.

Анализ взаимосвязи маскулинности / фемининности и жизнестойкости с параметрами социального взаимодействия

Для обнаружения связей между проявлениями жизнестойкости и её компонентов, маскулинности, фемининности и параметрами социаль-

ного взаимодействия проведён корреляционный анализ (коэффициент Пирсона). В таблице 1 выборочно представлены позиции опросника социального взаимодействия, по которым выявлены статистически значимые ($p < 0,05$) связи одновременно и с компонентами жизнестойкости, и с маскулинностью / фемининностью.

В интерпретации результатов корреляционного анализа мы исходим из того, что жизнестойкость, маскулинность и фемининность являются личностными характеристиками и, соответственно, более стабильными в социальном поведении человека, поэтому в связке с переменными социального взаимодействия они выступают независимой переменной, выступая в роли индивидуально-психологического (жизнестойкость) и социально-психологического (маскулинность и фемининность) условий, варьирующих взаимодействие людей, predisposing их к реализации той или иной модели взаимодействия.

По данным таблицы 1 мы видим, что, несмотря на высокий уровень статистической значимости представленных коэффициентов корреляции между жизнестойкостью, гендерными характеристиками и параметрами социального взаимодействия, сила связей между изучаемыми явлениями относительно невелика – большинство из них для данной выборки относится к уровню слабой связи. Для характеристики социального взаимодействия обратимся к взаимосвязям с наиболее высокими значениями коэффициентов корреляции, представленными в нашей гипотезе.

Сниженная вовлечённость в события жизни, усиление ощущения, что

жизнь проходит в стороне, сопровождается предпочтением реактивной модели поведения в социальном взаимодействии, когда субъект не склонен к проявлению инициативы, а склонен в своих действиях и решениях реагировать на инициативу и активность других людей ($r = -0,26$); к этому варианту в большей мере склонны люди с более высокими показателями фемининности ($r = 0,12$). Таким образом, предпочтение реактивной, безынициативной модели поведения усиливается с увеличением фемининности и снижением вовлечённости в действительность.

С увеличением показателей по шкале «контроль», что указывает на убеждённость субъекта в своём влиянии на происходящее, в том числе путём борьбы, на активное отношение к действительности, наблюдается тенденция к доминированию субъекта в социальном взаимодействии ($r = 0,21$); такая модель взаимодействия усиливается с ростом показателей маскулинности ($r = 0,14$). Наоборот, со снижением показателя контроля как компонента жизнестойкости, что проявляется в неверии в возможности своего влияния на ситуацию, в пассивном отношении к действительности, в непринятии ответственности за происходящее, в социальном взаимодействии возрастает доминирование со стороны других людей ($r = -0,24$); что взаимосвязано с возрастанием фемининности субъекта ($r = 0,1$).

С ростом показателей по шкале «вовлечённость», что указывает на эмоциональное участие в происходящем, на готовность к «диалогу с ситуацией», получение удовольствия от общения, познания, деятельности, повышаются активность и инициатива субъекта в

Таблица 2 / Table 2

Количественные показатели факторной структуры (по методу главных компонент) /
Quantitative indicators of the factor structure (by the method of principal components)

Фактор	Вес	% дисперсии	Суммарный %	Фактор	Вес	% дисперсии	Суммарный %
1*	5,157	9,551	9,551	10	1,509	2,794	47,815
2	3,800	7,038	16,589	11	1,381	2,557	50,371
3*	3,144	5,822	22,411	12	1,310	2,426	52,798
4*	2,365	4,380	26,791	13	1,263	2,340	55,137
5	2,255	4,175	30,966	14*	1,241	2,298	57,435
6	2,079	3,849	34,816	15	1,159	2,147	59,582
7	1,991	3,686	38,502	16*	1,120	2,075	61,657
8*	1,823	3,377	41,879	17	1,071	1,983	63,640
9	1,697	3,142	45,021	18	1,016	1,881	65,520

* – отмечены факторы, в содержании которых выражено проявились компоненты жизнестойкости, маскулинности и фемининности.

Источник: данные автора.

социальном взаимодействии ($r = 0,28$), данная модель поведения тоже взаимосвязана с усилением фемининности субъекта ($r = 0,11$).

Жизнестойкость и гендерные характеристики также находятся во взаимосвязи друг с другом, причём их связи непосредственно друг с другом более сильны и соответствуют умеренному уровню. Так, жизнестойкость возрастает с увеличением фемининности личности ($r = 0,32$), ещё более тесные связи демонстрирует рост жизнестойкости с возрастанием маскулинности ($r = 0,4$), но при этом в связи с фемининностью и маскулинностью наблюдаются разные механизмы, обеспечивающие рост жизнестойкости. При росте фемининности жизнестойкость возрастает за счёт принятия риска, проявляющегося в стремлении субъекта к развитию, в готовности извлекать ценный опыт для целей своего развития и в реализации новых моделей взаимодействия с действительностью ($r = 0,36$). В то время как при росте маскулинности жизнестойкость

возрастает за счёт роста контроля, проявляющегося в убеждённости личности в своём влиянии на ситуацию, реализации ценностей активности, представления о себе как о «сильной личности» ($r = 0,39$).

Также отметим ещё несколько малоизученных аспектов социального взаимодействия в контексте влияния на них со стороны жизнестойкости и маскулинности / фемининности личности:

- оценка людей по их принадлежности к социальной группе, по их социальному статусу положительно взаимосвязана со сниженным уровнем принятия риска и усиливается с возрастанием маскулинности;
- осознанность и рациональность, проявляющиеся в определении целей, планировании места и времени, обдумывании слов и действий, оценке результата, положительно взаимосвязаны с ростом контроля как убеждённости субъекта в своём влиянии на ситуацию и с ростом маскулинности личности;

Таблица 3 / Table 3

Факторы социального взаимодействия, содержащие гендерные характеристики и компоненты жизнестойкости / Factors of social interaction containing gender characteristics and components of hardiness

Отрицательные вклады	Положительные вклады
Фактор 1 – убеждённости в своём влиянии на ситуацию, эмоциональной вовлечённости во взаимодействие, открытости новому опыту, доминирования и активности во взаимодействии (вес 5,16)	
Чаще ответно реагирует на активность других, чем инициирует её сам (–0,573)	Жизнестойкость (0,914) *
Другие люди обычно доминируют во взаимодействии с ним (–0,507)	Контроль (0,876) *
Предпочитает подчиняться во взаимодействии с людьми (–0,445)	Вовлечённость (0,86) *
Фемининность (–0,288) *	Принятие риска (0,724) *
	Обычно активен во взаимодействии, проявляет инициативу (0,531)
	Доминирует во взаимодействии с другими людьми (0,429)
Фактор 3 – рациональности, состоятельности, прагматичности с ориентацией на себя, с оценкой по принадлежности к группе и дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам (вес 3,14)	
	Заранее определяет цель, планирует время и место, обдумывает слова и действия, оценивает результат (0,486)
	Часто вступает в конкуренцию (0,444)
	Во взаимодействии всегда оценивает «плюсы» и «минусы» его для себя (0,398)
	Оценивает других людей по социальному статусу (0,391)
	Маскулинность (0,385) *
	Считает, что обычно люди ориентируются на собственные цели и интересы (0,369)
	Строит взаимодействие с опорой на принцип практической пользы (0,364)
Фактор 4 – нормативности во взаимодействии (стремление действовать по своим планам и правилам, с неготовностью извлекать опыт) (вес 2,37)	
В каждой сфере жизни взаимодействие людей специфично – свой круг людей, свои правила (–0,347)	Опирается на общепринятые нормы и стандарты поведения (0,518)
В основе взаимодействия стремление к непосредственному удовлетворению потребностей и эмоций (–0,322)	Взаимодействие с людьми не зависит от их отношения ко мне (0,393)
Считает, что обычно люди ориентируются на собственные цели и интересы (–0,319)	Считает, что во взаимодействии люди сдержанны в отношении своих природных импульсов (0,342)
Принятие риска (–0,272)*	Строит взаимодействие с опорой на принцип нравственности (0,312)

Отрицательные вклады	Положительные вклады
Фактор 8 – взаимодействие без учёта влияния ситуации с дифференцированным отношением к гендерным нормам (вес 1,82)	
Действует по ситуации – учитывает конкретные взаимоотношения с человеком (–0,499)	Маскулинность (0,331) *
Оценивает других людей по поступкам (–0,416)	
Фактор 14 – единообразия в социальном поведении, в отношении к гендерным нормам, непосредственности и импульсивности (вес 1,24)	
Считает, что следует абсолютно по-разному вести себя в различных сферах жизни, в каждой из них своя манера, роль и т.п. (–0,416)	Считает основой взаимодействия стремление к быстрому удовлетворению потребностей и взрывных эмоций (0,327)
	Фемининность (0,322)*
Фактор 16 – рост психологической дистанции в эмоционально-окрашенных отношениях, нет правил в их построении, с недифференцированным отношением к гендерным нормам (вес 1,12)	
Маскулинность (–0,315)*	Изменение психологической дистанции во взаимодействии с использованием личностных ресурсов (0,433)
	Заданных ограничений в отношениях не имеет – в них могут быть включены разные люди, действовать разные правила (0,33)

Источник: данные автора.

• подчинение во взаимодействии положительно взаимосвязано со снижением контроля (субъект не верит в своё влияние на ситуацию) и принятием риска (закрытость новому опыту), а также – с ростом фемининности личности.

Факторы, отражающие роль маскулинности / фемининности и жизнестойкости в социальном взаимодействии

В ходе проведения факторного анализа по методу главных компонент, без вращения, было получено 18-факторное решение, описывающее 65,52% дисперсии. Количественные показатели факторного решения представлены в таблице 2.

Анализ содержания переменных в структуре каждого из 18 факторов позволил нам выделить факторы, в содержании которых представлена жизнестойкость (или её компоненты)

и гендерные характеристики – маскулинность и фемининность. Таких факторов получилось шесть.

В таблице 3 выборочно представлены факторы, в содержании которых имеются показатели жизнестойкости – общий показатель, вовлечённость, контроль, принятие риска, а также – маскулинность и фемининность. По каждому из них переменные, определяющие содержание фактора, сгруппированы в зависимости от их вклада – с положительным или отрицательным вкладом они определяют смысловое содержание фактора.

Анализ факторного решения с учётом роли в социальном взаимодействии жизнестойкости и её компонентов (вовлечённость, контроль, принятие риска), маскулинности и фемининности, проявляющиеся в том числе в дифференцированном и не-

дифференцированном отношении к гендерным нормам, определил 6 факторов, присущих неявной структуре предмета нашего исследования. Изучаемые переменные обобщены в факторы, в названиях которых отражены психологические механизмы, посредством которых жизнестойкость и гендер участвуют в регуляции социального взаимодействия: 1) убеждённости в своём влиянии на ситуацию, эмоциональной вовлечённости во взаимодействие, открытости новому опыту, доминирования и активности во взаимодействии (вес 5,16); 2) рациональности, состоятельности, прагматичности с ориентацией на себя, с оценкой по принадлежности к группе и дифференцированным отношением к гендерным нормам (вес 3,14); 3) нормативности во взаимодействии (стремление действовать по своим планам и правилам, с неготовностью извлекать опыт) (вес 2,37); 4) взаимодействию без учёта влияния ситуации с дифференцированным отношением к гендерным нормам (вес 1,82); 5) единообразия в социальном поведении, в отношении к гендерным нормам, непосредственности и импульсивности (вес 1,24); 6) роста психологической дистанции в эмоционально-окрашенных отношениях, без правил в их построении, с недифференцированным отношением к гендерным нормам (вес 1,12).

Заключение

Подведём итоги изучения роли гендерных характеристик и жизнестойкости в регулировании социального взаимодействия и оценим полученные результаты с точки зрения выдвинутой гипотезы.

Жизнестойкость и гендерные характеристики обладают существенной взаимосвязанностью друг с другом, но в связи с фемининностью и маскулинностью наблюдаются разные механизмы, обеспечивающие рост жизнестойкости. С возрастом фемининности жизнестойкость усиливается за счёт принятия риска, проявляющегося в стремлении субъекта к развитию, в готовности извлекать ценный опыт для целей своего развития и к реализации новых моделей взаимодействия с действительностью. С возрастом маскулинности жизнестойкость усиливается за счёт повышения контроля, проявляющегося в убеждённости личности влиять на ситуацию, реализации ценностей активности, представления о себе как о «сильной личности».

С ростом уровня фемининности субъекта и снижением жизнестойкости (компонент «вовлечённость») увеличивается предпочтение реактивной, безынициативной модели взаимодействия. С возрастом маскулинности и жизнестойкости (компонент «контроль») также увеличивается доминирование в социальном взаимодействии. Подчинение же, наоборот, возрастает вместе с уровнем фемининности субъекта и снижением жизнестойкости (компонент «контроль»). Активность и инициатива в социальном взаимодействии возрастает с увеличением фемининности субъекта и жизнестойкости (компонент «вовлечённость»).

Обнаружены тенденции: склонность оценивать людей по их принадлежности к социальной группе усиливается при снижении жизнестойкости (компонент «принятие риска») и при росте маскулинности; с ростом маску-

линности личности и жизнестойкости (компонент «контроль») повышаются осознанность и рациональность во взаимодействии; с ростом феминности личности и снижением жизнестойкости (компонент «принятие риска») во взаимодействии возрастает подчинение.

Выделены факторы, посредством которых жизнестойкость и гендер участвуют в регуляции социального взаимодействия: 1) убеждённости в своём влиянии на ситуацию, эмоциональной вовлечённости во взаимодействие, открытости новому опыту, доминирования и активности во взаимодействии; 2) рациональности, состязательности, прагматичности с ориентацией на себя, с оценкой по принадлежности к группе и дифференцированным отношением к гендерным нормам; 3) нормативности во взаимодействии (стремление действовать по своим планам и правилам, с неготовностью извлекать опыт); 4) взаимодействии без учёта влияния ситуации с дифференцированным отношением к гендерным нормам; 5) еди-

нообразия в социальном поведении, в отношении к гендерным нормам, непосредственности и импульсивности; 6) роста психологической дистанции в эмоционально-окрашенных отношениях без правил в их построении, с недифференцированным отношением к гендерным нормам.

Относительно положений гипотезы – доказаны связи: маскулинности и контроля с доминированием, маскулинности с частотой конкуренции, феминности и вовлечённости с эмоциональностью; инициативности – с вовлечённостью и феминностью, а не маскулинностью, как мы предполагали. Не получено доказательств о существенных связях следования принципам в социальном взаимодействии с маскулинностью и контролем, а также – спонтанности, ориентации на других людей и частоты партнёрства с феминностью и вовлечённостью в происходящее.

*Статья поступила
в редакцию 28.01.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–158.
2. Вавакина Т. С. Проблема исследования партнёрства в социальной психологии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 25. С. 38–50. DOI: 10.26516/2304-1226.2018.25.38
3. Волобуева Н. М., Сережко Т. А. Жизнестойкость и религиозность как ресурсы современного человека в трудных жизненных ситуациях // Научные ведомости: гуманитарные науки. 2015. № 24(221). Вып. 28. С. 151–158.
4. Горская Е. А., Чернова И. В. Жизнестойкость курсантов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (результаты комплексного исследования) // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2013. № 1 (18). С. 30–35.
5. Журавлев А. Л., Позняков В. П., Титова О. И. Психологические отношения российских предпринимателей к конкуренции и партнерству: гендерный аспект // Психологические исследования проблем современного российского общества. Серия «Труды Института психологии РАН». М., 2013. С. 287–310.

6. Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т. Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства // Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 322. № 6. С. 110–114.
7. Лактионова А. И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 3. С. 11–15.
8. Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84–98.
9. Павлова Ю. А., Маслова Т. М. Сравнительный анализ жизнестойкости студентов-первокурсников и выпускников // Постулат. 2020. № 6. URL: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/3236/3283> (дата обращения: 23.11.2020).
10. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. Монография. М., 2016. 320 с.
11. Полякова О. Б. Специфика жизнестойкости психологов и педагогов с профессиональными деформациями (выгоранием) // Известия Уральского Федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2016. № 4 (158). С. 82–91.
12. Сидячева Н. В., Губанов А. В., Зотова Л. Э. Социально-психологические детерминанты психологического самочувствия в период пандемии COVID-19: данные международного исследования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 82–98. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-82-98
13. Титова О. И. Разработка шкалы маскулинности и фемининности социальной группы (на основе модели Г. Хофстеде) // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. Ярославский государственный университет, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль, 2020. С. 556–560.
14. Титова О. И., Таусинова О. К. Бинарный или небинарный: подходы к классификации гендера на разных этапах развития психологического знания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 6-1. С. 170–185. DOI: 10.34670/AR.2020.73.95.026
15. Филиппова С. А., Куликова Т. И. Изучение проявления академического стресса у преподавателей психологии высшего учебного заведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 121–132. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-121-132
16. Abdollahi A., Abu Talib M., Ismail Z., Yaacob S. N. The role of hardiness in decreasing stress and suicidal ideation in a sample of undergraduate students // Journal of Humanistic Psychology. 2015. Т. 55. № 2. С. 202–222.
17. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience // American Psychologist. 2005. V. 60. № 3. P. 261–262.
18. Manichev S., Gurieva S., Dmitrieva V., Mikhalyuk O., Vereitinova T., Namdi D. Values and hardiness: entrepreneurs of former soviet countries // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Т. 9. № 46. С. 107–110.
19. Nikolaeva E. I., Elnikova O. E. A comparative analysis of the parameters of “hardiness” and “resilience” // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 5 S4. С. 219–224.
20. Shchipanova D. Y., Tserkovnikova N. G., Uskova B. A., Puzyrev V. V., Markova A. S., Fomin E. P. Hardiness of adolescents with special educational needs: research results // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 17. С. 9829–9838.

21. Zeer E. F., Yugova E. A., Karpova N. P., Trubetskaya O. V. Psychological predictors of human hardiness formation // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. T. 11. № 14. С. 7035–7044.

REFERENCES

1. Ageev V. S. [Psychological and social functions of gender role stereotypes]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1987, no. 2, pp. 152–158.
2. Vavakina T. S. [The problem of researching partnership in social psychology]. In: *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [Irkutsk State University Bulletin. Series: Psychology], 2018. vol. 25, pp. 38–50. DOI: 10.26516/2304-1226.2018.25.38
3. Volobueva N. M., Serezhko T. A. [Resilience and religiosity as resources of a modern person in difficult life situations]. In: *Nauchnye vedomosti: gumanitarnye nauki* [Scientific statements: humanities], 2015, no. 24(221), issue 28, pp. 151–158.
4. Gorskaya E. A., Chernova I. V. [Resilience of cadets of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (results of a comprehensive study)]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie problemy bezopasnosti cheloveka i obshchestva* [Psychological and pedagogical problems of human and social security], 2013, no. 1 (18), pp. 30–35.
5. Zhuravlev A. L., Poznyakov V. P., Titova O. I. [Psychological Attitudes of Russian Entrepreneurs to Competition and Partnership: Gender Aspect]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya problem sovremennogo rossiiskogo obshchestva. Seriya «Trudy Instituta psikhologii RAN»* [Psychological research of the problems of modern Russian society. Series “Proceedings of the Institute of Psychology RAS”]. Moscow, 2013, pp. 287–310
6. Konyukhova T. V., Konyukhova E. T. [Resilience of the individual as a special pattern of attitudes towards the development of sociocultural space]. In: *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk Polytechnic University], 2013, vol. 322, no. 6, pp. 110–114.
7. Laktionova A. I. [“Vitality” in the structure of psychological concepts]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2010, no. 3, pp. 11–15.
8. Makhnach A. V. [Vitality as an interdisciplinary concept]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2012, vol. 33, no. 6, pp. 84–98.
9. Pavlova Yu. A., Maslova T. M. [Comparative analysis of the resilience of first-year students and graduates]. In: *Postulat. 2020. № 6*. [Postulate, 2020, no. 6]. Available at: <http://e-postulat.ru/index.php/Postulat/article/view/3236/3283> (accessed: 11/23/2020)
10. Poznyakov V. P., Vavakina T. S. *Psikhologiya delovogo partnerstva: teoriya i empiricheskie issledovaniya. Monografiya* [Psychology of Business Partnership: Theory and Empirical Research. Monograph]. Moscow, 2016, 320 p.
11. Polyakova O. B. [The specificity of the resilience of psychologists and teachers with professional deformations (burnout)]. In: *Izvestiya Ural'skogo Federal'nogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Ural Federal University. Episode 3: Social Sciences], 2016, no. 4 (158), pp. 82–91.
12. Sidyacheva N. V., Gubanov A. V., Zotova L. E. [Socio-psychological determinants of psychological well-being during the COVID-19 pandemic: data from an international study]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2020, no. 4, pp. 82–98. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-82-98
13. Titova O. I. [Development of a scale of masculinity and femininity of a social group

- (based on the model of G. Hofstede)]. In: *Yaroslavskaya psikhologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Yaroslavskii gosudarstvennyi universitet, 8–10 oktyabrya 2020 g. / otv. red. A. V. Karpov* [Yaroslavl psychological school: history, modernity, prospects: collection of materials of the All-Russian scientific conference. Yaroslavl State University, October 8–10, 2020 / otv. ed. A. V. Karpov]. Yaroslavl, 2020, pp. 556–560
14. Titova O. I., Tausinova O. K. [Binary or non-binary: approaches to the classification of gender at different stages of the development of psychological knowledge]. In: *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and contemporary research], 2020, vol. 9, no. 6-1, pp. 170–185. DOI: 10.34670/AR.2020.73.95.026
 15. Filippova S. A., Kulikova T. I. [Studying the manifestation of academic stress among teachers of psychology of a higher educational institution]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2020, no. 4, pp. 121–132. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-121-132
 16. Abdollahi A., Abu Talib M., Ismail Z., Yaacob S. N. The role of hardiness in decreasing stress and suicidal ideation in a sample of undergraduate students. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 2015, vol. 55, no 2, pp. 202–222.
 17. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience. In: *American Psychologist*, 2005, vol. 60, no. 3, pp. 261–262.
 18. Manichev S., Gurieva S., Dmitrieva V., Mikhalyuk O., Vereitinova T., Namdi D. Values and hardiness: entrepreneurs of former soviet countries. In: *Indian Journal of Science and Technology*, 2016, vol. 9, no. 46, pp. 107–110.
 19. Nikolaeva E. I., Elnikova O. E. A comparative analysis of the parameters of “hardiness” and “resilience”. In: *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 5 S4, pp. 219–224.
 20. Shchipanova D. Y., Tserkovnikova N. G., Uskova B. A., Puzyrev V. V., Markova A. S., Fomin E. P. Hardiness of adolescents with special educational needs: research results. In: *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 17, pp. 9829–9838.
 21. Zeer E. F., Yugova E. A., Karpova N. P., Trubetskaya O. V. Psychological predictors of human hardiness formation. In: *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 14, pp. 7035–7044.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Титова Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Сибирского юридического института МВД России; доцент кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева;
e-mail: 944058@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga I. Titova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev;
e-mail: 944058@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Титова О. И. Взаимосвязь гендера и жизнестойкости в социальном взаимодействии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 111–126.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-111-126

FOR CITATION

Titova O. I. The relationship of gender and hardiness in social interaction. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 111–126.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-111-126

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ МОСКОВСКИХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

Андреева А. Д.¹, Лисичкина А. Г.¹, Бримова Л. А.²

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

² МБОУ Лицей № 15
141400, Московская обл., г. Химки, Пр-т. Мельникова, д. 2а, Российская
Федерация

Аннотация

Цель. Выявить сравнительный уровень сформированности статусов профессиональной идентичности выпускников девятых и одиннадцатых классов.

Процедура и методы. Для исследования возрастных особенностей формирования профессиональной идентичности была использована «Методика изучения статусов профессиональной идентичности», разработанная А. А. Азбель.

Результаты. В исследовании представлены результаты эмпирического изучения возрастных особенностей формирования профессиональной идентичности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Социальная ситуация взросления детей и подростков в условиях постиндустриального общества оказывает разнонаправленное влияние на их личностное и психологическое развитие. Стремительные изменения экономических основ и социокультурных условий жизни существенно затрудняют процесс самоопределения подрастающих поколений, ведут к возникновению феномена «медленного взросления» молодых людей.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность

DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF MOSCOW AND REGIONAL SCHOOLS

A. Andreeva¹, A. Lisichkina¹, L. Brimova²

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

² *Municipal general education budget institution Lyceum 15
2a, Melnikov prosp., Khimki 141400, Moscow region, Russian Federation*

Abstract

Aim. To identify the comparative level of professional identity status of the ninth and eleventh grade graduates.

Methodology. For the investigation of the age characteristics of the professional identity formation A.A. Azbel's «method of studying the status of professional identity» was used.

Results. The study presents the results of an empirical study of the age characteristics of the occupational identity formation.

Research implications. The social situation of children and adolescents in a post-industrial society has varied influences on their personal and psychological development. Rapid changes in the economic bases and sociocultural conditions of life make the process of self-determination of younger generations very difficult and lead to the phenomenon of «slow maturation» of young people.

Keywords: social development situation, professional self-determination, professional identity

Введение

История проблемы

В условиях отечественной системы образования задача профессионального самоопределения впервые встаёт перед учащимися в возрасте 15–18 лет. Тем не менее в литературе по проблеме профессионального самоопределения в большей степени представлены исследования, проведённые на студенческих выборках или профессиональных группах. Работ, посвящённых становлению профессиональной идентичности, профессионального самоопределения учащихся старших классов школы, завершающих основное общее (9 класс) и полное среднее (11 класс) образование, значительно меньше [1; 7; 8; 13; 16; 22; 23].

Сложность проблемы профессионального самоопределения молодёжи

определяется уровнем развития и социально-экономическими потребностями общества. Так, в предвоенные и трудные послевоенные годы (1930–50-е гг.) профессиональная ориентация школьников определялась экономическим положением семьи, семейными трудовыми традициями, территориальной близостью потенциальных мест профессионального обучения и работы. Индустриальная экономика требовала большого количества рабочих самых разных специальностей, поэтому профессиональное самоопределение даже выпускников неполной средней школы-семилетки в тех экономических условиях было результатом сознательного выбора учащегося.

Однако уже в 1960–70-е гг. задача профессионального самоопределения подростков после окончания непол-

ной средней школы стала утрачивать свой экономический смысл. Замена ручного труда машинным, совершенствование промышленного производства снижали потребности экономики в рабочих руках, а рост уровня жизни населения практически освобождал подростков от необходимости раннего включения в трудовую деятельность. Соответственно, снизилась мера сознательности и ответственности самих подростков при принятии решения о своём ближайшем будущем. Выбор дальнейшего образовательного маршрута после окончания восьмилетней средней школы превратился в форму отсева слабоуспевающих школьников в профессионально-технические и средние специальные учебные заведения. Исследования 80-х гг. прошлого столетия показывали, что 90% первокурсников ПТУ и техникумов не знали, какие качества необходимы для успешной работы по выбранной ими специальности, не могли оценить степень выраженности этих качеств у себя или же необоснованно завышали их оценку, затруднялись соотносить свои мечты, жизненные планы с будущей профессией [15]. Работы Т. В. Кудрявцева, посвящённые изучению психологической готовности подростков к труду, выявили, что 87,3% учащихся ПТУ имели средний уровень готовности, слабо представляя себе своё профессиональное будущее [11].

Всё большее число школьников предпочитало остаться в школе с тем, чтобы в последующем поступить в вуз. Мотивация этого выбора была различной у старшеклассников из семей с разным социальным статусом. Выходцы из рабочих семей руководствовались преимущественно социальными моти-

вами: указывали на стремление изменить свой социальный статус, перейти в категорию людей, занимающихся высококвалифицированным трудом, или хотя бы просто побывать в роли студента. Свыше половины из них могли назвать конкретные профессии, по которым они хотели бы работать, в основном престижные, востребованные, хорошо оплачиваемые. Дети из семей интеллигенции больше ориентировались на познавательные мотивы: рассматривали высшее образование как некое обязательное требование, позволяющее приобрести знания, расширить кругозор, приобрести профессию, отвечающую их интересам и склонностям. Назвать свою будущую профессию смогли лишь 13% из них, а указать приблизительное место работы – 19% [13]. Со временем удельный вес таких мотивов профессионального самоопределения, как интересы и склонности достиг у учащихся 8–10 классов почти 50% [10].

Такой отток молодёжи от рабочих профессий вызывал серьёзную тревогу у руководства страны. Прогнозируя усложнение экономического развития, связывая его именно с сокращением прироста трудовых ресурсов, состоявшийся в 1981 г. XXVI съезд КПСС обратил особое внимание на проблему профессионального самоопределения молодёжи: «...незавершённость профессионального самоопределения, растянутасть этого процесса во времени – во многих случаях причина недостаточной удовлетворённости части людей своей профессией, а следовательно, и текучести кадров, которая в условиях дефицита рабочих рук наносит немалый ущерб нашей экономике» [12, с. 51]. С этого момента во-

прос профориентации стал одним из ключевых в вопросе реформирования общеобразовательной и профессиональной школы. Было открыто более 60-ти региональных Центров профессиональной ориентации молодёжи, создано множество консультационных пунктов, возобновлено обучение основам профессий в средней школе (УПК). Будущее, однако, показало, что выбранная партией стратегия не отражала истинных причин трансформации сферы трудовых ресурсов, не соответствовала процессу медленного перехода индустриальной экономики к её постиндустриальному типу, связанному с сокращением численности рабочих профессий, уменьшением доли ручного и низкоквалифицированного труда в промышленном производстве.

Тем не менее в 70–80-е годы прошлого столетия сохранялись два важнейших фактора, способствующих профессиональному самоопределению: устойчивость содержания и требований большинства профессий и социальная ценность приверженности работника выбранному делу. Получив профессиональное образование, большинство людей продолжали работать в выбранной сфере, что поощрялось некоторыми преференциями работникам с так называемым непрерывным трудовым стажем. В современных условиях цифровой экономики утрачивается ценностное представление о профессии как о деле всей жизни. Сегодня профессиональная идентичность понимается как динамичная форма социальной идентичности, включающая принадлежность к определённой профессиональной группе и

взаимодействия в рамках профессиональной группы [1; 24; 26].

Стремительно изменяется рынок профессий, меняется их содержание и требования, очевидной становится не только необходимость постоянно обновлять профессиональные знания и умения, но и готовность осваивать новые профессии [5; 9; 10; 18; 19; 20; 21; 25]. В этой связи существенно трансформируется характер профессионального выбора учащихся.

В психологических исследованиях проблемы профессионального самоопределения старшеклассников, проводившихся в эпоху индустриальной экономики, выбор дальнейшего жизненного пути рассматривался как аффективный центр социальной ситуации развития старших подростков (Л. И. Божович, Н. И. Крылов, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев) [4; 12]. Так, Л. И. Божович рассматривает «самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека», с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Потребность в самоопределении возникает на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возрастов, что неразрывно связано с такой существенной характеристикой этого этапа развития, «как устремлённость в будущее» [4, с. 281].

Высокий темп экономических и социальных трансформаций постиндустриального общества, обусловленных развитием цифровой экономики, существенно затрудняет процесс самоопределения подрастающих поколений, тормозит процесс выбора профессии и становления профессионального са-

мосознания. Тем не менее структура современного среднего образования сохраняет два периода, в течение которых перед школьниками встаёт задача осознанного профессионального выбора: это окончание девятого класса, т. е. завершение основного общего образования, и собственно традиционное окончание полной средней школы.

Исследование, результаты которого представлены в данной статье, позволило выявить сравнительный уровень сформированности статусов профессиональной идентичности выпускников девярых и одиннадцатых классов школ московской агломерации и уральского экономического региона.

Организация и методы исследования

Представленные результаты исследования были получены с помощью «Методики изучения статусов профессиональной идентичности», разработанной А. А. Азбель [1]. Методика представляет собой опросник, позволяющий выявить 4 статуса профессиональной идентичности: неопределённая, навязанная, мораторий (кризис выбора), сформированная.

Полученные данные обработаны с применением методов описательной и математической статистики (t-критерия Стьюдента).

Исследование проводилось в 2018–2020 учебных годах на базе общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области (г. Химки, г. Одинцово, г. Пушкино, г. Долгопрудный) и образовательных учреждений Уральского экономического района (общеобразовательные школы г. Орска Оренбургской области; Образовательный центр г. Челябинска.

В исследовании приняли участие 265 выпускников девярых классов, 59 десятиклассников, 65 одиннадцатиклассников школ Московского региона, 88 десятиклассников, 82 выпускника школ уральского региона. Общее число испытуемых – 559 человек.

Мы рассматривали выборку респондентов, проживающих в Московском регионе, как совокупную, относящуюся к московской агломерации.

Выборку респондентов, проживающих в г. Челябинске и г. Орске, мы также рассматривали как совокупную, относящуюся к Уральскому экономическому району. Он характеризуется значительной удалённостью от столицы и высоким уровнем развития промышленного производства.

Описание и анализ результатов

На протяжении всего периода обучения в средних и старших классах школы учащиеся дважды оказываются перед необходимостью выбора дальнейшего образовательного маршрута в контексте профессионального самоопределения. Причём если в девятом классе у них есть реальная возможность «взять паузу», т. е. наложить мораторий на принятие окончательного решения, то в одиннадцатом классе такой возможности уже нет. Каким образом эта объективная ситуация влияет на всю социальную ситуацию развития учащихся «рубежных» классов? Мы полагаем, что готовность к принятию решения можно рассматривать как отношение к наличной ситуации выбора образовательного маршрута.

А. А. Азбель в своём исследовании представила статусы профессиональной идентичности, формирующиеся поэтапно [1]. Первый уровень форми-

Таблица 1 / Table 1

Возрастная динамика формирования статусов профессиональной идентичности (в процентах) / Age dynamics of occupational identity status (in per cent)

Статусы профессиональной идентичности	Учащиеся 9 класс	Учащиеся 10 класс	Учащиеся 11 класс
Неопределенная	16	9*	6
Навязанная	10	2**	3
Мораторий	43*	56*	49
Сформированная	31	33	43*

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

Источник: составлено авторами.

рования профессиональной идентичности – это «*неопределённое состояние профессиональной идентичности*», на данном этапе у подростков отсутствует представление о своём профессиональном будущем, данный этап характеризуется отсутствием желания задумываться о будущей карьере.

Следующий этап формирования профессиональной идентичности – «*навязанная профессиональная идентичность*». Старшеклассники, обладающие данным статусом, определились со своими будущими профессиональными планами. Но выбор был сделан под влиянием внешних обстоятельств либо в результате подражания определённой референтной группе людей.

Переход в кризисное состояние «*моратория профессиональной идентичности*» характеризуется сужением круга интересов, человек начинает анализировать свой жизненный опыт. Выпускник осознаёт проблему выбора своего профессионального будущего, рассматривает различные варианты профессионального развития с целью выхода из состояния кризиса.

Следующий этап в развитии профессиональной идентичности в юношеском возрасте – достижение статуса «*сформированной профессиональной*

идентичности»: выпускнику хорошо ясны свои будущие профессиональные планы, сделан самостоятельный профессиональный выбор [1].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что существуют значимые возрастные различия в формировании статусов профессиональной идентичности. В таблице 1 представлены данные по сформированности профессиональной идентичности у учащихся 9–11 классов школы.

Из таблицы 1 видно, что от 9 к 11 классу уровень сформированности профессиональной идентичности повышается (от 31% до 43%), однако сохраняется высокий мораторий на принятие решения: 43% девятиклассников, 56% десятиклассников и 49% выпускников школы не готовы к принятию ответственного решения. На протяжении всего изучаемого возрастного периода наиболее выраженным оказывается статус моратория, причём наиболее высокого уровня он достигает у десятиклассников, принявших решение продолжить обучение в школе после окончания неполной средней школы. Для них задача выбора профессионального образования отодвинулась ещё на два года, но уже в выпускном классе уровень моратория

немного снижается, а статус сформированной идентичности демонстрируют 43% респондентов (различия статистически значимы).

Неопределённый и навязанный статус профессиональной идентичности выражены значительно слабее, и в целом их уровень снижается по мере взросления респондентов. Иными словами, у старшеклассников доминируют два статуса профессиональной идентичности – сформированный и мораторий. Выявленный в исследовании уровень сформированности профессиональной идентичности у современных выпускников девятых и одиннадцатых классов школы следует рассматривать как показатель низкого уровня готовности к истинному профессиональному выбору. В отличие от них, для советских старшеклассников, по мнению Л. И. Божович, «это действительно выбор, к которому сознательно или неосознанно они готовились на протяжении периода обучения в старших классах. При этом, выбирая профессию, они, как правило, начинают учитывать реальное содержание той деятельности, которую им придётся осуществлять, и те трудности, с которыми им при этом придётся столкнуться. Таким образом, в старших классах мы имеем (конечно, в качестве типичного, а не общего явления) действительно акт самоопределения. Принятое школьником решение упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов и склонностей, так и от других многообразных мотивов, порождаемых всей ситуацией выбора. В этом случае даже очень сильные непосредственные

стремления и склонности школьника могут не оказать решающего влияния на его выбор профессии: они могут находиться в подчинённом положении по отношению к сознательно принятому им намерению» [4, с. 278].

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что более или менее ясное представление о своём профессиональном будущем, готовность к осознанному выбору соответствующего образовательного маршрута демонстрирует менее половины современных выпускников как девятых, так и одиннадцатых классов. Для остальных учащихся более характерным оказывается кризисное состояние статуса профессиональной идентичности. Полученные данные соотносятся с результатами других современных исследователей [18]. Следует признать, по-видимому, что в современных социально-экономических обстоятельствах задача профессионального самоопределения лишь отчасти соответствует возрастным психологическим возможностям старшеклассников.

Рассмотрим теперь данные о влиянии социально-экономических условий **региона проживания** на особенности профессионального самоопределения молодёжи. При анализе полученных данных мы опирались на принятое в отечественной психологии понимание социальной ситуации развития как совокупности объективных и субъективных условий психического и личностного развития [4; 6]. «Объективный компонент социальной ситуации развития проявляется в особенностях социальной среды, а также в социально-экономических условиях региона проживания, в развитости

Таблица 2 / Table 2

Выраженность статусов профессиональной идентичности у старшеклассников в зависимости от региона проживания (в процентах) / Status of professional identity of high school students by region of residence (in per cent)

Статусы проф. идентичности	9 класс		10 класс		11 класс	
	Урал	Москва	Урал	Москва	Урал	Москва
Неопределённая	6	16	8	12	3	7
Навязанная	10	10	2	2	2	3
Мораторий	23	43*	49	71**	46	50
Сформированная	61	31**	41	15**	49	40

* $p \leq 0,05$;

** $p \leq 0,01$

Источник: составлено авторами.

образовательной и производственной инфраструктуры, что в целом оказывает значимое влияние на процесс профессионального самоопределения старших подростков» [2, с. 54–55]. «Субъективный аспект – это внутренняя позиция ребёнка, отражающая его отношение к своей объективной позиции, представленное его системой потребностей и мотивов. Наличие внутренней позиции к воздействию социальной среды свидетельствует об активно-действенном отношении ребёнка к такому воздействию» [2, с. 55].

Выявлена существенная разница в уровне сформированности профессиональной идентичности у старшеклассников Московского и Уральского регионов (табл. 2).

Так, среди выпускников девятых классов к определению дальнейшего пути получения образования оказались готовы 71% уральцев и лишь 41% москвичей, продемонстрировавших в той или иной мере сформированную (включая навязанную) профессиональную идентичность (различия достоверны при $p \leq 0,01$). В следующем, десятом, классе уральцев также отличается значимо более высокий уровень

сформированности профессиональной идентичности и более низкий уровень моратория, чем у их московских сверстников. К одиннадцатому классу эта разница сглаживается, но уральцы по-прежнему демонстрируют более высокий уровень готовности к профессиональному выбору, чем москвичи.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что успешность профессионального самоопределения молодежи находится в обратной зависимости от социально-экономических условий региона проживания, развитости образовательной и производственной инфраструктуры. В московском регионе, предоставляющем широкий выбор направлений и форм получения образования, профессиональное самоопределение происходит медленнее, чем в уральском экономическом регионе, обладающем меньшими образовательными и производственными ресурсами.

Примечательно, что навязанную профессиональную идентичность продемонстрировало наименьшее число старшеклассников как Московского, так и Уральского регионов, что говорит об их относительной самосто-

тельности в принятии решения о своём ближайшем будущем. В отличие от этого, по данным исследований 80-х гг. прошлого столетия, от 22% до 29% выпускников школ при выборе профессии следовали совету родителей либо делали его под влиянием случайных обстоятельств [3; 4; 17].

Мы интерпретируем этот сдвиг не столько с точки зрения большей личностной зрелости и самостоятельности современных старшеклассников, сколько с позиции вступления нашего общества в эпоху префигуративной культуры, характеризующейся быстрыми и множественными изменениями всех сфер жизни и обесцениванием опыта предшествующих поколений. Адекватное понимание неустойчивости содержания и востребованности современных профессий, быстрой смены приоритетов на рынке труда, необходимости осваивать новые профессиональные навыки и направления на протяжении всей трудовой жизни становится дополнительным стимулом для самостоятельного принятия решений в плане самоопределения.

В этом отношении современное юношество отличается от своих сверстников 80-х гг. XX в., ориентировавшихся при выборе профессии не только на собственные склонности и желания, но и на советы родителей и других взрослых [3; 4; 11; 15; 17]. В определённой степени такое стремление опереться на опыт предшествующих поколений, пойти по проторенной тропе, было обусловлено малой подвижностью профессиональной сферы, устойчивостью содержания и требований сложившихся профессий и медленным появлением новых. Выбор профессии рассматривался как определение дела всей жизни, а необ-

ходимость смены профессии расценивалась как жизненная неудача.

Выводы

Полученные в нашем исследовании данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Сформированное представление о своём профессиональном будущем, выступающее показателем готовности к осознанному выбору соответствующего образовательного маршрута, выявлено менее, чем у половины современных выпускников как девярых, так и одиннадцатых классов. Для остальных учащихся типичным оказывается кризисное состояние статуса профессиональной идентичности.

2. Учащиеся школ Уральского региона демонстрируют более высокий уровень готовности к профессиональному выбору, чем их московские сверстники. Процесс профессионального самоопределения молодёжи находится в обратной зависимости от социально-экономических условий региона проживания, развитости образовательной и производственной инфраструктуры.

3. Низкий уровень навязанной профессиональной идентичности у современных старшеклассников свидетельствует об их относительной самостоятельности в принятии решения о своём ближайшем будущем. Такая независимость выбора, характерная для общества префигуративной культуры, существенно отличает современных юношей от их советских сверстников, третья часть которых при выборе будущей профессии ориентировалась на советы родителей.

*Статья поступила
в редакцию 01.03.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.
2. Арон И. С. Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 53–57.
3. Атутов П. Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии / П. Р. Атутов, Е. А. Климов // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 13–20.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 2008. 400 с.
5. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков / Е. Б. Пучкова, Л. В. Темнова, Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 27–36. DOI: 10.17759/pse.2019240503
6. Выготский Л. С. Педология подростка. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. 432 с.
7. Головей Л. А., Данилова М. В., Груздева И. А. Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2019240606
8. Ковалевская Е. В. Представления об идеальной карьере и идеальной профессии у современной молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN320.pdf> (дата обращения: 02.11.2020)
9. Константиновский Д. Л. Современные вызовы рынка труда и российская молодежь // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. 2019. № 4. С. 272–281. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.6
10. Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 3. С. 37–59. DOI:10.11621/vsp.2018.03.37
11. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 23–31.
12. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–60.
13. Кулакова А. И. Психологические детерминанты профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2018. 32 с.
14. Мкртчян Г. М., Чирикова А. Е. О профессиональной ориентации старшеклассников // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 91–98.
15. Обносов В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28–32.
16. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» / Т. Г. Мухина, С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова, Д. Д. Яркова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4. С. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-14
17. Прыгин Г. С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, В. П. Фарютин // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 45–51.
18. Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся

- социокультурных реалиях // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22.
19. Пряжников Н. С., Молчанов С. В., Кирсанов К. А. Морально-ценностные основания процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 61. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1643-pryaznikov62.html> (дата обращения: 16.04.2019)
20. Рождественская Н. А., Можаровский И. Л., Макарян В. В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2018. № 1. С. 38–49. DOI: 10.11621/nprj.2018.0104
21. Снегова Е. В., Мальцева С. Е. Психологическое исследование профессиональных предпочтений старшеклассников // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Т. 32. № 2. С. 130–137.
22. Терюшкова Ю. Ю. Карьерные представления студентов с разным уровнем развития профессионального самоопределения // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 3. С. 1–8. URL: <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=5027> (дата обращения: 25.12.2020)
23. Чеснокова О. Б., Чурбанова С. М., Молчанов С. В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 109–118. DOI: 10.17759/chp.2019150411
24. Чистякова С. Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
25. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam and Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00628
26. Joynes V.C.T. Defining and understanding the relationship between professional identity and interprofessional responsibility: implications for educating health and social care students. Adv in Health Sci Educ. 2018. № 23. С. 133–149. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-017-9778-x> (дата обращения: 25.12.2020)

REFERENCES

1. Azbel' A. A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional'noi identichnosti starsheklassnikov: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of formation of students' professional identity statuses: PhD thesis in Psychological sciences]. Saint Petersburg, 2004, 219 p.
2. Aron I. S. [Structurally meaningful analysis of the concept of "social situation of development" in the context of professional self-determination of the individual]. In: *Kul'turno istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2013, no. 4, pp. 53–57.
3. Atutov P. R. [Problems of psychological support for preparing young people for work and the choice of a profession / P. R. Atutov, E. A. Klimov]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 1, pp. 13–20.
4. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow, 2008, 400 p.
5. E. B., Puchkova, L. V., Temnova, E. A., Sorokoumova, M. G. Kurnosova [The relationship between values and career orientations of modern adolescents]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019, vol. 24, no. 5, pp. 27–36. DOI: 10.17759/pse.2019240503

6. Vygotskii L. S. *Pedologiya podrostka. Sbornie sochinenii. T. 4. Detskaya psikhologiya / pod red. D. B. El'konina* [Pedology of a teenager. Collected Works, vol. 4. Child psychology]. Moscow, 1984, 432 p.
7. Golovei L. A., Danilova M. V., Gruzdeva I. A. [Psycho-emotional well-being of high school students in connection with the readiness for professional self-determination]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019, vol. 24, no. 6, pp. 63–73. DOI: 10.17759/pse.2019240606
8. Kovalevskaya E. V. [Ideas of the ideal career and ideal profession among today]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2020. № 3*. [The world of science. Pedagogy and psychology, 2020, no. 3.]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/61PSMN320.pdf> (accessed: 02.11.2020)
9. Konstantinovskii D. L. [Modern challenges of the labor market and Russian youth]. In: *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya* [Education and Science in Russia: State and Development Potential], 2019, no. 4, pp. 272–281. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.6
10. Kon'shina T. M., Pryazhnikov N. S., Sadovnikova T. Yu. [Personal professional perspective of modern Russian older adolescents: value-semantic aspect]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Episode 14: Psychology], 2018, no. 3, pp. 37–59. DOI:10.11621/vsp.2018.03.37
11. Kryagzhde S. P. [Management of the formation of professional interests]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1985, no. 3, pp. 23–31.
12. Kudryavtsev T. V. [Psychological analysis of the dynamics of professional self-determination of personality / T. V. Kudryavtsev, V. Yu. Shegurova]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1983, no. 2, pp. 51–60.
13. Kulakova A. I. *Psikhologicheskie determinanty professional'nogo samoopredeleniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological determinants of professional self-determination: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Yaroslavl, 2018, 32 p.
14. Mkrtchyan G. M., Chirikova A. E. [On vocational guidance for high school students]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1985, no. 3, pp. 91–98.
15. Obnosov V. N. [Dynamics of vocational perceptions of vocational school students with different ways of introducing into the profession]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 6, pp. 28–32.
16. [Professional self-determination and professional career of learning youth in the context of the integrative complex “school – university” / T. G. Mukhina, S. N. Sorokoumova, P. A. Egorova, D. D. Yarkova]. In: *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2019, vol. 7, no. 4, pp. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-14
17. Prygin G. S. [The influence of the features of self-regulation of activity on the professional self-determination of high school students / G. S. Prygin, V. I. Stepansky, V. P. Faryutin]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1987, no. 4, pp. 45–51.
18. Pryazhnikov N. S. [The problem of rethinking the concept of “profession” in changing socio-cultural realities]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* [Organizational Psychology and Labor Psychology], 2018, vol. 3, no. 1, pp. 4–22.
19. Pryazhnikov N. S., Molchanov S. V., Kirsanov K. A. [Moral value foundations of the process of professional self-determination in adolescence [Electronic resource]]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya. 2018. T. 11. № 61*. [Psychological research, 2018, vol. 11, no. 61.]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1643-pryaznikov62.html> (accessed: 16.04.2019)
20. Rozhdestvenskaya N. A., Mozharovskii I. L., Makaryan V. V. [The relationship of personal and vocational identity among high school students]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*

- [National Psychological Journal], 2018, no. 1, pp. 38–49. DOI: 10.11621/npj.2018.0104
21. Snegova E. V., Maľtseva S. E. [Psychological research of high school students]. In: *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty* [Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work], 2019, vol. 32, no. 2, pp. 130–137.
22. Teryushkova Yu. Yu. [Career representations of students with different levels of development of professional self-determination]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2019. № 3. S. 1-8.* [Continuing education: XXI century, 2019, no. 3, pp. 1-8.]. Available at: <https://ill21.petrso.ru/journal/article.php?id=5027> (accessed: 12/25/2020)
23. Chesnokova O. B., Churbanova S. M., Molchanov S. V. [Professional self-determination in adolescence as a structural component of future professionalism: sociocognitive and creative factors]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2019, vol. 15, no. 4, pp. 109–118. DOI: 10.17759/chp.2019150411
24. Chistyakova S. N. [Relevance of the problem of professional self-determination of students in modern conditions]. In: *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and the labor market], 2018, no. 1, pp. 54–60.
25. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam and Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. In: *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 2506. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00628
26. Joynes V. C. T. Defining and understanding the relationship between professional identity and inter-professional responsibility: implications for educating health and social care students. *Adv in Health Sci Educ*, 2018, no. 23, pp. 133–149. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-017-9778-x> (accessed: 25.12.2020)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

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

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

Бримова Любовь Александровна – педагог-психолог МБОУ Лицей № 15;
e-mail: brimova2013@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Alena G. Lisichkina – associate researcher, Psychological Institute of RAE;
e-mail: al1975@spartak.ru

Liubov A. Brimova – pedagogical psychologist, Municipal general education budget institution Lyceum 15;
e-mail: brimova2013@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Андреева А. Д., Лисичкина А. Г., Бримова Л. А. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 127–140.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140

FOR CITATION

Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Brimova L. A. Dynamics of professional identity in high school students of Moscow and regional schools. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 127–140.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140

УДК 159.9.072.43

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-141-156

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Капранова М. В., Дедюрина М. С.

Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта А. А. Леонова

141074, Московская обл., г. Королев, ул. Гагарина, д. 42, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявление личностных особенностей педагогов с различным стажем профессиональной деятельности как детерминант профессионального развития в рамках прохождения программ профессионального развития.

Процедура и методы. Эмпирическая часть исследования выполнена с использованием методик: Баланс работы и жизни, опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), разработанный в 1994 г. Стивеном Хобфоллом (Stevan E. Hobfoll), российская адаптация выполнена Н. Водопьяновой и Е. Старченковой, опросник КОСКОМ «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» В. Н. Куницыной (2001).

Результаты. Результаты эмпирического исследования стало следующее:

1. Отношение к профессиональной деятельности преимущественного количества опрошенных педагогов является сбалансированным с личной жизнью.
2. Для обеих групп педагогов характерен высокий уровень конструктивности стратегий преодоления.
3. Обнаруживается общая тенденция к высокому уровню коммуникативной компетентности, в том числе посредством демонстрации высокого коммуникативно-личностного потенциала и понимания ситуации и других людей.
4. Для обследованных педагогов характерны сниженные показатели мотивации достижения.
5. Имеются статистически значимые отличия между группами педагогов со стажем более 10 лет и менее трех лет, обнаруживаемые по шкалам: «пассивная стратегия преодоления», «оперативная компетентность» и «мотивация одобрения». При этом педагоги с большим стажем статистически отличаются повышенными показателями пассивной стратегии преодоления, низкой оперативной компетентностью и склонностью к мотивации одобрения. Таким образом, в качестве практического решения вопроса содержания психологического сопровождения профессионального развития педагогов предлагается использовать ресурс коммуникативно-личностного потенциала для выбора методов профессионального развития педагогов.

Теоретическая и/или практическая значимость. На данный момент выделение личностных особенностей педагогов как детерминант профессионального развития – весьма актуальная проблема. Это связано, прежде всего, с тем, что педагог выступает субъектом

динамичной инновационной активности, и его профессиональное развитие протекает в контексте новых парадигм.

Вследствие чего, возникает потребность в создании системы психологического обеспечения работы личностных особенностей педагогов как детерминант профессионального развития, в рамках прохождения программ профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие; педагог; преобладающие стратегии преодоления; восприятие баланса между работой и личной жизнью; коммуникативная компетентность

PERSONAL FEATURES OF TEACHERS WITH DIFFERENT EXPERIENCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY AS DETERMINANTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

M. Kapranova, M. Dedyurina

University of Technology

42, Gagarina ul., Korolev 141070, Moscow region, Russian Federation

Abstract

Aim. Identification of the personal functions of teachers with different experience of professional activity and the allocation of the determinants of professional development, as part of the professional development programs.

Methodology. The empirical part of the study was carried out using the following methods: Work-life balance, the Strategic Approach to Coping Scale (SACS) questionnaire, developed in 1994 by Stevan E. Hobfoll, Russian adaptation was made by N. Vodopyanova and E. Starchenkova, KOSCOM questionnaire "Measuring communicative and social competence" by V. N. Kunitsina, 2001).

Results. The empirical research results are as follows:

1. The attitude to professional activity of the majority of the interviewed teachers is balanced with their personal life.
2. Both groups of teachers are characterized by a high level of constructiveness in coping strategies.
3. There is a general tendency towards a high level of communicative competence, including the competence through the demonstration of high communicative and personal potential and understanding of the situation and other people.
4. The surveyed teachers are characterized by reduced indicators of achievement motivation.
5. There are statistically significant differences between the groups of teachers with more than 10 years of experience and less than three years, found on the scales: "passive coping strategy", "operational competence" and "approval motivation". At the same time, teachers with long experience are statistically distinguished by increased indicators of a passive coping strategy, low operational competence and a tendency to motivate approval.

Thus, as a practical solution to the issue of the content of psychological support for the professional development of teachers, it is proposed to use the resource of the communicative and personal potential for the choice of methods of professional development of teachers.

Research implications. At the moment, identifying the personal characteristics of teachers as a determinant of professional development is a very urgent problem. This is primarily due

to the fact that the teacher is the subject of dynamic innovative activity and his professional development takes place in the context of new paradigms.

As a result, there is a need to create a system of psychological support for the work of personal characteristics of teachers, as a determinant of professional development, within the framework of professional development programs.

Keywords: professional development; teacher; prevailing coping strategies; perception of work-life balance; communicative competence

Введение

В современном мире профессиональная деятельность педагога находится под пристальным общественным взглядом. Широкий резонанс вызывают дискуссии относительно имиджа педагогической работы, престижности выбора педагогической профессии, вопросы эффективности и качества, реализуемых педагогами образовательных моделей. Следует отметить, что в системе современного образовательного менеджмента делается значительный акцент на освоении педагогами современных технологий, в том числе цифровых, развитии методической компетентности [1], но при этом дефицитарной оказывается психологическая составляющая готовности педагогов к профессиональному развитию. Вместе с тем следует признать, что именно личностные ресурсы педагога не только обеспечивают успешность профессионального развития и преодоления деструкций, но и являются принципиальным инструментом педагогического воздействия [17].

Разумеется, не стоит забывать о накопленном эмпирическом материале, посвящённом изучению личности педагога с позиций идеологизации, аксиологизации, концептуализации. Однако сегодня складывается такая ситуация, что требования инновационной образовательной практики формулируют новые запросы к личностному и профессиональному раз-

витию педагога, что приводит к фиксации множественных противоречий и сложности эффективной реализации проектных программ, ориентированных на выстраивание систем профессионального развития педагогов (в том числе федерального проекта «Учитель будущего»).

Кроме того, на практике обнаруживается значительная специфика в структуре психологической готовности к профессиональному развитию педагогов с различным стажем профессиональной деятельности. Причины этому можно видеть в формировании специфичных установок, развитии личностных свойств и закреплении поведенческих стратегий, которые сопровождают профессионализацию субъекта педагогического труда и заслуживают внимательного психологического отношения.

Таким образом, сегодня анализ психологической теории и практики организации программ профессионального развития педагогов показывает наличие ряда противоречий:

- между потребностью определения профессиональных различий и условий среди педагогов с разным стажем рабочей деятельности и научно-обоснованных фактов, позволяющих выделить эти условия;
- между постоянным возрастанием требований к профессионально-психологической готовности педагога и

сниженной мотивацией для профессионального развития, недоверием к нововведениям [15; 16].

Перед исследованием была сформулирована гипотеза: профессиональное развитие педагогов с различным стажем профессиональной деятельности детерминируется рядом личностных особенностей: у педагогов со стажем более 10 лет отмечаются более высокие показатели по критериям «гармоничное отношение к профессиональной деятельности» и «конструктивность преодолевающего поведения», а также качественно иная структура коммуникативной компетентности, по сравнению с педагогами со стажем менее трёх лет.

Исследование личностных особенностей педагогов имеет богатую историю в психологии, однако изменения, протекающие в современных условиях, заставляют пересмотреть многие выводы и активизировать поиск прикладных решений в части понимания тех психологических компетенций, которые потенциально обуславливают профессиональный успех педагога и определяют траекторию его профессионального развития [13].

Исследования, предпринятые Е. Н. Вержицкой, обосновывают устойчивую связь между профессиональным и личностным развитием педагога: профессиональная деятельность направляет саморазвитие личности, а особенности личности влияют на процесс и результат профессионального развития. Выделяя факторы личностного-профессионального развития педагога, автор описывает мотивацию и отношение к профессиональной деятельности, личностные характеристики, обеспечивающие достижение профессионального мастерства, высокие стандарты в про-

фессиональной деятельности, творческий потенциал, который понимается как способность личности меняться, преодолевать стереотипы [5].

Было установлено, что педагог избирает такую стратегию самоутверждения, которая соответствует доминирующим мотивам, создающим иерархическую структуру его мотивационной сферы [9].

Также в ходе теоретического анализа в качестве ключевых личностных факторов профессионального развития педагога рассматриваются мотивационная сфера, готовность к профессиональной деятельности, ориентированной на высокие достижения, самосознание и рефлексия, способность проявлять творчество в работе, конструктивное преодоление профессиональных затруднений [2].

В системе детерминации профессионального развития педагога могут быть выделены приоритеты:

- сформированность личностного смысла профессионального роста и ценностного отношения к достижению нового уровня профессионального бытия;
- позитивный эмоциональный тон преобразовательной аутопсихологической активности;
- чёткий образ достижений;
- психологическая готовность к развитию, инновациям, открытость новому опыту;
- аутопсихологическая компетентность;
- способность моделировать вокруг себя среду, насыщенную акме-событиями;
- аналитические, оценочные, рефлексивные прогностические способности;

– выраженная субъектность, стремление и способность стать активным субъектом собственной жизнедеятельности [6; 10].

Ставшее традицией отнесение профессии педагога к социономическому типу по классификации Е. А. Климова направляет исследование на изучение в первую очередь социально-психологических свойств личности педагога [8]. Например, в работе Ю. С. Акчуриной анализируются следующие социально-психологические свойства личности педагога: эмоциональные и волевые проявления, самоконтроль, самокритичность, самооценка, коммуникативность, красноречие и др. [14].

В научной статье Н. В. Ляшевской было выведено, что процесс профессиональной социализации молодых педагогов является социальным процессом, включающим в себя зарождение и формирование профессиональных намерений, специальных знаний, освоение ценностей и норм педагогического сообщества, что обеспечивает активное вхождение педагога в профессиональную среду. Молодые педагоги испытывают затруднения в профессиональной деятельности, связанные с недостаточной психолого-педагогической подготовленностью к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Традиции, обоснованные Л. М. Митиной, позволяют в качестве условия для профессионального развития рассматривать то, каким образом педагог преодолевает профессионально-личностные трудности [11]. Подобную позицию подтверждает, например, исследование О. И. Шороховой, в котором показывается, что посредством собственного поведения педагог

транслирует детям модели конструктивного или же наоборот деструктивного поведения [18].

Установлено, что с увеличением стажа у педагогов происходит ряд значимых личностных изменений. Автором приводятся данные по изменениям показателей цели жизни и результата жизни, нейротизма, локуса контроля – Я и локуса контроля – жизнь, искренности, механизмов психологической защиты.

Аналогичные вопросы обсуждаются и Европейской комиссией и было предложено «пересмотреть и усилить профессиональный профиль всех педагогических специальностей, подвергнув критическому анализу эффективность, качество базового педагогического образования, введя согласованную и обеспеченную необходимыми ресурсами систему найма, отбора, индукции и профессионального развития педагогических кадров, в основе которой лежат чётко определённые компетенции, необходимые на каждом этапе педагогической карьеры, а также повышая ИКТ-компетентность учителей» [20].

В документе Европейской комиссии «Поддержка педагогических специальностей» (Supporting the Teaching Professions, 2012c) отмечается, что при отсутствии ясности в том, что общество ожидает от педагогического состава, осложняет задачу обеспечения одинаково высоких стандартов обучения во всех школах. Такая ситуация будет мешать принятию обоснованных решений по формированию штата педагогических работников, а также его профессиональному развитию. Это также может оказать негативное влияние на состояние и развитие профессии в целом [21].

Наличие общепринятых определений профессиональных компетенций педагога понимается в странах Европейского Союза как одно из важнейших условий осуществления эффективного руководства подготовкой и профессиональным развитием учителей [22].

Из опыта сертификации педагогов в зарубежных странах признаётся необходимость оценки уровня развития компетенций учителей, так как она:

- помогает учителю осознать обязательность развития своих компетенций;
- позволяет признать формирование новых компетенций;
- играет важную роль в обеспечении контроля за результатами обучения, что способствует его совершенствованию;
- повышает степень доверия к учителю со стороны стейкхолдеров.

Сторонники профессиональных стандартов считают, что их введение приводит к выработке единой точки зрения относительно содержания профессиональных компетенций, а также определённости того, что конкретно подлежит измерению, как должны быть собраны данные, требующиеся для измерения, и какие показатели достаточны, чтобы констатировать соответствие квалификации работника стандарту.

Таким образом, обсуждаемая совокупность внутренних детерминант профессионального развития, сформулированная на основании совокупности научных мнений, позволяет выбрать для исследования следующие факторы:

1) отношение к профессиональной деятельности в контексте актуальной личностной ситуации;

2) стратегии преодолевающего поведения,

3) социально-психологические свойства личности, в том числе коммуникативная компетентность [7; 12].

Исследование этих факторов легло в основу эмпирической работы.

Цель исследования – выявление личностных особенностей педагогов с различным стажем профессиональной деятельности и выделение детерминант профессионального развития в рамках прохождения программ профессионального развития.

Методика проведения исследований

Для анализа правомочности поставленной перед исследованием гипотезы использован квазиэкспериментальный план для неэквивалентных групп. При этом в качестве независимой переменной взят стаж педагогической деятельности, рассматриваемый в двух вариациях: менее трёх лет (группа 1) и более 10 лет (группа 2). Остальные качественные характеристики групп контролируются за счёт рандомизации выборок.

Исследование базируется на результатах психодиагностики 36 педагогов. Контрольные группы составили по 18 человек в каждой выборке. Средний возраст по выборке 41,4.

В соответствии с выделенными в ходе теоретического исследования личностными детерминантами, предложены следующие:

1. Методика «Баланс “Работа – жизнь”» [19].
2. Личностный опросник «SACS» [4].
3. Методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Кунцыной [3].

Таблица 1 / Table 1

Результаты показателей «Работа – жизнь» / Results indicators “Life Balance”

Группа 1						
Баланс	Помеха	Негативный перенос	Позитивный перенос	Компенсация	Независимость	
4,03611	2,58333	3,01667	4,01667	3,52778	3,49722	Среднее значение
4,5	2,5	2,95	4	3,6	3,15	Медиана
4,5	1,6	2,6	4,6	4	2,6	Мода
Группа 2						
Баланс	Помеха	Негативный перенос	Позитивный перенос	Компенсация	Независимость	
3,84722	2,86111	3,06944	4,25556	3,88889	3,37778	Среднее значение
4	3	2,8	4,35	4	3,3	Медиана
4,5	1,3	2,6	5	4	3	Мода

Источник: таблица составлена авторами по указанным в тексте источникам.

После получения результатов данные были обработаны с помощью статистической программы Statistica 10.0. Для анализа корреляционных связей был использован статистический критерий Спирмена. Для определения статистически значимых различий использован критерий Манна-Уитни.

Модель эмпирической программы реализована на базе Центра повышения профессионального мастерства ГБОУ ВО МО «Технологический университет».

Результаты исследований

Согласно данным материалов, предоставленным разработчиками методики «Баланс “Работа – жизнь”», к гармоничной оценке баланса склонны люди старшего возраста, с более высоким должностным статусом и доходом. Опираясь на эти результаты, можно предполагать, что педагоги с большим стажем профессиональной деятельности будут тоже более склонны к высоким показателям баланса. Однако эмпирические результаты ме-

тодики не подтверждают эту гипотезу (табл. 1). Меры центральной тенденции по результатам обеих групп находятся в интервале средних значений с тенденцией к высокому уровню. При этом для группы педагогов со стажем до 3-х лет (группа 1) отмечаются даже более высокие показатели шкалы «баланс», по сравнению со второй группой, хотя статистический анализ не показывает значимость различий между группами.

В выборке педагогов со стажем от 10 лет наиболее выраженной является тенденция к позитивному переносу, когда работа и личная жизнь воспринимаются как источники сил. Интересно то, что полученные результаты не подчиняются закону нормального распределения и демонстрируют показатели моды по этой шкале в диапазоне наивысших баллов.

В целом на основании методики «Баланс “Работа – жизнь”» отмечается общая тенденция к синергетическому соотношению работы и личной жизни у опрошенной группы. Такой резуль-

Таблица 2 / Table 2

**Преобладающие стратегии преодоления в трудных жизненных ситуациях /
Prevailing coping strategies in difficult life situations**

Критерий	Группа 1	Группа 2	УЭмп
Активная	2,9666667	3,1166667	125
Просоциальная	4,0055556	3,7930556	155,5
Пассивная	2,7527778	3,0847222	86
Прямая	2,9222222	3,1041667	129
Непрямая	2,6833333	2,7972222	155
Асоциальная	2,4194444	2,4263889	161

Источник: таблица составлена авторами по указанным в тексте источникам.

Таблица 3 / Table 3

**Коммуникативная и социальная компетентность Социально-психологический блок
/ Communicative and social competence Socio-psychological block**

Шкалы методики	Группа 1	Группа 2	УЭмп (Критические значения UK) $p \leq 0,01(88)$ $p \leq 0,05(109)$
Понимание людей	3,5	3	147,5
Понимание ситуаций	3,77778	3,36111	158,5
Предприимчивость	3,38889	3,11111	148,5
Моральные установки	2,83333	2,63889	158
Мотивация достижения	1,83333	1,77778	145
Эмоциональная стабильность	2,05556	2,69444	138
Самопрезентация	3	3,13889	141
Соц.-пс. компетентность	3,38889	2,58333	144,5
Вербальная компетентность	2,66667	3,33333	111,5
Оперативная компетентность	2	1,44444	112
Эго-компетентность	3	3,36111	132
Коммуникативная компетентность	2,61111	3,02778	129,5
Уверенность	2,11111	2,36111	133,5
Стабильность отношений	3,38889	3,25	159,5
Мотивация одобрения	2,38889	3,08333	93
Коммуникативно-личностный потенциал	3,61111	3,72222	143,5
Общий балл	45,55556	45,88887	

Источник: таблица составлена авторами по указанным в тексте источникам.

тат расценивается нами как значительный ресурс для организации программ профессионального развития.

Анализ результатов, полученных по личностному опроснику «SACS» (табл.

2), демонстрирует их распределение в области средних и повышенных показателей (согласно «Условным критериям автоматической интерпретации суб-шкал методики «Стратегии преодоления

Таблица 4 / Table 4

Результаты уровней коммуникативной и социальной компетентности» / Results of communicative and social competence

Общий уровень коммуникативной компетентности	
<i>Низкий уровень коммуникативной компетентности</i>	<i>от 0 до 16 баллов</i>
<i>Средний уровень коммуникативной компетентности</i>	<i>от 17 до 33 баллов</i>
<i>Высокий уровень коммуникативной компетентности</i>	<i>от 34 до 48 баллов</i>
Нормы результатов по субшкалам	
<i>Низкий уровень</i>	<i>1-2</i>
<i>Средний уровень</i>	<i>3-4</i>
<i>Высокий уровень</i>	<i>5-6</i>

Источник: таблица составлена авторами по указанным в тексте источникам.

стрессовых ситуаций»). Повышенным показателем в обеих выборках является просоциальная стратегия преодоления (действия с ориентацией на поддержку людей и их одобрение, стремление найти взаимопонимание). Обе группы показывают высокий уровень конструктивности (ИК = 1,3).

Отмечается, что у педагогов со стажем более 10 лет меры центральной тенденции почти по всем шкалам, кроме шкалы просоциальной стратегии, выше, чем в группе 1. При этом показатель пассивной стратегии демонстрирует статистически значимые различия ($U_{Эмп} = 86$ при $p \leq 0,01$), указывая на то, что у педагогов с увеличением профессионального стажа становится более выраженной склонность к осторожным действиям, недоверчивости, стремлению избегать ситуаций принятия решений. Вместе с тем обозначенная тенденция может компенсироваться способностью демонстрировать настойчивость и независимость, которая подтверждается показателями шкалы активной стратегии.

При анализе результатов методики «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной сделаны следующие наблюдения (табл. 3, 4):

1. С учётом определённых автором методики статистических норм следует считать, что обе анализируемые группы педагогов демонстрируют тенденцию к высокому уровню коммуникативной компетентности. Наиболее высокие оценки получены по шкале «Коммуникативно-личностный потенциал», который в авторской интерпретации выступает как комплекс свойств, облегчающих общение, на основе которого формируется коммуникативная совместимость. Кроме того, большинство педагогов проявляют компетентность в социальном понимании как людей, так и ситуаций.

2. Обе группы отличаются сниженными показателями шкалы «мотивация достижения». Отсутствие выраженного стремления к лучшим результатам и постановке новых значимых целей является тревожащим фактором в контексте психологического сопровождения. Возникновение этого факта может быть спровоцировано воздействием нескольких социально-психологических и организационных факторов и требует специального изучения.

3. Группа педагогов со стажем более 10 лет отличается статистически

значимо низкими показателями оперативной компетентности (социальной компетентности сегодняшнего дня, по словам В. Н. Куницыной). Опытные педагоги демонстрируют общую социальную дезориентацию и бессилие при взаимодействии с различными социальными институтами, не связанными с их профессиональной деятельностью. Это приводит к тому, что педагог оказывается не способен своевременно и правильно реагировать на различного рода ситуации. Этот факт требует особого психологического исследования, тем более в условиях возможной негативной динамики с увеличением стажа профессиональной деятельности.

4. Наблюдаются статистически значимые различия между группами по шкале «мотивация одобрения» ($U = 93, p \leq 0,01$): педагоги со стажем свыше 10 лет имеют более выраженную ориентацию на социальное оценивание, стремление заслужить одобрение окружающих. Педагоги со стажем менее трёх лет такие показатели не обнаруживают. Как правило, высокая мотивация одобрения связана с умением презентовать себя, производить благоприятное впечатление, однако она может свидетельствовать и о сниженной самооценке личности. Высокая мотивация одобрения в психодиагностических работах также выступает как артефакт, снижающий валидность психологической технологии.

Основные результаты и выводы

Таким образом, на основании эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Отношение к профессиональной деятельности преимущественного ко-

личества опрошенных педагогов является сбалансированным с личной жизнью.

2. Для обеих групп педагогов характерен высокий уровень конструктивности стратегий преодоления.

3. Обнаруживается общая тенденция к высокому уровню коммуникативной компетентности, в том числе посредством демонстрации высокого коммуникативно-личностного потенциала и понимания ситуации и других людей.

4. Для обследованных педагогов характерны сниженные показатели мотивации достижения.

5. Имеются статистически значимые отличия между группами педагогов со стажем более 10 лет и менее трёх лет, обнаруживаемые по шкалам: «пассивная стратегия преодоления», «оперативная компетентность» и «мотивация одобрения». При этом педагоги с большим стажем статистически отличаются повышенными показателями пассивной стратегии преодоления, низкой оперативной компетентностью и склонностью к мотивации одобрения.

Таким образом, в качестве практического решения вопроса содержания психологического сопровождения профессионального развития педагогов предлагается использовать ресурс коммуникативно-личностного потенциала для выбора методов профессионального развития педагогов. Готовность к социальному взаимодействию, коммуникативная компетентность анализируемой выборки открывает широкие возможности для внедрения в программы профессионального развития игропрактик, кейсового метода, групповых дискуссий и т. д.



Рис. 1 / Fig. 1. Теоретическая модель психологического сопровождения профессионального развития педагога / A theoretical model of psychological support for the professional development of a teacher

Источник: рисунок составлен авторами по указанным в тексте источникам.

Заслуживает психологического сопровождения мотивационный аспект профессионального развития педагогов в силу отмеченного сниженного стремления к достижениям. Очевидно, что задача стимулирования существенных изменений относительно мотивации достижения вряд ли может быть успешной, поскольку, согласно Д. Макклеланду, стремление к успеху является весьма устойчивой диспозицией. Однако с учётом имеющегося баланса работы и личной жизни, важной, на наш взгляд, будет являться возможность самопознания личностно-зна-

чимых мотивов профессионального развития педагогов, которое возможно реализовать на основе коуч-технологий, ориентированных на принятие ответственности за профессиональные и жизненные достижения.

Очевидна необходимость дифференцированного применения психологических технологий в зависимости от стажа педагогической деятельности, путём разделения на группы (стаж от 10 лет, менее 3 лет).

Для педагогов рекомендуется разработка специализированной программы психологического сопровождения

профессионального развития, с учётом личностных особенностей как следствия наличия различного стажа профессиональной деятельности.

Авторами предлагается основание для построения программы психологического сопровождения (рис. 1).

Таким образом, поставленная перед авторами гипотеза подтвердилась ча-

стично и выявленные личностные особенности, полученные в рамках исследования, будут являться основанием при разработке психологического сопровождения в рамках программ профессионального развития.

*Статья оступила
в редакцию 26.02.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. Э., Щербакова Т. Н. Мотивация повышения квалификации современного педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 132–138.
2. Бажанова С. В. Некоторые аспекты формирования мотивов профессионально-педагогической деятельности // Формирование инновационной модели развития региона: В 2 ч.: Материалы республ. науч.-практ. конф. Ч. 2. 16–17 мая 2003 г. Саранск, 2003. С. 268–270.
3. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия / А. Н. Моспан, Е. Н. Осин, Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, В. В. Бобров // Организационная психология. 2016. Т. 6. № 2. С. 8–29.
4. Балицкая Н. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С. 130–142.
5. Вержицкая Е. Н., Козлова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/341/image/341-178.pdf> (дата обращения 15.12.2020)
6. Ежак Е. В. Профессиональное развитие педагога: психологические механизмы и детерминанты. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-psihologicheskie-mehanizmy-i-determinanty/viewer> (дата обращения 05.11.2020)
7. Жукова Е. В., Нестик Т. А. Управленческое видение и временная перспектива руководителей // Актуальные вопросы современной психологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск, 2011. С. 28–31.
8. Ковзиридзе М. А. Профессиография и психологические основы профессиоведения: учебное пособие. Часть I. М., 2018. 60 с.
9. Краева М. Ю. Особенности направленности личности педагогических работников с разными стратегиями самоутверждения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 73–83. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-73-83
10. Малкарова Р. Х. Коммуникативный ресурс и акмеологическое профессиональное развитие педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 2. С. 72–82.
11. Митина Л. М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve/viewer> (дата обращения: 15.12.2020)

12. Нестик Т. А. Видение будущего как лидерская компетенция и его связь с временной перспективой личности // Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной и социальной компетентности: материалы международной научно-практической конференции. Иваново, 2009. С. 85–89. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/5614146/> (дата обращения: 05.11.2020).
13. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова : Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2011. 233 с.
14. Подымов Н. А. Некоторые особенности эмоциональной неустойчивости в деятельности учителя // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко 14-15 марта 2019 г. / Под ред. Е. И. Артамоновой. М.; Ярославль, 2019. С. 130–134.
15. Туманова Т. Н., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 25–30.
16. Чудинова С. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 1. С. 21–28. DOI: 10.21306/2542-1840-2019-3-1-2
17. Шайденова Н. А., Кипурова С. Н. Анализ современного состояния исследований проблемы профессиональной деятельности учителя // Вопросы педагогики. 2019. № 10-2. С. 225–232.
18. Шорохова А. О. Психолого-педагогические затруднения воспитателей в развитии связной монологической речи дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 9–15. URL: https://psyjournals.ru/files/1265/psyedu_2005_n1-Shorohova.pdf (дата обращения: 03. 12. 2020)
19. Boniwell I., Osin E. Beyond time management: Time use, performance, and well-being. *Organizacionnav psihologiv (Organizational Psychology)*, 2015, no. 5(3), 85–104. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 16. 03. 2021)
20. European Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes // Strasburg, 2012. COM, 2012a, no. 669/3. P. 17. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf (дата обращения: 16. 03. 2021)
21. European Commission. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes // Strasburg, 20.11.2012. SWD, 2012c, 374 final. P. 59. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (дата обращения: 16. 03. 2021)
22. OECD. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers [Electronic resource] // Paris: OECD publication, 2005. URL: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> (дата обращения: 16. 03. 2021)

REFERENCES

1. Arutyunyan V. E., Shcherbakova T. N. [Motivation for advanced training of a modern teacher]. In: *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences], 2012, no. 3, pp. 132–138.
2. Bazhanova S. V. [Some aspects of the formation of motives of professional and pedagogical activity]. In: *Formirovanie innovatsionnoi modeli razvitiya regiona: V 2 ch.: Materialy respubl.*

- nauch.-prakt. konf. Ch. 2. 16-17 maya 2003 g* [Formation of an innovative model for the development of the region: In 2 hours: Materials of the republic. scientific-practical conf. Part 2. May 16-17, 2003]. Saransk, 2003, pp. 268–270.
3. [Balance of work and personal life among employees of a Russian manufacturing enterprise / A. N. Mospan, E. N. Osin, T. Yu. Ivanova, E. I. Rasskazova, V. V. Bobrov]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2016, vol. 6, no. 2, pp. 8–29.
 4. Balitskaya N. V., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. [Theorization of the success of the productive formation of an individual in the system of lifelong education]. In: *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* [Bulletin of the North Caucasus Federal University], 2020, no. 3 (78), pp. 130–142.
 5. Verzhitskaya E. N., Kozlova N. V. *Lichnostno-professional'noe razvitie pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya* [Personal and professional development of teachers in the context of education modernization]. Available at: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/341/image/341-178.pdf> (accessed: 12/15/2020)
 6. Ezhak E. V. *Professional'noe razvitie pedagoga: psikhologicheskie mekhanizmy i determinanty*. [Professional development of a teacher: psychological mechanisms and determinants.]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-psihologicheskie-mehanizmy-i-determinanty/viewer> (accessed: 11/05/2020)
 7. Zhukova E. V., Nestik T. A. [Management vision and time perspective of managers]. In: *Aktual'nye voprosy sovremennoi psikhologii : materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, mart 2011 g.)* [Topical issues of modern psychology: materials of the I International. scientific. conf. (Chelyabinsk, March 2011)]. Chelyabinsk, 2011, pp. 28–31.
 8. Kovziridze M. A. *Professiografiya i psikhologicheskie osnovy professiovedeniya: uchebnoe posobie. Chast' I* [Professiography and psychological foundations of vocational studies: a textbook. Part I]. Moscow, 2018, 60 p.
 9. Kraeva M. Yu. [Features of the orientation of the personality of teachers with different strategies of self-affirmation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2018, no. 1, pp. 73–83. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-73-83
 10. Malkarova R. Kh. [Communicative resource and acmeological professional development of a teacher]. In: *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences], 2013, no. 2, pp. 72–82.
 11. Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya cheloveka v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve* [Psychology of personal and professional development of a person in the modern socio-cultural space]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve/viewer> (accessed: 12/15/2020)
 12. Nestik T. A. [Vision of the future as a leadership competence and its relationship with the temporal perspective of the individual]. In: *Psikhologicheskie i pedagogicheskie aspekty formirovaniya professional'noi i sotsial'noi kompetentnosti: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Ivanovo, 2009. S. 85–89*. [Psychological and pedagogical aspects of the formation of professional and social competence: materials of the international scientific and practical conference. Ivanovo, 2009, pp. 85–89.]. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/5614146/> (accessed: 11/05/2020)
 13. Pecherkina A. A. *Razvitie professional'noi kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika: monografiya* / A. A. Pecherkina, E. E. Symanyuk, E. L. Umnikova : *Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet* [Development of professional competence of a teacher: theory

- and practice: monograph / A. A. Pecherkina, E. E. Symaniuk, E. L. Umnikova: Ural State Pedagogical University]. Ekaterinburg, 2011, 233 p.
14. Podymov N. A. [Some features of emotional instability in the teacher]. In: *Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 130-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Makarenko 14-15 marta 2019 g. / Pod red. E. I. Artamonovoi* [Professionalism of a teacher: essence, content, development prospects: Materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 130th anniversary of the birth of A. S. Makarenko March 14-15, 2019 / Ed. E. I. Artamonova]. Moscow, Yaroslavl, 2019, pp. 130–134.
 15. Tumanova T. N., Kozyrev N. A., Mit'kina E. V. [Pedagogical support as a model and product of pedagogical activity and continuing education]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2018, no. 2, pp. 25–30.
 16. Chudinova S. A., Kozyrev N. A., Mit'kina E. V. [Pedagogical conditions for optimization of modeling of the foundations of pedagogical support of a person in the system of lifelong education]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2019, vol. 3, no. 1, pp. 21–28. DOI: 10.21306/2542-1840-2019-3-1-2
 17. Shaidenkova N. A., Kipurova S. N. [Analysis of the current state of research on the problem of teacher]. In: *Voprosy pedagogiki* [Pedagogical issues], 2019, no. 10-2, pp. 225–232.
 18. Shorokhova A. O. [Psychological and pedagogical difficulties of educators in the development of coherent monologic speech of preschoolers]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. № 1. S. 9–15*. [Psychological science and education, 2005, no. 1, pp. 9–15.]. Available at: https://psyjournals.ru/files/1265/psyedu_2005_n1_Shorokhova.pdf (accessed: 03.12.2020)
 19. Boniwell I., Osin E. Beyond time management: Time use, performance, and well-being. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* (Organizational Psychology), 2015, no. 5(3), 85–104. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/> (accessed: 16. 03. 2021)
 20. European Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. In: Strasburg, 2012. COM, 2012a, no. 669/3. P. 17. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf (accessed: 16. 03. 2021)
 21. European Commission. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. In: Strasburg, 20.11.2012. SWD, 2012c, 374 final. P. 59. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (accessed: 16. 03. 2021)
 22. OECD. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers [Electronic resource]. In: Paris: OECD publication, 2005. URL: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> (accessed: 16. 03. 2021)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Капранова Марина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин Технологического университета имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А. А. Леонова, ORCID 0000-0002-7175-5860 e-mail: kapranova@ut-mo.ru,

Дедюрина Мария Сергеевна – аспирант кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, специалист по УМП Учебного управления Технологического университета имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А. А. Леонова, ORCID 0000-0002-3903-2531 e-mail: dedurina.ms@ut-mo.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina V. Kapranova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Humanitarian and social disciplines, University of Technology, ORCID 0000-0002-7175-5860.

e-mail: kapranova@ut-mo.ru

Maria S. Dedyurina – Postgraduate student, Department of Humanitarian and social disciplines, specialist of the Training Division, University of Technology, ORCID 0000-0002-3903-2531.

e-mail: dedurina.ms@ut-mo.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Капранова М. В., Дедюрина М. С. Личностные особенности педагогов с различным стажем профессиональной деятельности как детерминанты профессионального развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 141–156.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-141-156

FOR CITATION

Kapranova M. V., Dedyurina M. S. Personal features of teachers with different experience of professional activity as determinants of professional development. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 141–156.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-141-156

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-157-171

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Куликова Т. И.

*Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Изучение взаимосвязи жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы в школе.

Процедура и методы. Авторами проведён анализ научных работ и эмпирического материала по изучению проблемы стресса и его детерминант в педагогической деятельности, стрессоустойчивости и жизнестойкости учителя в зависимости от стажа работы. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы, проведённого на выборке учителей общеобразовательных школ города Тулы ($n = 67$). В качестве диагностического материала были применены методика диагностики состояния стресса (А. О. Прохоров), тест жизнестойкости С. Мадди (перевод и адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказова), тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM).

Результаты. Результаты исследования показали наличие положительной связи между показателями стрессоустойчивости, жизнестойкости и её составляющих компонентов: вовлечённости, контроля и принятия риска. По выраженности стрессоустойчивости и жизнестойкости обнаружены значимые различия между группами с разным стажем работы.

Теоретическая и/или практическая значимость. Материалы исследования дополняют имеющиеся эмпирические данные по проблеме стрессоустойчивости педагога, могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации и способствовать повышению эффективности педагогической деятельности, а также служить основой для разработки программ по профилактике эмоционального выгорания, программ дополнительного образования и повышения квалификации по развитию стрессоустойчивости.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, современный учитель, стрессогенные факторы, стрессоустойчивость, корреляционный анализ

RELATIONSHIP OF THE VITALITY AND STRESS RESISTANCE OF TEACHERS WITH DIFFERENT LENGTH OF SERVICE

T. Kulikova

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
125, Lenin prosp., Tula, 300026, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study the relationship of the vitality and stress resistance of teachers with different length of service at school.

Methodology. The authors carried out an analysis of scientific works and empirical material to study the problem of stress and its determinants in pedagogical activities, stress resistance and vitality of a teacher depending on the length of work experience. The article presents the results of the study of the relationship between the vitality and the stress resistance of teachers with different length of service carried out at the sample of teachers of the secondary education schools of the city of Tula ($n = 67$). The diagnostic material used the procedure for diagnosing the state of stress (A.O. Prokhorov); S. Maddie's residence test (translation and adaptation by D.A. Leontiev, E.I. Roman); the test of self-assessment of stress resistance by S. Kuhien and Villiance. Statistical data processing was carried out in the SPSS Statistics 27 (IBM) program.

Results. The results of the study showed the presence of a positive connection between the indicators of stress resistance, the resilience and the comprising components: involvement, control and risk taking. In terms of severity of stress resistance and resilience, significant differences between groups with different length of service are detected.

Theoretical and Practical implications. Research materials expand the existing empirical data on the problem of the teacher's stress resistance and can be used in the work of the psychological service of the educational organization and contribute to improving the effectiveness of pedagogical activities, as well as serve as a basis for the development of preventive programs for the prevention of emotional burnout, additional education programs and advanced training programs.

Keywords: pedagogical activities, modern teacher, stress factors, stress resistance, correlation analysis

Введение

Педагогическую деятельность следует определять как «напряжённый труд», исходя из оценки умственной деятельности, режима труда и санитарно-гигиенических условий, а также по критерию взаимодействия с другими людьми [1]. В настоящее время учителя работают в многозадачном режиме. Им надлежит не только повышать социальный статус образования, но и решать многие задачи по защите и укреплению физического и психического здоровья учащихся, созданию благоприятной среды для их развития, формированию общей культуры личности, воспитанию нравственных ценностей, развитию эстетических и интеллектуальных качеств.

Учитель является организатором учебного процесса в классе. Это источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий, так и вне учебного процесса. Большинство учителей являются классными руководителями, т.е. организуют воспитательный процесс в своём классе. Современный учитель не может не быть социальным психологом, потому что ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения в классе, а также понимать и применять социально-психологические механизмы организации и управления детскими коллективами. В составе педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного сообщества, работает в методическом объединении учителей-

предметников и классных руководителей [12].

Неоспорим тот факт, что профессия учителя сегодня сопряжена с обилием разного рода нагрузок, возникающих в ходе его деятельности. В современной российской действительности школьные учителя вынуждены составлять множество отчётов по самым разным вопросам. Зачастую вопросы отчётности никак не урегулированы, а бумажная работа может отнимать очень много времени. Вот тогда учитель начинает паниковать и сомневаться в своих способностях [18].

Взаимодействие с коллегами, учащимися и их родителями также требуют постоянной мобилизации интеллектуальных, физических и эмоциональных сил. Причём сам учитель должен обладать определёнными компетенциями и профессиональными знаниями, позволяющими ему выполнять свою работу на высоком качественном уровне [4]. Сегодня от учителя требуют постоянного самосовершенствования и повышения профессионального уровня (регулярное прохождение различных курсов и программ дополнительного образования) в условиях катастрофической нехватки времени [21].

Обычно учитель не всегда понимает причины раздражительности, плохого сна и чрезмерной утомляемости, которые могут привести к «синдрому выгорания» [6]. Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова среди факторов, влияющих на формирование синдрома профессионального выгорания, называют возраст, стаж работы и удовлетворённость профессиональным ростом. В некоторых исследованиях обнаружена предрасположенность к выгоранию лиц не только старшего,

но и молодого возраста. Наблюдается сложная взаимосвязь выгорания и карьерных устремлений [7].

Для молодых учителей чаще всего характерно переживание эмоционального стресса. В некоторых случаях эмоциональный стресс учителя достигает критической точки, в результате чего происходит потеря самоконтроля и самообладания. Постоянное воздействие интенсивных профессиональных факторов работы приводит к ухудшению результатов деятельности, появлению нехарактерных ошибок, снижению умственных способностей (память, мышление, внимание).

Проблема стресса и его детерминант в педагогической деятельности рассматривается в трудах А. А. Баранова, С. В. Субботина, Б. И. Хасан и др. [3]. Учёные отмечают, что профессия учителя входит в группу профессий с большим количеством стрессогенных факторов, что обуславливает повышенное внимание к изучению проблемы стрессоустойчивости учителя. Явление стресса рассматривается в основном как характеристика, влияющая на эффективность деятельности [5; 26]. Мы придерживаемся понимания стресса как комбинации стрессоров и реакции на стресс, без этих двух компонентов стресса не существует. Большинство учителей работают в режиме постоянного внешнего и внутреннего контроля, жёстко следя за собой и своими действиями во избежание ошибок [10; 25].

Таким образом, суть проблемы заключается в противоречии, заключающемся в том, что, с одной стороны, профессия учителя требует эмоциональной устойчивости в процессе работы с детьми, коллегами и

родителями, а с другой стороны, профессиональная деятельность учителя находится под ежедневным школьным стрессом, что отражается на его стрессоустойчивости и жизнестойкости.

Методы

В исследовании приняли участие 67 женщин-учителей общеобразовательных школ. Стаж работы учителей колеблется от 1 до 30 лет. Участвующие в исследовании учителя были разделены на две экспериментальные группы по стажу работы. Средний стаж работы учителей составил $15,64 \pm 8,7$ лет, а медианный стаж 17 лет. Критерием деления учителей на две равные части было медианное значение стажа: 1-я группа со стажем работы ≤ 17 лет и 2-я группа со стажем работы 18 и более лет. Такое разделение позволило провести анализ различий между выборками учителей с разным стажем работы.

Целью нашей работы стало изучение взаимосвязи жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы в школе. Мы предположили, что важной компонентой стрессоустойчивости является жизнестойкость, а устойчивость к стрессу зависит от опыта и стажа работы учителей.

Основываясь на цели исследования и результатах теоретического анализа психолого-педагогической литературы, мы сформировали психодиагностическую программу, включающую следующие методики:

1. Диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров). Цель – определить показатели самоконтроля и эмоциональной лабильности в ситуациях стресса [13].

2. Тест жизнестойкости С. Мадди (перевод и адаптация Д. А. Леонтьева,

Е. И. Рассказова). Цель – выявить общий показатель жизнестойкости и выраженность её составляющих компонентов, обеспечивающих оптимальный уровень работоспособности и активности в стрессовых условиях [14].

3. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона. Цель – оценка уровня стрессоустойчивости, её соответствия/расхождения с возрастными показателями [13].

При выборе методик мы учитывали их соответствие показателям надёжности и валидности, позволяющим оценить адекватность и пригодность для исследуемых явлений, а также возможность качественного и количественного анализа полученных результатов. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS Statistics 27 (IBM). Использовались методы описательной статистики, данные представлены в виде среднего и стандартного отклонения ($\text{Mean} \pm \text{SD}$), квартилей распределения ($\text{Me} [\text{Q1}; \text{Q3}]$), также мы рассчитывали коэффициент асимметрии (As) и эксцесс (Ek) для оценки нормальности распределения и анализировали минимальные и максимальные значения ($\text{min}; \text{max}$) для контроля ошибок данных. Для установления тесноты связи между исследуемыми параметрами применялся коэффициент корреляции Пирсона (r). В качестве метода сравнения количественных показателей использовали параметрический t -критерий Стьюдента для независимых выборок, а также непараметрический критерий Манна-Уитни. Для моделирования жизнестойкости от стажа работы применяли регрессионный анализ.

Таблица 1 / Table 1

Первичный описательный анализ результатов выборки (n = 67) без разделения на группы, полученных в ходе исследования / Primary descriptive analysis of sample results (n = 67) without division into groups obtained during the study

Название шкалы	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	As	Ek	min; max
Стаж (лет)	15,6±8,7	17 [8; 23]	-0,1	0,3	1; 30
Состояние стресса	6,7±1,9	7 [5; 8]	-0,6	0,1	2; 9
Вовлечённость	31,5±6,3	31 [28; 37]	0,1	-0,1	21; 43
Контроль	21,9±3,1	21 [20; 24]	0,6	0,2	17; 30
Принятие риска	17,3±2,3	17 [15; 19]	0,3	1,3	13; 22
Жизнестойкость	70,9±7,4	70 [66; 75]	0,4	0,3	56; 90
Стрессоустойчивость	9,6±3,6	7,1 [6,2; 13]	0,3	0,1	5,4; 16,3

Источник: данные автора.

Таблица 2 / Table 2

Показатели состояния стресса и стрессоустойчивости испытуемых (n = 67) в зависимости от стажа работы / Indicators of the state of stress and stress resistance of the subjects (n = 67) depending on the length of service

Название шкалы	Группа (стаж)	Mean ± SD	Me [Q1; Q3]	р-значение t-критерий	р-значение U-критерий
Состояние стресса	1 (<= 17)	6,2±2,0	6 [5; 8]	0,008	0,007
	2 (18+)	7,4±1,7	8 [6; 9]		
Стрессоустойчивость	1 (<= 17)	8,9±3,4	7,0 [6,5; 12,6]	0,082	0,402
	2 (18+)	10,5±3,7	12,7 [5,8; 13,1]		

Источник: данные автора.

Результаты и обсуждение

Для получения обобщённой информации о данных исследования, распределении и однородности данных, наличии ошибок и выбросов, а также возможности использования параметрических методов анализа был проведён первичный описательный анализ результатов всей выборки (n = 67) без разделения на группы, полученных в ходе исследования (табл. 1).

Анализ среднего и стандартного отклонения позволяет сделать вывод о стабильности величин исследуемых показателей. Значения среднего и медианы близки, что является признаком симметричного распределения.

Значения показателей асимметрии и эксцесса находятся в диапазоне от -1 до +1 практически у всех показателей, следовательно, распределение значений соответствует нормальному закону или не сильно отклоняется от него.

Для определения состояния стресса и оценки стрессоустойчивости мы применили методику «Диагностика состояния стресса» (А. О. Прохоров) и тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона. Анализ результатов по группам в соответствии со стажем работы (табл. 2, рис. 1, 2) проведён двумя способами с использованием параметрического (t-критерий

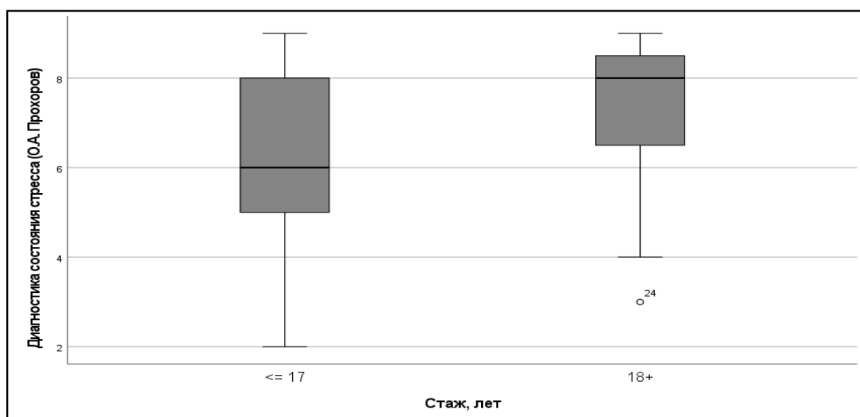


Рис. 1 / Fig. 1. Выраженность состояния стресса в группах учителей с разным стажем работы / The severity of the state of stress in groups of teachers with different length of service

Источник: данные автора.

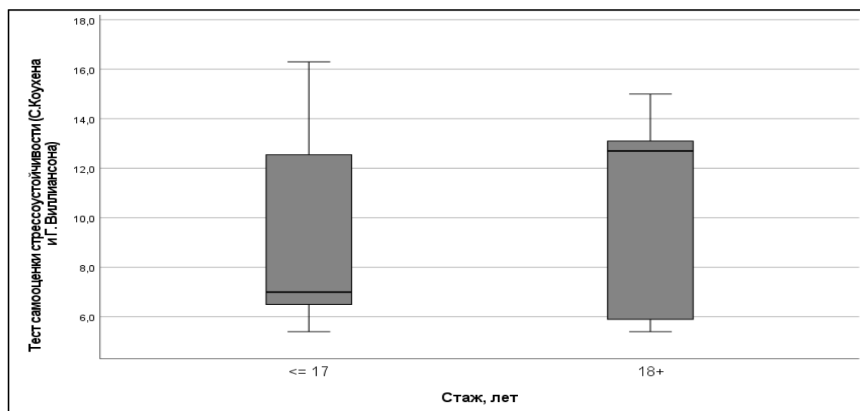


Рис. 2 / Fig. 2. Выраженность стрессоустойчивости в группах учителей с разным стажем работы / The severity of stress resistance in groups of teachers with different length of service

Источник: данные автора.

Стьюдента) и непараметрического теста (U-критерий Манна-Уитни).

Медиана и среднее значение обеих анализируемых шкал в группе учителей со стажем 18+ выше, чем в группе испытуемых со стажем ≤ 17 , из чего можно сделать вывод, что и уровень состояния стресса, и уровень стрессоустойчивости во второй группе превышает значения этих же показателей в первой группе.

В таблице 2 и на рисунке 1 видно, что у респондентов группы со стажем ≤ 17

состояние стресса ниже, чем в группе испытуемых со стажем 18+. Значения из группы (18+) имеют меньший размах, чем в группе (≤ 17). При этом отмечается, что медиана группы (18+) имеет большее числовое значение, а узкий диапазон в группе (18+) говорит о том, что оценка состояния стресса у респондентов более однородна, чем в группе (≤ 17). Полученные данные позволяют констатировать, что школьные учителя в большинстве характери-

Таблица 3 / Table 3

Результаты испытуемых (n = 67) в зависимости от стажа работы по жизнестойкости / Results of the subjects (n = 67) depending on the length of service on the vitality

Название шкалы	Группа (стаж)	Mean $\pm$ SD	Me [Q1; Q3]	p-значение t-критерий	p-значение U-критерий
Вовлечённость	1 (≤ 17)	28,7 $\pm$ 4,5	29 [26; 32]	<0,001	<0,001
	2 (18+)	35,7 $\pm$ 6,3	37 [32; 41]		
Контроль	1 (≤ 17)	20,7 $\pm$ 2,3	21 [20; 21]	<0,001	<0,001
	2 (18+)	23,7 $\pm$ 3,4	24 [22; 27]		
Принятие риска	1 (≤ 17)	18,4 $\pm$ 2,0	19 [17; 20]	<0,001	<0,001
	2 (18+)	15,6 $\pm$ 1,6	15 [14; 17]		
Жизнестойкость	1 (≤ 17)	67,8 $\pm$ 5,1	69 [63; 72]	<0,001	<0,001
	2 (18+)	75,4 $\pm$ 7,9	75 [71; 81]		

Источник: данные автора.

зуют свою работу как стрессогенную, при этом признают несформированность стрессоустойчивости.

Изучение уровня стрессоустойчивости учителей из групп с разным стажем выявило, что средний показатель стрессоустойчивости в группе (≤ 17) составил 8,9 балла с относительной ошибкой 3,4 балла, а в группе (18+) составил 10,5 с относительной ошибкой 3,7 балла. Медианы показателей близки к среднему значению и составляют по 7,0 и 12,7 баллов соответственно, что согласуется с показателями «удовлетворительно» и «хорошо». Тестом они не различаются, так как межквартильный размах групп почти одинаковый, но медиана всё же выше в группе (18+). Мы понимаем вовлечённость как мотивационную включённость в деятельность, благодаря которой возрастает способность преодоления стресса и стрессоустойчивость.

Корреляционный анализ уровня стрессоустойчивости со стажем выявил положительную слабую значимую связь ($r = 0,24$, $p = 0,048$). Учителя со стажем способны регулировать свои эмоции в ситуациях стресса и напря-

жения, их отношение к работе является более глубоким, устойчивым и положительным [2]. Более молодые и по возрасту, и по стажу учителя не всегда могут правильно и адекватно реагировать на стрессовые ситуации, порой они в состоянии сохранять самообладание, но иногда могут «выйти из себя».

Анализируя результаты теста жизнестойкости С. Мадди (табл. 3, рис. 3, рис. 4), мы установили, что между двумя группами испытуемых наблюдаются значимые различия в показателях (p -значение < 0,001). Средний бал по шкале «жизнестойкость» и в первой, и во второй группе находится в диапазоне среднего значения, медианы показателей также близки к среднему значению в обеих группах.

Жизнестойкость многими исследователями [8; 15; 22; 23; 24] понимается как «внутренний ключевой ресурс» и как способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность. Выраженность компонента «вовлечённость» не только способствует повышению стрессоустойчивости, но так-

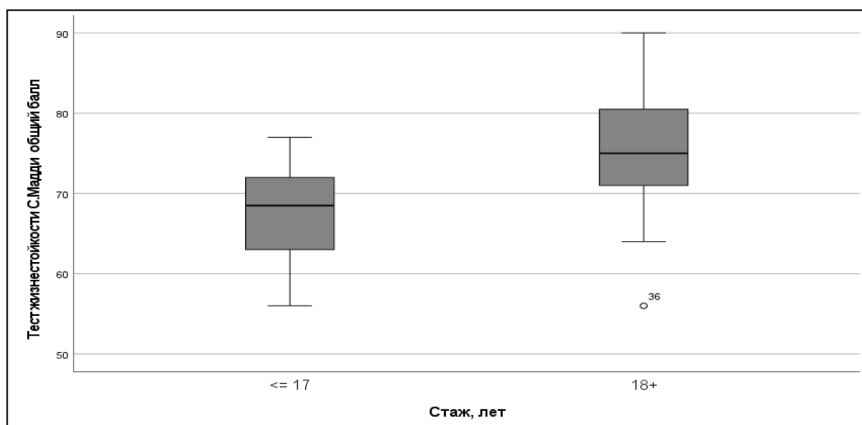


Рис. 3 / Fig. 3. Выраженность жизнестойкости в группах учителей с разным стажем работы / The severity of resilience in groups of teachers with different length of service

Источник: данные автора.

же имеет немаловажное значение для показателя жизнестойкости. Человек с высоким показателем вовлечённости, как правило, получает удовольствие от своей жизни и деятельности. В нашем эксперименте результат испытуемых обеих групп по шкале вовлечённости соответствует среднему значению. Сравнение двух групп тестом выявило значимые различия по показателю вовлечённости между двумя группами учителей. Также между вовлечённостью и стажем работы обнаружена прямая связь ($r = 0,55$, $p < 0,001$).

Статистический анализ шкал «контроль» и «принятие риска» определил близкие значения средних и медиан в обеих группах. С помощью коэффициента Пирсона выявлена корреляционная положительная связь между стажем работы и контролем ($r = 0,45$, $p < 0,001$) и отрицательная связь между стажем работы и принятием риска ($r = -0,59$, $p < 0,001$).

Понимая контроль как убеждённость человека в контролируемости и управляемости жизнью, мы делаем вывод о том, что учителя с большим

стажем работы ориентированы на принятие личной ответственности за собственное развитие, достижение целей и в целом за свою жизнь. Человек с развитым компонентом контроля способен уменьшать психотравмирующий эффект труднопреодолимых жизненных ситуаций [8]. В то же время стаж работы и, соответственно, возраст учителей не позволяет им рисковать в жизненно значимых для них ситуациях без надёжной гарантии на положительный результат [24].

Сравнивая распределения двух групп данных по шкале «жизнестойкость» на рисунке 3, наблюдаем, что диапазоном, в котором сгруппирована основная часть группы учителей со стажем 18+ являются границы «ящика» от 71,0 до 80,5, тогда как основная часть группы учителей со стажем ≤ 17 располагается в границах от 63,0 до 73,0. Выраженность данного показателя является характеристикой осмысленности и удовлетворённости жизнью, системы представлений о себе. С возрастом и опытом работы сложившаяся система отношений с

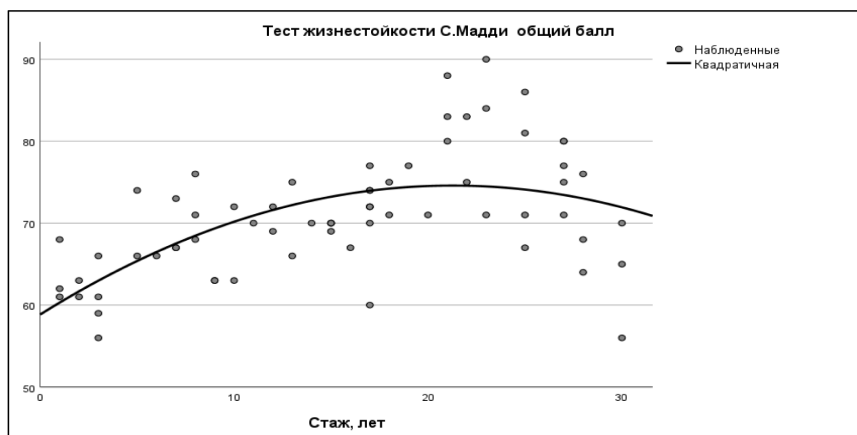


Рис. 4 / Fig. 4. Регрессионная модель зависимости жизнестойкости от стажа работы, полученная на выборке ($n = 67$) без разделения на группы / Regression model of the dependence of viability on the length of service, obtained on the sample ($n = 67$) without dividing into groups

Источник: данные автора.

миром позволяет лучше справляться с состоянием напряжения и ситуациями стресса. Тем не менее не всё так очевидно. Мы применили регрессионную модель зависимости жизнестойкости от стажа работы (без разделения на группы) для определения возможных факторов, влияющих на зависимую переменную. В результате была получена регрессионная модель зависимости жизнестойкости от стажа работы (без разделения на группы), характеризующая нелинейное изменение показателя жизнестойкости.

Нами установлено, что наибольшая выраженность жизнестойкости характерна для учителей со стажем работы 18–25 лет, в дальнейшем происходит плавное снижение жизнестойкости. Уравнение регрессии получилось значимым со всеми значимыми коэффициентами ($p < 0,001$): $Y = 25,76 + 4,39 * X - 3,27 * X^2$, где Y – жизнестойкость, X – стаж.

Скорректированный коэффициент детерминации получился равным 0,33,

т.е. можем утверждать, что по данным выборки около 33% дисперсии показателя жизнестойкости зависит от стажа. Безусловно, для предсказания показателя жизнестойкости только стажа недостаточно, но цель данной регрессии – показать и описать математически влияние стажа на «выгорание» учителей.

Подтверждение полученных нами результатов мы находим в некоторых исследованиях жизнестойкости педагогов [11; 16; 17]. По мнению Л. М. Митиной, в первые 10–15 лет работы в школе происходит рост показателей направленности, гибкости, а затем тенденция меняется на противоположную, и для учителей со стажем работы более 20 лет становится характерным резкое снижение всех показателей [9; 16]. У педагогов со стажем, по утверждению С. А. Котовой, наблюдаются самые высокие показатели по цели жизни, но более низкие значения по показателю результат жизни [11]. Т. В. Наливайко считает, что

Таблица 4 / Table 4

Корреляционная матрица взаимосвязи исследуемых показателей (без разделения на группы) / Correlation matrix of the relationship of the studied indicators (without dividing into groups)

	Стаж работы	Стрессо- устойчивость	Вовлечён- ность	Контроль	Принятие риска	Жизне- стойкость
Стрессоустойчивость	0,24*					
Вовлечённость	0,55**					
Контроль	0,45**		0,31*			
Принятие риска	-0,59**	-0,37**	-0,43**	-0,27*		
Жизнестойкость	0,49**	0,50**	0,88**	0,62**		

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01.

Источник: данные автора.

жизнестойкость более характерна для социально-зрелой личности как социально-психологическое явление и ярче проявляется во взрослом возрасте у лиц с более высоким социальным статусом [17].

Стаж профессиональной деятельности 18–25 лет соответствует фазе активной карьеры в концепции жизненного пути человека Ш. Бюллер или стадии консолидации / стабилизации (Дж. Бахубер, Дж. Рассел), когда от работников требуется наметить направления использования своих сил и возможностей помимо поддержания на определённом уровне имеющихся профессиональных знаний, умений, навыков. Профессиональный рост, обеспечивающий человеку повышение его социального статуса, уменьшает степень выгорания и способствует повышению жизнестойкости.

С целью установления тесноты связи между стрессоустойчивостью, жизнестойкостью и стажем работы был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона по исследуемым показате-

лям – стрессоустойчивости; вовлечённости; контроля; принятия риска; жизнестойкости. В таблице 4 приведены уровни только значимых корреляций при $p < 0,05$.

По результатам корреляционного анализа (табл. 4) можно сделать следующие выводы:

- между показателями (*St*) – стрессоустойчивость и (*Rp*) – жизнестойкость обнаружена прямая значимая взаимосвязь ($r = 0,88$), что является закономерным, при этом выявлена обратная зависимость с показателем (*Ra*) – принятие риска ($r = -0,37$), являющимся частным компонентом жизнестойкости. Иными словами, уровень стрессоустойчивости учителя тем выше, чем лучше сформировано у него такое важное профессиональное качество как жизнестойкость, и чем осторожнее он относится к ситуациям неопределённости;

- также следует отметить наличие положительных корреляций между показателями (*Iv*) – вовлечённость, (*Cr*) – контроль и (*Rp*) – жизнестой-

кость, которые обуславливают повышение стрессоустойчивости учителя.

Анализируя данные корреляционных связей исследуемых переменных, мы наблюдаем, что некоторые из них имеют высокий коэффициент корреляции.

Профессия учителя считается одной из наиболее стрессовых видов социальной активности и входит в одну из наиболее стрессовых профессиональных групп, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к общим характеристикам стрессоустойчивости [19].

Одной из значимых компонент стрессоустойчивости является жизнестойкость. Высокий уровень жизнестойкости способствует оценке событий как менее травмирующих и успешному совладанию со стрессом, т. е. чем более выражена у человека жизнестойкость, тем меньше он воспринимает стресс.

Стрессоустойчивость учителя также возрастает, если он рационально используют своё время, умеет управлять им. Овладение основами и навыками управления временем сформирует стрессоустойчивость современного учителя [20].

Выводы

1. Актуальность проблемы стрессоустойчивости учителя обусловлена вопросами сохранения и укрепления психического и психологического здоровья педагога, повышения эффективности его профессиональной деятельности. Снижение стрессоустойчивости современного учителя сопряжено со стажем работы в школе, а также жизнестойкостью как способностью выдерживать стрессовую ситу-

ацию и продуктивно разрешать сложные жизненные и профессиональные ситуации.

2. Жизнестойкость как компонента стрессоустойчивости в большей степени характерна для учителей со стажем работы 18–25 лет, в дальнейшем происходит её плавное снижение, что нашло подтверждение в нашем исследовании в результате применения регрессионной модели зависимости жизнестойкости от стажа работы.

3. В исследовании нашло подтверждение наше предположение о связи стрессоустойчивости со стажем работы учителя – установлена положительная слабая значимая связь между стажем работы и стрессоустойчивостью. Уровень состояния стресса и уровень стрессоустойчивости в группе учителей со стажем 18+ лет превышает значения этих же показателей в группе учителей со стажем ≤ 17 лет.

Заключение

Человек активно воздействует на профессию, но профессиональная деятельность не всегда оказывает конструктивное влияние на состояние и личность человека. Устойчивость к профессиональному стрессу зависит от индивидуально-психологических и психофизиологических характеристик человека, но для повышения стрессоустойчивости важно учитывать стрессогенные факторы, с которыми сталкивается субъект как профессионал.

В ходе проведённого исследования были описаны основные подходы зарубежных и отечественных учёных к изучению проблемы стрессоустойчивости и основных стресс-факторов современных учителей; подтверждена значимость жизнестойкости как ком-

поненты стрессоустойчивости учителя; устойчивость к стрессу зависит от опыта и стажа работы учителей. Можно утверждать, что учителя со стажем относятся к своей профессиональной деятельности более осознанно по сравнению с молодыми коллегами, а сложившаяся система отношений с миром позволяет лучше регулировать свои эмоции в ситуациях стресса и напряжения.

Материалы исследования могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации и способствовать повышению эффективности педагогической деятельности, а также служить

основой для разработки программ по профилактике эмоционального выгорания, программ дополнительного образования и повышения квалификации по развитию стрессоустойчивости.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, но существенно дополняет разделы изучения психоэмоциональных состояний педагогических работников и открывает перспективы для дальнейших исследований данной проблемы в педагогической психологии.

*Статья поступила
в редакцию 03.03.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Багадаева О. Ю. Стрессогенные факторы в профессии педагога дома ребенка // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. 2014. № 2 (28). С. 149–153.
2. Багадаева О. Ю., Голубчикова М. Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода // Педагогический имидж. 2017. № 4 (37) С. 129–141.
3. Багрий М. А. Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 162 с.
4. Бахольская Н. А. Психолого-педагогические основы коммуникативной деятельности педагога. Магнитогорск, 2013. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. 528 с.
6. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 1999. 278 с.
7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008. 258 с.
8. Калинина Н. В., Володина Т. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4 (2). С. 398–403.
9. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностного благополучия с профессиональным выгоранием // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 40–52.
10. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М., 2009. 368 с.
11. Котова С. А. Особенности личностных характеристик и смысловых ориентаций педагогов с разным стажем работы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 25–34.
12. Куликова Т. И. Управление временем как фактор стрессоустойчивости современного учителя // GESJ: Education Science and Psychology. 2018. № 2(48). С. 33–38. URL: <http://>

- gesj.internet-academy.org.ge/en/list_artic_en.php?b_sec=edu&issue=2018-06 (дата обращения: 27.01.2021).
13. Куприянов Р. В., Кузьмина Ю. М. Психодиагностика стресса: практикум. Казань, 2012. 209 с.
 14. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
 15. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19–22.
 16. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник Московского университета. Серия : Педагогическое образование. 2012. № 3. С. 48–64.
 17. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связь со свойствами личности : автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 30 с.
 18. Павлов И. В. Тайм-менеджмент для учителей. М.: ЛитРес: Самиздат, 2016. 62 с.
 19. Почекаева И. С., Наговицына, Н. В. Эффективные способы формирования стрессоустойчивости педагогов // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-uchaschihsya-sre-dnego-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 27.01.2021).
 20. Реунова М. А. Педагогическая технология «Тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Оренбург, 2013. 24 с.
 21. Сими́на Т. Е., Залыгина Т. А. Тайм-менеджмент как эффективное средство работника образовательной организации // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2018. № 2 (98). С. 115–121.
 22. Соловьев М. Н. Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 41–55.
 23. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. М., 2012. 280 с.
 24. Фризен М. А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 2. С. 72–85.
 25. Austin V., Surya Sh., Muncer S. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 2005, no. 12 (2), pp. 63-80. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16136865/> (дата обращения: 27.01.2021).
 26. Hepburn A., Brown S. Teacher Stress and the Management of Accountability. *Human Relations*, 2001, no. 54 (6). URL: https://www.researchgate.net/publication/27247482_Teacher_Stress_and_the_Management_of_Accountability (дата обращения: 27.01.2021).

REFERENCES

1. Bagadaeva O. Yu. [Stressors in the profession of the teacher of the orphanage]. In: *Vektor nauki. Tol'yattinskii gosudarstvennyi universitet* [Science vector. Togliatti State University], 2014, no. 2 (28), pp. 149–153.
2. Bagadaeva O. Yu., Golubchikova M. G. [Criteria for a teacher]. In: *Pedagogicheskii imidzh* [Pedagogical image], 2017, no. 4 (37), pp. 129–141.
3. Bagrii M. A. *Osobennosti razvitiya professional'nogo stressa u vrachei raznykh spetsializatsii: dis. kand ... psikh. nauk* [Features of the professional stress development in doctors of different specializations: PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2009, 162 p.
4. Bakholskaya N. A. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kommunikativnoi deyatel'nosti pedagoga* [Psychological and pedagogical foundations of the teacher's communicative activity].

- Magnitogorsk, 2013. 1 electron. opt. disk (CD-ROM)
5. Bodrov V. A. *Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie* [Psychological stress: development and overcoming]. Moscow, 2006, 528 p.
 6. Boiko V. V. *Sindrom emotsional'nogo vygoraniya v professional'nom obshchenii* [Burnout syndrome in professional communication]. Saint Petersburg, 1999, 278 p.
 7. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [The burnout syndrome: diagnostics and prevention]. Saint Petersburg, 2008, 258 p.
 8. Kalinina N. V., Volodina T. V. [Psychological factors of the teacher]. In: *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* [Proceedings of the Samara scientific center, Russian Academy of Sciences], 2009, no. T. 11. № 4 (2), pp. 398–403.
 9. Karapetyan L. V., Glotova G. A. [Research on the relationship between emotional and personal well-being and professional burnout]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2018, no. 1, pp. 40–52.
 10. Kitaev-Smyk L. A. *Psikhologiya stressa. Psikhologicheskaya antropologiya stressa* [Psychology of stress. Psychological Anthropology of Stress]. Moscow, 2009, 368 p.
 11. Kotova S. A. [Features of personal characteristics and life-meaning orientations of teachers with different length of service]. In: *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen], 2011, no. 139, pp. 25–34.
 12. Kulikova T. I. [Time management as a factor of stress resistance of a modern teacher]. In: *GESJ: Education Science and Psychology. 2018. № 2(48). S. 33–38.* [GESJ: Education Science and Psychology, 2018, no. 2 (48), pp. 33–38.]. Available at: http://gesj.internet-academy.org/ge/en/list_artic_en.php?b_sec=edu&issue=2018-06 (accessed: 01/27/2021)
 13. Kupriyanov R. V., Kuz'mina Yu. M. *Psikhodiagnostika stressa: praktikum* [Psychodiagnosics of stress: workshop]. Kazan, 2012, 209 p.
 14. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznesteikosti* [Vitality test]. Moscow, 2006, 63 p.
 15. Loginova M. V. [Resilience as an Inner Key Resource of a Personality]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2009, no. 6, pp. 19–22.
 16. Mitina L. M. [Psychology of a teacher]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya : Pedagogicheskoe obrazovanie* [Moscow University Bulletin. Series: Pedagogical Education], 2012, no. 3, pp. 48–64.
 17. Nalivaiko T. V. *Issledovanie zhiznesteikosti i ee svyaz' so svoistvami lichnosti : avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk* [Study of resilience and its relationship with personality traits: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Yaroslavl, 2006, 30 p.
 18. Pavlov I. V. *Taim-menedzhment dlya uchitelei* [Time management for teachers]. Moscow, LitRes: Samizdat Publ., 2016, 62 p.
 19. Pochekaeva I. S., Nagovitsyna N. V. [Effective ways of forming teachers]. In: *Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. 2018. № 4.* [Problems of Romance-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages, 2018, no. 4.]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-uchaschihsya-sre-dnego-podrostkovogo-voz-rasta> (accessed: 01/27/2021)
 20. Reunova M. A. *Pedagogicheskaya tekhnologiya «Taim-menedzhment» kak sredstvo samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti studenta universiteta: avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk* [Pedagogical technology “Time management” as a means of self-organization of educational activities of a university student: abstract of PhD thesis in Psychological sciences].

- Orenburg, 2013, 24 p.
21. Simina T. E., Zalygina T. A. [Time management as an effective means of an employee of an educational organization]. In: *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta im. G. V. Plekhanova* [Bulletin of the Russian University of Economics. G. V. Plekhanova], 2018, no. 2 (98), pp. 115–121.
 22. Solov'ev M. N. [Psychological stability of the personality as a factor in the effective overcoming of professional stress]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2019, no. 3, pp. 41–55.
 23. Fominova A. N. *Zhiznesteiskost' lichnosti* [Personality resilience]. Moscow, 2012, 280 p.
 24. Frizen M. A. [Resilience as an internal resource of a teacher]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2018, vol. 8, no. 2, pp. 72–85.
 25. Austin V., Surya Sh., Muncer S. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 2005, no. 12 (2), pp. 63–80. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16136865/> (accessed: 27.01.2021).
 26. Hepburn A., Brown S. Teacher Stress and the Management of Accountability. *Human Relations*, 2001, no. 54 (6). URL: https://www.researchgate.net/publication/27247482_Teacher_Stress_and_the_Management_of_Accountability (accessed: 27.01.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Куликова Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, ORCID 0000-0001-8655-1599
e-mail: tativkul@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana I. Kulikova – Cand. Sci. (Psychology), Ass. Prof., Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, ORCID 0000-0001-8655-1599
e-mail: tativkul@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Куликова Т. И. Взаимосвязь жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 157–171.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-157-171

FOR CITATION

Kulikova T. I. Relationship of the vitality and stress resistance of teachers with different length of service. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 157–171.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-157-171



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021. № 2

Над номером работали:

Литературный редактор Т. С. Павлова
Переводчики Е. В. Приказчикова, А. С. Барминова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка А. В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: vest_mgou@mail.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 10,75, уч.-изд. л. 11,75.
Подписано в печать: 30.06.2021. Выход в свет: 15.07.2021. Заказ № 2021/06-12.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А