

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 69

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» И54242

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2018

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index.

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Залевский Г.В. – главный редактор (Томский государственный университет, Томск). E-mail: usya9@sibmail.com

Лукиянов О.В. – заместитель главного редактора (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukyaynov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Левницкая Т.Е.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Муравьева О.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (НИИ психического здоровья, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор К.Г. Шилько; корректор Е.Г. Шумская; редакторы-переводчики: А.А. Стайпек, Е.О. Алексеевская, В.Н. Горенинцева; оригинал-макет А.И. Лелоюр; дизайн обложки Л.Д. Кривцова.

Подписано в печать 16.09.2018 г. Формат 70х108¹/₁₆. Усл.-печ. л. 15,9. Тираж 50 экз. Заказ № 3308. Цена свободная.

Дата выхода в свет 28.09.2018 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–6 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's)

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave, Tomsk 634050, Russian Federation

http://journals.tsu.ru/psychology/en/

EDITORIAL COUNCIL

Editor-in-chief – Genrikh V. Zalevsky, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Science, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Doctor of Psychology, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Bogomaz SA Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Bokhan TG** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Galazhinskiy EV** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Kabrin VI** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Karnyshev AD** Irkutsk State University (Irkutsk Russian Federation); **Kozlova NV** Tomsk State University (Tomsk, Russia); **Krasnorjadtseva OM** Tomsk State University (Tomsk, Russia); **Levitskaia TE** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Meshcheriakova EI** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Muravyova OI** Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); **Seryi AV** Kemerovo State University (Kemerovo, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

Asmolv AG Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation); **Bokhan NA** Mental Health Research Institute (Tomsk, Russian Federation); **Vasserman LI** St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev (St. Petersburg, Russian Federation); **Garber IE** Saratov NG Chernyshevskii State University (Saratov, Russia); **Zinchenko IuP** Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation); **Znakov VV** Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russian Federation); **Kovas Yu** Goldsmiths, University of London (London, UK); **Laghi F** Sapienza University of Rome (Rome, Italy); **Lombardo C** Sapienza University of Rome (Rome, Italy); **Lucidi F** Sapienza University of Rome (Rome, Italy); **Malykh SB** Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation); **Takooshian H** Fordham University (New York, USA); **Tkhostov ASH** Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **Ushakov DV** Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russian Federation)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation)

Editor KG Shilko; proofreader EG Shumskaja; editor-translators: AA Stipek, EO Alekseevskaya; V Gorenintseva; camera-ready copy AI Leloyur; cover design LD Krivtsova.

Passed for printing 16.09.2018. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 15,9. Circulation - 50 copies. Order N 3306.

634050, 36 Lenina St., Tomsk, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Сугоняев К.В., Радченко Ю.И., Соколов А.А. Добровольное интернет-тестирование как источник валидных оценок группового психометрического интеллекта	6
Шарок В.В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе	33
Голубев А.М., Дорошева Е.А. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности	46
Кузьмин М.Ю. Динамика связи компонентов идентичности и ее статусов у студентов	69
Попова О.Н. Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности	85

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Николаевская А.О., Алехина Е.А. Личностные особенности и качество жизни больных, страдающих псориазом, с различной длительностью заболевания	100
Буторин Г.Г., Бенько Л.А., Крыжановская Н.В. Принципы полипрофессиональной коррекции депривационных психических состояний у детей	113

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гарбер И.Е., Шаров А.А. Университетская кафедра как объект изучения социальной психологии высшего образования: обзор	127
Манакова Е.А. Опросник переживания одиночества	149

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Халифаева О.А. Взаимосвязь креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости	172
--	-----

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Sugonyaev KV, Radchenko YuI, Sokolov AA. Voluntary Internet-based testing as a source of valid group psychometric intelligence scores	6
Sharok VV. Emotional and motivational factors of satisfaction with university education	33
Golubev AM, Dorosheva EA. Psychometrical characteristics and applied features of a Russian version of Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)	46
Kuzmin MY. Dynamics of identity components relations and its status among students	69
Popova ON. Characteristics of the time perspective balance of the personality	85

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Nikolaevskaya AO, Alekhina EA. Personal features and life quality of patients with psoriasis of various duration.....	100
Butorin GG, Benko LA, Kryzhanovskaya NV. Principles of polyprofessional correction of mental states deprivation in children	113

SOCIAL PSYCHOLOGY

Garber IE, Sharov AA. University department as a subject of study for social psychology of higher education: a review	127
Manakova EA. Experience of Loneliness Questionnaire	149

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, ACMEOLOGY

Khalifaeva OA. Relationship of creativity and cognitive styles in early adulthood	172
--	-----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

DOI: 10.17223/17267080/69/1

УДК 159.9.072.43

К.В. Сугоняев¹, Ю.И. Радченко², А.А. Соколов²

¹ Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия)

² Военная академия Генерального штаба ВС РФ (Москва, Россия)

Добровольное интернет-тестирование как источник валидных оценок группового психометрического интеллекта

Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда,
проект № 17-78-30035.

Представлены результаты психометрического анализа масштабного массива данных, полученного в условиях добровольного интернет-тестирования, который включал результаты выполнения методики КОТ-30, зарекомендовавшей себя в условиях контролируемого обследования как надежный индикатор общей когнитивной способности. Предполагалось, что результаты выполнения этого теста в режиме онлайн могут оказаться пригодными для получения оценок психометрического интеллекта больших групп (возрастных, образовательных, региональных и т.п.). Для проверки данного предположения была выполнена серия сопоставлений результатов выполнения ряда когнитивных тестов, включая КОТ-30, в различных форматах обследования. Предложена и апробирована методология оценки эквивалентности результатов выполнения когнитивных тестов, выходящая за рамки традиционного сопоставления мер центральной тенденции, вариативности и надежности. Гипотеза относительно возможности использования результатов онлайн-тестирования в качестве источника валидных оценок группового психометрического интеллекта подтвердилась.

Ключевые слова: неконтролируемое интернет-тестирование; интеллект; общая когнитивная способность; психометрические характеристики; измерительная эквивалентность; факторный анализ.

Введение

Широкое распространение персональных компьютеров в последние три десятилетия позволило перенести компьютерную психодиагностику в России из научных лабораторий в общественную практику, прежде всего в тех сферах, где психологическое тестирование в силу необходимости носит массовый характер [1]. Неудивительно, что одним из пионеров компьютеризации практической психодиагностики в России стало Министерство обороны, где широкое внедрение компьютерных технологий – первоначаль-

но в сфере психологического отбора, а затем и психологического сопровождения деятельности военнослужащих – началось уже в конце 1990-х гг. [2, 3]. Преимущества компьютеризации психодиагностики (равно как и возможные издержки, проистекающие из чрезмерного увлечения процессом в ущерб содержанию) уже неоднократно и детально обсуждались в литературе [1, 4], что избавляет нас от необходимости вновь возвращаться к обсуждению этих вопросов.

Развитие и широкое проникновение современных информационных технологий, прежде всего глобальной информационной сети Интернет, формирует новые вызовы, но и представляет новые, недоступные ранее возможности для расширения круга потенциальных респондентов, поскольку открывает доступ к тестовым процедурам в удобное для них время и в удобном месте при минимальных затратах для бенефициара. Благодаря этому интернет-тестирование не только быстро стало элементом мероприятий рекрутинга и начальных этапов отбора персонала [5], но со временем превратилось в важное средство получения научных знаний, в том числе относящихся к сфере общей и дифференциальной психологии [6]. В результате в психологической литературе в последнее десятилетие стали публиковаться результаты исследований, выполненных в относительно короткие сроки на выборках, насчитывающих от нескольких десятков тысяч до миллионов респондентов [7, 8]. Хотя в России также реализуются сходные по направленности проекты (например, «Клуб испытателей тестовых технологий», учрежденный компанией «Гуманитарные технологии» [1. С. 393]), отечественные публикации, основанные на интернет-опросах, пока еще уступают по охвату аудитории зарубежным аналогам. Следует отметить, что интерес к данным, полученным на больших выборках, дополнительно стимулируется обескураживающе низкой воспроизводимостью результатов, полученных на более «традиционных» для академической психологии немногочисленных студенческих выборках¹. Именно поэтому включение в научный анализ данных, полученных в рамках программ добровольного интернет-тестирования, рассматривается некоторыми авторами как одно из средств преодоления «кризиса воспроизводимости» в психологии [10].

Однако вопрос о валидности полученных с помощью неконтролируемого интернет-тестирования (НИТ) данных продолжает оставаться предметом дискуссий. Если в отношении личностных инструментов получены достаточно убедительные свидетельства высокой степени измерительной эквивалентности данных, полученных в разных форматах обследования (бумажно-карандашном, компьютерном диалоговом, НИТ) [11–13], то к когнитивным тестам отношение исследователей гораздо более настороженное. Практически единодушно считается, что результаты выполнения когнитивных тестов в условиях НИТ могут легко фальсифицироваться, вследствие чего их результа-

¹ За рубежом для обозначения доминирующей в научных исследованиях категории респондентов получила распространение аббревиатура WEIRD (western, educated, industrialized, rich, democratic) [9].

ты требуют перепроверки в контролируемых условиях [1, 5]; данная норма закреплена, в частности, в п. 45.3 стандарта Международной тестовой комиссии [14]. Следует, однако, подчеркнуть, что данное предостережение относится к *индивидуальным* результатам и представляется обоснованным в *аттестационных* (high stake) ситуациях при принятии персонализированных решений. В то же время сравнительно мало известно о том, насколько оправдана подобная настороженность по отношению к *групповым* результатам, полученным в условиях *самопознания*. Есть основания полагать, что собранные в подобных условиях данные могут быть вполне пригодными для использования в решении как практических, так и некоторых фундаментальных вопросов, стоящих перед современной психологией [6, 9, 15].

Немногочисленные исследования сопоставимости групповых результатов выполнения когнитивных тестов, полученных в условиях традиционного администрирования и НИТ, демонстрируют противоречивые результаты: одни тесты характеризуются высокой степенью сопоставимости результатов, другие нет [16–18]. Обращает на себя внимание ограниченность используемых при этом методов оценки сопоставимости результатов тестирования, которые в большинстве случаев сводятся к сравнению мер центральной тенденции, вариативности и одномоментной надежности интегральных тестовых оценок.

В 2012 г. при участии авторов статьи на официальном сайте Минобороны России www.mil.ru в разделе, посвященном военной службе по контракту, была размещена система интернет-тестирования, включающая три психометрических методики (когнитивную, личностную и мотивационную) и алгоритм оценки индивидуальных результатов, настроенный на скрининг лиц, имеющих явные противопоказания к подобной службе [19]. Цель размещения системы – привлечь внимание граждан, интересующихся перспективой военной службы по контракту, к тому факту, что Минобороны России нуждается в качественных человеческих ресурсах. Особенностью системы является то, что тестирование носит добровольный и анонимный характер, интерпретация его результатов доводится только до самого респондента и не учитывается в последующих отборочных процедурах, т.е. данная процедура была спланирована и реализована как элемент рекрутинга, а не отбора. К концу 2017 г. данный раздел сайта посетили несколько сот тысяч человек, большинство из которых выполнили хотя бы одну методику. В частности, было получено свыше 260 тыс. протоколов выполнения когнитивного теста (КТ), содержащих некоторые социально-демографические данные о респонденте, итоговую оценку успешности выполнения КТ и ответы на отдельные задания. Поскольку столь большой массив данных выполнения одного КТ в сопоставимых условиях интерактивного интернет-тестирования, охватывающего все регионы страны, был аккумулирован в России, возможно, впервые, представлялось весьма заманчивым оценить его пригодность для решения некоторых актуальных вопросов, в частности оценки качества региональных когнитивных ресурсов [20, 21]. Для достижения этой цели мы обратились к способам доказательства валидности оценок КТ, основанным на внутренней структуре теста и соотноше-

ниях с доступными внешними переменными. В качестве последних были использованы данные, которые сообщал о себе респондент в ходе регистрации, а именно дата рождения, место проживания (страна, регион, населенный пункт) и уровень образования.

Исследование выполнялось в два этапа.

На первом этапе были исследованы психометрические характеристики интегрального массива оценок выполнения КТ, их связь с возрастом и образовательным уровнем респондентов, предпринята попытка оценить долю повторных прохождений КТ и степень их влияния на групповые индексы. Также был осуществлен качественный анализ идентифицирующей респондента информации с целью определения наиболее вероятных угроз ее достоверности.

На втором этапе комплекс количественных индексов, характеризующих результаты выполнения КТ в условиях НИТ, был сопоставлен с аналогичными индексами, рассчитанными по результатам выполнения этого же и пяти других тестов в условиях контролируемого обследования в диалоговом или бланковом формате. Дополнительные тесты, для которых имелись достаточно большие массивы данных, были использованы в нашем исследовании для того, чтобы обеспечить интерпретируемость полученных оценок конгруэнтности. В сопоставление были включены результаты выполнения тестов как в общем формате (бланк–бланк или диалог–диалог), так и в разных (бланк–диалог).

Методики

В исследовании было использовано 7 когнитивных тестов, первый из которых выполнялся в формате НИТ и являлся центральным для данного исследования. Результаты выполнения этого же и шести других КТ в контролируемых условиях в аттестационном контексте были использованы в интересах сопоставления и верификации эффектов, выявленных на основе анализа интернет-данных.

1. Методика с условным обозначением КОТ-30 входит в состав тестовой батареи, реализуемой системой интернет-тестирования. Методика разработана нами в 2011 г. специально для данной системы и является укороченной и модифицированной версией Краткого ориентировочного теста [22]. По сравнению с прототипом КОТ-30 обладает улучшенными психометрическими характеристиками благодаря исключению менее дискриминативных пунктов и частичному редактированию оставшихся. Тест состоит из 30 заданий, на выполнение которых отводится 15 минут. Задания адресованы вербальному, счетному, пространственному и перцептивному факторам интеллекта (с преобладанием первых двух) и имеют от трех до пяти вариантов ответа, лишь один из которых является правильным. Пригодность теста для оценки общей когнитивной способности подтверждается коэффициентом корреляции со Стандартными прогрессивными матрицами Равена 0,598 без коррекции и 0,675 после коррекции с учетом неидеальной надежности обоих тестов ($N = 654$).

2. Вербальный тест (ВТ). Предназначен для оценки вербальных способностей. Состоит из 36 заданий с четырьмя вариантами ответов в каждом, на выполнение которых отводится 9 минут. Задания требуют умения анализировать соотношения между понятиями, устанавливать аналогии, находить синонимичные и антонимичные понятия. В исследовании использовался интегральный массив данных, полученных в диалоговом формате обследования.

3. Исключение слова (ИС). Методика предназначена для оценки способности к обобщению вербальной информации и нахождению семантически дистантного понятия. Включает 30 заданий с пятью вариантами ответов в каждом, на выполнение которых отводится 8 минут. В сопоставление было включено два бланковых массива.

4. Установление закономерности (УЗ). Методика предназначена для оценки скорости и точности нахождения лексического эквивалента для знаковой последовательности. Включает 30 заданий с пятью вариантами ответов в каждом, на выполнение которых отводится 8 минут. В сопоставление было включено два бланковых массива, полученных на тех же выборах, которые выполняли предыдущую методику.

5. Аналогии (Ан). Методика предназначена для оценки способности к пониманию характера логических связей и отношений между понятиями. Включает 30 заданий с пятью вариантами ответов в каждом, на выполнение которых отводится 5 минут. В исследование было включено два бланковых и два диалоговых массива данных.

6. Стандартные прогрессивные матрицы Равена с 20- и 30-минутным ограничением (СПМ₂₀; СПМ₃₀); для каждой из версий имелись данные, полученные как в бланковом, так и в диалоговом форматах.

7. Укороченная 20-пунктовая версия Продвинутых прогрессивных матриц Равена (ППМ-20), составленная из заданий 1-го и 2-го наборов, отобранных по параметрам трудности и дискриминативности. На выполнение методики отведено 12 минут. В исследование было включено два бланковых и один диалоговый массив данных.

Для всех тестов рассчитывался комплекс оценок, характеризующих различные аспекты выполнения КТ (продуктивность, скорость, точность и эффективность), однако в настоящем исследовании анализируется лишь один индекс успешности выполнения теста – сумма правильно решенных заданий (продуктивность).

Характеристика выборок

Исходный массив протоколов выполнения КОТ-30 в формате НИТ, собранных в период с сентября 2012 по декабрь 2017 г., составил 262 652. Часть протоколов (3 505), не имеющих региональной принадлежности или выполненных нерезидентами Российской Федерации, была исключена из анализа. Таким образом, до чистки от повторных прохождений теста количество включенных в анализ протоколов составило 259 147. Согласно заданным ограничениям респондентами были мужчины в возрасте 18–

40 лет² ($26,593 \pm 4,936$) и уровнем образования не ниже среднего общего. За редкими исключениями все участники НИТ являлись гражданскими лицами, представляющими 85 регионов России.

Прочие выборки, привлеченные для сравнительного анализа, представлены военнослужащими различных категорий либо кандидатами на военную службу по контракту или обучение в военных учебных заведениях. Их краткая характеристика представлена в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Характеристика респондентов из контрольных выборок

Обозначение методики	Формат обследования	Период сбора данных	Объем выборки	Контингент	Гендерный состав	Возраст: $M \pm SD$ (размах)
КОТ-30	Бланковый	2014–2015	3 182	ВСП № 1	Мужчины	$20,01 \pm 1,54$ (18–26)
ВТ	Диалоговый	2009–2014	27 388	Кандидаты на ВСК № 1	Мужчины	$25,22 \pm 4,43$ (18–40)
ИС	Бланковый	2013	11 338	Абитуриенты № 1	Мужчины	$18,42 \pm 1,29$ (16–28)
	Бланковый	2014	11 908	Абитуриенты № 2	Мужчины	$17,95 \pm 0,43$ (17–18)
УЗ	Бланковый	2013	11 338	Абитуриенты № 1	Мужчины	$18,42 \pm 1,29$ (16–28)
	Бланковый	2014	11 908	Абитуриенты № 2	Мужчины	$17,95 \pm 0,43$ (17–18)
Ан	Диалоговый	2007	1 162	ВСП № 2	Мужчины	$19,60 \pm 1,23$ (18–24)
	Диалоговый	2009	1 096	ВСП № 3	Мужчины	$20,30 \pm 1,71$ (18–25)
	Бланковый	2008–2012	2 226	ВСП № 4	Мужчины	$20,11 \pm 1,67$ (18–25)
	Бланковый	2010–2012	2 422	ВСП № 5	Мужчины	$20,26 \pm 1,84$ (18–26)
СПМ ₂₀	Диалоговый	2009–2012	3 647	ВСП № 6	Мужчины	$20,73 \pm 1,95$ (18–26)
	Бланковый	2011–2012	1 411	ВСП № 7	Мужчины	$20,06 \pm 1,78$ (18–26)
СПМ ₃₀	Диалоговый	2008–2012	1 085	ВСП № 8	Мужчины	$20,49 \pm 1,72$ (18–26)
	Бланковый	2010–2012	3 146	ВСП № 9	Мужчины	$20,54 \pm 2,14$ (18–28)
ППМ-20	Диалоговый	2011–2014	973	ВСК и кандидаты на ВСК № 2	4,6% женщин	$27,63 \pm 7,10$ (16–53)
	Бланковый	2010–2016	1 839	Курсанты	21% женщин	$22,06 \pm 1,17$ (17–30)
	Бланковый	2017–2018	1 681	ВСК № 3	13% женщин	$36,08 \pm 7,22$ (20–55)

Примечания. ВСП – военнослужащие по призыву; ВСК – военная служба по контракту.

² До октября 2013 г. возрастной диапазон был ограничен 19–30 годами; с сентября 2017 г. возрастной ценз снижен до 18 лет.

Все выборки – за исключением абитуриентских 2013 и 2014 гг. – были независимыми. В некоторых случаях выборки были составными, но их объединение происходило только при отсутствии существенных различий средних и гистограмм распределения тестовых оценок. Во всех случаях в анализ включались только результаты первичного прохождения теста.

Процедура исследования

Результаты НИТ, включая социально-демографические данные о респондентах и результаты их тестирования (на уровне шкальных оценок и ответов на отдельные пункты), предоставлялись в ВАГШ ВС РФ ежемесячно в формате Microsoft Excel. Поскольку интернет-обследование носит анонимный характер, выявление протоколов повторных прохождений КОТ-30 опиралось на такие идентифицирующие признаки, как повторение в пределах одного региона в течение 1–2 месяцев сочетаний одинаковой даты рождения, уровня образования и наименования населенного пункта. Таких протоколов выявлено 19 706 (7,6% от числа включенных в анализ), причем число повторов у отдельных респондентов варьировало от 1 до 26.

Обследование контрольных выборок проходило в аттестационном контексте. Во всех случаях, когда обследование проходило в диалоговом формате, предъявление заданий, регистрация ответных действий респондентов и оценивание результатов осуществлялись с помощью компьютерного психодиагностического комплекса (КПДК). В случае бланкового формата (paper & pencil) обследование осуществлялось в составе групп. Испытуемые получали стандартные тестовые материалы (стимульные буклеты и регистрационные бланки), начало и завершение тестирования осуществлялись по команде администратора. Заполненные испытуемыми регистрационные бланки обрабатывались автоматически путем сканирования с использованием аналогичных КПДК.

Накопленные данные анализировались и вычищались (от повторных обследований и outliers) с помощью встроенных средств КПДК, после чего экспортировались в формате табличного процессора MS Excel. С помощью Excel рассчитывались некоторые дескриптивные статистики и точный возраст респондентов. Корреляционный и факторный анализ данных выполнялся с использованием пакета прикладных программ StatSoft Statistics, v. 8.0. Статистический анализ сопоставимости результатов, полученных в разных форматах и выборках, включал в себя не только сравнение средних, мер вариативности и одномоментной надежности итоговых тестовых оценок, но и сравнения на пунктовом уровне, а именно коэффициентов трудности и дискриминативности заданий, а также их факторных нагрузок на генеральный фактор.

Результаты

Психометрические характеристики оценок КОТ-30 в формате НИТ оценивались как в интегральной выборке (до и после чистки от повторных прохождений теста), так и в некоторых ее фрагментах (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Основные психометрические индексы, характеризующие выполнение КОТ-30

Выборка интегральная		N	M	SD	ОМН
		259 147	20,073	6,022	0,863
В том числе по годам выполнения	2012–2013	35 544	19,813	5,962	0,857
	2014	56 821	19,933	6,021	0,862
	2015	67 866	20,197	5,994	0,862
	2016	54 400	20,234	6,029	0,865
	2017	44 516	20,070	6,090	0,868

Примечания. ОМН – одномоментная надежность, оцениваемая с помощью коэффициента альфа Кронбаха.

Представленные в табл. 2 данные свидетельствуют о высокой степени устойчивости оценок КОТ-30, полученных в формате НИТ, а значения индексов ОМН указывают на их высокую измерительную точность. Сходные по значениям индексы ОМН были получены и при иных способах структурирования интегральной выборки (по уровню образования, возрасту, региональной принадлежности).

Оценки психометрического интеллекта связаны с продолжительностью обучения; например, в работе Э. Ханта (2012) приводятся данные о том, что каждый год формального образования ведет к росту оценок КТ, эквивалентному 2,7 единиц шкалы IQ (т.е. 0,18 стандартного отклонения) [23. С. 298]. Исходя из этого, можно было предполагать, что оценки лиц со средним и высшим образованием могут различаться в среднем на 0,7–0,9 SD. Усредненные оценки по трем основным образовательным категориям³ (до и после чистки от повторов) представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Психометрические индексы, характеризующие выполнение КОТ-30 в образовательных категориях (без учета возраста) до и после чистки от протоколов ретестирования

Образование	До чистки				После чистки				Различие средних (d Коэна)
	N	M	SD	ОМН	N	M	SD	ОМН	
Высшее	123 184	21,370	5,677	0,856	114 403	21,317	5,652	0,856	–0,009
Среднее общее	44 795	19,741	6,136	0,866	41 234	19,763	6,098	0,866	0,004
Среднее профессиональное	77 752	18,084	5,952	0,846	70 459	18,027	5,905	0,845	–0,009

³ До сентября 2017 г. учитывалась также категория «незаконченное высшее образование», однако выбирающие ее респонденты по своим характеристикам незначительно отличалась от лиц, указывающих категорию «высшее образование».

Представленные в табл. 3 результаты свидетельствуют о том, что чистка данных от повторных прохождений КТ не оказала существенного влияния ни на один из индексов, рассчитываемых по большим массивам данных. В то же время различия средних, рассчитанных для трех образовательных категорий, оказались ниже зарубежных оценок и составили 0,26 стандартного отклонения в паре *высшее–среднее общее* и 0,55 в паре *высшее–среднее профессиональное*.

Более детальный анализ с учетом возраста показал, что недооценка различий в уровне психометрического интеллекта групп с высшим и средним образованием связана главным образом с более юными и многочисленными участниками тестирования (18–24 года), тогда как к 30 годам различие достигает уровня 0,5–0,6 стандартного отклонения. Также было выявлено присутствие среди респондентов 18–20 лет от 10 до 20% тех, кто выбрал в меню пункт «высшее образование», хотя это едва ли соответствует реальности. Можно предположить, что в эту категорию включают себя, в том числе, те участники НИТ, которые еще не закончили обучение в вузе. Возрастная динамика оценок в каждой из трех указанных образовательных категорий представлена на рис. 1.

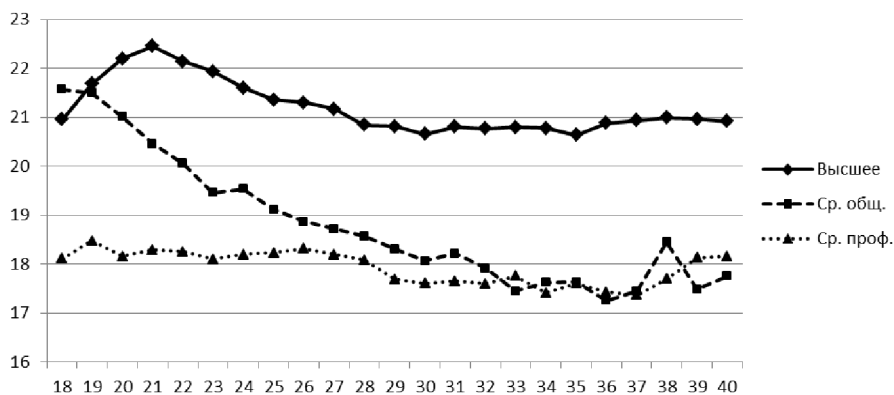


Рис. 1. Возрастные изменения оценок КОТ-30 в трех образовательных категориях

Из представленных на рис. 1 данных следует, что в двух образовательных категориях оценки в исследованном диапазоне возрастов остаются относительно стабильными, тогда как в группе со средним общим образованием наблюдается их заметное снижение. На уровне индивидуальных оценок теснота связи с возрастом в интегральной выборке слабая ($-0,048$), хотя и значимая ($p < 0,001$), однако в группе лиц со средним общим образованием она увеличивается до $-0,197$. Если возраст заменить годом рождения, нелинейный характер динамики оценок КОТ-30 во времени проявляется более четко, чем это видно на рис. 1: в когортах 1973–1987 гг. оценки колеблются около уровня 19,8 баллов, но затем они начинают линейно расти, в результате чего лица, рожденные в 1998 г., достигают средней оценки 20,9 баллов.

Для того чтобы уточнить, насколько выявленные различия специфичны для НИТ, аналогичный анализ был выполнен для контрольной выборки, выполнявшей в условиях аттестационного обследования, предполагающего точную фиксацию реального образовательного уровня, методику ВТ. В интегральной выборке средний балл составил $20,383 \pm 6,853$ при $OMH = 0,877$; в выборке лиц с высшим образованием ($N = 5\,096$) – $22,671 \pm 6,515$; в выборке лиц со средним общим образованием ($N = 10\,613$) – $19,127 \pm 6,790$; в выборке лиц со средним профессиональным образованием ($N = 10\,040$) – $20,212 \pm 6,776$. Таким образом, в контрольной выборке стандартизированное различие средних в группах с высшим и средним общим образованием составило 0,52 стандартного отклонения. Другое отличие этой выборки от выборки НИТ состоит в том, что доля лиц с высшим образованием ни в одной из возрастных групп не превышала 30%, тогда как среди участников НИТ на наличие высшего образования указали почти 48% респондентов.

Анализ распределения возрастов среди посетителей сайта показал, что имеет место быстрый рост представленности от 18 до 22 лет с последующим постепенным, практически линейным спадом в диапазоне 22–40 лет. Сравнение с распределением возрастов среди кандидатов, выполнявших ВТ, показало высокую степень сходства двух кривых: корреляция рядов чисел, отражающих представленность различных возрастов в диапазоне 18–40 лет, составила 0,943 ($p < 0,0005$), при этом мода в обоих случаях приходилась на 22 года. Тот факт, что в двух независимых популяциях граждан, интересующихся перспективой военной службы по контракту, распределение возрастов оказалось практически идентичным, может рассматриваться как косвенное подтверждение довольно высокой степени достоверности данных о дате рождения в ситуации НИТ. Об этом же свидетельствуют равная частотность чисел в датах рождения и отсутствие выраженных пиков около дат с облегченным набором (вроде 11.11.1991).

Качественный анализ возможных угроз валидности групповых оценок в условиях НИТ. Хотя в условиях анонимного НИТ с целью самопознания у респондентов нет явных причин фальсифицировать данные о себе, исключить вероятность искажений априори едва ли возможно. Выше мы уже отмечали, что по ряду признаков есть основания с высокой степенью доверия относиться к данным о дате рождения респондента (которая в сопоставлении с датой обследования позволяет рассчитать точный возраст в момент тестирования). Более подверженной контаминации представляется информация, сообщаемая респондентом о своем образовании, причем здесь, помимо случайных ошибок, возможна и направленная тенденция к завышению имеющегося образовательного уровня. На присутствие первой составляющей указывает то, что в сериях протоколов, идентифицированных как ретестирование, иногда наблюдается варьирование образовательной категории. Вторая выявляется в таких признаках, как довольно высокая доля лиц с якобы высшим образованием в возрасте 18–20 лет и вызывающее сомнение преобладание лиц с высшим образованием в интеграль-

ной выборке. Тем не менее благодаря масштабам выборки даже такие смещенные оценки позволяют выделять «полезный сигнал» из информационного шума и выявлять некоторые общие тенденции.

Региональная принадлежность респондентов представляет большой практический и научный интерес (например, она может давать четкое представление о географическом распределении потенциальных кадровых ресурсов для военной службы по контракту и их динамике во времени), поэтому оценка достоверности сведений о географической локализации – несмотря на ее трудоемкость – представляется очень важной.

Подводя итог многомесячной работе по выявлению возможных искажений данной информации, мы можем сделать общий вывод: подавляющее большинство респондентов, скорее всего, указывает *реальную* региональную принадлежность. Вместе с тем выявлен ряд предпосылок к возможному искажению этой информации в относительно небольшом проценте случаев и предприняты шаги по ее исправлению, если признаки таких искажений удавалось обнаружить. Их перечень представлен ниже.

1. Хотя русскоговорящим гражданам иностранных государств предоставлена возможность регистрироваться в системе по месту реального проживания и проходить тестирование, некоторые из них предпочитают указывать произвольный регион России, чаще всего – граничащий с данным государством. К счастью, многие из них на следующем шаге указывают не только населенный пункт (находящийся за пределами России), но и реальную страну пребывания. Было выявлено свыше 500 таких протоколов.

2. Наиболее частые ошибки региональной локализации связаны с промахом при выборе региона проживания из алфавитного перечня субъектов Российской Федерации, вследствие чего случайно может оказаться выбран смежный (по списку) регион. Хотя в целом частота таких ошибок ничтожна (обычно не выходит за пределы десятых долей процента), она может повышаться в тех случаях, когда наименования регионов-смежников созвучны или содержат общие структурные элементы. К числу пар регионов «повышенного риска» неточной локализации относятся Республика Алтай и Алтайский край; Краснодарский и Красноярский края; Курская и Курганская области; Нижегородская и Новгородская области; Ненецкий и Ямало-Ненецкий автономные округа. В этих случаях вероятность неверной локализации может достигать нескольких процентов.

3. Наибольшая частота ошибок локализации, достигающая в процентах двузначных значений, связана с тремя парами субъектов: Москва и Московская область; Санкт-Петербург и Ленинградская область; Севастополь и Республика Крым. Распространенная ошибка жителей мегаполисов и Севастополя – указание в качестве места проживания *области* (республики), тогда как истинная локализация попадает в графу «населенный пункт». В данном случае ошибка носит однонаправленный характер и связана, с одной стороны, с нечеткостью инструкции, а с другой – с тем, что не все граждане вникают в тонкости административно-территориального устройства страны.

4. Среди участников НИТ имеется незначительная доля тех, кто по каким-то причинам не хочет указывать регион проживания, но поскольку этот пункт носит обязательный характер, выбирает один из пунктов в начале списка, в большинстве случаев – республики Адыгея и Алтай. Именно на эти два региона приходится наибольшее число протоколов с неясной локализацией, которые желательно исключить из анализа на региональном уровне.

В абсолютном большинстве случаев коллизий, подобных перечисленным выше, истинная локализация может быть уточнена по наименованию населенного пункта (что и было осуществлено).

Результаты анализа типичных ошибок, допускаемых респондентами, легли в основу подготовленных нами предложений по совершенствованию работы системы интернет-тестирования.

Исследование сопоставимости результатов тестирования в контролируемом и НИТ-формате осуществлялось путем сравнения интегральных тестовых оценок и оценок на пунктовом уровне. В первом случае основное внимание уделялось воспроизводимости средних, вариативности (стандартного отклонения) и ОМН. Основные психометрические индексы и результаты сравнения средних оценок представлены в табл. 4⁴.

Как видно из представленных в табл. 4 данных, все тесты имеют измерительную точность, отвечающую требованиям п. 4.4.2 Российского стандарта тестирования персонала [24]. Оценки КОТ-30 характеризуются весьма respectable значениями ОМН при любом формате проведения, их вариативность не превышает таковую других тестов в условиях контролируемого обследования и составляет от 1,5 до 3,7% (в контрольных выборках – от 0 до 7%). Колебания вариативности оценок КОТ-30 при транзите с контролируемого бланкового формата обследования на НИТ не превышают 9%; такой же порядок имеют межформатные колебания стандартного отклонения в методике «Аналогии», в случае СПМ они достигают 20%.

То же самое можно сказать о различиях средних оценок: хотя некоторые из них достигают уровней, которые Дж. Коэн предложил считать умеренными [25], они не выходят за пределы вариативности, характеризующей реальные различия в уровнях общей когнитивной способности разных популяций (в представленных в табл. 4 примерах – от 0,004 до 0,70).

Все же сравнение психометрических индексов, рассчитанных для теста в целом, является довольно грубой оценкой возможной измерительной эквивалентности разных форматов тестирования, к тому же ее затруднительно интерпретировать: вариации могут быть обусловлены не транзитом форматов, а идиосинкразическими особенностями использованных выборок, в частности их селективностью. Более точные данные, по нашему мнению, может предоставить изучение процессов выполнения теста на пунктовом уровне. Мы предположили, что высокая степень эквивалентности

⁴ Несмотря на формальные различия двух версий СПМ в части временного ограничения, мы объединили их в одну методику, поскольку результаты их выполнения различались несущественно.

тестовых результатов должна проявляться в сходстве распределения коэффициентов трудности и дискриминативности тестовых заданий, а также в сходных паттернах факторных нагрузок пунктов на генеральный фактор. Поскольку одной из наиболее популярных мер сходства двух профилей является коэффициент корреляции [26, 27], мы избрали в качестве меры конгруэнтности непараметрический коэффициент корреляции Спирмена (ρ).

Т а б л и ц а 4

Психометрические характеристики и сравнение средних в родственных интернет- и контрольных выборках

Обозначение методики	Формат обследования (условное обозначение выборки)	M	SD	OMH	Стандартизированное различие средних (d Коэна)		
					Б-Б	Д-Д	Д-Б
КОТ-30	НИТ (Д1 = высшее образование)	21,32	5,652	0,855	–	Д1–Д2: 0,26	Д1–Б: 0,56
	НИТ (Д2 = среднее общее)	19,76	6,098	0,866		Д1–Д3: 0,55	Д2–Б: 0,30
	НИТ (Д3 = среднее проф.)	18,03	5,905	0,846		Д2–Д3: 0,29	Д3–Б: 0,017
	Бланковый (Б)	17,93	6,192	0,878		–	–
ИС	Бланковый (Б1 = 2013)	20,19	4,418	0,756	0,08	–	–
	Бланковый (Б2 = 2014)	20,55	4,468	0,766			
УЗ	Бланковый (Б1 = 2013)	22,90	4,464	0,842	0,004	–	–
	Бланковый (Б2 = 2014)	22,92	4,587	0,851			
Ан	Диалоговый (Д1)	17,92	5,712	0,842	–	0,42	Д1–Б1: 0,06
	Диалоговый (Д2)	20,23	5,336	0,847			Д1–Б2: 0,28
	Бланковый (Б1)	18,29	5,782	0,903	0,34	–	Д2–Б1: 0,35
	Бланковый (Б2)	16,30	5,885	0,881			Д2–Б2: 0,70
СПМ	Диалоговый (Д1 = 20 мин)	43,37	8,692	0,909	–	0,05	Д1–Б1: 0,06
	Диалоговый (Д2 = 30 мин)	42,94	9,108	0,915			Д1–Б2: 0,32
	Бланковый (Б1 = 20 мин.)	43,87	8,885	0,913	0,27	–	Д2–Б1: 0,10
	Бланковый (Б2 = 30 мин)	45,95	7,383	0,887			Д2–Б2: 0,36
ППМ-20	Диалоговый (Д)	11,25	3,755	0,770	–	–	Д–Б1: 0,43
	Бланковый (Б1 = курсанты)	12,79	3,475	0,748			Д–Б2: 0,27
	Бланковый (Б2 = ВСК)	12,24	3,594	0,758			–

Учитывая дефицит данных, на которые можно опереться для интерпретации рассчитанных коэффициентов конгруэнтности (КК), мы рассчитали для каждого из трех параметров 23 подобных коэффициента для предположительно совместимых данных (относящихся к одному тесту). В группе тестов, имеющих одинаковую длину (30 заданий), для этих же параметров было рассчитано по 52 коэффициента межтестовой конгруэнт-

ности. По аналогии с одним из методов доказательства конструктивной валидности тестов с помощью расчета многопризнаковой-многометодной матрицы коэффициенты первой группы мы обозначили как конвергентные, второй – как дивергентные. Конвергентные КК могли быть классифицированы на внутриформатные (диалог / диалог и бланк / бланк) и межформатные (диалог / бланк). Поскольку интернет-тестирование по технологии взаимодействия с респондентом имеет максимальное сходство с диалоговым форматом тестирования на КПДК, ожидалось, что в благоприятном случае КК между результатами выполнения методики КОТ-30 разными образовательными группами будут близки к внутриформатным КК в контрольных выборках, а КК между результатами интернет- и бланкового тестирования будут близки к межформатным КК в этих выборках.

Матрицы КК, рассчитанные для 30-пунктовых тестов, включая КОТ-30, представлены в табл. 5.

Таблица 5

Матрицы КК, рассчитанные для индексов трудности, дискриминативности и факторных нагрузок заданий 30-пунктовых тестов

Методика	Выборка	КОТ-30				ИС		УЗ		Ан			
		Д1	Д2	Д3	Б	Б1	Б2	Б1	Б2	Д1	Д2	Б1	Б2
КОТ-30	Д1		0,996	0,99	0,90	0,33	0,36	0,65	0,66	0,46	0,46	0,67	0,69
	Д2	0,98		0,99	0,90	0,36	0,40	0,66	0,67	0,47	0,47	0,68	0,70
	Д3	0,93	0,95		0,86	0,37	0,41	0,64	0,64	0,48	0,48	0,68	0,70
	Б	0,86	0,85	0,85		0,28	0,32	0,73	0,74	0,51	0,50	0,75	0,76
ИС	Б1	0,46	0,45	0,47	0,30		0,99	0,41	0,40	0,41	0,37	0,36	0,37
	Б2	0,43	0,42	0,45	0,27	0,98		0,44	0,44	0,42	0,38	0,38	0,39
УЗ	Б1	0,46	0,46	0,54	0,67	0,28	0,29		0,998	0,47	0,45	0,78	0,79
	Б2	0,28	0,28	0,36	0,50	0,20	0,23	0,92		0,49	0,46	0,79	0,80
Ан	Д1	0,04	0,09	0,13	0,09	0,02	0,01	0,33	0,31		0,98	0,80	0,81
	Д2	0,19	0,22	0,24	0,19	0,18	0,20	0,40	0,38	0,87		0,81	0,81
	Б1	0,40	0,37	0,30	0,41	0,15	0,17	0,50	0,36	0,52	0,50		0,99
	Б2	0,33	0,29	0,20	0,31	0,13	0,13	0,37	0,25	0,59	0,52	0,95	
КОТ-30	Д1		0,99	0,95	0,86	0,48	0,46	0,07	–0,34	0,10	0,03	0,41	0,44
	Д2			0,95	0,86	0,44	0,42	0,04	–0,34	0,09	0,02	0,37	0,40
	Д3				0,88	0,47	0,46	0,05	–0,36	0,10	0,01	0,29	0,32
	Б					0,31	0,28	0,23	–0,22	0,11	0,02	0,37	0,41
ИС	Б1						0,98	0,09	–0,13	–0,02	0,06	0,14	0,17
	Б2							0,07	–0,16	0,00	0,09	0,16	0,17
УЗ	Б1								0,80	0,19	0,21	0,18	0,20
	Б2									–0,02	0,04	–0,13	–0,11
Ан	Д1										0,86	0,55	0,61
	Д2											0,45	0,51
	Б1												0,97

Примечание. В верхней части таблицы выше диагонали представлены КК, рассчитанные на основе коэффициентов трудности; ниже диагонали – на основе коэффициентов дискриминативности; в нижней части таблицы представлены коэффициенты КК, рассчитанные на основе факторных нагрузок. Жирным шрифтом выделены конвергентные КК. Все корреляции от 0,37 и выше значимы на уровне $p < 0,01$. Использованы те же обозначения выборок, что и в табл. 4.

Обобщая данные, представленные в табл. 6, можно констатировать следующее. Средняя конгруэнтность значений трудности заданий в разных популяциях, выполнявших один тест, очень высока (0,916), однако если внутриформатные КК приближаются к единице (0,99), то межформатные составили в среднем в исследованных методиках / популяциях 0,845. Межтестовая конгруэнтность существенно ниже (в среднем – 0,528), хотя заметно выше, чем при использовании двух других параметров. Возможная причина этого будет рассмотрена ниже. На фоне таких значений высокий уровень конгруэнтности данных, полученных в условиях НИТ, не вызывает сомнения: 0,99 между разными популяциями в условиях НИТ, 0,86–0,90 с результатами выполнения КОТ-30 в контролируемых условиях (в бланковом формате).

Средняя конгруэнтность значений дискриминативности заданий в разных популяциях, выполнявших один тест, также довольно высока (0,806), однако можно отметить существенный разброс значений между внутриформатными (в среднем 0,941) и межформатными (в среднем 0,736) КК. Межтестовая конгруэнтность характеризуется предсказуемо низкими значениями (в среднем 0,298). Здесь также интернет-данные демонстрируют высокую консистентность: 0,93–0,98 между интернет-выборками, 0,85–0,86 с результатами выполнения КОТ-30 в ином формате в контролируемых условиях.

Таблица 6

Межформатные КК, рассчитанные для тестов СПМ и ППМ-20

Параметр / выборки	Трудность	Дискриминативность	Факторные нагрузки
СПМ			
Д1/Б1	0,916	0,850	0,759
Д1/Б2	0,958	0,791	0,720
Д2/Б1	0,908	0,819	0,765
Д2/Б2	0,953	0,822	0,818
ППМ-20			
Д/Б1	0,953	0,759	0,717
Д/Б2	0,980	0,842	0,770

Наконец, средняя конгруэнтность факторных нагрузок составила 0,802 (от 0,730 в условиях смены формата до 0,930 при использовании одного формата). Средний КК межтестовых факторных нагрузок составил 0,137. И в этом случае результаты тестирования в условиях НИТ выглядят вполне респектабельно: 0,95–0,99 между интернет-выборками, 0,86–0,88 между НИТ и результатами выполнения КОТ-30 в ином формате в контролируемых условиях.

Для методик с другой длиной были получены следующие внутриформатные значения КК: 1) СПМ, трудность пунктов: 0,996 для пары Д1/Д2; 0,962 для пары Б1/Б2; дискриминативность: соответственно 0,945 и 0,841; факторные нагрузки: соответственно 0,906 и 0,842; 2) ППМ-20,

Б1/Б2: трудность пунктов – 0,989; дискриминативность – 0,871; факторные нагрузки – 0,917. Поскольку число межформатных КК существенно больше, они представлены в табл. 6.

Обсуждение результатов

Целью настоящей работы был анализ массива протоколов выполнения КТ в условиях НИТ с точки зрения оценки его пригодности для изучения психологических феноменов, например возрастной динамики и географии распределения оценок способностей, взаимосвязей когнитивных и личностных переменных и др. В качестве такого массива были использованы данные, собранные в период с 2012 по 2017 г. на сайте www.mil.ru, где размещена система самотестирования граждан, проявляющих интерес к военной службе по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации. Онлайн-тестирование обладает рядом преимуществ перед тестированием в контролируемых условиях – прежде всего благодаря дешевизне и возможности рекрутирования больших и диверсифицированных выборок – и потому становится все более популярным.

Поскольку массив данных НИТ подобного объема (около 260 тыс. протоколов) стал объектом анализа в России впервые, на начальном этапе исследования были выполнены некоторые расчеты, призванные продемонстрировать правдоподобие информации, извлекаемой из этих данных. Также были оценены потенциальные угрозы для валидности тестовых оценок и регистрационных данных респондентов и возможные способы их нейтрализации. На этом этапе были получены следующие основные результаты.

1. Психометрические характеристики оценок группового психометрического интеллекта, рассчитанные на основе как интегральных НИТ-данных, так и их отдельных фрагментов, не уступают таковым, рассчитанным по результатам применения этого же теста в контролируемых условиях.

2. Распределение возрастов среди респондентов НИТ посетителей тестовой системы, размещенной на сайте www.mil.ru, обнаружило высокую степень сходства с возрастным составом кандидатов, прошедших тестирование в контролируемых условиях ($r = 0,943$), что может свидетельствовать о высокой степени достоверности сведений о дате рождения.

3. Получены косвенные свидетельства того, что часть респондентов НИТ, возможно, завышает свой образовательный уровень. Отчасти это может происходить вследствие выбора пункта «высшее образование» не только обладателями дипломов о высшем образовании, но и студентами. Вместе с тем преобладание в популяции участников НИТ лиц с высшим образованием не обязательно может быть следствием намеренного искажения данных. Имеются признаки того, что среди участников НИТ было немало тех, кто проходил тестирование исключительно ради самопознания, удовольствия и удовлетворения любопытства. На это указывает наличие повторных серий прохождения КТ респондентами, которые уже в пер-

вой попытке показали отличный (максимальный или субмаксимальный) результат, а также комментарии, оставляемые некоторыми респондентами (вместо наименования населенного пункта), вроде *«просто интересно пройти тест»*. Недооценка различий в уровне когнитивной способности между лицами, выбравшими в меню «Образование» пункты «высшее» и «среднее общее», также может быть следствием не столько искажения информации респондентами, сколько различий в качестве высшего образования в России и США.

Тем не менее, даже при наличии определенной настороженности в отношении истинности сведений об образовании, полученные данные позволили обнаружить ряд эффектов, представляющих научный и практический интерес. Например, выявлено заметное снижение с возрастом уровня оценок в категории лиц со средним общим образованием (рис. 1), что может свидетельствовать о том, что наиболее способные представители этой категории со временем повышают свой образовательный уровень и переходят в другие категории либо успешно трудоустраиваются, вследствие чего их интерес к поиску альтернативных способов занятости снижается. Также обращает на себя внимание нарастающее расхождение оценок способностей между одногодками, относящимися к образовательным категориям «среднее общее» и «среднее профессиональное», родившимися после 1990 г. По всей видимости, это является следствием внедрения в конце нулевых годов ОГЭ, предопределяющего разные образовательные траектории лиц, различающихся по уровню интеллекта.

Может представлять интерес также линейный рост оценок КОТ-30 в когортах лиц, родившихся после 1987 г., в результате чего средняя оценка за 12 лет возросла на 1 балл (с 19,8 до 20,8). Является ли этот тренд отражением феномена, получившего наименование «эффект Флинна», требует дополнительного изучения.

4. Среди потенциальных угроз достоверности оценок КТ особое внимание было уделено анализу возможных влияний на агрегированные оценки повторных прохождений теста отдельными респондентами. Интерес к проблеме был обусловлен тем, что ретестирование, как хорошо известно, приводит к повышению оценок когнитивных тестов [28]. С другой стороны, можно было предположить, что более склонными к ретестированию окажутся респонденты с низким уровнем способностей, прежде всего те, кто получает по результатам выполнения КОТ-30 отрицательный вердикт и не допускается к дальнейшим этапам обследования. Несмотря на то, что доля протоколов, идентифицированных как ретестирование, оказалась неожиданно высока (в среднем 7,6% от общего числа протоколов), их влияние на агрегированные оценки оказалось ничтожным. Некоторые примеры величин эффекта от чистки представлены в табл. 3, хотя в общей сложности было сопоставлено несколько десятков индексов, рассчитанных до и после этой процедуры. Зафиксированные при этом сдвиги в числовых значениях показателей обычно не выходили за рамки десятых долей процента. Как показал анализ выявленных и изолированных повторных протоколов,

причина столь незначительного их воздействия на агрегированные оценки состоит в том, что среди респондентов, прибегающих к повторным прохождениям КТ, примерно в равной пропорции присутствуют лица, обладающие уровнями способностей как выше, так и ниже среднего. Тем не менее присутствие повторных протоколов приводит к незначительному диффузному увеличению всех средних оценок; соответственно, после их удаления средние оценки группового интеллекта становятся немного ниже (см., например, табл. 3).

Предполагалось, что наибольший ущерб повторные протоколы могут нанести выборочным средним на региональном уровне. Но и в этом случае смещения средних оказались невелики, поскольку средние оценки, рассчитанные по повторным протоколам, довольно высоко коррелируют со средними оценками первичных протоколов ($r = 0,768$) и в большинстве случаев отличаются от них не более чем на 5%.

5. Региональная локализация респондентов в абсолютном большинстве случаев оценена как правдоподобная. Об этом свидетельствует тесная связь ($r = 0,872$) между числом респондентов, представляющих каждый из 85 субъектов Российской Федерации, и численностью их населения (по состоянию на 01.01.2013 г.). Более того, во всех случаях, когда имелось заметное отклонение координаты региона от линии регрессии, связывающей посещаемость сайта с численностью населения, этому можно было найти достаточно правдоподобное объяснение. Например, относительно меньшее число респондентов дали регионы, где добываются углеводороды и / или уровень доходов населения относительно высок⁵; противоположный вектор отклонений был характерен для приграничных регионов, имеющих развитую военную инфраструктуру. Интересно отметить, что на первое место по удельной посещаемости с большим отрывом вышел Севастополь: если учитывать только первичные протоколы – более 7,6 обращений на каждую тысячу жителей, что почти вдвое превышает аналогичный показатель занимающих следующие ранговые позиции Бурятия, Мурманской и Амурской областей; Республика Крым также получила довольно высокий ранг (14). Поскольку прохождение тестирования на сайте Минобороны России мотивировано в первую очередь интересом к военной службе по контракту, данный факт, на наш взгляд, является убедительным свидетельством тесной ментальной связи этих территорий с Российской Федерацией.

Потенциальные уязвимости достоверности региональной локализации респондентов НИТ были идентифицированы и нейтрализованы в интересах проведения дальнейших исследований.

Обнадеживающие результаты первого этапа позволили перейти к следующему, основному этапу исследования, направленному на оценку эквивалентности (или различий) индексов, характеризующих выполнение когнитивного теста в условиях НИТ, аналогичным индексам, рассчитан-

⁵ Это, очевидно, снижает интерес к поискам альтернативных способов трудоустройства.

ным на основе результатов выполнения этого же теста в контролируемых условиях. Сопоставление проводилось как на уровне интегральных индексов, характеризующих результаты выполнения теста в целом, так и на пунктовом уровне, когда в качестве объекта сравнения использовались серии индексов, характеризующих процесс выполнения теста (трудность, дискриминативность и факторные нагрузки частных заданий на генеральный фактор). Полученные при этом оценки конгруэнтности сопоставлялись с аналогичными оценками, рассчитанными для ряда других когнитивных тестов, выполнявшихся в контролируемых условиях.

Хотя сравнение уровневых оценок КОТ-30 в условиях группового бланкового обследования и НИТ выявило заметные различия ($d = 0,35$ с интегральной выборкой НИТ), анализ особенностей выполнения теста в условиях НИТ респондентами, относящимися к разным образовательным категориям, позволяет связать данное расхождение с особенностями выборок и контекста, в котором осуществлялось тестирование (см. табл. 4). Показано, что если ограничить сравнение выборки ВСП с НИТ-респондентами, имеющими среднее профессиональное образование, стандартизированное различие средних падает до исчезающе малой величины (0,017), а корреляция между графиками распределения оценок этих двух групп достигает величины 0,98 (аналогичный показатель для респондентов НИТ со средним общим образованием равен 0,85, для лиц с высшим образованием – 0,67). Контингент ВСП, выполнявший КОТ-30, во-первых, был представлен преимущественно (свыше 90%) лицами со средним и средним профессиональным образованием, во-вторых, тестировался в начальный период адаптации к военной службе, когда функциональное состояние участников едва ли может считаться оптимальным. Таким образом, зафиксированные различия уровней оценок (при высокой степени сходства их вариативности и надежности), скорее всего, отражают реальные различия в эффективности решения задач между двумя сравниваемыми популяциями и едва ли могут ставить под сомнение валидность результатов выполнения КОТ-30 в условиях НИТ.

Наиболее убедительные, как нам представляется, оценки измерительной эквивалентности результатов выполнения КОТ-30 в ситуации НИТ и контролируемых условиях были получены с помощью сопоставления трех групп коэффициентов конгруэнтности, характеризующих процессы выполнения теста на пунктовом уровне, а именно – паттерны трудности, дискриминативности и факторных нагрузок частных тестовых заданий на генеральный фактор. Во всех случаях, когда результаты выполнения КОТ-30 в условиях НИТ сравнивались с результатами выполнения этого теста в контролируемых условиях (и к тому же в другом формате – бланковом), конгруэнтность данных оказывалась весьма высокой и превосходила по этому параметру некоторые из контрольных тестов.

Хотя этот тезис справедлив для всех трех групп КК, некоторые из них оказались более эффективными, чем другие. В использованных нами выборках максимальную дистанцию между конвергентными и дивергент-

ными КК продемонстрировали те из них, которые рассчитывались на основе факторных нагрузок; наименее эффективными оказались КК, рассчитанные на основе индексов трудности пунктов. Причина последнего результата представляется достаточно ясной: многие неадаптивные КТ конструируются таким образом, чтобы в начале теста располагались менее трудные задания, а в конце – более трудные (принцип прогрессии). В этом случае ряды чисел, отражающих изменение индексов трудности от начала теста к концу, могут обнаруживать довольно высокую степень сходства даже в тестах разного содержания и направленности.

Поскольку при сравнении КК контрольных тестов были выявлены некоторые тесты-аутсайдеры, анализ возможных причин таких отклонений может представлять интерес как для пользователей тестов, так и для тех, кто занимается их конструированием. В частности, наибольшее ослабление КК зафиксировано для методики «Аналогии» в условиях транзита форматов. Анализ возможной причины этого показал, что данный тест отличается от всех прочих тем, что проводится в условиях чрезмерно жесткого (для данной популяции) пятиминутного временного ограничения, при котором от 36 до 86% респондентов не успевают дать ответ на последний пункт (в то время как рекомендуемый лимит для тестов уровня – не более 20–30% [29. Р. 2]). Парадоксальным, на первый взгляд, кажется тот факт, что в условиях бланкового обследования число не справившихся с последними заданиями оказалось вдвое больше, чем при диалоговом. Однако он может быть объяснен тем, что в условиях диалогового обследования респондент с помощью линейной шкалы в нижней части экрана информируется о соотношении доли выполненных заданий и доли затраченного времени и благодаря этому имеет возможность оптимизировать выполнение теста, действуя в более быстром темпе ценой некоторого снижения точности. В бланковом формате респонденты не имеют возможности контролировать затраты времени и из-за этого больше времени тратят на ранние задания, не успевая решить поздние (т.е. демонстрируют более высокую точность при меньшей скорости). В итоге примерное равенство выборочных средних, дисперсий и ОМН обеспечивается фактически разными тактиками выполнения теста, что наиболее ярко отразилось в низкой межформатной конгруентности факторных нагрузок. В данном случае, несмотря на примерное равенство средних оценок, эквивалентность двух форматов может быть поставлена под сомнение.

Еще одним «побочным» продуктом выполненного нами исследования стало получение убедительных свидетельств того, что между 20- и 30-минутными версиями СПМ нет сколько-нибудь заметных различий; это согласуется с выводами Д. Давыдова и Е. Чмыховой [30. С. 137].

Заслуживает обсуждения вопрос о репрезентативности данных, полученных в условиях НИТ в контексте привлечения потенциальных кандидатов на военную службу по контракту. Наиболее очевидная уязвимость исследованных данных состоит в том, что респондентами были исключительно (или, по крайней мере, в абсолютном большинстве) мужчины. Од-

нако содержание использованного теста таково, что он содержит как вербальные задания (дающие некоторое преимущество женщинам), так и задания, адресованные счетным и пространственным способностям (где незначительное преимущество имеют мужчины). Таким образом, благодаря сбалансированности тестового контента нет оснований ожидать, что при ином гендерном составе участников обследования распределение оценок и выявленные взаимосвязи могли бы оказаться существенно иными. Тем не менее включение в состав участников НИТ женщин, несомненно, повысило бы степень убедительности любых выводов, которые могут быть сделаны на основе этих или подобных им данных. В связи с недавними изменениями кадровой политики Минобороны России есть основания рассчитывать на то, что в ближайшем будущем такая возможность представится.

Говоря о репрезентативности данных, нельзя не упомянуть о довольно широком возрастном, образовательном и, тем более, географическом диапазоне участников НИТ, с которым едва ли сможет сравниться какое-либо из опубликованных до настоящего времени отечественных исследований в области психологии. Если еще 10–15 лет назад о пользователях сети Интернет можно было говорить как об особой популяции, то в период сбора данных для нынешнего исследования доля населения, имеющего в России доступ к Интернету, превысила 2/3 и к 2016 г. достигла 76,4% [31. С. 1084]. Включение в число респондентов максимально широких (по географии, национальному составу, образовательному уровню и т.п.) слоев населения и тесно связанная с этим высокая статистическая мощность подобных исследований традиционно отмечаются как важнейшие преимущества НИТ, которые способны с лихвой перевесить отдельные присущие ему недостатки [5, 6, 9, 15]. Подтверждением справедливости этого тезиса стал уже упоминавшийся выше коэффициент корреляции (0,872) между численностью населения региона и численностью респондентов, представляющих данный регион в массиве данных НИТ. Столь тесная связь позволяет считать полученные данные репрезентативными, в том числе на региональном уровне.

Заключение

Значительный по объему массив данных, полученный в условиях неконтролируемого интернет-тестирования, оценивался с точки зрения возможности извлечения из подобных данных валидных оценок группового психометрического интеллекта. Одним из основных способов валидации данных, полученных в условиях НИТ, является демонстрация измерительной эквивалентности оценок, полученных в контролируемых и неконтролируемых условиях. Поскольку в известной литературе описывается довольно ограниченный набор способов оценки эквивалентности результатов выполнения когнитивных тестов, нами был предложен и апробирован ряд дополнительных приемов для проведения такого сопоставления на пунктовом уровне.

Для проверки работоспособности предложенных коэффициентов конгруентности были привлечены архивные данные, содержащие результаты выполнения различных когнитивных тестов в контролируемых условиях и разных форматах обследования.

Анализ НИТ-данных показал, что психометрические характеристики оценок выполнения когнитивного теста в этих условиях – и на шкальном, и на пунктовом уровнях – не уступают таковым, рассчитанным в условиях контролируемого тестирования в аттестационном контексте. Показано, что, даже несмотря на наличие потенциальных уязвимостей, рассчитанные на основе интернет-данных групповые оценки демонстрируют высокий уровень робастности и иммунитета по отношению к контаминации. Установлено, что коэффициенты конгруэнтности между результатами выполнения методики КОТ-30 в условиях НИТ и в контролируемых условиях имеют тот же уровень значений, что и КК, рассчитанные для широко применяемых когнитивных тестов в условиях их проведения в разных форматах в аттестационном контексте. Среди апробированных КК наилучшую дифференциацию между конвергентными и дивергентными индексами продемонстрировали те, которые рассчитывались на основе факторных нагрузок.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о возможности использования данного массива НИТ-данных для изучения групповых психологических феноменов, в частности на популяционном и географическом уровнях.

Литература

1. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М. : Маска, 2013. 688 с.
2. Использование новейших информационных технологий в мероприятиях по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации : материалы научно-практической конференции (Москва, 2–3.10.2002 г.). М. : ГИШ ВС РФ, 2003. 248 с.
3. Компьютерная психодиагностика в профессиональном психологическом отборе военных специалистов РВСН : учеб.-метод. пособие / под ред. К.В. Сугоняева. М. : ЦИПК РВСН, 2005. 184 с.
4. Соколов А.А. Перспективы автоматизации профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации // 20 лет функционирования системы профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации, итоги и перспективы совершенствования : сб. мат. военно-науч. конф. (Москва, 22 апреля 2014 г.) / под общ. ред. С.В. Чваркова. М. : ВАГШ ВС РФ, 2014. С. 87–95.
5. Tippins N.T., Beaty J., Drasgow F., Gibson W.M., Pearlman K., Segall D.O., Shepherd W. Unproctored Internet testing in employment settings // *Personnel Psychology*. 2006. Vol. 59, № 1. P. 189–225. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2006.00909.x.
6. Gosling S.D., Mason W. Internet research in psychology // *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66. P. 877–902. DOI: 10.1146/annurevpsych-010814-015321.
7. Soto C.J., John O.P., Gosling S.D., Potter J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 100, № 2. P. 330–348. DOI: 10.1037/a0021717.

8. Gebauer J.E., Sedikides C., Schönbrodt F.D., Bleidorn W., Rentfrow P.J., Potter J., Gosling S.D. The religiosity as social value hypothesis: a multi-method replication and extension across 65 countries and three levels of spatial aggregation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 113, № 3. P. e18–e39. DOI: 10.1037/pspp0000104.
9. Gosling S.D., Sandy C.J., John O.P., Potter J. Wired but not WEIRD: the promise of the Internet in reaching more diverse samples // *Behavioral and Brain Sciences*. 2010. Vol. 33, № 2–3. P. 94–95. DOI: 10.1017/S0140525X10000300.
10. Gleibs I.H. Are all ‘research fields’ equal? Rethinking practice for the use of data from crowdsourcing market places // *Behavior Research Methods*. 2017. Vol. 49, № 4. P. 1333–1342. DOI: 10.3758/s13428-016-0789-y.
11. Chuah S.C., Drasgow F., Roberts B.W. Personality assessment: Does the medium matter? No // *Journal of Research in Personality*. 2006. Vol. 40, № 4. P. 359–376. DOI: 10.1016/j.jrp.2005.01.006.
12. Vecchione M., Alessandri G., Barbaranelli C. Paper-and-pencil and web-based testing: The measurement invariance of the Big Five personality tests in applied settings // *Assessment*. 2012. Vol. 19, № 2. P. 243–246. DOI: 10.1177/1073191111419091.
13. Le Corff Y., Gingras V., Busque-Carrier M. Equivalence of unproctored internet testing and proctored paper-and-pencil testing of the Big Five // *International Journal of Selection and Assessment*. 2017. Vol. 25, № 2. P. 154–160. DOI: 10.1111/ijsa.12168.
14. International Testing Commission. International guidelines on computer-based and Internet-delivered testing: Version 2005 // *International Journal of Testing*. 2006. Vol. 6, № 2. P. 143–172. DOI:10.1207/s15327574ijt0602_4.
15. Crump M.J.C., McDonnell J.V., Gureckis T.M. Evaluating Amazon’s Mechanical Turk as a tool for experimental behavioral research // *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8, № 3. e57410. DOI: 10.1371/journal.pone.0057410.
16. Potosky D., Bobko P. Selection testing via the Internet: Practical considerations and exploratory empirical findings // *Personnel Psychology*. 2004. Vol. 57, № 4. P. 1003–1034. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2004.00013.x.
17. Arthur W., Glaze R.M., Villado A.J., Taylor J.E. The magnitude and extent of cheating and response distortion effects on unproctored Internet-based tests of cognitive ability and personality // *International Journal of Selection and Assessment*. 2010. Vol. 18, № 1. P. 1–16. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2010.00476.x.
18. Lievens F., Burke E. Dealing with the threats inherent in unproctored Internet testing of cognitive ability: Results from a large-scale operational test program // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 84, № 4. P. 817–824. DOI: 10.1348/096317910X522672.
19. Радченко Ю.И., Сугоняев К.В. Разработка тестового комплекса для Интернет-самотестирования потенциальных кандидатов на военную службу по контракту // *Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур : сб. мат. 3-й Всерос. науч.-практ. конф. СПб. : С.-Петербург. им. В.Б. Бобкова филиал РТА, 2014. С. 317–324.*
20. Grigoriev A., Ushakov D., Valueva E., Zirenko M., Lynn R. Differences in educational attainment, socio-economic variables and geographical location across 79 provinces of the Russian Federation // *Intelligence*. 2016. Vol. 58. P. 14–17. DOI: 10.1016/j.intell.2016.05.008.
21. Lynn R., Fuerst J., Kirkegaard E.O.W. Regional differences in intelligence in 22 countries and their economic, social and demographic correlates : a review // *Intelligence*. 2018. Vol. 69. P. 24–36. DOI: 10.1016/j.intell.2018.04.004.
22. Практикум по психодиагностике: конкретные психодиагностические методики. М. : МГУ, 1989. С. 112–126.
23. Hunt E. What makes nations intelligent? // *Perspectives on Psychological Science*. 2013. Vol. 7, № 3. P. 284–306. DOI: 10.1177/1745691612442905.

24. Российский стандарт тестирования персонала / Н.А. Батурин и др. // Организационная психология. 2015. Т. 5, № 2. С. 67–138.
25. Cohen J. A power primer // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 112, № 1. P. 155–159. DOI: 10.1037/0033-2909.112.1.155.
26. McCrae R.R. A note on some measures of profile agreement // Journal of Personality Assessment. 2008. Vol. 90, № 2. P. 105–109. DOI: 10.1080/00223890701845104.
27. Furr R.M. A framework for profile similarity: Integrating similarity, normativeness, and distinctiveness // Journal of Personality. 2008. Vol. 76, № 5. P. 1267–1316. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00521.x.
28. Hausknecht J.P., Halpert J.A., Di Paolo N.T., Moriarty G.M.O. Retesting in selection: a meta-analysis of coaching and practice effects for tests of cognitive ability // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92, № 2. P. 373–385. DOI: 10.1037/0021-9010.92.2.373.
29. Kyllonen P.C., Zu J. Use of response time for measuring cognitive ability // Journal of Intelligence. 2016. Vol. 4, № 4. 14. DOI: 10.3390/jintelligence4040014.
30. Давыдов Д.Г., Чмыхова Е.В. Применение теста Стандартные прогрессивные матрицы Равена в режиме ограничения времени // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 129–139.
31. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2017 : стат. сб. / Росстат. М., 2017. 1402 с.

Поступила в редакцию 06.05.2018 г.; принята 06.06.2018 г.

Сведения об авторах:

Сугоняев Константин Владимирович, кандидат технических наук, доцент, ассоциированный сотрудник Института психологии Российской академии наук, лаборатория психологии и психофизиологии творчества (Москва, Россия). E-mail: skv-354@yandex.ru

Радченко Юрий Иванович, начальник Научно-практического центра Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: savaur@mail.ru

Соколов Александр Анатольевич, начальник лаборатории Научно-практического центра Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: as450@mail.ru

VOLUNTARY INTERNET-BASED TESTING AS A SOURCE OF VALID GROUP PSYCHOMETRIC INTELLIGENCE SCORES

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 6–32. DOI: 10.17223/17267080/69/1

Konstantin V. Sugonyaev, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russian Federation). E-mail: skv-354@yandex.ru

Yurij I. Radchenko., Alexander A. Sokolov, Military Academy of General Staff (Moscow, Russian Federation). E-mail: savaur@mail.ru; as450@mail.ru

Keywords: Unproctored; Web-based testing; intelligence; general mental ability; psychometric properties; factor analysis.

Unproctored Internet-based testing (UIT) is becoming more popular in recruitment and employment settings due to its cost-effectiveness, and because it makes it possible to reach diverse and geographically distant populations. Growing body of evidences is accumulated about equivalence of UIT to traditional proctored paper-and-pencil testing as applied to surveys and personality inventories, but there is little information available about suitability of UIT for collecting ability-test data. We hypothesized that such data may be quite useful for estimation of psychometric intelligence of large groups differed on age, education level, regions of living and so on. To check this supposition we used large-scale data gathered via the

site www.mil.ru from September 2012 to December 2017, which included 262652 protocols of carrying-out of cognitive screening test (CST). This UIT-data were compared to results of carrying-out this test by military conscripts sample ($N = 3182$) in controlled conditions in paper-and-pencil mode (CPPT-data). Tests of measurement equivalency included both traditional procedures (comparison of scores distributions, means, standard deviations and reliability indexes) and three more fine grained ones based on item-level responses (comparison of patterns of item's difficulties, item-scale correlations and item's loadings on g-factor). Although mean scores were slightly higher for integrated UIT-sample, this difference disappeared if education level of UIT- and CPPT -responders has been equated. Links of aggregated IQ-scores extracted from UIT-data with age and education had high level of similarity with analogous links calculated for sample of 27388 candidates equated for age and gender, which was tested by other cognitive test in controlled high-stake conditions. Indexes of congruency between different segments of UIT-data and between UIT-, CPPT- and computer-based data on scale- and item-level were compared with analogous indexes calculated for 15 control samples fulfilled five cognitive tests in controlled conditions in the same or different modes (total size more than 47000). Congruency between different segments of UIT-data were none the worse than between samples examined by the same tests in same-mode cases; congruency between UIT- and CPPT-data for the CST was not the worse than congruency between data obtained from samples examined by the same tests in cross-mode cases. Although percentage of repeated testing protocols in UIT-data was near 7.6%, retesting didn't bias the mean IQ-scores of educational groups ($d < 0.01$). These finding suggests that UIT-data can be a source of valid information about group psychometric intelligence.

References

1. Shmelev, A.G. (2013) *Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom* [Practical test. Testing in education, applied psychology and personnel management]. Moscow: Maska.
2. General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation. (2003) *Ispol'zovanie novykh informatsionnykh tekhnologiy v meropriyatiyakh po professi-onal'nomu psikhologicheskomu otboru v Vooruzhennykh Silakh Rossiyskoy Federatsii* [Use of the newest information technologies in activities on professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation]. Proc. of the Conference. Moscow. October 2–3, 2002. Moscow: General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation.
3. Sugonyaev, K.V. (ed.) (2005) *Komp'yuternaya psikhodiagnostika v professional'nom psikhologicheskoy otbore voennykh spetsialistov RVSN* [Computer psychodiagnostics in the professional psychological selection of military specialists of the Strategic Missile Troops of the Russian Federation]. Moscow: TsIPK RVSN.
4. Sokolov, A.A. (2014) *Perspektivy avtomatizatsii professional'nogo psikhologicheskogo otbora v Vooruzhennykh Silakh Rossiyskoy Federatsii* [Prospects of automation of professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation]. In: Chvarkov, S.V. (ed.) *20 let funktsionirovaniya sistemy professional'nogo psikhologicheskogo otbora v Vooruzhennykh Silakh Rossiyskoy Federatsii, itogi i perspektivy sovershenstvovaniya* [20 years of the system of professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation, results and prospects for improvement]. Moscow: VAGSh VS RF. pp. 87–95.
5. Tippins, N.T., Beaty, J., Dragow, F., Gibson, W.M., Pearlman, K., Segall, D.O. & Shepherd, W. (2006) Unproctored Internet testing in employment settings. *Personnel Psychology*. 2006. 59(1). pp. 189–225. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2006.00909.x
6. Gosling, S.D. & Mason, W. (2015) Internet research in psychology. *Annual Review of Psychology*. 66. pp. 877–902. DOI: 10.1146/annurevpsych-010814-015321
7. Soto, C.J., John, O.P., Gosling, S.D. & Potter, J. (2011) Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*. 100(2). pp. 330–348. DOI: 10.1037/a0021717

8. Gebauer, J.E., Sedikides, C., Schönbrodt, F.D., Bleidorn, W., Rentfrow, P.J., Potter, J. & Gosling, S.D. (2017) The religiosity as social value hypothesis: a multi-method replication and extension across 65 countries and three levels of spatial aggregation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 113(3). pp. e18–e39. DOI: 10.1037/pspp0000104
9. Gosling, S.D., Sandy, C.J., John, O.P. & Potter, J. (2010) Wired but not WEIRD: the promise of the Internet in reaching more diverse samples. *Behavioral and Brain Sciences*. 33(2–3). pp. 94–95. DOI: 10.1017/S0140525X10000300
10. Gleibs, I.H. (2017) Are all ‘research fields’ equal? Rethinking practice for the use of data from crowdsourcing market places. *Behavior Research Methods*. 49(4). pp. 1333–1342. DOI: 10.3758/s13428-016-0789-y
11. Chuah, S.C., Drasgow, F. & Roberts, B.W. (2006) Personality assessment: Does the medium matter? No. *Journal of Research in Personality*. 40(4). pp. 359–376. DOI: 10.1016/j.jrp.2005.01.006
12. Vecchione, M., Alessandri, G. & Barbaranelli, C. (2012) Paper-and-pencil and web-based testing: The measurement invariance of the Big Five personality tests in applied settings. *Assessment*. 19(2). pp. 243–246. DOI: 10.1177/1073191111419091
13. Le Corff, Y., Gingras, V. & Busque-Carrier, M. (2017) Equivalence of unproctored internet testing and proctored paper-and-pencil testing of the Big Five. *International Journal of Selection and Assessment*. 25(2). pp. 154–160. DOI: 10.1111/ijsa.12168
14. International Testing Commission. (2006) International guidelines on computer-based and Internet-delivered testing: Version 2005. *International Journal of Testing*. 6(2). pp. 143–172. DOI: 10.1207/s15327574ijt0602_4
15. Crump, M.J.C., McDonnell, J.V. & Gureckis, T.M. (2013) Evaluating Amazon’s Mechanical Turk as a tool for experimental behavioral research. *PLoS ONE*. 8(3). e57410. DOI: 10.1371/journal.pone.0057410
16. Potosky, D. & Bobko, P. (2004) Selection testing via the Internet: Practical considerations and exploratory empirical findings. *Personnel Psychology*. 57(4). pp. 1003–1034. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2004.00013.x
17. Arthur, W., Glaze, R.M., Villado, A.J. & Taylor, J.E. (2010) The magnitude and extent of cheating and response distortion effects on unproctored Internet-based tests of cognitive ability and personality. *International Journal of Selection and Assessment*. 18(1). pp. 1–16. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2010.00476.x
18. Lievens, F. & Burke, E. (2011) Dealing with the threats inherent in unproctored Internet testing of cognitive ability: Results from a large-scale operational test program. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 84(4). pp. 817–824. DOI: 10.1348/096317910X522672
19. Radchenko, Yu.I. & Sugonyaev, K.V. (2014) Razrabotka testovogo kompleksa dlya Internet-samotestirovaniya potentsial'nykh kandidatov na voennuyu sluzhbu po kontraktu [Development of a test complex for Internet self-testing of potential candidates for military service under the contract]. In: Agrashenkov, A.V., Vinogradov, P.N., Lagun, A.V., Posokhova, S.T. & Reshetnikov, M.M. (eds) *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo obespecheniya prakticheskoy deyatel'nosti silovykh struktur* [Topical problems of practical activity psychological support in power structures]. St. Petersburg: St. Petersburg Branch of the Russian Customs Academy. pp. 317–324.
20. Grigoriev, A., Ushakov, D., Valueva, E., Zirenko, M. & Lynn, R. (2016) Differences in educational attainment, socio-economic variables and geographical location across 79 provinces of the Russian Federation. *Intelligence*. 58. pp. 14–17. DOI: 10.1016/j.intell.2016.05.008
21. Lynn, R., Fuerst, J. & Kirkegaard, E.O.W. (2018) Regional differences in intelligence in 22 countries and their economic, social and demographic correlates: a review. *Intelligence*. 69. pp. 24–36. DOI: 10.1016/j.intell.2018.04.004
22. Panteleev, S.R. (1989) *Praktikum po psikhodiagnostike: konkretne psikhodiagnosticheskie metodiki* [Workshop on psycho-diagnostics: specific psychodiagnostic techniques]. Moscow: Moscow State University. pp. 112–126.

23. Hunt, E. (2013) What makes nations intelligent? *Perspectives on Psychological Science*. 7(3). pp. 284–306. DOI: 10.1177/1745691612442905
24. Baturin, N.A. et al. (2015) Russian Standard for Personnel Testing. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*. 5(2). pp. 67–138. (In Russian).
25. Cohen, J. (1992) A power primer. *Psychological Bulletin*. 112(1). pp. 155–159. DOI: 10.1037/0033-2909.112.1.155
26. McCrae, R.R. (2008) A note on some measures of profile agreement. *Journal of Personality Assessment*. 90(2). pp. 105–109. DOI: 10.1080/00223890701845104
27. Furr, R.M. (2008) A framework for profile similarity: Integrating similarity, normativeness, and distinctiveness. *Journal of Personality*. 76(5). pp. 1267–1316. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00521.x
28. Hausknecht, J.P., Halpert, J.A., Di Paolo, N.T. & Moriarty, G.M.O. (2007) Retesting in selection: a meta-analysis of coaching and practice effects for tests of cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*. 92(2). pp. 373–385. DOI: 10.1037/0021-9010.92.2.373
29. Kyllonen, P.C. & Zu, J. (2016) Use of response time for measuring cognitive ability. *Journal of Intelligence*. 4(14). DOI: 10.3390/jintelligence4040014
30. Davydov, D.G. & Chmykhova, E.V. (2016) Primenenie testa Standartnye progressivnye matritsy Ravena v rezhime ogranicheniya vremeni [Application of the test Standard progressive matrices of Raven in the time-limited mode]. *Voprosy psikhologii*. 4. pp. 129–139.
31. Egorenko, S.N. (ed.) (2017) *Regiony Rossii. Sotsial'no-ekonomicheskie pokazateli. 2017* [Regions of Russia. Socio-economic indicators. 2017]. Moscow: [s.n.].

Received 06.05.2018;

Accepted 06.06.2018

DOI: 10.17223/17267080/69/2
УДК 159.9

В.В. Шарок

Санкт-Петербургский горный университет (Санкт-Петербург, Россия)

Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворенности обучением в вузе

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда,
проект № 17-78-20145.

Представлены результаты эмпирического исследования эмоционально-мотивационных факторов удовлетворенности студентов обучением в вузе. Основными факторами являются осознанный выбор вуза и благополучные межличностные отношения. Их характер определяется психологическими особенностями личности студента. Наличие тревоги, стресса и фрустрации может способствовать неудовлетворенности обучением, однако учеба является лишь одним из аспектов, вызывающих эти состояния, при этом не всегда первостепенным.

Ключевые слова: *удовлетворенность обучением; межличностные отношения; эмоциональная сфера; мотивация; социально-психологическая адаптация; выбор профессии; тревога; совладающее поведение.*

Успешное обучение студентов в университете обусловлено влиянием различных факторов. Одним из них является удовлетворенность учебным процессом. Стоит отметить, что студенческая оценка удовлетворенности обучением становится более доступной и влияет на рейтинг учебного заведения, а значит, каждый вуз должен уделять этому аспекту должное внимание [1].

Анализ удовлетворенности студентов обучением в вузе проводился в контексте различных аспектов: процесса обучения, обратной связи от выпускников, интеллектуального и личностного развития, взаимодействия с сотрудниками факультета, пола, национальности, религии, академической мобильности и др. [2].

Очевидно, что удовлетворенность студентов качеством образования зависит от многих факторов. Некоторые исследователи относят к ним результат представлений о выбранном вузе, будущей специальности, социальный статус российского студента, соответствующие ожидания [3] и успешную социально-психологическую адаптацию [4]. Другие добавляют к ним уровень профессорско-преподавательского состава, доброжелательное общение между студентами и сотрудниками факультета, международную деятельность университета, возможность дальнейшего трудоустройства, имидж университета внутри страны и за рубежом, информационную

и методологическую поддержку образовательного процесса, уровень развития инфраструктуры университета [5]. Остается открытым вопрос, что оказывает наибольшее воздействие на уровень удовлетворенности студентов. При этом представляется интересным выяснить, какие социально-психологические особенности личности студентов оказывают влияние на то, что студенты одного и того же вуза оценивают его по-разному.

Для ответа на этот вопрос имеет смысл рассмотреть динамику удовлетворенности обучением в вузе. На этапе формирования удовлетворенности учебной абитуриенту важно осознавать уровень престижности его вуза и будущей профессии в обществе по сравнению с другими вузами и профессиями. Студенту необходимо видеть ценность и значимость своей учебы для общества, чувствовать в связи с этим уверенность в будущем и надеяться на признание его достижений на социальном уровне. Такое признание может выражаться через уровень заработной платы и положительное общественное мнение относительно его будущей профессии [3].

Стоит отметить, что в течение первого года обучения у студентов происходят значительные изменения в их отношении к университету: их ожидания сопоставляются с реальностью. Для одних студентов это становится стимулом к личностному росту, а других может привести к эмоциональной дезадаптации или депрессии [6]. Таким образом, курс обучения связан с уровнем удовлетворенности обучением в вузе: первокурсники оценивают свою удовлетворенность различными аспектами обучения значительно выше [4]. Тем не менее именно от социально-психологических особенностей личности студентов зависит то, каким путем будет формироваться представление о вузе и какой будет его оценка. Рассмотрим более подробно социально-психологические аспекты удовлетворенности студентов обучением в вузе.

Значимость психологического благополучия, включающего в себя адекватную самооценку и отсутствие стресса и депрессии, для социально-психологической адаптации первокурсников и успешности их обучения часто становится предметом исследований [7]. В частности, было обнаружено, что высокий уровень психологического дистресса в университете коррелирует с низкой удовлетворенностью учебной. Также было обнаружено, что важным фактором удовлетворенности учебной является интерес к науке, который можно развить через увлеченность учебной с помощью новых концепций преподавания, инновационных методов обучения или специальных курсов [8–10]. Следовательно, квалифицированность профессорско-преподавательского состава, способность преподавателей сформировать интерес к предмету и науке у студентов является, по мнению некоторых исследователей, одним из самых значимых факторов удовлетворенности студентов обучением в вузе [11].

Таким образом, преподаватели могут положительно повлиять на процесс обучения студентов. Одним из способов, помимо упомянутого ранее, является формирование у студентов уверенности в своих силах,

способности справляться с негативными эмоциями, тревогой, стрессом, неуверенностью, сомнениями, фрустрацией и беспомощностью [6].

Стоит отметить, что удовлетворенность обучением, помимо перечисленных выше факторов, включает удовлетворенность межличностными отношениями с преподавателями, на которую оказывает влияние то, как студенты воспринимают преподавателей. Для студентов в большей степени оказываются важными такие личностные качества преподавателя, как уважение к студентам и доброжелательность [12, 13]. Исследование оценки преподавателей студентами при помощи анализа основных компонент выявило, что основной фактор профессионально значимых качеств преподавателя включает в себя доброжелательность, эмпатию, чувство юмора, стимуляцию активности студентов и практическое применение изучаемого материала [14]. Очевидно, что именно качества, способствующие общению, являются для студентов наиболее значимыми.

Общение со сверстниками также является важным аспектом социально-психологической адаптации студентов и их удовлетворенности учебой. Наличие друзей, удовлетворенность своей учебной группой и высокий статус в студенческой среде характеризуют хорошо адаптированную личность [4].

Таким образом, социально-психологическая адаптация, включающая в себя психологическое благополучие и межличностные отношения, влияет на удовлетворенность студентов обучением в вузе.

Обобщая сказанное, необходимо выяснить, как связаны между собой психологическое благополучие и межличностные отношения в контексте удовлетворенности учебой и какие еще личностные характеристики отличают удовлетворенных и неудовлетворенных обучением студентов внутри одного вуза.

Целью данного исследования стало изучение эмоционально-мотивационных факторов удовлетворенности студентов обучением в вузе, включающих в себя отношение к различным аспектам процесса обучения в вузе и окружающим людям, эмоциональные состояния и мотивы выбора вуза и будущей профессии.

Гипотезы исследования:

1. Осознанный выбор вуза и будущей профессии является предпосылкой удовлетворенности обучением.

2. Неудовлетворенным университетским образованием студентам свойственны негативные состояния, причем учеба является лишь одним из аспектов, вызывающих стресс и тревогу.

3. Межличностные отношения косвенно влияют на удовлетворенность студентов обучением в вузе.

4. Эмоциональная сфера, мотивация и социально-психологическая адаптация, помимо методологических аспектов, являются основными факторами удовлетворенности студентов обучением в вузе.

Как наиболее соответствующие цели и гипотезам исследования были использованы следующие методы.

1. Опросник «Оценка удовлетворенности обучением в университете», разработанный автором.

Опросник состоит из 25 вопросов, касающихся различных аспектов удовлетворенности обучением в университете. Вопросы имеют варианты ответов: абсолютно согласен, скорее согласен, скорее не согласен, абсолютно не согласен, затрудняюсь с ответом. Также опросник содержит вопросы, касающиеся причин выбора университета и будущей профессии. Согласно предыдущим исследованиям автора использовались следующие варианты ответов относительно причин выбора университета: высокий рейтинг и престиж университета, качественное образование, востребованная профессия, хорошая материальная база, по совету друзей или родственников, случайно. Для выяснения причин выбора будущей профессии использовались такие варианты ответов: высокий рейтинг и престиж, востребованная профессия, интерес, по совету друзей или родственников, приемлемый проходной балл. Опросник также содержит 6 демографических вопросов для выяснения возраста, пола, родного города, условий проживания, факультета и года обучения студентов.

2. Цветовой тест М. Люшера с применением цветового теста отношений для следующих понятий: я, прошлое, настоящее, будущее, друзья, учеба, университет, я студент, одногруппники, преподаватели, результаты экзаменов, работа по специальности.

Статистическая обработка результатов включала в себя следующие методы: для номинативных данных – таблицы сопряженности с использованием критерия χ -квадрат Пирсона, для метрических данных – сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы Statistica 10.0.

Были проанализированы различные аспекты удовлетворенности обучением в университете, особенности эмоциональной сферы и мотивы выбора вуза и профессии. Объектом исследования стали студенты различных курсов обучения: 225 студентов первого курса (96 девушек и 127 юношей, средний возраст – 18,29 лет); 62 студента второго курса (41 девушка и 21 юноша, средний возраст – 19,36 лет); 34 студента третьего курса (18 девушек и 16 юношей, средний возраст – 20,19 лет); 24 студента четвертого курса (19 девушек и 5 юношей, средний возраст – 20,95 лет) и 8 студентов пятого курса (5 девушек и 3 юноши, средний возраст – 21,75 год). Общее число респондентов – 353 человека.

Согласно опроснику «Оценка удовлетворенности обучением в университете» респонденты были разделены на 2 группы: удовлетворенные обучением в университете (УО) и неудовлетворенные обучением (НУО). Группа удовлетворенных обучением в университете студентов состояла из респондентов, отметивших, что они абсолютно или скорее согласны, что в целом они удовлетворены учебой в университете. Количество респондентов в данной группе – 304 человек. Группа неудовлетворенных обучением в университете студентов состояла из испытуемых, указавших, что они

абсолютно или скорее не согласны, что в целом они удовлетворены учебой в университете. Количество респондентов в данной группе – 24 человека. 25 человек затруднились с ответом.

Также выборка была разделена еще на 2 группы: удовлетворенные (УП) и неудовлетворенные будущей профессией (НУП) студенты. Группа удовлетворенных будущей профессией студентов состояла из респондентов, отметивших, что они абсолютно или скорее согласны, что в целом удовлетворены своей будущей профессией. Количество респондентов в данной группе – 288 человек. Группа неудовлетворенных будущей профессией студентов состояла из испытуемых, указавших, что они абсолютно или скорее не согласны, что в целом они удовлетворены своей будущей профессией. Количество респондентов в данной группе – 37 человек. 28 человек затруднились с ответом.

Подобное распределение по группам не случайно. В основном студенты удовлетворены учебой в своих университетах, поэтому довольно сложно собрать репрезентативную выборку неудовлетворенных обучением и будущей профессией студентов.

Для проверки первой гипотезы методом анализа таблиц сопряженности были выявлены различия в причинах выбора университета в группах респондентов, удовлетворенных (УО) и неудовлетворенных (НУО) обучением ($\chi^2 = 12,16$; $p = ,058$), и в группах респондентов, удовлетворенных (УП) и неудовлетворенных (НУП) будущей профессией ($\chi^2 = 15,74$; $p \leq ,05$). Обнаруженные различия представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Мотивы выбора университета

Причины выбора университета	УО, %	УО, чел.	НУО, %	НУО, чел.	УП, %	УП, чел.	НУП, %	НУП, чел.
Высокий рейтинг и престиж университета	25,33	77	25,0	6	24,31	70	29,73	11
Возможность получить качественное образование	14,80	45	4,17	1	15,28	44	5,41	2
Получение нужной профессии	18,75	57	4,17	1	19,79	57	2,70	1
Хорошая материальная база	4,28	13	0,00	0	4,17	12	0,00	0
По совету родственников или друзей	17,43	53	33,33	8	16,67	48	29,73	11
Случайно	13,16	40	16,67	4	12,85	37	24,32	9
Другие причины	6,25	19	16,67	4	6,94	20	8,11	3
Итого	100	304	100	24	100	288	100	37

Также были обнаружены различия в мотивах выбора профессии в группах респондентов, удовлетворенных (УП) и неудовлетворенных (НУП) будущей профессией ($\chi^2 = 15,94$; $p \leq ,05$). Различия представлены в табл. 2.

Таким образом, удовлетворенность образованием связана с осознанным выбором университета и профессии. Если выбор сделан случайно, необдуманно или навязан кем-то, существует большая вероятность разочарования в обучении и неудовлетворенность им, что подтверждает первую гипотезу исследования.

Мотивы выбора профессии

Причины выбора профессии	УП, %	УП, чел.	НУП, %	НУП, чел.
Получение нужной профессии, востребованность	41,90	106	25,81	8
Престижная профессия	6,72	17	3,23	1
Интерес	26,09	66	25,81	8
Случайно	9,49	24	19,35	6
По совету родственников или друзей	9,88	25	19,35	6
Проходной балл	3,95	10	3,23	1
Целевое направление	1,98	5	0,00	0
Сожаление о выборе профессии	0,00	0	3,23	1
Итого	100	253	100	31

Для проверки второй гипотезы был проведен сравнительный анализ результатов цветового теста Люшера и анализ таблиц сопряженности результатов цветового теста отношений в исследуемых группах.

Сравнительный анализ показал, что, согласно цветовому тесту Люшера, удовлетворенные будущей профессией студенты характеризуется низким уровнем тревожности (УП = 2,24; НУП = 3,23; $t = 1,98$; $p \leq ,05$). Большинство неудовлетворенных будущей профессией студентов поставили желтый цвет на шестое место или дальше. Это означает, что причиной тревоги для них в основном являются проблемы в межличностном общении, изоляция и разочарования. Кроме того, для 20% из них красный цвет является самым отвергаемым, т.е. тревога также может быть вызвана отсутствием жизнеспособности, стрессами и конфликтами.

Таким образом, студентам, неудовлетворенным учебой и выбранной профессией, свойственны негативные эмоциональные состояния, одной из причин которых могут быть проблемы в межличностном общении.

В результате анализа цветового теста отношений были обнаружены различия в цветовых ассоциациях относительно различных аспектов учебы в исследуемых группах. Выявленные различия приведены в табл. 3, где (1) – синий цвет, (2) – зеленый, (3) – красный, (4) – желтый, (5) – фиолетовый, (6) – коричневый, (7) – черный, (0) – серый.

Как видно из табл. 3 удовлетворенные обучением в университете и будущей профессией студенты чаще ассоциируют такие понятия, как я, будущее, учеба, я студент, мой университет, одноклассники и работа по специальности, с основными цветами: синим, зеленым, красным и желтым, особенно с желтым и красным. Желтый цвет символизирует радость, интеллектуальную энергию и общительность. Красный цвет ассоциируется с действиями, уверенностью, жизнеспособностью и силой. Выбор данных цветов для ассоциаций с различными аспектами обучения свидетельствует об удовлетворенности образованием и наличием позитивных ассоциаций. Следует отметить, что, если понятие «одноклассники» ассоциируется с желтым цветом, это означает, что личность не испытывает напряжения или тревоги в сфере общения, наслаждается межличностными отношениями и

готова к взаимодействию. Такое отношение к сфере межличностных отношений характеризует хорошо адаптированную личность.

Т а б л и ц а 3

Результаты анализа цветового теста отношений

Поня- тия	Группы	(1), %/чел.	(2), %/чел.	(3), %/чел.	(4), %/чел.	(5), %/чел.	(6), %/чел.	(7), %/чел.	(0), %/чел.	χ^2 / Итог %/чел.
Я	НУП	35,14/13	2,70/1	18,92/7	2,70/1	18,92/7	2,70/1	13,51/5	5,41/2	18,24* 100/37 100/273
	УП	24,91/68	12,82/35	20,88/57	21,61/59	10,99/30	2,20/6	4,40/12	2,20/6	
Буду- щее	НУО	4,17/1	4,17/1	12,50/3	41,67/10	4,17/1	4,17/1	8,33/2	20,83/5	15,70* 100/24 100/290
	УО	8,28/24	7,59/22	19,66/57	35,86/ 101	16,21/47	3,45/10	4,83/14	4,14/12	
	НУП	8,11/3	8,11/3	13,51/5	24,32/9	10,81/4	8,11/3	10,81/4	16,22/6	19,12** 100/37 100/273
	УП	8,42/23	7,69/21	19,78/ 54	37,73/ 103	15,75/ 43	2,93/8	4,40/12	3,30/9	
Учеба	НУО	4,17/1	8,33/2	4,17/1	4,17/1	8,33/2	25,00/6	25,00/6	20,83/5	13,64 (p = ,06) 100/24 100/290
	УО	15,86/46	22,41/65	10,34/30	5,52/16	10,00/29	11,03/32	10,00/29	14,83/43	
	НУП	5,41/2	16,22/6	2,70/1	5,41/2	8,11/3	21,62/8	24,32/9	16,22/6	13,65 (p = ,06) 100/37 100/273
	УП	15,02/41	21,98/60	11,36/31	5,49/15	10,26/28	10,99/30	10,26/28	14,65/40	
Я сту- дент	НУО	12,50/3	20,83/5	12,50/3	4,17/1	4,17/1	8,33/2	8,33/2	29,17/7	21,71** 100/24 100/290
	УО	21,03/61	16,55/48	17,59/51	16,21/47	10,00/29	8,28/24	4,83/14	5,52/16	
	НУП	16,22/6	16,22/6	13,51/5	10,81/4	2,70/1	8,11/3	8,11/3	24,32/9	19,57** 100/37 100/273
	УП	20,88/56	16,85/47	17,58/48	15,38/42	9,89/27	8,79/24	5,49/15	5,13/14	
Мой универ- ситет	НУО	8,33/2	45,83/11	0,00/0	4,17/1	0,00/0	12,50/3	12,50/3	16,67/4	19,52** 100/24 100/290
	УО	20,00/58	20,00/58	11,03/32	16,21/47	9,66/28	9,66/28	4,83/14	8,62/25	
	НУП	13,51/5	29,73/11	8,11/3	8,11/3	2,70/1	5,41/2	13,51/5	18,92/7	15,93* 100/37 100/273
	УП	19,05/52	21,61/59	10,26/28	16,85/46	9,89/27	10,62/29	4,40/12	7,33/20	
Одно груп- пники	НУО	4,17/1	12,50/3	12,50/3	12,50/3	8,33/2	12,50/3	12,50/3	25,00/6	13,19 (p = ,06) 100/24 100/290
	УО	10,69/31	13,45/39	16,90/49	21,72/63	16,21/47	7,93/23	5,86/17	7,24/21	
Работа по спе- циаль- ности	НУО	12,50/3	4,17/1	4,17/1	16,67/4	4,17/1	16,67/4	16,67/4	25,00/6	13,87* 100/24 100/290
	УО	10,34/30	10,69/31	16,21/47	25,86/75	11,03/32	5,52/16	8,97/26	11,38/33	
	НУП	13,51/5	8,11/3	2,70/1	8,11/3	5,41/2	16,22/6	21,62/8	24,32/9	30,65*** 100/37 100/273
	УП	10,26/28	10,62/29	16,85/46	28,21/77	11,72/32	5,86/16	6,59/18	9,89/27	

*p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Неудовлетворенные обучением в университете и будущей профессией студенты чаще ассоциируют перечисленные выше понятия с дополнительными цветами: серым и черным. Прочтение таких цветов свидетельствует о тревоге в сфере различных аспектов обучения, межличностных отношений, будущей жизни и представлений о самом себе. Предпочтение серого цвета означает безразличие. Чрезмерная усталость и тревога также могут спровоцировать предпочтение серого цвета. Выбор черного цвета означает отрицание, страх или гнев. Если что-то ассоциируется с черным цветом, это означает, что личность отрицает это и хочет избавиться от этого. Следует отметить, что неудовлетворенные обучением и будущей профессией студенты чаще ассоциируют свой университет и учебу с черным цветом, в то время как остальные понятия – с серым.

Тем не менее неудовлетворенные обучением в университете и будущей профессией студенты иногда ассоциируют указанные выше понятия с основными цветами, в частности большинство студентов ассоциирует себя с синим, а университет с зеленым цветом. Синий цвет символизирует спокойствие, пассивность, печаль и привязанность. Следует отметить, что большинство респондентов ассоциируют себя с цветом, который является для них наиболее приятным (94,74%). В данном случае это означает, что они нуждаются в удовлетворенности и спокойствии, но университет не является тем местом, где они могут это получить. Зеленый цвет связан с самоутверждением, доминантностью и напряжением. Для большинства неудовлетворенных обучением в университете студентов зеленый цвет не стоит на первых позициях: больше чем у половины респондентов зеленый цвет находится на четвертой позиции или дальше. То есть в некоторых случаях он может рассматриваться как источник тревоги.

Обобщая результаты цветового теста и цветового теста отношений, можно прийти к заключению, что неудовлетворенным университетским образованием и будущей профессией студентам не свойственно психологическое благополучие, и обучение – лишь один из аспектов, который коррелирует со стрессом и тревогой, поскольку такое негативное состояние типично для них. Основной причиной стресса чаще всего является фрустрация в межличностных отношениях. Таким образом, подтверждается вторая гипотеза исследования.

Для проверки третьей и четвертой гипотез необходимо рассмотреть полученные результаты в контексте процесса адаптации, который оказывает существенное влияние на удовлетворенность обучением.

Проблемы в межличностных отношениях являются главным препятствием для успешной адаптации, поскольку создают эмоциональный стресс и могут отвлекать от обучения или даже формировать негативное отношение к нему. Студенты, которые не испытывают фрустрации в межличностном общении, характеризуется сознательным подходом к обучению, они более мотивированы.

Как уже отмечалось, необходимость адаптации к новым условиям может восприниматься студентами как стрессовый фактор, в результате

чего студенты демонстрируют совладающее поведение или прибегают к неосознаваемым психологическим защитами. Конкретными причинами стресса у студентов вуза могут стать проблемные ситуации, связанные с учебными требованиями (сессией, курсовыми работами, рефератами), конфликтными отношениями с преподавателями и однокурсниками, недостаточным количеством информации или ее избытком, нехваткой времени, публичными выступлениями, сложностью изучения специальных дисциплин [4, 15]. В связи с этим возникают состояния острого и хронического напряжения, которые нередко являются причиной нарушения адаптации и провоцируют развитие болезней [15].

Если эмоциональная напряженность становится чрезвычайно высокой, то защитные механизмы личности либо начинают использоваться чрезмерно, либо не справляются с ней, в результате чего появляется социально-психологическая дезадаптация [16].

Рядом исследователей выделяются оптимальные копинг-стратегии, способствующие скорейшей адаптации студентов. Так, оптимальными для преодоления кризиса учебной адаптации являются проблемно-ориентированный стиль, субстиль «социальное отвлечение» и ситуационные копинг-стратегии «планирование решения проблемы», «ассертивные действия», «положительная переоценка», а также низкая выраженность или отсутствие в совладающем поведении стиля, ориентированного на избегание, эмоционально-ориентированного стиля и копинг-стратегий «принятие ответственности» и «импульсивные действия» [7].

В итоге студенты с высоким уровнем адаптации в большей степени удовлетворены учебой в университете, своей учебной группой, объемом информации, получаемым от куратора группы, чувствуют себя свободно с преподавателями и имеют более высокий социальный статус в учебной группе [4].

Таким образом, обобщение результатов проведенного эмпирического исследования и результатов предшествующих исследований по данной тематике подтверждает третью и четвертую гипотезы исследования: межличностные отношения косвенно влияют на удовлетворенность студентов обучением в вузе, поскольку влияют на адаптацию к вузу, а эмоциональная сфера, мотивация и социально-психологическая адаптация, помимо методологических аспектов являются основными факторами удовлетворенности студентов обучением в вузе.

Проведенное исследование выявляет новые факты о причинах неудовлетворенности студентов обучением в вузе и позволяет сделать следующие выводы.

Основным фактором, способствующим адаптации студентов к университету и косвенно влияющим на удовлетворенность учебным процессом, является фактор межличностного общения: отношения с окружающими людьми (другими студентами, преподавателями и куратором группы), удовлетворенность своим окружением и эмоциональное принятие других людей, статус в группе. В свою очередь характер межличностных

отношений определяется психологическими особенностями личности студента.

Психологическое благополучие, осознанный выбор вуза и социально-психологическая адаптация, помимо методологического аспекта, оказывают большое влияние на удовлетворенность обучением в университете. Удовлетворенных обучением студентов отличает доминирование таких мотивов выбора вуза, как возможность получения нужной профессии и качественного образования, в то время как неудовлетворенных обучением студентов – рекомендации родственников или друзей, высокий рейтинг и престиж университета. Иными словами, удовлетворенные обучением студенты имеют цель обучения, в то время как неудовлетворенные опираются на внешние факторы. Удовлетворенные университетским образованием и будущей профессией личности уравновешены, им не свойственны конфликты, в то время как для неудовлетворенных обучением студентов характерны равнодушие, отрицание и протест. Следует отметить, что для неудовлетворенных университетским образованием и будущей профессией студентов образование является одним из аспектов, вызывающих стресс и тревогу. Такие негативные состояния типичны для них. При этом основной причиной стресса чаще всего является фрустрация в межличностных отношениях.

Результаты данного исследования позволяют расширить имеющиеся представления о психологических факторах удовлетворенности обучением в университете. Соответственно, понимая возможные причины недовольства студентов учебой, можно устранять негативные факторы и тем самым повышать уровень психологического благополучия, мотивацию к учебе и удовлетворенность учебным процессом. Например, стоит уделять больше внимания профориентации абитуриентов, акцентируя их внимание на важности принятия осознанных решений, касающихся выбора вуза и будущей профессии. Принятие ответственности за свой выбор и целеустремленность могут повысить уровень удовлетворенности обучением. При этом важно поддерживать благоприятный социально-психологический климат, способствовать установлению комфортных межличностных отношений как между самими студентами, так и между студентами и преподавателями.

В дальнейшем представляется интересным проверить гипотезу о наличии схожей тенденции в профессиональной сфере и выяснить роль межличностных отношений, мотивации и эмоциональной сферы в удовлетворенности работой и в адаптации к условиям труда, в частности к экстремальным обстоятельствам.

Литература

1. Yanova N. Assessment of Satisfaction with the Quality of Education: Customer Satisfaction Index // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 182. P. 566–573. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.782.
2. Daniel D., Liben G., Aduagna A. Assessment of Students' Satisfaction: A Case Study of Dire Dawa University, Ethiopia // *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8 (4). P. 111–120.

3. Андриенко А.В. Удовлетворенность первокурсников процессом обучения в вузе // Современные научные исследования. 2011. № 3 (3). С. 17.
4. Шарок В.В. Особенности социально-психологической адаптации студентов разных курсов обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3 (36). С. 84–95.
5. Mizintseva M.F., Komarova T.V., Sardarian A.R., Yakubova T.N. Key Aspects of Managing the Students' Satisfaction with the Learning Environment at the International University // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9 (36). URL: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/102030> (access date: 01.05.2017). DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i36/102030.
6. Rautopuro J., Vaisanen P. Keep the customer satisfied, a longitudinal study of students' emotions, experiences and achievements at the University of Joensuu: paper presented at the European Conference of Educational Research, Edinburgh, 20–23 September 2000.
7. Сорокина Ю.Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 257 с.
8. Голдобина Л.А., Орлов П.С. ВМ-технологии и опыт их внедрения в учебный процесс при подготовке бакалавров по направлению 08.03.01 «Строительство» // Записки Горного института. 2017. Т. 224 (2). С. 263–272. DOI: 10.18454/pmi.2017.2.263.
9. Катунцов Е.В., Култан Я., Маховиков А.Б. Применение средств электронного обучения при подготовке специалистов в области информационных технологий для предприятий минерально-сырьевого комплекса // Записки Горного института. 2017. Т. 226 (4). С. 503–508. DOI: 10.25515/pmi.2017.4.503.
10. Вахнин Н.А. Человек, природа, общество: синергетическое измерение // Записки Горного института. 2016. Т. 221 (5). С. 761–765. DOI: 10.18454/pmi.2016.5.761.
11. Solinas G., Masia M., Maida G., Muresu E. What Really Affects Student Satisfaction? An Assessment of Quality through a University-Wide Student Survey // Creative Education. 2012. № 3. Р. 37–40. DOI: 10.4236/ce.2012.31006.
12. Беляева Т.Е. О результатах исследования «Преподаватель глазами студентов» за осенний семестр 1995/96 учебного года // Известия ЮФУ. Технические науки. 1998. № 3. С. 123.
13. Васильева Е.Г., Юдина Т.В. Преподаватель глазами студента, студент – глазами преподавателя (об итогах социологических исследований) // Вестник ВолГУ. Сер. 6, Университетское образование. 2007. № 10. С. 95–107.
14. Беляев В.В., Шарок В.В. Выявление факторов, определяющих уровень удовлетворенности межличностными отношениями «студент – преподаватель» // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 1. С. 89–90.
15. Вражнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз-предприятие». М. : Техполиграфцентр, 2004. 179 с.
16. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.

*Поступила в редакцию 23.11.2017 г.; повторно 04.03.2018 г.;
принята 31.05.2018 г.*

Сведения об авторе:

ШАРОК Вероника Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и психологии Санкт-Петербургского горного университета (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: veronica@mail.ru

EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL FACTORS OF SATISFACTION WITH UNIVERSITY EDUCATION

Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 33–45.

DOI: 10.17223/17267080/69/2

Veronika V. Sharok Saint-Petersburg Mining University (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: ver0nica@mail.ru

Keywords: satisfaction with education; interpersonal relationships; emotional sphere; motivation; socio-psychological adaptation; choice of profession; anxiety; solving behavior.

The results of empirical study of emotional and motivational factors of satisfaction with university education are represented. It should be mentioned, that satisfaction with university education is explained by influence of many factors and cannot be reduced to one. Nevertheless, it is possible to highlight the most important components. They are attitudes toward various aspects of university educational process and surrounding people, emotional states, motives for choosing the university and future profession.

350 students took part in the research. We divided them into four groups: satisfied and dissatisfied with university education; satisfied and dissatisfied with future profession. The following methods were used: questionnaire that identifies various aspects of student satisfaction with university education (developed by the author), and Luscher Color Test with using of Color Association Test; multi-way tables analysis and comparative study.

We have found that the main factors of satisfaction with education are conscious choice of university and friendly interpersonal relationships. Dominance of such motives for choosing university as possibility of getting high-quality education and required profession is common for satisfied with university education students, while for dissatisfied with education students such reasons as advice of friends or relatives and high rating and prestige of the university are typical. In other words, satisfied students have the purpose of education, while dissatisfied ones rely on external factors. Friendly interpersonal relationships facilitate socio-psychological adaptation to the university and indirectly affect the satisfaction with educational process. In turn, the nature of interpersonal relationships is determined by psychological characteristics of student's personality. Satisfied with university education and future profession individuals are normal balanced and free of conflicts, while for dissatisfied ones indifference, renunciation, negation, anxiety, stress and frustration are typical. Presence of such negative states may facilitate dissatisfaction with education, but education is just one of the aspects, but not the main, that correlates with such states. These negative states are usual for them. Frustration in interpersonal relationships is usually the key reason of stress.

Knowing the possible causes of students' dissatisfaction with education, we can eliminate negative factors and thereby improve level of psychological well-being, motivation to study and satisfaction with educational process. For example, it is worth paying more attention to entrants' career guidance, drawing their attention to importance of making conscious choices of university and future profession. Also it is necessary to promote friendly environment, encourage establishment of friendly interpersonal relationships among students and between students and teaching staff.

References

1. Yanova, N. (2015) Assessment of Satisfaction with the Quality of Education: Customer Satisfaction Index. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 182. pp. 566–573. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.782
2. Daniel, D., Liben, G. & Adugna, A. (2017) Assessment of Students' Satisfaction: A Case Study of Dire Dawa University, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*. 8(4). pp. 111–120.
3. Andrienko, A.V. (2011) Udovletvorennost' pervokursnikov protsessom obucheniya v vuze [Satisfaction of first-year students in the process of education in the university]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya – Modern scientific researches and innovations*. 3(3). pp. 17.

4. Sharok, V.V. (2015) Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov raznykh kursov obucheniya [On socio-psychological adaptation of students of different courses of study]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 3(36). pp. 84–95.
5. Mizintseva, M.F., Komarova, T.V., Sardarian, A.R. & Yakubova, T.N. (2016) Key Aspects of Managing the Students' Satisfaction with the Learning Environment at the International University. *Indian Journal of Science and Technology*. 9(36). DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i36/102030
6. Rautopuro, J. & Vaisanen, P. (2000) Keep the customer satisfied, a longitudinal study of students' emotions, experiences and achievements at the University of Joensuu. *European Conference of Educational Research*. Edinburgh. September 20–23, 2000.
7. Sorokina, Yu.L. (2005) *Preodolenie krizisa uchebnoy adaptatsii studentami pedagogicheskogo vuza* [Overcoming the crisis of educational adaptation by students of a pedagogical university]. Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
8. Goldobina, L.A. & Orlov, P.S. (2017) BIM technology and experience of their introduction into educational process for training bachelor students of major 08.03.01 "Construction". *Zapiski Gornogo instituta – Journal of Mining Institute*. 224(2). pp. 263–272. (In Russian). DOI: 10.18454/pmi.2017.2.263
9. Katuntsov, E.V., Kultan, Ya. & Makhovikov, A.B. (2017) Mining education: traditions and perspectives in the XXI century. *Zapiski Gornogo instituta – Journal of Mining Institute*. 226(4). pp. 503–508. (In Russian). DOI: 10.25515/pmi.2017.4.503
10. Vakhnin, N.A. (2016) Human, nature, society: synergetic dimension. *Zapiski Gornogo instituta – Journal of Mining Institute*. 221(5). pp. 761–765. (In Russian). DOI: 10.18454/pmi.2016.5.761.
11. Solinas, G., Masia, M., Maida, G. & Muresu, E. (2012) What Really Affects Student Satisfaction? An Assessment of Quality through a University-Wide Student Survey. *Creative Education*. 3. pp. 37–40. DOI: 10.4236/ce.2012.31006
12. Belyaeva, T.E. (1998) O rezul'tatakh issledovaniya "Prepodavatel' glazami studentov" za osenniy semestr 1995/96 uchebnogo goda [On the results of the study "Teacher through the eyes of students" for the fall semester of 1995/96]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki – IZVESTIYA SFedU. Engineering Sciences*. 3. pp. 123.
13. Vasileva, E.G. & Yudina, T.V. (2007) Prepodavatel' glazami studenta, student – glazami prepodavatelya (ob itogakh sotsiologicheskikh issledovaniy) [The teacher through the eyes of the student, the student – through the eyes of the teacher (on the results of sociological research)]. *Vestnik VolGU. Ser. 6, Universitetskoe obrazovanie – Science Journal of Volgograd State University. University Education*. 10. pp. 95–107.
14. Belyaev, V.V. & Sharok, V.V. (2015) Vyyavlenie faktorov, opredelyayushchikh uroven' udovletvorennosti mezhlichnostnymi otnosheniyami "student – prepodavatel" [Identification of factors determining the level of satisfaction with interpersonal relations "student-teacher"]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержание, tekhnologii, kachestvo*. 1. pp. 89–90.
15. Vrazhnova, M.N. (2004) *Sistema professional'noy adaptatsii studentov tekhnicheskikh vuzov v usloviyakh vzaimodeystviya "vuz-predpriyatie"* [System of professional adaptation of engineering students in the "university-enterprise" interaction]. Moscow: Tekhpoltgrafitsentr.
16. Romanova, E.S. & Grebennikov, L.P. (1996) *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genезis, funktsionirovaniye, diagnostika* [Mechanisms of psychological defense: genesis, functioning, diagnostics]. Mytishchi: Talant, 1996.

Received 23.11.2017;

Revised 04.03.2018

Accepted 31.05.2018

А.М. Голубев¹, Е.А. Дорошева^{1,2,3}

¹Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия)

²Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

³Институт систематики и экологии животных СО РАН (Новосибирск, Россия)

Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности

Исследование посвящено изучению психометрических свойств русскоязычной версии опросника FFMQ, проверке пригодности пятифакторной модели для использования на российской выборке. Показаны хорошие психометрические свойства русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности: конвергентная валидность, внутренняя согласованность шкал. По данным конфирматорного факторного анализа, четырехфакторная иерархическая модель более правдоподобна. Шкала «наблюдение» измеряет как осознанную внимательность, так и сосредоточенность, в том числе на негативных впечатлениях, связанную со снижением благополучия. При измерении общего уровня осознанности необходим отдельный анализ данной шкалы.

Ключевые слова: осознанность; внимательность и осведомленность; наблюдение; принятие; психологическое благополучие; пятифакторный опросник осознанности; психодиагностика; конфирматорный факторный анализ.

Введение

В последнее время в психологических исследованиях все более возрастает интерес к процессам аффективной и когнитивной регуляции. Среди них выделяется феномен осознанности (Mindfulness), описанной как произвольное сосредоточение внимания на событиях, происходящих в настоящий момент, неосуждающим или принимающим способом [1].

Представления об осознанности и способах ее развития путем практик медитации пришли в западную психологию из восточных духовных традиций, преимущественно буддизма, где они рассматривались как способ прекращения страданий и развития способности отдавать себе отчет в своих действиях, понимать суть вещей, проявлять сострадание. Техники медитаций, направленных на повышение осознанности, были введены в психологическую практику для увеличения психологического благополучия личности. Была показана их эффективность при различных нарушениях психического здоровья, таких как, например, депрессия, повышенная тревожность, склонность к суицидальному поведению, пограничное расстройство личности, хроническая боль, психосоматические заболевания, последствия стресса, химические аддикции, нарушения пищевого поведения и др. [2–4]. Многочисленные исследования на неклинической выборке

показали их положительное влияние на внимание и память [5], профессиональную и социальную адаптацию [6].

Кроме того, осознанность описывается как личностная черта, существующая вне практик медитации и также ассоциированная с разными аспектами психологического благополучия личности [7]. В то же время модель организации аффективно-когнитивных процессов, соответствующая большей или меньшей осознанности, конкретные механизмы ее функционирования в контексте психологического благополучия и неблагополучия личности описаны явно не полностью и имеют некоторые внутренние противоречия.

Например, К. Браун и Р. Райан [Там же] определяют осознанность как «установку на то, чтобы быть внимательным и осведомленным о том, что происходит в настоящий момент». Другие авторы делают акцент на когнитивных процессах обработки информации, определяющих конкретные качества такого внимания, прежде всего на принятии любых своих мыслей и эмоций без их дальнейшей оценки. Дж. Кабат-Зинн указывает, что осознанность «организует внимание особым образом: произвольно, к настоящему моменту и безоценочно» [1]. За счет относительного исключения реакций предвосхищения и последующей оценки человек наблюдает преимущественно основные факты действительности, без наложения представлений, суждений, «ярлыков». Это позволяет продлить непосредственный контакт со внешним миром, «быть присутствующим», поэтому осознанность называют «голым» вниманием и «чистой» или «ясной» осведомленностью [8]. Идея присутствия в настоящем моменте отражается также в таком определении осознанности, как «холистическое настоящее» (holistic present) [9. С. 110].

С. Бишоп и соавт. [10] предложили двухфакторную модель осознанности. Она включает, во-первых, саморегуляцию внимания, обеспечивающую сосредоточение на событиях текущего момента (ongoing awareness). Вторым ее компонентом является отношение к получаемому опыту, основывающееся на любопытстве и принятии (acceptance). Большинство определений осознанности включают два этих ключевых фактора. Первый компонент осознанности характеризуется как продолжающееся наблюдение за внешними и внутренними событиями с фокусировкой на текущем опыте без «ухода» в события прошлого или будущего.

Обсуждается корректность использования термина «внимание» (attention) для определения первого компонента осознанности, подразумевающего его концентрацию [11]. Ряд исследователей считают, что использование этого термина не совсем корректно, поскольку он предполагает погружение в приоритетный процесс и игнорирование не относящихся к нему стимулов. Таким образом, возникает противоречие: любая саморегуляция внимания (ограничение круга стимулов) несовместима с принятием всего опыта. Невозможно быть полностью открытым к психическому опыту и принимать весь его спектр, одновременно концентрируясь на единственном стимуле или ограниченном наборе стимулов. Альтернативным определением для первого компонента осознанности является термин «осведомленность» (awareness) [11].

Второй компонент осознанности отражает то, как именно происходит получение опыта. Оно осуществляется непредвзято, без осуждения, с принятием и даже сочувствием к любым событиям внешнего и внутреннего мира, как к приятным, так и к самым неприятным. Принятие определяют как «восприятие событий полностью, такими, какие они есть»; во время принятия человек открыт для действительности настоящего момента без попыток осуждения, интерпретаций, дальнейшего развития внутреннего опыта (эмоции и мысли), подавления или избегания его. Принятие также не подразумевает пассивности или смирения, а также предвосхищения и попыток избежать неприятных эмоций. Более того, принятие негативных состояний позволяет увеличить контакт со стрессовыми стимулами. Существует множество свидетельств того, что готовность принимать текущие стрессовые стимулы ведет к улучшению собственного состояния и увеличению возможностей действовать.

Взаимодействие между двумя компонентами осознанности является важным моментом, потенциально раскрывающим ее механизмы. Есть основания полагать, что изолированное влияние первого компонента разнонаправлено. Например, показано, что сосредоточение на текущем опыте позволяет получать большее удовольствие от вкусной еды, сосредоточение на своих положительных качествах связано с уменьшением негативных эмоций. Последовательное отслеживание важных показателей веса способствовало лучшему его снижению. В то же время увеличение осведомленности о собственных состояниях часто ведет и к негативным последствиям. Сосредоточенность на болезненных стимулах приводила к увеличению их субъективной интенсивности и усилению неудовольствия, а также эмоционального дистресса и психосоциальных проблем. Паническое расстройство часто связывается с увеличенным осознанием внутренних физиологических сигналов, но эта усиленная осведомленность не является принятой, безоценочной. Сосредоточенность на себе связана с хроническими отрицательными эмоциональными состояниями и способствует формированию многих психических нарушений, таких как депрессия, тревожное расстройство, токсикомания, шизофрения, психопатия. Во многих исследованиях указывается, что механизмом формирования психопатологии при увеличении чувствительности к негативным состояниям является поведение избегания внешних стимулов, ассоциированных с неприятными переживаниями, и подавление самих переживаний. Поэтому полагают, что осведомленность без принятия является фактором, неоднозначно влияющим на благополучие. Предполагают, что положительные эффекты повышенной осведомленности могут быть связаны скорее с высоким принятием, а отрицательные – с низким принятием [11]. При изучении взаимосвязей осознанности, индивидуальных особенностей и уровня психологического дистресса было показано существенное отличие вклада аспекта наблюдения по сравнению с другими компонентами осознанности в общую картину взаимодействия [12]. Показано, что осознанность в целом опосредует взаимосвязь активности системы торможения поведения (BIS,

behavioral inhibitor system) и психопатологических симптомов: при высокой активности BIS высокая осознанность способствует снижению присущих данному состоянию симптомов тревоги и депрессии [13]. В наших предварительных исследованиях выявлено, что низкое принятие усиливает влияние высокой осведомленности на формирование симптомов депрессии, алекситимии, снижение психологического благополучия, склонность использовать неадаптивные способы регуляции эмоций (руминации, подавление эмоциональной экспрессии в межличностных контактах) и копинг-стратегии. Высокое принятие в сочетании с высокой осведомленностью снижает выраженность симптомов депрессии, проявления алекситимии, ведет к увеличению психологического благополучия, уменьшению использования неадаптивных способов регуляции эмоций и копинг-стратегий. При низкой осведомленности эффекты уровня принятия во влиянии на данные психические феномены явно менее выражены [14].

Второй компонент осознанности включает в себя не только безоценочное отношение к своим эмоциям и мыслям, но и способность прерывать процессы вторичной переработки информации или откладывать их (ассоциативные мысленные потоки, включение цепочек эмоциональных реакций, механизмов регуляции эмоций, например, таких как отрицание или подавление их и т.д.). Сюда же относят и возможность остановки поведенческой реакции в ответ на эмоциогенный стимул. Вероятнее всего, безоценочность и принятие внешнего и внутреннего опыта являются следствием нереагирующего отношения, поскольку оценка предполагает запуск вторичных когнитивных процессов и приводит к появлению новых эмоций [15, 16]. Предпринимаются первые попытки выявления механизмов того, как нереагирование снижает влияние сенситивности на возникновение психопатологических симптомов посредством механизмов эмоциональной регуляции [17, 18].

И негативная оценка своих эмоций и мыслей, и запуск цепочек реакций, уводящих внимание от событий настоящего момента (подавление, отрицание, переключение на неактуальные события и т.д.) негативно сказываются на психологическом благополучии [19]. Например, подавление мыслей приводит к парадоксальным эффектам, усиливая размышления и эмоциональные переживания о том, что было подавлено, увеличивая болевые ощущения, усиливая дистресс и желание импульсивно решать подавляемую проблему, приводя к возрастанию беспокойства, ухудшению качества сна. Во время индукции болевых ощущений с помощью холодового прессорного теста подавление болевых ощущений не только приводило к более медленному их прекращению, но и побуждало испытуемых воспринимать безвредные вибрационные воздействия после теста как более болезненные. Предполагается, что подавление переживаний вовлечено в формирование депрессии, генерализованного тревожного расстройства, различных специфических фобий, посттравматического стрессового расстройства и обсессивно-компульсивного расстройства. В то же время при соприкосновении с неприятным переживанием и неприятии его как «не

имеющего право на существование», «социально неприемлемого», «необоснованного в данных обстоятельствах», «плохого» также запускаются негативные переживания и вторичные защитные реакции.

Выделяют ряд психических феноменов, имеющих отношение ко второму компоненту осознанности и ее механизмам. Это умение вербализовать свой внешний и внутренний опыт, психологическая гибкость, эмоциональная регуляция, соответствующая система установок и т.д. [20]. Например, вербализация внутреннего и внешнего опыта позволяет структурировать его определенным образом и таким образом повысить свою осведомленность. В то же время слишком жесткая или слишком узкая структура может приводить к опасности «ярлыков» или примитивизации полученного опыта.

Таким образом, мы видим, что при описании внутренней структуры осознанности и взаимодействия ее компонентов возникает много дискуссионных вопросов. Еще более сложным моментом является измерение осознанности. Диагностика данного психического феномена может быть полезна и при определении причин проблем психического функционирования, и при оценке эффективности терапии разного рода (тем более что существует целый ряд терапевтических подходов, прямо или косвенно построенных на увеличении осознанности [Там же], и при выборе их весьма востребована дифференциальная диагностика). Существует широкий набор инструментов для диагностики осознанности, но, основываясь на разных ее моделях, они зачастую измеряют разные аспекты данного феномена.

В настоящей работе мы остановились на изучении психометрических свойств опросника FFMQ, сконструированного на основе нескольких других опросников и измеряющего разные аспекты осознанности. Разработка и апробация оригинальной версии опросника осуществлялись следующим образом. Р. Байер и соавт. использовали ранее созданные известные методики на оценку осознанности: Кентукский опросник навыков осознанности KIMS, шкалу осознанности и внимательности MAAS Брауна и Риана, Фрайбургский опросник осознанности FMI, шкалы когнитивной и аффективной осознанности CAMS и опросник осознанности MQ Чадвика [19]. Применив факторный анализ к данным опроса студентов-психологов, авторы выделили пять факторов-аспектов осознанности: наблюдение за внутренними и внешними стимулами, способность к вербальному описанию внутреннего опыта, осознанная деятельность в противоположность автоматическим действиям, безоценочное отношение к внутреннему опыту и нереагирование на внутренний опыт. Путем отбора 7–8 пунктов с наибольшими нагрузками из каждого фактора был получен пятифакторный опросник осознанности (приложение). Пункты опросников, использованных в качестве источников, неравномерно распределились по этим пяти аспектам. Так, например, шкалы «наблюдение», «описание» и «безоценочное отношение к опыту» включают в основном пункты из опросника KIMS, шкала «осознанная активность» содержит пункты из MAAS, шкала «нереагирование» наполовину представлена пунктами FMI, наполовину –

MQ. Опросник CAMS в FFMQ представлен только двумя пунктами. Апробация опросника на другой выборке студентов, а также на выборке респондентов, имеющих опыт медитации, подтвердила пятифакторную структуру опросника.

Рассмотрение разных компонентов осознанности делает данный инструмент весьма перспективным для комплексной оценки осознанности, однако одновременно с этим ставит ряд вопросов. Действительно ли пять эмпирически выделенных факторов формируют соответствующую модель осознанности? Насколько они равноценны при измерении осознанности? Следует ли учитывать их взаимодействие (см. выше) при измерении осознанности? И наконец, пригодна ли эта модель на обычной выборке? Поскольку само понятие осознанности является привнесенным из восточной традиции и широко используется теми, кто практикует медитацию, некоторые вербальные конструкции, описывающие его, могут по-иному пониматься теми, кто не имеет соответствующей подготовки. Например, было показано неоднозначное понимание пунктов шкалы «безоценочное отношение к внутреннему опыту» – часть респондентов приравнивает принятие негативных эмоций или событий к их одобрению [2]. Наше краткое интервьюирование респондентов показало, что шкала «нереагирование на внутренний опыт» воспринимается одними респондентами как возможность блокады поведенческой реакции, другими – остановки любым путем (неосознанным подавлением, отрицанием и т.д.) эмоциональной реакции, а третьи вообще затрудняются с ответом. Однако же далеко не все терапевтические подходы, использующие формирование осознанности или ее элементов, подразумевают, что человек должен овладеть соответствующими теоретическими понятиями. Диагностика осознанности на широкой выборке также востребована при изучении коррелятов ряда психических патологий и снижения психологического благополучия в целом.

Таким образом, *целью* настоящего исследования явились изучение психометрических свойств русскоязычной версии опросника FFMQ, проверка пригодности пятифакторной модели и формулирование рекомендаций для его использования на российской выборке.

Поставлены следующие задачи.

1. Оценка внутренней согласованности шкал русскоязычной версии опросника.
2. Проверка пятифакторной структуры опросника.
3. Изучение взаимосвязей шкал опросника FFMQ с теоретически связанными конструктами для оценки валидности опросника и исследования специфики отдельных шкал.

Материалы и методы исследования

Выборка. Для оценки внутренней согласованности шкал, факторной структуры опросника и получение норм были привлечены 385 человек в возрасте от 21 до 60 лет, средний возраст – 35,56. Из них 157 мужчин

(средний возраст – 34,45) и 228 женщин (средний возраст – 36,26). Следует отметить, что выборка нашего исследования является более широкой по своему составу, чем выборка, используемая авторами оригинальной методики (студенты-психологи, средний возраст для двух этапов исследования – 20,5 лет и 18,9 года). Мы учитывали это, поскольку более разнообразная выборка может несколько изменить характер корреляционных связей при исследовании валидности опросника.

Материалы. Использовалась русскоязычная версия опросника осознанности FFMQ [19]. Для перевода пунктов опросника на русский язык были привлечены профессиональные переводчики, а также консультанты, длительно проживающие в США. Был использован метод прямого и обратного перевода. Во время предварительной адаптации мы столкнулись с тем, что некоторые пункты из-за их специфичности (в основном шкала «нереагирование») плохо понимаются респондентами, что негативно сказывалось на внутренней согласованности шкалы. После консультации с носителями английского языка формулировки этих пунктов были изменены. Мы стремились наиболее точно передать смысловое содержание вопросов / утверждений, а также придать утверждениям более воспринимаемый вид.

Кроме основного опросника респондентам предлагалось выполнить и другие методики: Оксфордский опросник счастья (опрошено 177 человек); Опросник психологического благополучия Рифф (78 человек); Опросник депрессии Бека (94 человека); Шкала руминации (92 человека); Опросник подавления мыслей WBSI (92 человека); Опросник регуляции эмоций (92 человека); опросники на алекситимию TAS26 (53 человека) и TAS20 (101 человек); Опросник Холла на эмоциональный интеллект (97 человек); Опросник Леонтьева на рефлекссию (57 человек); Опросник Голдберга «Большая пятерка» из 50 пунктов (57 человек); Опросник временной перспективы ZTPI Ф. Зимбардо (97 человек). Опрос проводился в онлайн режиме.

Статистическая обработка. Для оценки внутренней согласованности шкал использовался коэффициент альфа Кронбаха. Для проверки адекватности пятифакторной структуры опросника применялся метод наименьших квадратов с косоугольным вращением облим. По аналогии с оригинальным исследованием мы также протестировали правдоподобность четырехфакторной и пятифакторной моделей посредством структурного моделирования SEM.

Результаты исследования и их обсуждение

1. *Внутренняя согласованность шкал опросника.* В результате исследования шкал опросника на внутреннюю согласованность пунктов были получены значения альфа Кронбаха в интервале от 0,697 до 0,887. Детальный анализ влияния пунктов на значения этого показателя позволил выявить два пункта, которые несколько снижали внутреннюю согласованность. Это пункт 28 (шкала «осознанная активность») и пункт 4 (шкала «нереагирование»). Исключение этих вопросов повышало значение альфа

Кронбаха. Показатель внутренней согласованности для всего опросника составлял 0,867.

2. Проверка пятифакторной структуры опросника с помощью метода наименьших квадратов. Для анализа структуры связей между пунктами опросника осознанности применялся обобщенный метод наименьших квадратов ОМК с последующим косоугольным вращением прямой облимин (дельта 0). Количество факторов устанавливалось равным 5 в соответствии с пятифакторной структурой оригинального FFMQ. Факторный анализ оправдан: мера Кайзера–Майера–Олкина (КМО = 0,872) свидетельствует о высокой адекватности выборки, критерий сферичности Бартлетта демонстрирует статистически значимый результат ($p < 0,001$). Из табл. 1 видно, что данные имеют простую факторную структуру: значения нагрузок пунктов опросника практически однозначно распределились по пяти основным факторам в соответствии с их принадлежностью к шкалам и не имели существенного вклада в другие факторы. Все показатели весов имели значения по основным факторам больше 0,3, за исключением пунктов 4 и 28, чьи веса были меньше 0,3, но не меньше 0,2.

Таблица 1

Значения факторных нагрузок пунктов опросника

№ пункта	Факторные нагрузки					№ пункта	Факторные нагрузки				
	F1	F2	F3	F4	F5		F1	F2	F3	F4	F5
2	0,708					1				0,429	
7	0,692					6				0,530	
12 re	0,712					11				0,455	
16 re	0,710					15				0,711	
22 re	0,558					20				0,578	
27	0,662					26				0,487	
32	0,649					31				0,474	
37	0,785					36				0,460	
3 re		0,555				4					–0,230
10 re		0,566				9	0,245				–0,324
14 re		0,654				19					–0,458
17 re		0,749				21					–0,501
25 re		0,797				24					–0,609
30 re		0,824				29					–0,656
35 re		0,677				33					–0,736
39 re		0,637									
5 re			–0,788								
8 re			–0,744								
13 re			–0,800								
18 re			–0,573								
23 re			–0,406								
28 re			–0,240		0,270						
34 re			–0,580								
38 re			–0,671								

Примечание. В таблице представлены все значения, превышающие 0,2.

3. *Конфиматорный факторный анализ, выполненный средствами SEM.* С целью исследования воспроизводимости пятифакторной модели на данной выборке мы провели конфиматорный факторный анализ CFA средствами программы моделирования структурными уравнениями AMOS 22. По аналогии с оригинальным исследованием оценивалось несколько моделей: пятифакторная, пятифакторная иерархическая, четырехфакторная (без шкалы «наблюдение») и четырехфакторная иерархическая. Для анализа использовались индексы подгонки CFI, TLI, IFI, среднеквадратичная ошибка аппроксимации RMSEA. Статистика χ^2 -квадрат использовалась для сравнения обычных моделей с их иерархическими аналогами. Использовался метод максимального правдоподобия.

Так же как и в оригинальном исследовании, мы проводили CFA на данных, полученных не по отдельным вопросам опросника осознанности, а по сгруппированным в «пакеты» пунктам. Байер и соавт. указывают, что использование пакетов (по сравнению с отдельными пунктами) имеет ряд преимуществ. Их обоснование сводится к следующим положениям. Во-первых, группы пунктов могут служить более стабильными показателями латентной конструкции, т.е. обладают большей надежностью. Во-вторых, суммирование пунктов увеличивает масштаб (вариативность) показателя. В-третьих, снижается риск появления артефактов в корреляционной матрице, поскольку оценивается меньшее количество корреляций, а каждая оценка основывается на более стабильных показателях. И, в-четвертых, цель исследования – это оценка отношений между шкалами, а не конкретного исполнения отдельного пункта [19]. Следует также отметить, что уменьшение количества индикаторов снижает требование к объему выборки. Использование пакетов возможно в том случае, если оцениваемые шкалы являются одномерными конструкциями, т.е. не расщепляются на подшкалы. Результаты факторного анализа, выполненного ранее, и оценка внутренней согласованности позволяют допустить одномерность пяти шкал опросника и, соответственно, адекватность моделирования на основе пакетов.

Пакеты в нашем исследовании формировались путем группировки пунктов каждой шкалы в три пакета так, чтобы получаемые показатели были выровнены по параметрам асимметрии и эксцесса, что улучшает показатели многомерной нормальности. Например, для шкалы «наблюдение» были выделены: пакет 1 (P1) как средняя сумма ответов по вопросам 6, 26 и 31; пакет 2 (P2) – 1, 15 и 36; пакет 3 (P3) – 11 и 20.

Для повышения надежности CFA мы составили другой набор пакетов, сформированный на основе счетчика случайных чисел. Результаты этого варианта не представлены в данном исследовании, но имели похожие показатели подгонки модели, а основное различие касалось многомерной нормальности. Мы также протестировали отредактированную модель, в которой из пакетов были удалены пункты 28 и 4, которые снижали согласованность шкал. Показатель критического отношения многомерного эксцесса (с.г.) составил 4,924 для проверяемой пятифакторной модели и 4,568 для четырехфакторной, что свидетельствует о незначительном от-

клонении от многомерной нормальности. Для отредактированных моделей с.г. составил 5,212 и 4,941 соответственно. Ни одна из представленных моделей не подвергалась пошаговой модификации. Результаты конфиматорного факторного анализа представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Суммарные оценки альтернативных факторных моделей осознанности

Модель	df	χ^2	$\Delta \chi^2$	CFI	TLI	IFI	RMSEA
Один фактор	90	1 496,5**	—	0,464	0,374	0,467	0,202
5 факторов	80	166,17**	—	0,967	0,957	0,967	0,053
5 факторов (иерархическая)	85	179,26**	13,09*	0,964	0,956	0,964	0,054
4 фактора	48	108,77**	—	0,974	0,964	0,974	0,057
4 фактора (иерархическая)	50	116,521**	7,75*	0,972	0,963	0,972	0,059
<i>Редактированная модель</i>							
5 факторов	80	147,43**	—	0,975	0,967	0,975	0,047
5 факторов (иерархическая)	85	160,53**	13,1*	0,972	0,966	0,972	0,048
4 фактора	48	81,09**	—	0,986	0,981	0,986	0,042
4 фактора (иерархическая)	50	83,72**	2,63	0,986	0,982	0,986	0,042

Примечание. Редактированная модель построена с исключением пунктов 28 и 4.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

Для сравнения в табл. 2 приведены результаты оценки однофакторной модели осознанности по аналогии с оригинальным исследованием. Как можно заметить, пригодность этой модели была достаточно плохой, поскольку индексы соответствия CFI, TLI, IFI даже близко не приближались к 0,9, а RMSEA был больше 0,1. Этот результат согласуется с данными Байера и соавт. [19] и свидетельствует о том, что анализируемые индикаторы не имеют одномерной структуры. Остальные оцениваемые модели продемонстрировали приемлемый результат подгонки. Так, например, пятифакторная модель имела значения CFI, TLI, IFI большие, чем 0,95, а RMSEA – близкое к 0,5 (доверительный 90%-ный интервал 0,042 и 0,064). Статистически значимыми ($p < 0,01$) были регрессионные коэффициенты, дисперсии факторов и ковариации между ошибками. Фактор 1 (наблюдение) не коррелировал на значимом уровне с факторами 3 (осознанная активность / деятельность), 4 (безоценочное отношение к опыту) и 5 (нереагирование). Все остальные шкалы в пятифакторной модели имели значимые связи между собой. Об особом статусе шкалы «наблюдение» говорят и результаты оценки иерархической пятифакторной модели, где пять шкал рассматриваются как индикаторы более общего латентного фактора общей осознанности. При приемлемых показателях подгонки этой модели было выявлено, что фактор 1 (шкала «наблюдение»), в отличие от других, не имел значимой нагрузки на общий фактор осознанности. Таким образом, как и в оригинальном исследовании, модель оказалась неверно специфицированной. Четырехфакторная модель и ее иерархический вариант также продемонстрировали приемлемые показатели соответствия, но общий фактор имел значимые нагрузки со всеми четырьмя шкалами: «описание»,

«осознанная активность», «безоценочное отношение к опыту» и «нереагирование». Исключение из анализа пунктов 4 и 28 значительно улучшает качество рассматриваемых моделей (см. показатели отредактированных моделей). Однако обнаруженная ранее особенность шкалы «наблюдение» в модели сохраняется. На рис. 1 представлена наилучшая иерархическая четырехфакторная модель (с исключенными пунктами 4 и 28), не включающая фактор «наблюдение». Пригодность этой модели оказалась хорошей: CFI, TLI, IFI значительно превышали 0,95, RMSEA меньше 0,5 (доверительный 90% интервал 0,025 и 0,057), $P_{close} = 0,794$, регрессионные коэффициенты, дисперсии факторов и ковариации ошибок были высокозначимыми ($p < 0,001$), факторы коррелировали с общим фактором.

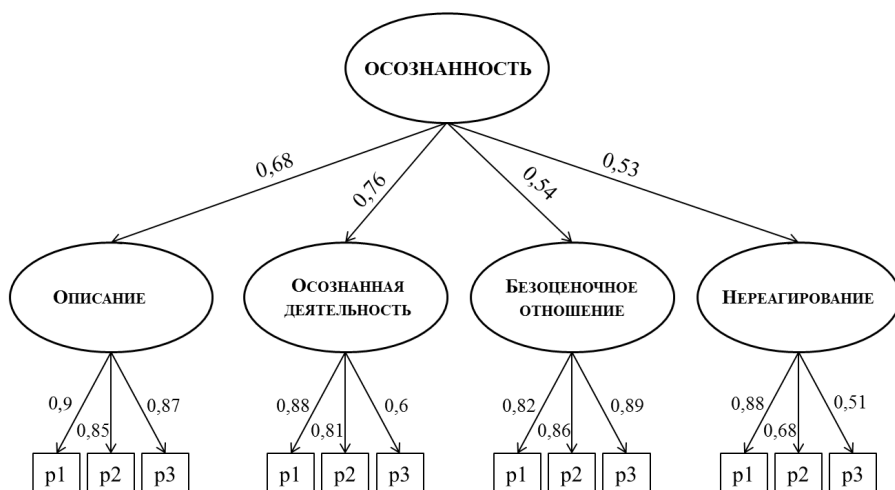


Рис. 1. Иерархическая модель осознанности (отредактированный вариант) с четырьмя аспектами

Р. Байер и соавт. отмечали, что несостоятельность аспекта «наблюдение» и, таким образом, большая пригодность четырехфакторной модели осознанности наблюдаются на выборке людей, не имеющих опыта медитации [19]. В то же самое время исследователи показали, что на выборке людей, имеющих опыт медитации, пятифакторная иерархическая модель осознанности становится вполне правдоподобной.

4. *Взаимосвязи шкал опросника с другими конструктами.* В табл. 3 представлены результаты корреляционного анализа между шкалами FFMQ и показателями других методик, отражающих различные психологические конструкты. Выбор последних основывался на результатах исследований осознанности, встречаемых в современной литературе.

Таблица 3

**Корреляционный анализ между различными аспектами осознанности
и показателями других методик**

Показатели других методик	Шкалы опросника				
	Наблю- дение	Описа- ние	Осозн. актив- ность	Безоцен. отнош.	Нереа- гирова- ние
Оксфордский опросник счастья		0,57**	0,41**	0,43**	0,38**
Психологическое благополучие / Рифф		0,63**	0,51**	0,37**	0,37**
Уровень депрессивной симптоматики / Бек		-0,36**	-0,39**	-0,32**	
Когнитивно-аффективная составляющая / Бек		-0,41**	-0,39**	-0,40**	
Соматические проявления депрессии / Бек		-0,25*	-0,40**		
Руминация / Rumination Scale	0,29*	-0,51**	-0,42**	-0,50**	
Подавление мыслей / WBSI		-0,37**	-0,44**	-0,50**	
Подавление / Emotion Regulation Questionnaire				-0,25*	
Переоценка / Emotion Regulation Questionnaire			0,29*		0,28*
Трудности идентификации эмоций / TAS20		-0,56**	-0,46**	-0,47**	-0,32**
Трудности описания чувств / TAS20		-0,71**		-0,31**	
Экстернальное мышление / TAS20	-0,33**	-0,41**		-0,29**	
Алекситимия / TAS26	-0,31*	-0,65**	-0,40**	-0,53**	
Эмоциональная осведомленность / Холл	0,37**				
Управление своими эмоциями / Холл	-0,26*			0,24*	0,61**
Самомотивация / Холл		0,28*			0,44**
Эмпатия / Холл	0,28*	0,31**			
Распознавание эмоций других людей / Холл	0,30**	0,28*			
Системная рефлексия / ДТР / Леонтьев		0,41**			
Интроспекция – самокопание / ДТР / Леонтьев			-0,38**	-0,41**	-0,38**
Квазирефлексия / ДТР / Леонтьев	0,44**		-0,51**	-0,48**	
Экстраверсия / опросник Гольдберга 50		0,54**			
Сотрудничество / опросник Гольдберга		0,56**			
Самоконтроль / опросник Гольдберга					0,40*
Нейротизм / опросник Гольдберга		-0,37*	-0,68**	-0,49**	-0,55**
Открытость новому / опросник Гольдберга		0,51**			
Негативное прошлое / ZTP1		-0,40**	-0,38**	-0,43**	-0,32**
Позитивное прошлое / ZTP1					
Будущее / ZTP1			0,30**		
Гедонистическое настоящее / ZTP1	0,34**		-0,29*		
Фаталистическое настоящее / ZTP1		-0,29*	-0,32**		

Примечание. В шкале «осознанная активность / деятельность» исключен пункт 28. В шкале «нереагирование» исключен пункт 4. Значимость указана с поправкой Бенджамини–Хохберга на множественные оценки. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Шкала 1 «наблюдение» оценивает склонность человека обращать внимание и фокусироваться на внутренних и внешних стимулах, таких как телесные ощущения, запахи, звуки, зрительные стимулы, эмоции, мысли. Относится к первому компоненту двухфакторной модели осознанности. Этот аспект осознанности, по сравнению с остальными, имеет свои отличительные особенности, выявляемые как по результату CFA, так и по структуре корреляционных связей с другими психологическими конструктами. Так, например, нами не было обнаружено ожидаемых значимых корреляций с психологическим благополучием, шкалой нейротизма и ориентацией на негативное прошлое (в то время как у других аспектов осознанности эти связи присутствовали). Наблюдение также имело «парадоксальные» (для компонента осознанности) связи: положительные корреляции со шкалой руминации, квазирефлексией и отрицательная – с управлением своими эмоциями. Таким образом, чем более выражено наблюдение, тем чаще и навязчивее в сознании человека могут появляться одни и те же мысли, более выражены тенденция уходить в сторонние размышления по типу «что было бы, если бы...» и, возможно, эмоциональная неустойчивость, неспособность быстро успокаиваться, склонность сосредоточиваться на негативных переживаниях. Также была обнаружена положительная связь наблюдения с эмоциональной осведомленностью, свидетельствующей о важности для человека понимания своих эмоций, и со шкалой опросника ZTP1 «гедонистическое настоящее», тенденцией получать удовольствие от сегодняшнего дня, немедленного удовлетворения своих потребностей. Таким образом, подтверждается представление о том, что чувствительность к стимулам – обособленный феномен в общей модели осознанности.

Шкала 2 «описание» оценивает способность описывать словами свои внутренние впечатления, ощущения, чувства, позиции, ожидания, мысли. Как и предполагалось, этот аспект осознанности, в отличие от других, имеет наиболее выраженную обратную корреляцию с алекситимией: трудностями идентификации эмоций, описания чувств, экстернальным мышлением. Описание положительно связано с системной рефлексией («хорошая» рефлексия), отражающей способность самодистанцироваться и видеть себя со стороны, и обратно связано с руминацией и подавлением мыслей. Как и другие аспекты осознанности, описание положительно коррелирует с психологическим благополучием и обратно связано с нейротизмом, наличием депрессивной симптоматики, склонностью концентрироваться на негативных событиях прошлого.

Выявлены две взаимосвязи с личностными особенностями (опросник Гольдберга), не показанные для оригинальной методики на студенческой выборке. Во-первых, это положительная связь вербального описания и экстраверсии. Мы предполагаем, что экстраверсия приводит к более быстрому набору социального опыта, в том числе опыта вербального описания эмоций, что объясняет ее взаимосвязь со способностью к описанию своих эмоций для возрастного диапазона участников данного исследования. Во-вторых, показана положительная корреляция с сотрудничеством. Возможно, связь положительного опыта успешного описания своих эмо-

циональных состояний, лучшего выражения потребностей, более успешного информирования собеседника и построения доверительных межличностных отношений, умения договариваться также характерна для людей более старшего возраста.

Шкала 3 «осознанная активность / деятельность» оценивает склонность, способность человека осознавать свои действия в настоящий момент времени, быть сосредоточенным на них, не отвлекаться на посторонние мысли. Человек с низким уровнем по этой шкале действует механически, стереотипно, «на автопилоте», не особо обращая внимание на конкретные действия, совершаемые в данный момент, легко отвлекается, погружаясь в мечтания или сторонние размышления. Согласно нашим данным, этот аспект осознанности имеет обратные корреляции с руминацией, подавлением мыслей (опросник WBSI; отражает стремление отвлечься от мыслей, не думать о чем-то негативном, приводящее к неконтролируемому, навязчивому возвращению нежелательных мыслей), интроспекцией (самокопанием) и квазирефлексией (опросник Леонтьева). Таким образом, более низкий уровень выраженности осознанной деятельности ассоциируется с избыточной, спонтанной, навязчивой мыслительной активностью, отвлекающей внимание от восприятия того, что происходит в настоящий момент времени. Осознанная активность положительно связана с психологическим благополучием и обратно – с нейротизмом, наличием депрессивной симптоматики, ориентацией на негативное прошлое, алекситимией. По сравнению с другими шкалами данная шкала имеет более широкие связи с временными перспективами: положительную корреляцию с ориентацией на будущее (отражающей целеустремленность и планирование), обратные взаимосвязи с негативным прошлым (негативная реконструкция событий прошлого), фаталистическим (убежденность в зависимости событий жизни от внешних факторов) и гедонистическим (ориентация на удовлетворение текущих потребностей, желаний) настоящим. Таким образом, можно полагать, что сознательная погруженность в настоящее связана не только с удовлетворением сиюминутных потребностей, влекомостью текущим моментом, но и с представлением о целях своего поведения.

Следует обратить внимание, что в шкале (так же как и в опроснике MAAS, из которого в основном были взяты эти пункты) заложен непрямой способ оценки конструкта. Если при суммировании не инвертировать баллы, то высокий показатель будет свидетельствовать об «узости» сознания, осознанности, внимания (Mindlessness). Суммирование инвертированных баллов, таким образом, будет свидетельствовать о полноте сознания как об отсутствии узости сознания. Разработчики MAAS указывали, что обратные утверждения, т.е. отражающие менее выраженную полноту сознания, более понятны обычному человеку, поскольку состояния узости внимания являются намного более распространенными [21].

Шкала 4 «безоценочное отношение к своему опыту» оценивает стремление принимать без самоосуждения свои эмоции и мысли, не оценивать их с позиции «хорошие–плохие». Чем менее выражен показатель по

этой шкале, тем в большей степени человек будет судить, обвинять себя за неподобающие эмоции, чувства, мысли, оценивать их. Этот аспект положительно связан с управлением эмоциями (опросник Холла), и обратно – с подавлением эмоциональной экспрессии, ERQ, руминацией, подавлением мыслей, WBSI, алекситимией, TAS-26. Для более высокого уровня безоценочного отношения к опыту менее характерно самокопание (интроспекция) и уход в посторонние размышления о том, что было бы, если бы ситуация сложилась по-другому. Эта шкала, так же как и другие аспекты осознанности, имеет положительные связи с показателями психологического благополучия и обратные – с показателями негативных состояний, тревожности, депрессии. В шкале 4, так же как и в шкале «осознанная активность», заложен непрямой способ оценки конструкта. При суммировании инвертированных баллов, таким образом, более высокий показатель будет свидетельствовать о снижении оценочного отношения к своему опыту (в основном негативного характера).

Шкала 5 «нереагирование» оценивает тенденцию не увлекаться мыслями и эмоциями, не погружаться в них, возможность сознательного выбора реакции независимо от эмоциональной оценки ситуации. Этот аспект осознанности является самым проблематичным с точки зрения его оценки у людей, не имеющих практик медитации, поскольку вопросы шкалы могут ими пониматься неоднозначно. Рассматриваемый аспект тесно связан с самоконтролем, что подтверждается наличием положительной связи с соответствующей шкалой опросника Голдберга. Шкала имеет положительные связи с управлением своими эмоциями и самомотивацией опросника Холла и обратные с нейротизмом (эмоциональной неустойчивостью), интроспекцией (самокопание). Наличие положительной связи со шкалой «когнитивная переоценка», ERQ, говорит о некоторой тенденции к управлению эмоциями через изменение отношения к ситуации при более выраженном уровне нереагирования. Следует отметить, что шкала также имеет положительные корреляции с психологическим благополучием, однако эта связь менее тесная, чем у других аспектов осознанности (а именно, описание и осознанная активность).

5. *Предварительная стандартизация опросника FFMQ.* В табл. 4 приведены основные статистики как для отдельных шкал опросника осознанности, так и для суммарного показателя.

Таблица 4

Описательные статистики для шкал опросника осознанности

Шкалы опросника	Альфа Кронбаха	Среднее	Стандартное отклонение	Процентили			
				10	25	75	90
1. Наблюдение	0,726	25,57	4,98	19	22	29	32
2. Описание	0,887	31,26	5,22	24	28	35	38
3. Осознанная активность	0,833	26,65	5,15	19	23	30	33

Окончание табл. 4

Шкалы опросника	Альфа Кронбаха	Среднее	Стандартное отклонение	Процентили			
				10	25	75	90
36. Осознанная активность / искл. п. 28	0,864	23,59	4,90	17	20	27	30
4. Безоценочное отношение к опыту	0,877	27,96	6,24	20	23	33	36
5. Нереагирование	0,697	20,98	4,08	16	18	24	26
5б. Нереагирование / искл. п. 4	0,715	18,24	3,76	13	16	21	23
Суммарный показатель по всему опроснику	0,867	132,43	15,68	113	121,5	144	153
Суммарный показатель, включающий пункты только по 4 аспектам (без наблюдения)	0,892	106,86	14,54	86	96	118	124
Суммарный показатель по 4 аспектам (без наблюдения) / пункты 4 и 28 исключены	0,900	101,05	14,37	81	91	112	118

Поскольку выборка была небольшой, хотя и достаточной, мы рассчитали среднее и процентили, которые можно использовать как примерные нормы. Значения 25 и 75 процентиля можно использовать в качестве интервала нормы.

Заключение

1. Согласно результатам исследования русскоязычный вариант пятифакторного опросника осознанности FFMQ обладает хорошими психометрическими свойствами на российской выборке. Шкалы характеризуются внутренней согласованностью от удовлетворительной до высокой. Показатели опросника коррелируют со значениями шкал других методик, что подтверждает его валидность.

2. Конфиматорный факторный анализ показал, что пятифакторная и четырехфакторная модели осознанности являются приемлемыми, но четырехфакторная иерархическая модель более правдоподобна. Этот результат согласуется с результатом, полученным Байером на оригинальной методике. Байер также показал, что пятифакторная модель осознанности становится правдоподобной, вероятно, на выборках людей, занимающихся медитативными практиками.

3. Аспект осознанности «наблюдение» имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Его повышение может быть как проявлением осознанности, так и результатом чрезмерной чувствительности, сосредоточенности, в том числе на негативных впечатлениях. По-видимому, интерпретация его содержания для отдельных респондентов должна проводиться с учетом уровня других компонентов осознанности.

Приложение

Пятифакторный опросник осознанности (инструкция и ключ к нему)

Инструкция. Пожалуйста, оцените свою степень согласия с каждым утверждением по шкале: 1 – никогда или очень редко; 2 – редко; 3 – иногда; 4 – часто; 5 – очень часто или всегда.

№ п/п	Утверждения	Никогда или очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто или всегда
1	Когда я иду, я сознательно обращаю внимание на ощущения движения моего тела					
2	Я умею находить слова, чтобы описать свои чувства					
3	Я критикую себя за беспричинные или неуместные эмоции					
4	Я воспринимаю свои чувства и эмоции, не погружаясь в размышления по их поводу					
5	Когда я чем-то занимаюсь, в моей голове возникают посторонние мысли, и я легко отвлекаюсь					
6	Когда я принимаю душ или ванну, я внимательно прислушиваюсь к ощущениям воды на моем теле					
7	Я могу легко выразить словами свое мнение, свои убеждения и ожидания					
8	Я не сосредотачиваюсь на том, что делаю, потому что мечтаю или переживаю о чем-то либо отвлекаюсь каким-то еще образом					
9	Я осознаю свои чувства, не погружаясь в них					
10	Я говорю себе, что не должен испытывать чувства так, как испытываю сейчас					
11	Я замечаю, как еда и напитки влияют на мои мысли, эмоции, телесные ощущения					
12	Мне трудно выразить свои мысли словами					
13	Я легко отвлекаюсь					
14	Я считаю, что некоторые мои мысли бывают неправильными или плохими, и мне не следует думать таким образом					
15	Я обращаю внимание на свои ощущения, такие как ветер в моих волосах или солнце на моем лице					
16	Мне трудно подобрать правильные слова, чтобы выразить свои чувства к тому, что меня окружает					
17	Я оцениваю, хороши ли мои мысли или плохи					

Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника

№ п/п	Утверждения	Никогда или очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто или всегда
18	Мне трудно быть сосредоточенным на том, что происходит в настоящий момент					
19	Когда появляются мысли или образы, внушающие беспокойство, я отстраняюсь от них и мысленно отмечаю их присутствие, не позволяя им овладеть мною					
20	Я замечаю окружающие меня звуки, такие как тиканье часов, щебет птиц или шум проезжающих машин					
21	В сложной ситуации я могу отсрочить немедленную эмоциональную реакцию и не думать о ней в этот момент					
22	Мне трудно описать возникающие в моем теле ощущения, потому что я не могу подобрать правильные слова					
23	Мне кажется, я действую «на автомате», не особо осознавая, что именно я делаю					
24	Я быстро успокаиваюсь, когда меня что-то расстраивает					
25	Я говорю себе, что не должен думать так, как думаю сейчас					
26	Я обращаю внимание на запахи и ароматы					
27	Даже если я очень сильно расстроен, я могу выразить словами свое состояние					
28	Я выполняю дела быстро, не будучи в действительности сосредоточенным на каждом из них					
29	Когда у меня возникают расстраивающие меня мысли или образы, я в состоянии осознать их, не реагируя на них					
30	Я думаю, что некоторые мои эмоции плохие или неуместные и я не должен их испытывать					
31	Я замечаю визуальные элементы в природе или искусстве, такие как цвета, формы, текстуры, игра света и теней					
32	Для меня естественно выражать словами свои впечатления					
33	Когда у меня возникают расстраивающие меня мысли или образы, я отмечаю их присутствие и позволяю им уйти					
34	Я выполняю работу или задания автоматически, не задумываясь о том, что делаю					
35	Когда у меня возникают беспокоящие меня мысли или образы, я сужу о себе хорошо или плохо в зависимости от их содержания					

№ пп	Утверждения	Нико- гда или очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто или всегда
36	Я обращаю внимание на то, как мои эмоции влияют на мои мысли и мое поведение					
37	Обычно я могу подробно описать то, что я чувствую в данный момент					
38	Я ловлю себя на том, что занимаюсь делами не сосредоточенно					
39	Я осуждаю себя, когда мне приходят в голову абсурдные идеи					

Ключи.

Шкала «наблюдение»: сумма баллов по пунктам 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36.

Шкала «описание»: 2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37 (R – обратные баллы: 1 в 5, 2 в 4, 4 в 2, 5 в 1).

Шкала «осознанная активность»: 5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R (в отредактированном варианте пункт 28 исключен из расчета суммарного балла).

Шкала «безоценочное отношение к опыту»: 3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R.

Шкала «нереагирование»: 4, 9, 19, 21, 24, 29, 33 (в отредактированном варианте пункт 4 исключен из расчета суммарного балла).

Суммарные показатели рассчитываются как суммы баллов по пяти (четырем) шкалам.

Литература

1. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York : Bantam Books Trade Paperbacks, 2013. 467 p.
2. Bowen S., Witkiewitz K., Clifasefi S.L., Grow J., Chawla N., Hsu S.H., Larimer M.E. Relative efficacy of mindfulness-based relapse prevention, standard relapse prevention, and treatment as usual for substance use disorders // JAMA Psychiatry. 2014. № 71. P. 547–556. DOI: 10.1016/j.paid.2015.09.045
3. Khoury B., Lecomte T., Fortin G., Masse M., Therien P., Bouchard V., Hofmann S.G. Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2013. № 33. P. 763–771. DOI: 10.1016/j.cpr.2013.05.005.
4. Kuiken W., Warren F.C., Taylor R.S., Whalley B., Crane C., Bondolfi G., Hayes R., Huijbers M., Ma H., Schweizer S., Segal Z., Speckens A., Teasdale J.D., van Heeringen K., Williams M., Byford S., Byng R., Dalgleish T. Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Prevention of Depressive Relapse: an Individual Patient Data Meta-analysis From Randomized Trials // JAMA Psychiatry. 2016. Vol. 73, № 6. P. 565–574. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2016.0076.
5. Chiesa A., Calati R., Serretti A. Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings // Clinical Psychology Review. 2011. Vol. 31. P. 449–464. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.11.003
6. Lomas T., Medina J.C., Ivztan I., Rupprecht S., Hart R., Eiroa-Orosa F.J. The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2017. Vol. 26, № 4. P. 492–513. DOI: 10.1080/1359432X.2017.1308924.
7. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84, № 4. P. 822–848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822.

8. Engler J. Therapeutic aims in psychotherapy and meditation: developmental stages in the representation of the self // *Journal of Transpersonal Psychology*. 1984. Vol. 16, № 1. P. 25–61.
9. Zimbardo P., Boyd J. *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your*. New York : Free Press, 2008. 400 p.
10. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Segal Z.V., Abbey S., Speca M., Velting D., Devins G. Mindfulness: a Proposed Operational Definition // *Clinical Psychology: Science & Practice*. 2004. Vol. 11, № 3. P. 230–241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077.
11. Cardaciotto L., Herbert J.D., Forman E.M., Moitra E., Farrow V. The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance. The Philadelphia Mindfulness Scale // *Assessment*. 2008. Vol. 15, № 2. P. 204–223. DOI: 10.1177/1073191107311467.
12. Harnett P.H., Reid N., Loxton N.J., Leea N. The relationships between trait mindfulness, personality and psychological distress: A revised reinforcement sensitivity theory perspective // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 99. P. 100–105. DOI: 10.1016/j.paid.2016.04.085
13. Hamill T.S., Pickett S.M., Amsbaugh H.M., Aho K.M. Mindfulness and acceptance in relation to behavioral inhibition system sensitivity and psychological distress // *Personality and Individual Differences*. 2015. № 72. P. 24–29. DOI:10.1016/j.paid.2014.08.007
14. Дорошева Е.А., Голубев А.М. Проблематика оценки аспекта осознанности «наблюдение» // *Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях: Труды V Всероссийской конференции*. Н. Новгород, 2017. С. 90.
15. Kang Y., Gruber J., Gray J.R. Mindfulness and De-Automatization // *Emotion Review*. 2013. Vol. 5, № 2. P. 192–201. DOI: 10.1177/1754073912451629.
16. Gamboa O.L., Garcia-Campayo J., Muller T., von Wegner F. Suppress to Forget: The Effect of a Mindfulness-Based Strategy during an Emotional Item-Directed Forgetting Paradigm // *Frontiers in Psychology*. 2017. № 8. P. 432. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00432.
17. Desrosiers A., Vine V., Curtiss J., Klemanski D.H. Observing nonreactively: a conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms// *Journal of Affective Disorders*. 2014. № 165. P. 31–37. DOI: 10.1016/j.jad.2014.04.024 0165-0327.
18. Reese E.D., Zielinski M.J., Veilleux J.C. Facets of mindfulness mediate behavioral inhibition systems and emotion dysregulation // *Personality and Individual Differences*. 2015. № 72. P. 41–46. DOI: 10.1016/j.paid.2014.08.008.
19. Baer R.A., Smith G.T., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney L. Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness // *Assessment*. 2006. Vol. 13, № 1. P. 27–45.
20. *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the process of change* / ed. by R. Baer. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2010. 320 p.
21. Голубев А.М. Природа полноты сознания. Адаптация опросника внимательности и осознанности МААС // *Вестник НГУ. Психология*. 2012. Т. 6, вып. 2. С. 44–51.

*Поступила в редакцию 15.10.2017 г.; повторно 12.03.2018 г.;
принята 06.05.2018 г.*

Сведения об авторах:

ГОЛУБЕВ Андрей Михайлович, ведущий психолог, старший преподаватель кафедры психологии личности Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия). E-mail: drew719@mail.ru

ДОРОШЕВА Елена Алексеевна, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры сравнительной психологии Новосибирского государственного университета; доцент кафедры клинической психологии Новосибирского государственного

медицинского университета; научный сотрудник Института систематики и экологии животных СО РАН (Новосибирск, Россия). E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

PSYCHOMETRICAL CHARACTERISTICS AND APPLIED FEATURES OF A RUSSIAN VERSION OF FIVE FACET MINDFULNESS QUESTIONNAIRE (FFMQ)

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 46–68.

DOI: 10.17223/17267080/69/3

Andrey M. Golubev, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russian Federation).

E-mail: drew719@mail.ru

Elena A. Dorosheva, Novosibirsk State University, Novosibirsk State Medical University, Institute of Systematics and Ecology of Animals Siberian Branch of RAS (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

Keywords: mindfulness; attention and awareness; observance; acceptance; psychological well-being; Five Facet Mindfulness Questionnaire; psychodiagnostics; confirmatory factor analysis.

Mindfulness as a way of affective cognitive regulation which assumes discretionary focus of attention in nonjudgmental or accepting manner to the experiences or own activities, is actively studied as a factor of psychological well-being. The problem of its adequate measurement, considering the difficulties of construct definition and availability of multiple models describing it, is of great interest. In this study we investigated the psychometrical characteristics of the Russian version of Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). The sample consisted of 385 adults aged from 21 to 60 (mean age 35.56). In order to verify five facet and four facet models of mindfulness we used the confirmatory factor analysis. To verify the convergent validity and to specify the factors meaning we have calculated the Spearman correlation index for mindfulness and other constructs. The methods we used are the following: the Oxford Happiness Questionnaire, the Ryff Scales of Psychological Well-Being, the Beck Depression Inventory, the Rumination Response Scale, White Bear Suppression Inventory, the Emotion Regulation Questionnaire, the Toronto Alexithymia Scale (versions TAS26 and TAS20), the Emotional Intelligence Self-Evaluation, the Differential Test of Reflection, the short version of Big Five Questionnaire (50 points), the Zimbardo Time Perspective Inventory. The scales of FFMQ showed internal consistency ranging from satisfactory to good. As verified by CFA, fit indicators were good for all variants of models, but four facet hierarchical model (omitting observation) fits better. Good convergent validity was shown for four facet mindfulness questionnaire scales, their values correlating directly with subjective well-being, emotional intelligence, and negatively with symptoms of depression, anxiety, alexithymia, 'bad' reflection, maladaptive mechanisms of emotional regulation, neuroticism, and time perspective of negative past. Observation as a component of mindfulness has specific features revealed both by structure of correlations and by CFA. Its increase could be an effect of mindfulness as well as a result of sensitiveness, concentration on negative stimuli in particular. The interpretation of its level requires taking other components of mindfulness into account. Generally, the Russian language version of the FFMQ is recommended for psychodiagnostics study. We have also proposed a modification of the questionnaire omitting two items of the original version (verified by CFA results), joint analysis of observation value with the consolidated figures of four remaining scales.

References

1. Kabat-Zinn, J. (2013) *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.
2. Bowen, S., Witkiewitz, K., Clifasefi, S.L., Grow, J., Chawla, N., Hsu, S.H. & Larimer, M.E. (2014) Relative efficacy of mindfulness-based relapse prevention, standard relapse

- prevention, and treatment as usual for substance use disorders. *JAMA Psychiatry*. 71. pp. 547–556. DOI: 10.1016/j.paid.2015.09.045
3. Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V. & Hofmann, S.G. (2013) Mind-fulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 33. pp. 763–771. DOI: 10.1016/j.cpr.2013.05.005
 4. Kuiken, W., Warren, F.C., Taylor, R.S., Whalley, B., Crane, C., Bondolfi, G., Hayes, R., Huijbers, M., Ma, H., Schweizer, S., Segal, Z., Speckens, A., Teasdale, J.D., van Heeringen, K., Williams, M., Byford, S., Byng, R. & Dalgleish, T. (2016) Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Prevention of Depressive Relapse: an Individual Patient Data Meta-analysis From Randomized Trials. *JAMA Psychiatry*. 73(6). pp. 565–574. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2016.0076
 5. Chiesa, A., Calati, R. & Serretti, A. (2011) Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*. 31. pp. 449–464. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.11.003
 6. Lomas, T., Medina, J.C., Ivztan, I., Rupprecht, S., Hart, R. & Eiroa-Orosa, F.J. (2017) The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 26(4). pp. 492–513. DOI: 10.1080/1359432X.2017.1308924
 7. Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003) The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84(4). pp. 822–848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822
 8. Engler, J. (1984) Therapeutic aims in psychotherapy and meditation: developmental stages in the representation of the self. *Journal of Transpersonal Psychology*. 16(1). pp. 25–61.
 9. Zimbardo, P. & Boyd, J. (2008) *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York: Free Press.
 10. Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004) Mindfulness: a Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science & Practice*. 11(3). pp. 230–241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077
 11. Cardaciotto, L., Herbert, J.D., Forman, E.M., Moitra, E. & Farrow, V. (2008) The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance. The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*. 15(2). pp. 204–223. DOI: 10.1177/1073191107311467
 12. Harnett, P.H., Reid, N., Loxton, N.J. & Leea, N. (2016) The relationships between trait mindfulness, personality and psychological distress: A revised reinforcement sensitivity theory perspective. *Personality and Individual Differences*. 99. pp. 100–105. DOI: 10.1016/j.paid.2016.04.085
 13. Hamill, T.S., Pickett, S.M., Amsbaugh, H.M. & Aho, K.M. (2015) Mindfulness and acceptance in relation to behavioral inhibition system sensitivity and psychological distress. *Personality and Individual Differences*. 72. P. 24–29. DOI: 10.1016/j.paid.2014.08.007
 14. Dorosheva, E.A. & Golubev, A.M. (2017) Problematika otsenki aspekta osoznannosti “nablyudenie” [Problems of evaluation of the “observation” aspect of awareness]. In: Antonets, V. et al. (eds) *Nelineynaya dinamika v kognitivnykh issledovaniyakh: Trudy Vse-rossiyskoy konferentsii* [Nonlinear dynamics in cognitive studies: Proceedings of the V All-Russian Conference]. Nizhny Novgorod: RAS. pp. 90.
 15. Kang, Y., Gruber, J. & Gray, J.R. (2013) Mindfulness and De-Automatization. *Emotion Review*. 5(2). pp. 192–201. DOI: 10.1177/1754073912451629
 16. Gamboa, O.L., Garcia-Campayo, J., Muller, T. & von Wegner, F. (2017) Suppress to Forget: The Effect of a Mindfulness-Based Strategy during an Emotional Item-Directed Forgetting Paradigm. *Frontiers in Psychology*. 8. pp. 432. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00432
 17. Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J. & Klemanski, D.H. (2014) Observing nonreactively: a conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strat-

- egies, and depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*. 165. pp. 31–37. DOI: 10.1016/j.jad.2014.04.024 0165-0327
18. Reese, E.D., Zielinski, M.J. & Veilleux, J.C. (2015) Facets of mindfulness mediate behavioral inhibition systems and emotion dysregulation. *Personality and Individual Differences*. 72. pp. 41–46. DOI: 10.1016/j.paid.2014.08.008
19. Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006) Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*. 13(1). pp. 27–45.
20. Baer, R. (ed.) (2010) *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the process of change*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
21. Golubev, A.M. (2012) Priroda polnoty soznaniya. Adaptatsiya oprosnika vnimatel'nosti i osoznannosti MAAS [The nature of the fullness of consciousness. Adaptation of the MAAS questionnaire of mindfulness and awareness]. *Vestnik NGU. Psikhologiya*. 6(2). pp. 44–51.

Received 15.10.2017;

Revised 12.03.2018;

Accepted 06.05.2018

М.Ю. Кузьмин

Иркутский государственный университет (Иркутск, Россия)

Динамика связи компонентов идентичности и ее статусов у студентов

Рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к динамике статусов идентичности и отдельных ее компонентов. Изучается специфика связей между различными компонентами идентичности и статусами эго-идентичности. В ходе исследования обнаруживаются тенденции к изменению статусов идентичности. На первом этапе обучения большинство связей компонентов идентичности приходится на статус Достигнутой идентичности. В дальнейшем они в большей степени связаны со статусом Предрешенной и Спутанной (второй срез), Спутанной (третий срез) идентичности.

Ключевые слова: эго-идентичность; идентичность; юноши; студенты; «Двадцать утверждений»; статусы идентичности.

Проблема идентичности, особенностей ее развития и кризиса широко изучается в зарубежной и отечественной психологии. Одним из подходов являются предложенная Э. Эриксоном теория эго-идентичности и разработанная затем Дж. Марсиа статусная модель эго-идентичности. Статусная модель эго-идентичности по праву считается классической и неоднократно обсуждалась как в отечественной [1], так и в зарубежной психологии [2–4].

Согласно представлениям Дж. Марсиа [2], статус идентичности складывается из соотношения состояния поиска идентичности (Exploration) и уровня ее согласованности (наличие или отсутствие единиц идентичности – лично значимых целей, ценностей, убеждений, commitments). Таким образом, можно выделить диффузную идентичность (diffusion – минимум поиска идентичности и минимум ее согласованности), предрешенную идентичность (foreclosure – высокий уровень согласованности идентичности при минимуме поиска), moratorium (высокий уровень поиска идентичности, но ее нестабильность) и достигнутую идентичность (высокий уровень согласованности идентичности после высокой интенсивности ее поиска).

В современной западной психологии модель Дж. Марсиа пересматривается (напр., [3–5]) за счет дополнения новых компонентов. Расширение модели Марсиа позволило выделить новые промежуточные статусы идентичности (раннее закрытие (early closure), мораторий, сопровождающийся поиском (searching moratorium) и т.п.), а также привело к исследованиям, направленным на анализ путей развития идентичности [6]. В ре-

зультате была создана методика Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS), которая позволяла изучать изменения статусов идентичности в различных сферах – традиционно выделяемых социальных группах (обозначается авторами как идеологическая сфера – школа, профессия, ценности) и в малых группах (relational; например, межличностные отношения с семьей, друзьями и т.д.) [3].

В отечественной психологии статусная модель Дж. Марсиа использовалась при изучении различных видов идентичности Л.Б. Шнейдер при помощи разработанных ею на основе метода свободных ассоциаций методик (МИЛИ – методика изучения личностной идентичности; МИПИ – методика изучения профессиональной идентичности) [7]. Е.Л. Солдатова, изучая проблему кризиса идентичности взрослости, также использовала модель Дж. Марсиа, выделяя на ее основе только три статуса – достигнутой идентичности, спутанной и предрешенной [8].

Вместе с тем, кроме ограниченного числа методик, направленных на изучение отдельных компонентов идентичности (профессиональный, гендерный), методики для изучения развития отдельных сторон идентичности с точки зрения ее статусной модели в отечественной практике не используются. По нашему мнению, первым шагом для изучения данного вопроса может стать изучение связей между различными компонентами идентичности и статусами эго-идентичности. Такие исследования проводились в зарубежной науке (помимо упомянутых выше) [9, 10]. Однако данные работы не затрагивали динамику связей между компонентом идентичности и ее статусом, не носили лонгитюдного характера. В этой связи мы решили изучить, насколько связаны изменения в самоидентификации и различные статусы эго-идентичности в юношеском возрасте.

Материалы и методики исследования

Исследование проводилось в период с 2013 по 2017 г. на выборке юношей и девушек – студентов и студенток различных факультетов Иркутского государственного университета – и охватывало период их обучения по программе бакалавриата (4 года). В начале исследования число испытуемых составляло 250 (112 юношей и 138 девушек). На заключительном этапе исследования число испытуемых сократилось до 220 (99 юношей и 121 девушка). Процент выбывших в ходе исследования, таким образом, составил 12%. Причинами исключения из исследования стали академический отпуск, отчисление из вуза, перевод на другой факультет и т.д.

Для изучения выраженности различных компонентов идентичности в юношеском возрасте использовалась методика «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда [11]. Для исследования статусов эго-идентичности использовалась методика СЭИ-тест Е.Л. Солдатовой [8]. При рассмотрении динамики результатов использовались t-критерий Стьюдента, нормализованный z-критерий, а также критерий корреляции Спирмена.

Анализ данных

На первом этапе мы проанализировали динамику отдельных компонентов идентичности в юношеском возрасте в период с 2013 по 2017 г. (соответствует курсу обучения студентов в рамках программы бакалавриата, табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Динамика отдельных компонентов идентичности юношей

Компонент	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
Поло-ролевой	214	4,8	209	5,1	229	5,2	235	5,3
Учебно-профессиональный	280	6,3	301	7,3	219	5,0	312	7,0
Семейный	421	9,5	464	11,2	537	12,3	567	12,7
Этнический	98	2,2	134	3,2	123	2,8	113	2,5
Личностный	2 127	49,0	1 914	46,2	2 028	47,4	2 021	45,4
Коммуникативный	195	4,4	175	4,2	183	4,2	170	3,8
Деятельностный	236	5,3	187	4,5	177	4,1	173	3,9
Перспективный	40	0,9	28	0,7	39	0,9	89	2,0
Групповой	152	3,4	142	3,4	138	3,2	119	2,7
Экзистенциальный	621	14,0	593	14,3	657	15,0	649	14,6

Прежде всего обращает на себя внимание отсутствие серьезных изменений в структуре идентичности в целом на всем протяжении обучения в вузе – с 1-го по 4-й курс. Основное место в ней занимает личностный компонент – на него приходится от 49% (на 1-м курсе) до 45,5% (4 курс) всех ответов испытуемых. Также существенную долю всех ответов испытуемых занимают экзистенциальный (14–15%), семейный (9,5–12,7%), учебно-профессиональный (5–7,3%) компоненты.

Во-вторых, динамика ряда компонентов идентичности имеет неравномерный характер. Так, выраженность учебно-профессионального компонента значительно снижается к 3-му курсу (с 7,3 до 5%, $Z = 2,89$, $p < 0,01$), однако затем резко повышается (с 5 до 7%, $Z = 2,91$, $p < 0,01$). Выраженность перспективного компонента идентичности также первоначально снижается, однако к окончанию вуза значительно возрастает (с 0,9 до 2%, $Z = 3,54$, $p < 0,01$).

В-третьих, ряд компонентов демонстрирует устойчивую повышающую либо понижающую динамику, которая от курса к курсу не является значимой. Так, семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества (с 9,5 до 12,7%, $Z = 3,84$, $p < 0,01$). Наоборот, описание себя в терминах членства в различных неформальных группах более свойственно первокурсникам, чем выпускникам (снижение с 3,4 до 2,7%, $Z = 2,77$, $p < 0,01$).

В целом можно заключить, что динамика компонентов идентичности в юношеском возрасте незначительна. На временном периоде в один

год различия могут отсутствовать вовсе. Между тем на более широких промежутках можно говорить об определенных тенденциях в идентичности. Так, семейная идентичность устойчиво растет на всем протяжении студенчества; описание себя в терминах членства в различных неформальных группах, как и деятельностная идентичность, имеет тенденцию к снижению; экзистенциальный компонент идентичности незначительно меняется как в сторону увеличения доли, так и в сторону ее снижения.

На втором этапе мы проанализировали динамику статусов идентичности студентов, измеренной по методике СЭИ-тест (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Динамика статусов эго-идентичности в юношеском возрасте

Статусы идентичности		Достигнутая	Спутанная	Предрешенная
1-й курс	m	26,44	11,19	12,80
	σ	4,97	4,96	3,89
	t-критерий	—	—	—
	p-уровень	—	—	—
2-й курс	m	26,55	12,10	11,36
	σ	5,30	4,85	3,74
	t-критерий	—	—	2,05
	p-уровень	—	—	0,05
3-й курс	m	21,72	15,38	12,91
	σ	5,26	4,75	4,29
	t-критерий	3,44	3,02	—
	p-уровень	0,01	0,01	—
4-й курс	m	22,70	13,65	13,65
	σ	5,52	5,61	4,57
	t-критерий	—	—	—
	p-уровень	—	—	—

Как следует из табл. 2, по сравнению с первым курсом у студентов ко второму курсу снижается выраженность статуса Предрешенной идентичности ($t = 2,05$, $p < 0,02$). Затем, к третьему курсу, наблюдаются драматическое падение выраженности статуса Достигнутой идентичности и, наоборот, значимый рост статуса Спутанной идентичности ($t = 3,44$, $t = 3,02$ соответственно, $p < 0,01$). Наконец, по сравнению с третьим курсом на четвертом курсе никаких значимых изменений по шкалам методики СЭИ-тест не отмечается.

Таким образом, кризис структуры эго-идентичности наблюдается у студентов между 2-м и 3-м курсами. При этом между 1-м и 2-м, наоборот, наблюдается снижение выраженности статуса Предрешенной идентичности, связанной, возможно, с постепенным вхождением студентов в учебный процесс в частности и в новую для себя социальную роль вообще, однако это снижение компенсируется постепенным ростом статуса Спутанной идентичности.

При этом динамика статусов эго-идентичности у студентов, измеренная нами при помощи методики СЭИ-тест, несколько отличается от

смены статусов, предложенной в модели Дж. Марсия: статус диффузной (спутанной) идентичности – мораторий – статус предрешенной идентичности – статус достигнутой идентичности (по Мееус, 2011). На наш взгляд, это связано с тем, что, во-первых, в модели Е.Л. Солдатовой не выделяется статус моратория. Во-вторых, наши наблюдения ограничиваются 4-летним периодом и завершаются вместе с окончанием студентами бакалавриата, т.е. в момент, драматический для их идентичности. Можно предположить, что вслед за снижением выраженности Достигнутой идентичности наступит статус моратория и затем – через Предрешенную идентичность – испытываемые вновь обретут статус Достигнутой идентичности уже в новом для себя статусе – как представители определенной профессии или как студенты-магистранты. Тем не менее смена статусов идентичности у студентов в нашем исследовании не оказалась столь линейной и столь явно выраженной.

На третьем этапе мы проанализировали корреляции, существующие между отдельными компонентами идентичности и шкалами методики СЭИ-тест (табл. 3).

В первый год полоролевой компонент идентичности не обнаруживает никаких корреляций со шкалами методики СЭИ-тест. Однако уже на втором году обнаруживается отрицательная связь со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = -0,36, p < 0,01$) и положительная – со статусом Предрешенной идентичности ($\rho = 0,39, p < 0,01$). В дальнейшем полоролевой компонент идентичности обнаруживает отрицательную корреляцию на уровне тенденции со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = -0,17, p < 0,05$) и положительную – со Спутанной идентичностью ($\rho = 0,24, p < 0,01$). Наконец, к концу обучения студентов связь сохраняется на уровне тенденции – положительная со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,19, p < 0,01$) и отрицательная – со Спутанной ($\rho = -0,18, p < 0,05$).

Как мы отмечали при анализе числа идентификаций, приходящихся на тот или иной компонент идентичности, доля полоролевой идентичности практически не меняется в течение всей учебной деятельности испытуемых. При этом выраженность у них различных статусов идентичности, наоборот, отличается повышенной динамикой – особенно между 2-м и 3-м курсами. Согласно выделенным корреляциям, можно сделать вывод, что стабильность полоролевого компонента оказывается более свойственной испытуемым, у которых ко 2-му курсу происходит кризис эго-идентичности: сначала снижается выраженность статуса Достигнутой идентичности при одновременном росте выраженности статуса Предрешенной идентичности, а затем – рост выраженности Спутанной идентичности.

Учебно-профессиональный компонент идентичности во всем периоде обучения обнаруживает тесные связи со статусами эго-идентичности.

Динамика связей компонентов и статусов эго-идентичности в юношеском возрасте

Компоненты	Первый срез			Второй срез			Третий срез			Четвертый срез		
	А	С	Ф	А	С	Ф	А	С	Ф	А	С	Ф
Полоролевой	-0,04	0,02	0,02	-0,36**	0,10	0,39**	-0,17*	0,24*	0,05	0,19*	-0,18*	-0,03
Учебно-профессиональный	0,16*	-0,19**	0,04	0,02	-0,32**	0,31**	0,10	-0,24**	0,09	0,18*	-0,23**	0,32**
Семейный	-0,08	0,16*	-0,10	-0,10	0,04	0,09	-0,11	0,14*	0,24**	0,27**	-0,29**	0,09
Этнический	-0,05	0,00	0,06	0,10	-0,03	-0,11	0,16*	-0,14*	0,00	-0,10	0,09	-0,09
Личностный	-0,33**	0,21*	0,16*	0,03	0,24*	-0,44**	-0,34*	0,26*	0,12	0,17*	-0,38*	0,02
Коммуникативный	-0,06	0,12	-0,06	-0,07	0,00	0,09	-0,08	-0,03	-0,07	0,11	0,05	0,07
Деятельностный	0,10	-0,02	-0,10	0,00	-0,25**	0,27**	0,10	-0,11	-0,09	0,08	0,06	0,07
Перспективный	0,28**	-0,07	-0,29**	0,17*	-0,22**	0,02	-0,11	0,09	0,01	0,16*	-0,21**	0,07
Групповой	0,07	0,00	-0,11	0,01	0,03	-0,05	0,05	0,06	-0,09	-0,11	0,09	-0,10
Экзистенциальный	0,27**	-0,20**	-0,10	0,06	-0,20**	0,15*	0,19**	-0,21**	-0,10	0,10	-0,05	0,07

Примечание. А – Достигнутый статус идентичности; С – Спутанный статус идентичности; Ф – Предetermined статус идентичности ** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.) * Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

В начале обучения эти связи носят характер тенденции: выраженный учебный компонент положительно коррелирует со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,16$, $p < 0,05$) и отрицательно – со статусом Спутанной ($\rho = -0,19$, $p < 0,01$). Однако уже на второй год обнаружены выраженные корреляции: положительная – со статусом Предрешенной идентичности ($\rho = -0,31$, $p < 0,01$) и отрицательная – со статусом Спутанной идентичности ($\rho = -0,32$, $p < 0,01$). В следующем году обнаружена только корреляция со статусом Спутанной идентичности ($\rho = -0,24$, $p < 0,01$). Наконец, к концу обучения в вузе у учебно-профессионального компонента зафиксированы корреляции со всеми статусами эго-идентичности – положительная – с Достигнутым ($\rho = 0,18$, $p < 0,05$) и Предрешенным ($\rho = 0,32$, $p < 0,01$) статусами и отрицательная – со Спутанной идентичностью ($\rho = -0,23$, $p < 0,01$).

Учитывая динамику учебно-профессионального компонента во всем периоде обучения, можно предположить следующее. Постепенное овладение профессией и развитие профессиональной идентичности предполагают смену ее статусов: первоначально данный компонент положительно коррелирует с Достигнутой идентичностью и отрицательно со Спутанной, однако по мере овладения профессией и развития собственно профессиональной идентичности наблюдается появление корреляций с Предрешенной идентичностью. К концу обучения в вузе можно предположить формирование у ряда студентов собственно профессиональной идентичности (положительная корреляция с Достигнутой идентичностью); у части испытуемых она осталась в статусе Предрешенной.

В первые годы обучения в вузе корреляции между семейным компонентом идентичности и статусами эго-идентичности практически отсутствуют (исключение – положительная связь на уровне тенденции со статусом Спутанной идентичности на первом году обучения ($\rho = 0,16$, $p < 0,05$)). Однако на третьем году обучения зафиксирована положительная связь на уровне тенденции как со статусом Спутанной идентичности ($\rho = 0,14$, $p < 0,05$), так и со статусом Предрешенной идентичности ($\rho = 0,24$, $p < 0,01$). Наконец, к концу обучения в вузе присутствует как положительная связь со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,27$, $p < 0,01$), так и отрицательная – со статусом Спутанной идентичности ($\rho = -0,29$, $p < 0,01$). Можно предположить, что, как и в случае учебно-профессиональной идентичности, к концу обучения в вузе у студентов происходит перестройка соответствующего компонента идентичности. Однако она не так отражается в изменении числа самоописаний: испытуемые продолжают описывать себя в соответствующих категориях и в ходе трансформации данной идентичности – отсюда положительная связь со статусом Предрешенной идентичности на третьем году обучения.

Динамика связей этнического компонента идентичности и статусов эго-идентичности не столь выражена. Можно отметить только положительную связь на уровне тенденции на третьем году обучения со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,16$, $p < 0,05$) и отрицательную – со статусом Спутанной ($\rho = -0,14$, $p < 0,05$). Можно предположить, что с учетом

резкого снижения Достигнутой идентичности в целом у студентов в этот период и резкого роста Спутанной идентичности этнический компонент оказывается своеобразной точкой опоры для некоторых испытуемых.

Личностный компонент оказывается самым выраженным у испытуемых, и, возможно, за счет этого динамика корреляционных связей со шкалами методики СЭИ-тест у этого компонента наиболее выраженная. С одной стороны, при первом срезе обнаруживается отрицательная корреляция между данным компонентом и статусом Достигнутой идентичности ($\rho = -0,33$, $p < 0,01$). При этом связи со статусами Предрешенной и Спутанной идентичности положительны ($\rho = 0,21$, $\rho = 0,16$ соответственно, $p < 0,05$). Однако уже на втором году обучения сохраняется положительная связь со статусом Спутанной идентичности ($\rho = 0,24$, $p < 0,01$), а корреляция со статусом Предрешенной идентичности оказывается отрицательной ($\rho = -0,44$, $p < 0,01$). Можно предположить, что в ситуации спутанной эго-идентичности испытуемые чаще описывают себя при помощи личностных характеристик.

На третьем году обучения зафиксирована отрицательная корреляция между данным компонентом и статусом Достигнутой идентичности ($\rho = -0,34$, $p < 0,01$) и положительная – со статусом Спутанной идентичности ($\rho = 0,26$, $p < 0,01$). Наконец, в конце обучения зафиксирована положительная корреляция со статусом Достигнутой идентичности на уровне тенденции ($\rho = 0,17$, $p < 0,05$) и отрицательная – со статусом Спутанной идентичности ($\rho = -0,38$, $p < 0,01$).

В одном из наших предыдущих исследований мы указывали, что выраженный личностный компонент идентичности в юношеском возрасте указывает на выраженность кризиса идентичности. Получается, что только к концу обучения в вузе связь между самоописанием себя в категориях личностной идентичности перестает быть связанной со Спутанным статусом положительно, а личностный компонент – отражать кризис идентичности на данном этапе.

Ни с коммуникативным, ни с деятельностным компонентом идентичности связь статусов эго-идентичности не является определенной. Только на втором году обучения отмечаются связи между деятельностным компонентом и статусами Спутанной ($\rho = -0,36$, $p < 0,01$) и Предрешенной ($\rho = 0,27$, $p < 0,01$) идентичности: описание студентами себя в категориях определенных занятий негативно связано со Спутанной и позитивно – с Предрешенной идентичностью.

Перспективный компонент идентичности коррелирует со шкалами методики СЭИ-тест в начале обучения студентов и при его завершении. Так, на первом году зафиксированы положительные связи со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,28$, $p < 0,01$) и отрицательные – со статусом Предрешенной ($\rho = -0,29$, $p < 0,01$), а на втором – связи со статусом Достигнутой ($\rho = 0,17$, $p < 0,05$) и Спутанной ($\rho = -0,22$, $p < 0,01$) идентичности. По-видимому, описание себя при помощи указания на какие-то будущие статусы или события в начале студенчества связано с Достигнутой

идентичностью. На третьем курсе эта связь нарушается: никаких корреляций ни со статусом Достигнутой идентичности, ни с другими статусами у данного компонента не обнаружено. Однако к концу обучения в вузе связи появляются вновь: на уровне тенденции со статусом Достигнутой ($\rho = 0,16$, $p < 0,05$) и более тесная – со статусом Спутанной ($\rho = -0,21$, $p < 0,01$) идентичности.

Мы не зафиксировали никаких связей между выделяемой нами интегральной идентичностью с малыми группами и статусами эго-идентичности. Возможно это связано с низкой динамикой данного компонента в целом.

Обращают на себя внимание тесные связи между экзистенциальным компонентом идентичности и статусами эго-идентичности практически на всем протяжении обучения студентов в вузе. Начиная с первого курса положительная связь существует со статусом Достигнутой идентичности ($\rho = 0,27$, $p < 0,01$) и отрицательная – со статусом Спутанной ($\rho = -0,2$, $p < 0,01$) идентичности. Однако уже на втором курсе связь сохраняется только со статусом Спутанной идентичности ($\rho = -0,2$, $p < 0,01$), а на уровне тенденции – со статусом Предрешенной идентичности ($\rho = -0,36$, $p < 0,01$). К третьему курсу, хотя происходит снижение выраженности статуса Достигнутой идентичности и роста статуса Спутанной, мы обнаружили положительную корреляцию данного компонента с первым ($\rho = 0,19$, $p < 0,01$) и отрицательную – со вторым ($\rho = -0,21$, $p < 0,01$). Можно предположить, что описание себя при помощи экзистенциальных категорий, как и описание себя в категориях личностных, оказывается своеобразной реакцией на рост спутанности, неопределенности идентичности.

Обсуждение результатов

Прежде всего, как и было отмечено выше, динамика различных компонентов в юношеском возрасте не отличается изменчивостью. Выявленный нами характер соотношения различных компонентов идентичности в целом соотносится с предлагаемой другими авторами. Так, Г.Б. Мазилова, изучая компоненты идентичности россиян в целом, приводила сходное распределение: на долю профессиональной, ролевой позиции приходилось 13,9%, восприятие себя членом семьи – 8,2%, рефлексивную самоидентичность – от 17% до 29,9% [12]. Полученные нами ранее результаты [13–15] также соответствуют выявленным в ходе данного исследования.

Касаясь доли и особенностей динамики отдельных компонентов, отметим следующее. Целый ряд авторов (например, Т.В. Мищенко [16], П.В. Смирнова [17], Е.Е. Трандина [18], М.С. Коданева [19]) отмечают характерную динамику учебно-профессиональной идентичности в юношеском возрасте: в период с 4-го по 6-й семестр (2–3-й курс) наблюдается значимое понижение принятия себя как профессионала, что свидетельствует о наличии кризисного периода по этому параметру профессиональной идентичности, а затем, с 4-го по 8-й семестр (3–4-й курс), отмечается

ее рост, связанный с переходом от учебно-академической идентичности к учебно-профессиональной. По мнению ряда авторов (например, Н.А. Bosma [20]), в раннем юношеском возрасте учебная идентичность является ключевым аспектом самоопределения и основой будущего планирования своей жизни [6]. Действительно, именно в эти периоды мы зафиксировали рост соответствующего компонента идентичности и только затем – ее снижение.

Стабильность коммуникативного и полоролевого компонентов описывается в работах I. de Goede et al. [21], M. Helsen et al. [22]. Если в начале юношеского возраста отношения с друзьями и приятелями составляют основу межличностной (relational) идентичности, то в дальнейшем, при переходе к ранней взрослости, ее актуальность снижается. Для этого периода характерно доминирование либо идентификации со своей ролью романтического партнера [22], либо семейного компонента идентичности. Действительно, семейная идентичность оказывается одной из доминирующих в юношеском возрасте. Вслед за Е. Crocetti, проводившей свои исследования на итальянской выборке [6], мы можем предположить, что данная идентичность является чрезвычайно важной для испытуемых, проживающих в России, – отсюда и ее доминирование, а не, скажем, полоролевого компонента, как в исследованиях, проводимых, например, в Великобритании.

Во-вторых, как и отмечалось выше, динамика статусов эго-идентичности у студентов, измеренная нами при помощи методики СЭИ-тест, несколько отличается от смены статусов, предложенной в модели Дж. Марсиа: статус диффузной (спутанной) идентичности – мораторий – статус Предрешенной идентичности – статус Достигнутой идентичности (по [5]). На наш взгляд, это связано с тем, что, во-первых, в модели Е.Л. Солдатовой не выделяется статус моратория. Во-вторых, наши наблюдения ограничиваются 4-летним периодом и завершаются вместе с окончанием студентами бакалавриата, т.е. в момент, драматический для их идентичности. Можно предположить, что вслед за снижением выраженности Достигнутой идентичности наступит статус моратория и затем – через Предрешенную идентичность – испытуемые вновь обретут статус Достигнутой идентичности уже в новом для себя статусе – как представители определенной профессии или как студенты-магистранты. Тем не менее смена статусов идентичности у студентов в нашем исследовании не оказалась столь линейной и столь явно выраженной.

В-третьих, мы обнаружили специфику связей между компонентами идентичности и статусов эго-идентичности в различные периоды времени. Если на первом этапе обучения большинство связей компонентов идентичности приходится на статус Достигнутой идентичности, то в дальнейшем они в большей степени связаны со статусом Предрешенной и Спутанной (второй срез), Спутанной (третий срез) идентичности. Кроме того, отдельные ее компоненты оказываются в большей степени связаны с определенным статусом (например, связь личностного компонента и статуса Спутанной идентичности в первые три года обучения в вузе).

С одной стороны, определено, что испытуемые с определенным статусом идентичности более склонны описывать себя в категориях соответствующего компонента идентичности. С другой стороны, на наш взгляд, все-таки неправомерно утверждать, что, коррелируя с определенным статусом идентичности, соответствующий компонент принимает данный статус. Возможно, испытуемый, идентичность которого находится в одном из статусов, более склонен описывать себя при помощи конкретных самоописаний, свойственных тому или иному компоненту – эти связи и зафиксированы в ходе корреляционного анализа. Собственно, связь между определенным статусом идентичности и ассоциациями, возникающими по поводу ряда понятий, и лежали в основе методики Л.Б. Шнейдер. Однако данные конкретные самокатегоризации, связанные со статусами идентичности, нами не выявлялись.

Сравнивая полученные корреляции с результатами зарубежных исследований, отметим следующее. Во-первых, в работе [5] Wim Meeus указывает на стабильность статусов этнической идентичности в начале юношеского возраста, а также на развитие статусов у личностной идентичности. Действительно, мы не зафиксировали почти никаких корреляций между изменяющимися статусами эго-идентичности и этническим компонентом. Однако это, по нашему мнению, связано скорее с достаточно низкой выраженностью соответствующего компонента, нежели со стабильностью его статуса.

С другой стороны, Meeus указывает на развитие статусов у личностного компонента. Однако, во-первых, согласно нашим предыдущим исследованиям [23], данный компонент имеет тенденцию возрастать в ситуации кризиса идентичности, а, во-вторых, в нашем исследовании он последовательно коррелирует со статусом Спутанной идентичности, т.е. его развития не происходит.

В работе Е. Crocetti отмечается, что начало юношеского возраста связано с изменением отношений с близкими друзьями и сменой статусов соответствующей идентичности. По Crocetti, юноши попадают в новую среду и знакомятся с новыми людьми; их друзья могут пойти в другой университет, что, вероятно, повлияет на дружбу. Отсюда пересмотр соответствующих обязательств и поиск новых связей и отношений. Однако мы не зафиксировали никаких корреляций шкал методики СЭИ-тест ни с Коммуникативным компонентом идентичности (самоописание испытуемого при взаимодействии с друзьями и приятелями), ни с Интегральной идентичностью с малыми группами (самоописание испытуемого как члена неформальных групп). Получается, что изменение статусов эго-идентичности не связано с самоописаниями в соответствующих категориях.

Выводы

Таким образом, по результатам данного исследования можно сделать следующие выводы:

– динамика различных компонентов идентичности в юношеском возрасте не отличается изменчивостью. Основная динамика приходится на учебно-профессиональный компонент (снижается к 3-му курсу, однако затем резко повышается), перспективный (повышается к окончанию вуза), семейный (устойчиво растет на всем протяжении студенчества) и описание себя в терминах членства в различных неформальных группах (снижается к окончанию вуза);

– динамика статусов эго-идентичности у студентов, измеренная при помощи методики СЭИ-тест, несколько отличается от смены статусов, предложенной в модели Дж. Марсия: статус диффузной (Спутанной) идентичности – мораторий – статус Предрешенной идентичности – статус Достигнутой идентичности (по Meeus, 2011). Кризис структуры эго-идентичности наблюдается у студентов между 2-м и 3-м курсами. При этом между 1-м и 2-м, наоборот, наблюдается снижение выраженности статуса Предрешенной идентичности, связанной, возможно, с постепенным вхождением студентов в учебный процесс в частности и в новую для себя социальную роль вообще, однако это снижение компенсируется постепенным ростом статуса Спутанной идентичности;

– существуют специфические связи между компонентами идентичности и статусами эго-идентичности в различные периоды времени. Если на первом этапе обучения большинство связей компонентов идентичности приходится на статус Достигнутой идентичности, то в дальнейшем они в большей степени связаны со статусом Предрешенной и Спутанной (второй срез), Спутанной (третий срез) идентичности. Кроме того, отдельные ее компоненты оказываются в большей степени связаны с определенным статусом (например, связь личностного компонента и статуса Спутанной идентичности в первые три года обучения в вузе).

Литература

1. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности // Психология самосознания / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2000. С. 572–590.
2. Marcia J.E. Ego identity status: relationship to change in self-esteem, «general maladjustment», and authoritarianism // Journal of personality. 1967. Vol. 35. P. 118–133.
3. Crocetti E., Schwartz S.J., Fermani A., Meeus W. The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) Italian Validation and Cross-National Comparisons // European Journal of Psychological Assessment. 2010. Vol. 26 (3). P. 172–186. DOI: 10.1027/1015-5759/a000024.
4. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S.J., Branje S. On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: a Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence // Child Development. 2010. Vol. 81, № 5. P. 1565–1581.
5. Meeus W. The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010: a Review of Longitudinal Research // Journal of research on adolescence. 2011. № 21 (1). P. 75–94.
6. Crocetti E., Fermani A., Pojaghi B., Meeus W. Identity Formation in Adolescents from Italian, Mixed, and Migrant Families // Child Youth Care Forum. 2011. Vol. 40. P. 7–23. DOI: 10.1007/s10566-010-9112-8.
7. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007, 234 с.

8. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007. 50 с.
9. Turan M. B., Koç K., Karaoglu B. Analysis of Ego Identity Status of School of Physical Education and Sports // *Universal Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5 (9). P. 1580–1588. DOI: 10.13189/ujer.2017.050915.
10. Sanchez D. Racial identity attitudes and ego identity statuses in Dominican and Puerto Rican college students // *Journal of College Student Development*. 2013. № 54 (5). P. 497–510. DOI: 10.1353/csd.2013.0077.
11. Kuhn M.H., McPartland T.S. The Empirical Investigation of Self-attitude // *American Sociological Review*. 1954. Vol. 19. P. 68–76.
12. Мазилова Г.Б. Динамика социальной идентичности личности в современном обществе : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 203 с.
13. Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 58. С. 61–75. DOI: 10.17223/17267080/58/4.
14. Кузьмин М.Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 54–66. DOI: 10.17223/17267080/62/5.
15. Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 14, № 2. С. 67–89. DOI: 10.21702/rpj.2017.2.4.
16. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 23 с.
17. Смирнова П.В. Рефлексивная методика исследования психологических особенностей профессиональной идентичности личности на примере профессии «Психолог» // *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 4. С. 23–30.
18. Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 225 с.
19. Коданева М.С. Становление профессиональной идентичности психологов уголовно-исполнительной системы (ценностно-смысловой аспект) // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2007. Т. 13, № 6. С. 33–38.
20. Bosma H.A. Identity evelopment in adolescents: Copingwith commitments // *Unpublished doctoral dissertation*. 1985. Unpublished doctoral dissertation, State University, Groningen, the Netherlands.
21. De Goede I., Branje S., Meeus W. Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships // *Journal of Adolescence*. 2009. Vol. 32. P. 1105–1123.
22. Helsen M., Vollebergh W., Meeus W. Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 2000. Vol. 29. P. 319–335.
23. Кузьмин М.Ю., Конопак И.А. Эмпирическое изучение критериев кризиса идентичности студентов старших и младших курсов // *Известия Иркутского государственного университета*. Сер. Психология. 2014. Т. 8. С. 45–55.

Поступила в редакцию 06.05.2018 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведения об авторе:

КУЗЬМИН Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета (Иркутск, Россия). E-mail: mirroy@mail.ru

DYNAMICS OF IDENTITY COMPONENTS RELATIONS AND ITS STATUS AMONG STUDENTS

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 69–84.

DOI: 10.17223/17267080/69/4

Mikhail Y. Kuzmin, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: mirroy@mail.ru

Keywords: ego-identity; identity; youth; students; Twenty Statements Test; identity status.

The authors examine native and foreign approaches to the dynamics of identity statuses and its components. We have analyzed the modern approaches to the identity theory by James Marcia and further development of his ideas (Meeus, 2001; Crocetti et al., 2008; Crocetti, Rubini, and Meeus, 2008), selection of new, intermediate identity statuses (early closure, searching moratorium etc.), as well as the tools for their research (Utrecht- Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). The native approach to this problem is also analyzed (Schneider, Soldatova, etc.).

The problem is understudied in Russian science. Using the Twenty Statements Test by Kuhn M. H. and McPartland and SEI-test by Soldatova E.L. on the sample of 250 subjects (112 males and 138 females) the authors investigate the peculiarities of relations among different identity components and ego-identity status. First, we revealed that the dynamics of different identity components in adolescence is not variable. The major part of the dynamics accrues to the educational and professional component (it decreases by the third year of studying, than increases again), to perspective component (increases by graduation), to family (increases steadily) and self-description in the terms of belonging to different informal groups (decreases by graduation).

Second, the dynamics of ego-identity statuses, measured by SEI-test, differs from the status change, described by Marcia. The identity statuses are identity diffusion, moratorium, foreclosure and identity achievement. The crisis of ego-identity structure of students is revealed between second and third years of study. Between first and second years the foreclosure status is less expressed. It may be related with students' gradual coming into educational process and into a new social role. But the decrease is offset by gradual increase of identity diffusion status.

Third, there are specific connections among identity components and ego-identity statuses in different periods of time. At the first stage of study the major part of identity components relations coincides with identity achievement, later they correspond to foreclosure and identity diffusion statuses. Moreover, particular components turn out to be related in greater degree with a definite status (e.g. the personal component and identity diffusion status during the first three years of university).

References

1. Antonova, I.V. (2000) Problema lichnostnoy identichnosti [The Problem of Personal Identity]. In: Raygorodskiy, D.Ya. (ed.) *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of Self-Consciousness]. Samara: Bakhrah-M. pp. 572–590.
2. Marcia, J.E. (1967) Ego identity status: relationship to change in self-esteem, “general mal-adjustment”, and authoritarianism. *Journal of Personality*. 35. pp. 118–133. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x
3. Crocetti, E., Schwartz, S.J., Fermani, A. & Meeus, W. (2010) Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*. 26(3). pp. 172–186. DOI: 10.1027/1015-5759/a000024
4. Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S.J. & Branje, S. (2010) On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: a Five-Wave Longitudinal Study

- in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence. *Child Development*. 81(5). pp. 1565–1581. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x
5. Meeus, W. (2011) The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010: a Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1). pp. 75–94. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x
6. Crocetti, E., Fermani, A., Pojaghi, B. & Meeus, W. (2011) Identity Formation in Adolescents from Italian, Mixed, and Migrant Families. *Child Youth Care Forum*. 40. pp. 7–23. DOI: 10.1007/s10566-010-9112-8.
7. Shneyder, L.B. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
8. Soldatova, E.L. (2007) *Normativnye krizisy razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka* [Normative crises in the development of an adult personality]. Abstract of Psychology Dr. Diss. Ekaterinburg.
9. Turan, M. B., Koç, K. & Karaoglu, B. (2017) Analysis of Ego Identity Status of School of Physical Education and Sports. *Universal Journal of Educational Research*. 5(9). pp. 1580–1588. DOI: 10.13189/ujer.2017.050915
10. Sanchez, D. (2013) Racial identity attitudes and ego identity statuses in Dominican and Puerto Rican college students. *Journal of College Student Development*. 54(5). pp. 497–510. DOI: 10.1353/csd.2013.0077
11. Kuhn, M.H. & McPartland, T.S. (1954) The Empirical Investigation of Self-attitude. *American Sociological Review*. 19. pp. 68–76. DOI: 10.2307/2088175
12. Mazilova, G.B. (2006) *Dinamika sotsial'noy identichnosti lichnosti v sovremennom obshchestve* [Dynamics of the social identity of the individual in modern society]. Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
13. Kuzmin, M.Yu. (2015) Comparison of identities of junior pupils, teenagers and young people. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 58. pp. 61–75. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/4
14. Kuzmin, M.Yu. (2016) Peculiarities of identity dynamics of schoolchildren, teenagers and young people. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 62. pp. 54–66. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/5
15. Kuzmin, M.Yu. (2017) Svravnenie identichnosti i ee dinamiki u mladshikh shkol'nikov, podrostkov i lits yunosheskogo vozrasta [Comparison of identity and its dynamics in younger schoolchildren, teenagers and adolescents]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*. 14(2). pp. 67–89. DOI: 10.21702/rpj.2017.2.4.
16. Mishchenko, T.V. (2005) *Stanovlenie professional'noy identichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza* [Formation of professional identity in students of a pedagogical university]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
17. Smirnova, P.V. (2006) Refleksivnaya metodika issledovaniya psikhologicheskikh osobennostey professional'noy identichnosti lichnosti na primere professii “Psikholog” [Reflexive methods of research of psychological features of professional identity of an individual on the example of the profession “Psychologist”]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*. 4. pp. 23–30.
18. Trandina, E.E. (2006) *Stanovlenie professional'noy identichnosti u studentov yuridicheskogo vuza* [Formation of professional identity in students of a law school]. Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
19. Kodaneva, M.S. (2007) *Stanovlenie professional'noy identichnosti psikhologov ugovolno-ispolnitel'noy sistemy (tsennostno-smyslovoy aspekt)* [Formation of the professional identity of psychologists of the criminal executive system (the value-semantic aspect)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*. 13(6). pp. 33–38.
20. Bosma, H.A. (1985) *Identity in adolescents: Coping with commitments*. Unpublished doctoral dissertation. State University, Groningen, the Netherlands.

21. De Goede, I., Branje, S. & Meeus, W. (2009) Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*. 32. pp. 1105–1123. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.03.002
22. Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000) Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 29. pp. 319–335. DOI: 10.1023/A:1005147708827
23. Kuzmin, M.Yu. & Konopak, I.A. (2014) Empiricheskoe izuchenie kriteriev krizisa identichnosti studentov starshikh i mladshikh kursov [An empirical study of criteria for the crisis of identity of students in senior and junior years]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya*. 8. pp. 45–55.

Received 06.05.2018;

Accepted 31.05.2018

DOI: 10.17223/17267080/69/5
УДК 159.923

О.Н. Попова

*Городской центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник»
(Новосибирск, Россия)
Новосибирский государственный педагогический университет
(Новосибирск, Россия)*

Проблематизация определения характеристик сбалансированности временной перспективы личности

Представлены результаты исследования проблемы определения характеристик сбалансированности временной перспективы в аспекте количественной наполняемости мотивационными объектами. На основе материалов изучения группы предпринимателей разного возраста и различной степени благополучия достигнуто понимание того, каким образом можно различать и характеризовать сбалансированность временной перспективы, соотносить определенные варианты и виды сбалансированности временной перспективы с личностными характеристиками и эффективностью деятельности. Полученные результаты позволяют предположить тенденцию прогнозирования успешности и эффективности деятельности личности на основании характеристик сбалансированности временной перспективы.

Ключевые слова: *временная перспектива; сбалансированность временной перспективы; жизнестойкость; осмысленность жизни; мотивационные объекты.*

Актуальность исследований временной перспективы обусловлена особенностью современной жизни общества – ускорением темпа жизни, изменениями видов деятельности, возрастанием требований к работоспособности, стрессоустойчивости и осознанности человеческой активности. Существует потребность понимания влияния времени на изменения в жизнедеятельности и продуктивной активности человека, участвующего в общественной жизни. В результате ускоряющегося технического прогресса и изменений восприятия жизни у различных поколений появляется потребность в более целостном восприятии жизни отдельного человека и его деятельности как части этой жизни. Рассмотрение динамики жизнедеятельности человека и определение характеристик процесса деятельности, протяженного во времени начиная с прошлого и уходя в прогнозируемое будущее, являются на сегодня актуальной задачей психологической науки. Временная перспектива здесь может служить той качественной характеристикой личности, которая позволяет прогнозировать достижение человеком удовлетворенности собственной самореализацией и тем вкладом в жизнь общества, который он делает.

В данной статье представлены результаты исследований качественных характеристик сбалансированности временной перспективы людей,

занимающихся предпринимательской деятельностью на протяжении длительного времени, а также представлены результаты изучения соотношения компонентов личностных качеств в зависимости от вида сбалансированности временной перспективы.

К настоящему времени исследованиями временной перспективы занимались различные ученые, в том числе Ф. Зимбардо, Дж. Бойд, М.Р. Хачатурова, А.К. Болотова (временная перспектива как эмоциональное отношение к событиям прошлого и настоящего), К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Л.П. Караваева, А.Н. Афанасьева (восприятия субъективного времени жизни и его организация); Ж. Нюттен, В. Ленс, Т. Гисме, З. Залески (перспектива будущего как мотивационная установка, влияющая на достижение цели), Е.И. Головаха и А.А. Кроник (структура межсобытийных связей); О.В. Лукьянов (переживание экзистенциальных смыслов существования во всей протяженности времени между прошлым и будущим) [1–6]. Большинство исследователей уделяли внимание самому пониманию временной перспективы и ее влиянию на организацию жизни человека в настоящем. По мнению Ф. Зимбардо, ясное представление целей соотносится с будущим, эмоциональная насыщенность целей соотносится с настоящим, а удовлетворение от достигнутых результатов – с прошлым. Это особенно имеет значение при осознании конечности времени жизни и рефлексии об утраченных возможностях, которые возникают при «необдуманной трате времени» [3]. К.А. Абульханова-Славская рассматривала различные типы личности относительно способов организации собственной жизни, выделяя «три понятия для обозначения трех пространственно-временных, ценностно-смысловых модальностей: “жизненная позиция”, “жизненная линия”, “жизненная перспектива”». В ее понимании эффективность деятельности неразрывно связана с жизненной позицией человека, результирующей достижения личности. Другими словами, личный жизненный опыт человека предстает потенциалом для будущего: «достигнутые уровень и качество жизни (ценностное, духовное, материальное) открывают личности новые возможности самореализации» [1. С. 26]. Если К.А. Абульханова-Славская рассматривала более обобщенно жизненный опыт человека, то Е.И. Головаха и А.А. Кроник углубились в рассмотрение влияния отдельных событий прошлого и прогнозируемых в будущем на события в настоящем. Согласно их *причинно-целевой концепции психологического времени* «особенности отражения личностью временных отношений в масштабе жизни определяются ее представлениями о характере детерминации одних значимых жизненных событий другими» [2. С. 10]. По мнению О.В. Лукьянова, оставаясь временным существом, человек стремится привести внешнюю систему в желаемое состояние. Для этого ему необходимо понимать направленность своей жизни, принять жизнь как «усилие во времени», размышлять над тем, как это осуществить, «быть началом, продолжением и концом событий собственной жизни» [7]. Исследователи, рассматривающие временную перспективу как мотивационную установку на будущее, ставят акцент на глубине и протяженности

перспективы будущего, соотнося ее с целенаправленностью деятельности личности. Ж. Нюттен понимает временную перспективу как личностную характеристику человека, позволяющую влиять на изменения поведенческого мира путем постановки отдаленных во времени целей. Совокупность осуществленных целей формирует прошлое, а будущее предстает как совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем [7, 8]. Поведение в настоящем во многом зависит и от представлений человека о своем прошлом: «...то, что люди думают о своем прошлом, влияет на их текущие мысли, чувства и поведение в большей степени, чем то, что действительно произошло в прошлом. Известная фраза Ф. Ницше “то, что не убивает нас, делает нас сильнее” хорошо отражает данную позицию». Человек, сумевший справиться с негативными событиями, может использовать это как позитивный опыт в настоящем; вспоминая эти события позитивно, появляется возможность быть жизнерадостным и оптимистичным [3].

Любые переживания социально-экономической ситуации в стране влияют на состояние временной перспективы личности. Временная перспектива, являясь личностной характеристикой, отражает динамику мотивационных установок личности в зависимости от практической реализованности собственных представлений об успешности жизни [9]. Здесь мы сталкиваемся с темпоральностью организации личности как характеристикой, захватывающей временную ось, начиная с прошлого и заканчивая перспективой будущего. По мнению Н.В. Поправко и В.Н. Сырова, темпоральность личности позволяет рассматривать время как структуру, порождающую различные формы человеческой жизни: «...признаки темпоральной организации можно обнаружить в любой форме человеческой активности. При этом неважно, осознает ли это объект исследования (группа или индивид, например)» [10].

Однако многочисленные исследователи, изучающие связи между субъективным временем и характером деятельности, уровнем мотивации и эмоциональным состоянием, имеют противоречивые мнения относительно влияния прошлого и планируемого будущего на эффективность деятельности человека в настоящем [11, 12]. С одной стороны, большая целеустремленность, соответственно, большее сосредоточение человека на будущем предполагают его высокую активность в данном направлении, которая должна заканчиваться достигнутыми результатами (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, В. Ленс, Т. Гисме, З. Залески и др.). Способность конструировать долгосрочные планы и добиваться их осуществления ведет к «...реализации больших проектов, требующих осуществления длительных инструментальных действий, где с самого начала есть необходимость в регулирующем влиянии цели». И наоборот, неспособность человека к реализации долгосрочных планов говорит о его неспособности учитывать перспективу [8. С. 198]. Личностно зрелый человек способен конкретизировать свои потребности в реалистичные целевые объекты, это залог душевного здоровья и эффективного поведенческого процесса [8. С. 197]. Э.

Шафер и С. Муллайнатан говорят о том, что бедные (неэффективные в предпринимательской деятельности) не способны выстраивать долгосрочные планы, рассчитанные на годы вперед, так как их временная перспектива перегружена целями в настоящем и ближайшем будущем. С другой стороны, умение жить в настоящем, быть «здесь и сейчас» во взаимодействии с внешней средой – залог осознанного достижения результатов в настоящем (К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перлз и др.). Эмоционально позитивное отношение к собственному прошлому, позитивный жизненный опыт дают энергию и силы индивидууму продолжать добиваться своих целей в настоящем (Ф. Зимбардо, К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Л.П. Караваева, А.Н. Афанасьева и др.), но и негативный опыт, когнитивно и аффективно переработанный, может давать ресурс для достижений в настоящем. Человек может концентрироваться на одном из временных отрезков – будущем, настоящем или прошлом, тем самым нарушая баланс временной перспективы, ограничивая себя в реализации своих потребностей [3].

Данные противоречия могут быть разрешены пониманием феномена сбалансированности временной перспективы, которая дает целостное представление о результативности активности личности на протяжении длительного периода деятельности. Так, сбалансированность временной перспективы представляется тремя видами:

- «обедненная» – малое количество мотивационных объектов; формируется людьми, находящимися в кризисном или посткризисном состоянии, имеющими суженое восприятие себя и мира, в деятельности потерпевшими неудачу в прошлом и принявшими решение о смене деятельности в настоящем или полном отказе от нее;

- «квазинасыщенная» – перенасыщенная временная перспектива, большое количество мотивационных объектов; формируется людьми, проявляющими высокую активность в настоящем, однако не достигающими желаемых результатов в деятельности;

- «оптимальная» – сбалансированная временная перспектива, среднее количество мотивационных объектов; формируется людьми, чья активная деятельность имеет продуктивный характер и приводит к достижению желаемых результатов.

Остается открытым вопрос, по каким качественным характеристикам можно определить вид сбалансированности временной перспективы. Для решения данного вопроса был проведен анализ эмпирических результатов исследований, полученных на группе предпринимателей. Было выдвинуто предположение, что существуют две качественных зоны и одна промежуточная зона сбалансированности временной перспективы. Количество объектов, расположенных на всей протяженности временной перспективы, соответствующее качественной зоне, соотносится с определенным видом сбалансированности временной перспективы, в то время как количество объектов, соотношенное с промежуточной зоной, не может однозначно быть отнесено к определенному виду сбалансированности временной перспективы. Параметры зон представляются следующим образом:

– первая качественная зона – количество объектов 20 и меньше, соответствует обедненной временной перспективе. Восприятие внешнего мира людей с такой временной перспективой обусловлено в большей степени негативным прошлым опытом, связанным с внешними событиями или общим, хроническим утомлением. Прошлая жизнь воспринимается исключительно как наполненная отрицательным опытом, ситуациями неуспешности, бессилия, позитивные события обесцениваются или забываются. Настоящее предстает как неизбежное на которое человек не может повлиять, при этом существует негативная предрешенность будущих событий. Общая жизнестойкость личности снижена, человек избегает активного участия в любых видах деятельности, становится не в состоянии объективно оценивать происходящие с ним события, оценка чаще всего имеет негативную окраску. Соответственно, исследовать новые виды деятельности, менять свое поведение, вступать в новые отношения становится затруднительно. Человек оказывается в ограниченном круге общения, что еще больше усиливает общее недееспособное поведение. Однако можно предположить, что данное состояние может быть временным и при определенных обстоятельствах возможны кардинальные изменения;

– вторая качественная зона содержит количество объектов в диапазоне от 36 и больше. Здесь речь идет о квазинасыщенной временной перспективе, имеющей направленность на проблему, которой является некая идея, активно воплощаемая в жизнь. Для данной группы людей, так же как при обедненной временной перспективе, свойственно негативное восприятие собственного прошлого, но не настолько глобально, как при обедненной временной перспективе, присутствуют позитивные воспоминания. Отношение к будущему позитивное, преобладающее над настоящим, имеющее надежду на то, что «все будет хорошо». Данные личности ориентированы в большей степени на ближайшее будущее;

– промежуточная зона содержит от 21 до 36 объектов, имеет разностороннюю направленность. Данный вид временной перспективы может соответствовать оптимальному. Личности, имеющие оптимальное количество объектов во временной перспективе, активно и эффективно участвуют в жизненных процессах, позитивно воспринимают свое прошлое.

Для проверки выдвинутых предположений были проведены исследования сбалансированности временной перспективы с использованием опросника ММИ Ж. Нюттена в адаптации Д.А. Леонтьева. Для исследования способности личности справляться с жизненными трудностями использовался опросник «Жизнестойкость» и тест «Смыслжизненные ориентации» в разработке Д.А. Леонтьева [13, 14]. Временная перспектива как эмоциональная установка исследовалась с помощью опросника Зимбардо. Обработка и анализ данных проводились с помощью статистической программы SPSS17.0 с использованием U-критерия Манна–Уитни.

С целью проверки справедливости выдвинутых гипотез проведены исследования с участием взрослых людей, занимающихся или занимавшихся предпринимательством в течении 15 лет. Всего в исследовании приняли уча-

стие 43 человека в возрасте от 40 до 70 лет, в том числе 14 женщин и 29 мужчин, проживающих в Новосибирске. Все участники исследований являются предпринимателями, начавшими свою предпринимательскую деятельность более 15 лет назад (1990–2000 гг.), проживающие на территории Сибирского региона и имеющие на сегодняшний день различные экономические результаты своей деятельности. Выборка была разделена на три группы: первая группа ЭГ1 – 15 человек – испытуемые с оптимальной временной перспективой, успешные, стабильные и эффективные в деятельности; вторая группа ЭГ2 – 15 человек – испытуемые с обедненной временной перспективой, сменившие направление деятельности, работающие наемными сотрудниками или не работающие, третья группа ЭГ3 – 11 человек – с квазинасыщенной временной перспективой, нестабильные, не имеющие устойчивого направления деятельности; три человека не вошли ни в одну группу.

Анализ насыщенности перспективы будущего мотивационными объектами показал, что испытуемые, относящиеся к группе с оптимальной временной перспективой (успешные), имеют количество мотивационных объектов не менее 21 и не более 36. Испытуемые, имеющие обедненную временную перспективу (сменившие направление деятельности), имеют от 11 до 30 мотивационных объектов различной направленности. Третья группа испытуемых, имеющих квазинасыщенную временную перспективу (нестабильные), имеет от 32 до 43 мотивационных объектов, при этом преобладает направленность целей на деловую активность. Сравнительный анализ направленности мотивационных объектов в группах показал, что существуют значимые различия в направленности на деловую активность для личностей с различной сбалансированностью временной перспективы: между группой с квазинасыщенной временной перспективой и группой с оптимальной временной перспективой, значимость различий составляет $U = 0,003$ ($p < 0,01$); между группой с квазинасыщенной временной перспективой и группой с обедненной временной перспективой значимость различий составляет $U = 0,000$ ($p < 0,01$). Между группами с оптимальной временной перспективой и обедненной значимые различия составляют $U = 0,007$ ($p < 0,01$).

Анализ эмпирических данных, полученных по шкалам опросника «Жизнестойкость», выявил значимые различия между группами. По шкалам «принятие риска», «контроль» и «вовлеченность» наиболее высокие баллы выявляются у группы ЭГ1 (оптимальная временная перспектива) по сравнению с группами ЭГ2 и ЭГ3. Общая жизнестойкость у группы с оптимальной временной перспективой выше, чем в двух других группах. Разница между группами ЭГ2 (обедненная временная перспектива) и ЭГ3 (квазинасыщенная временная перспектива) выявляется только по шкале «контроль», более низкие баллы у группы ЭГ2 (обедненная временная перспектива) по сравнению с двумя другими группами. Данная разница в пределах 10%, что говорит о неустойчивом различии между группами.

Более подробно данные различия между группами представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение групп по шкалам опросника «Жизнестойкость»

Компоненты жизнестойкости	Mean Rank		U- критерий	p
	Оптимальная временная перспектива (ЭГ1)	Квазинасыщен- ная временная перспектива (ЭГ3)		
Вовлеченность	17,00	8,73	0,006	p < 0,01
Контроль	15,83	10,32	0,067	p < 0,10
Принятие риска	16,83	8,95	0,009	p < 0,01
Компоненты жизнестойкости	Mean Rank		U- критерий	p
	Оптимальная временная перспектива (ЭГ1)	Обедненная вре- менная перспек- тива (ЭГ2)		
Вовлеченность	21,20	9,80	0,000	p < 0,01
Контроль	20,40	10,60	0,002	p < 0,01
Принятие риска	19,63	11,37	0,010	p < 0,05
Компоненты жизнестойкости	Mean Rank		U- критерий	p
	Обедненная временная перспектива (ЭГ2)	Квазинасыщен- ная временная перспектива (ЭГ3)		
Контроль	11,23	16,59	0,077	p < 0,10

Сравнительный анализ данных по результатам опросника «Смысло-жизненные ориентации» выявил различия между группами. Между группами ЭГ1 (оптимальная временная перспектива) и ЭГ2 (обедненная временная перспектива) выявляются значимые различия по всем шкалам осмысленности жизни, показатели в группе ЭГ1 выше, чем в группе ЭГ2. Показатели по шкалам «локус контроля-Я» и «результат жизни» у группы ЭГ1 выше, чем у ЭГ3.

Между группами с обедненной временной перспективой (ЭГ2) и с квазинасыщенной временной перспективой (ЭГ3) значимых различий по шкалам факторов осмысленности жизни не выявляется. Сравнительные данные по группам более подробно представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение групп по шкалам опросника «Смыслжизненные ориентации»

Субшкалы показателя осмысленности жизни	Mean Rank		U- критерий	p
	Оптимальная времен- ная перспектива (ЭГ1)	Обедненная вре- менная перспек- тива (ЭГ2)		
Процесс жизни	19,27	11,73	0,019	p < 0,05
Результат жизни	19,63	11,37	0,010	p < 0,05
Лocus контроля-Я	18,17	12,83	0,094	p < 0,10
Лocus контроля- жизнь	19,93	11,07	0,006	p < 0,05
Общая осмыслен- ность жизни	19,37	11,63	0,016	p < 0,05

Субшкалы показателя осмысленности жизни	Mean Rank		U-критерий	p
	Оптимальная временная перспектива (ЭГ1)	Квазинасыщенная временная перспектива (ЭГ3)		
Результат жизни	15,93	10,18	0,056	$p < 0,10$
Локус контроля-жизнь	15,93	10,18	0,57	$p < 0,10$

Результаты, полученные с помощью теста Ф.Зимбардо, свидетельствуют о различном отношении испытуемых из разных групп к своему прошлому и настоящему, в отношении будущего различий нет. Так, значительно меньше негативного отношения к своему прошлому и более высокие баллы в отношении «гедонистического настоящего» в группе с оптимальной временной перспективой по сравнению с двумя другими группами. В то же время в группе с обедненной временной перспективой (ЭГ2) значительно меньше позитивного отношения к своему прошлому, чем в двух других группах. У группы ЭГ2 (обедненная временная перспектива) значительно больше выражено фаталистическое отношение к собственному настоящему, чем у группы ЭГ3 (квазинасыщенная временная перспектива). Данные более полно представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Различия между группами в эмоциональном восприятии
своего прошлого, настоящего и будущего**

Факторы восприятия временных периодов жизни	Mean Rank		U-критерий	p
	Оптимальная временная перспектива (ЭГ1)	Квазинасыщенная временная перспектива (ЭГ3)		
Негативное прошлое	9,90	18,41	0,005	$p < 0,01$
Гедонистическое настоящее	15,73	10,45	0,081	$p < 0,10$
Факторы восприятия временных периодов жизни	Mean Rank		U-критерий	p
	Оптимальная временная перспектива (ЭГ1)	Обедненная временная перспектива (ЭГ2)		
Негативное прошлое	12,80	18,20	0,092	$p < 0,10$
Позитивное прошлое	19,30	11,70	0,018	$p < 0,05$
Гедонистическое настоящее	18,57	12,43	0,056	$p < 0,10$
Факторы восприятия временных периодов жизни	Mean Rank		U-критерий	p
	Обедненная временная перспектива (ЭГ2)	Квазинасыщенная временная перспектива (ЭГ3)		
Позитивное прошлое	10,43	17,68	0,016	$p < 0,05$
Фаталистическое настоящее	16,67	9,18	0,013	$p < 0,05$

Проведенный анализ полученных в ходе исследований данных подтверждает выдвинутые предположения о различиях личностных характеристик у людей с различной сбалансированностью временной перспективы. У людей с оптимальной временной перспективой показатели выше, чем в двух других группах, по всем трем компонентам жизнестойкости: вовлеченности, контроля и принятию риска. Хорошо видны эти различия на графических профилях для разных групп (рис. 1).

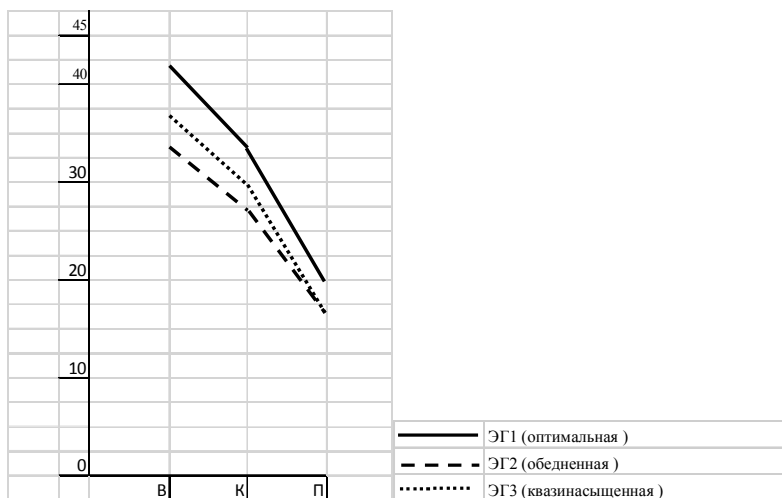


Рис. 1. Профили жизнестойкости для групп с различной сбалансированностью временной перспективы. Обозначения по оси X: В – вовлеченность; К – контроль; П – принятие жизни. По оси Y – шкала средних баллов по группе

Высокий уровень по всем трем шкалам служит показателем стрессоустойчивости людей с оптимальной временной перспективой. Данные личности имеют устойчивую, позитивную систему убеждений о себе, о мире и об отношениях с миром: «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности»; «убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован» и «убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного». А это значит, люди с оптимальной временной перспективой активно включены в социальную жизнь, что способствует получению удовольствия от собственной деятельности и успешной самореализации. Когда человек занимается деятельностью, доставляющей ему удовольствие, его участие в жизни общества возрастает, он становится социально активным. В противоположность этому у людей с обедненной временной перспективой и квазинасыщенной присутствуют чувство отвергнутости обществом, ощущение себя вне жизни. Ощущение того, что мир недружелюбен, является общим для этих людей, несмотря на

значительную разницу в деятельной активности. Такое видение мира сказывается на способности человека действовать без надежных гарантий на успех и извлекать полезный опыт из неудавшихся попыток. Личности с обедненной временной перспективой при этом полностью могут отказаться от попыток действовать, считая их бессмысленными, в то время как люди с квазинасыщенной временной перспективой считают себя способными влиять на собственную деятельность и выбирать собственное направление жизни. Это подтверждается более низкими показателями по шкале «контроль» группы с обедненной временной перспективой по сравнению с группой с квазинасыщенной временной перспективой. Люди с квазинасыщенной временной перспективой имеют низкие показатели по шкале «результат жизни», что проявляется в восприятии своего неудачного опыта как случайного, при этом не анализируются или неправильно анализируются причины неудачи и, соответственно, полученные знания не могут адекватно использоваться в дальнейшем. Эти люди продолжают активно действовать, раз за разом сталкиваясь с негативным результатом.

Показатели осмысленного отношения к жизни различаются у людей с обедненной временной перспективой и с оптимальной: по всем шести шкалам в группе ЭГ1 показатели выше, чем у группы ЭГ2. Различия между группами по шкалам смысловых ориентаций графически представлены на рис. 2.

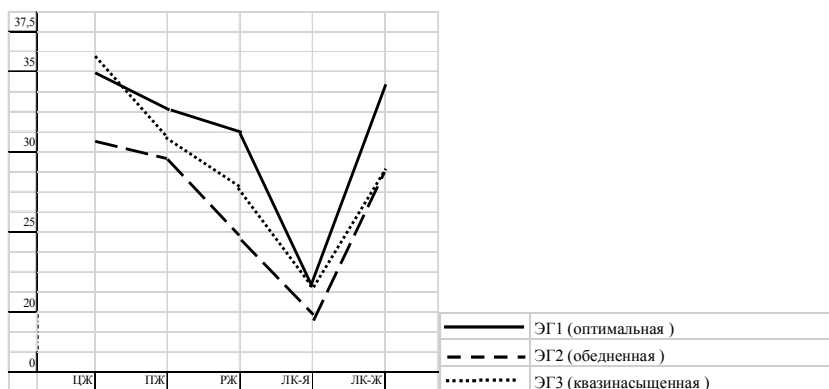


Рис. 2. Профили осмысленности жизни для групп с различной сбалансированностью временной перспективы. Обозначения по оси X: ЦЖ – цели в жизни; ПЖ – процесс жизни; РЖ – результат жизни; ЛК-Я – локус контроля-Я; ЛК-Ж – локус контроля-жизнь. По оси Y – шкала средних баллов по группе

Люди с оптимальной временной перспективой имеют цели, направленные на будущее, их жизнь эмоционально насыщенная, присутствует удовлетворенность от самореализации, есть представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, способной принимать решения и воплощать их в жизнь. В противоположность этому люди с обедненной временной перспективой живут больше сегодняшним или вче-

рашним днем, при этом не удовлетворены этой жизнью, она для них не интересна и негативна в эмоциональном плане. Такие люди не верят в собственные силы влиять на события своей жизни, им присущ фатализм в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода иллюзорна и бессмысленно загадывать на будущее. В отличие от них личности с квазинасыщенной временной перспективой обладают целеустремленностью, способной переходить в прожекторство, для них жизнь наполнена смыслом достижения поставленной перед собой узкой цели, при этом есть противоречивое отношение к вере в собственные силы и способности контролировать свою жизнь. С одной стороны, люди с квазинасыщенной временной перспективой верят в себя и свои способности, а с другой стороны считают свою жизнь неподвластной сознательному контролю. В их жизнеосмыслении очень многое зависит от удачи, на которую они рассчитывают и надеются. Сталкиваясь с неудачами, они не останавливаются, а продолжают предпринимать попытки преодолеть препятствие. В целом личности с квазинасыщенной временной перспективой не удовлетворены собственной самореализацией, но сохраняют надежду добиться своих целей.

Различаются профили личностей с различной сбалансированностью временной перспективы по аффективному восприятию своего прошлого, настоящего и будущего (см. рис. 3).

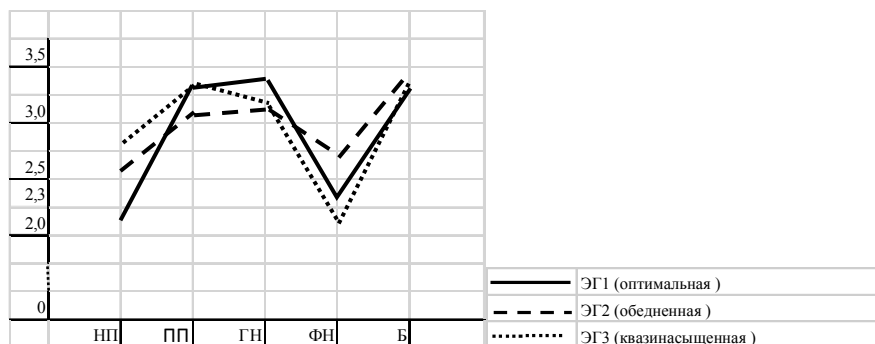


Рис. 3. Профили эмоционального восприятия временных периодов жизни для групп с различной сбалансированностью временной перспективы. Обозначения по оси X:

НП – негативное прошлое; ПП – позитивное прошлое; ГН – гедонистическое настоящее; ФН – фаталистическое настоящее; Б – будущее.

По оси Y – шкала средних баллов по группе

Люди с оптимальной временной перспективой более позитивно относятся к своему прошлому, чем личности с обедненной и квазинасыщенной временной перспективой, при этом настоящее воспринимается как возбуждающее, полное удовольствий, рискованное. У людей с обедненной перспективой присутствует неудовлетворенность собственным настоящим и при этом нет опоры на позитивные воспоминания о прошлом, что усиливает ощущение бессилия и фатальности происходящего. Высокие баллы по шкале «негативное прошлое» и низкие баллы по шкале «позитивное про-

шное» подтверждают это. Отсюда у данных людей возникают беспомощность и бессмысленность деловой активности в настоящем, они не планируют значительных целей на отдаленное будущее и, как следствие, имеют малое количество мотивационных объектов во временной перспективе. Настоящее воспринимается как неизбежное, не поддающееся влиянию. В отличие от них люди с квазинасыщенной временной перспективой имеют не только негативные воспоминания о прошлом, возможно, связанные с травматичным опытом, но и позитивное, сентиментальное отношение к прошедшим событиям. У таких людей менее выражена фатальность отношения к настоящему, что дает ресурс для деловой активности.

Обобщая, можно говорить о том, что деятельность людей, имеющих оптимальную временную перспективу, может определяться как «начавшие, продолжающие эффективно действовать и ожидающие позитивных результатов». Данная категория людей отличается способностью формировать сбалансированную временную перспективу, имеющую мотивационные объекты в количестве от 21 до 36, равномерно расположенные на темпоральной оси временной перспективы. Для таких людей свойственны высокая осмысленность собственной жизни, способность активно вовлекаться в социальную деятельность, убежденность в возможности влиять на происходящие с ними события и ожидать позитивных результатов от собственной деятельности. Личности, имеющие количество мотивационных объектов менее 21, имеют обедненную временную перспективу и определяются как «начавшие, не сумевшие продолжить и отказавшиеся от дальнейших попыток заниматься предпринимательской деятельностью». Для них свойственны негативное восприятие собственного прошлого, фаталистическое отношение к настоящему, неверие в способность влиять на собственную жизнь, что значительно снижает их вовлеченность в реальные события и саму деятельную активность. Люди, имеющие количество мотивационных объектов в пределах от 37 и выше, имеют квазинасыщенную временную перспективу и определяются как «пытавшиеся начать, продолжающие попытки и рассчитывающие на успех в будущем», при этом распределение мотивационных объектов во временной перспективе неравномерное, с большей нагруженностью на ближайшее будущее. Такие люди активно вовлечены в социальную деятельность, имеют убежденность, что им подвластны события собственной жизни. Индивидуумы с квазинасыщенной временной перспективой могут иметь внутренний конфликт: с одной стороны, уверенность в своей власти влиять на события, с другой – чувство ненужности и исключенности из реальной жизни.

Выводы

Проведенные исследования подтвердили предположение о том, что активность человека соотносится с его временной перспективой, важное значение при этом имеет сбалансированность временной перспективы по количеству мотивационных объектов, расположенных на оси времени в

определенных темпоральных зонах. Существуют качественные отличия видов сбалансированности временной перспективы, которые могут определяться на основании общего количества мотивационных объектов во временной перспективе. Можно с высокой степенью достоверности утверждать, что существуют определенные диапазоны наполняемости мотивационными объектами для обедненной и квазинасыщенной сбалансированности временной перспективы. Определение непосредственно оптимальной временной перспективы, имеющей сбалансированное количество мотивационных объектов, затруднено из-за перекрывающихся зон с обедненной и квазинасыщенной временной перспективой.

Остается до конца не изученным, как соотносится направленность мотивационных объектов со сбалансированностью временной перспективы. Перспективными остаются исследования влияния изменения сбалансированности временной перспективы на изменение осознанной активности личности в настоящем.

Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетей, 2001. 304 с.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности. Киев : Наукова думка, 1984. 207 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
4. Лукьянов О.В., Неякина Ю.Ю. Смысловые детерминанты временной перспективы личности // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 360. С. 152–157.
5. Попова О.Н. Проблема сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 18–31. DOI: 10.17223/17267080/66/2.
6. Караваева Л.П. Особенности представления о будущем в период середины жизни личности у людей с разной временной перспективой // Человеческий капитал. 2013. № 4 (52). С. 23–27.
7. Лукьянов О.В. Экзистенциальный анализ и природа времени. Транстемпоральный характер экзистенциального опыта // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 164–170.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 608 с.
9. Ермолова И.М., Штрахова А.В. Временная перспектива и переживания безнадежности в структуре внутренних форм суицидального поведения // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 39–51.
10. Поправко Н.В., Сыров В.Н. Концепция времени в социологии // Социологический журнал. 2000. № 1–2. С. 88–99.
11. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
12. Курденко А.Н. Личностные особенности и становление временной перспективы личности // Наука XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1 (3). С. 54–58.
13. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
14. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. 17 с.

Поступила в редакцию 23.02.2018 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведение об авторе:

ПОПОВА Оксана Николаевна, психолог Городского центра психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник»; аспирант Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Россия). E-mail: ankor-akc@yandex.ru

CHARACTERISTICS OF THE TIME PERSPECTIVE BALANCE OF THE PERSONALITY

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 85–99.

DOI: 10.17223/17267080/69/5

Oksana N. Popova Novosibirsk Center for psychological and pedagogical support of youth "Rodnik", Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: ankor-akc@yandex.ru

Keywords: time perspective; balance of time perspective; vitality; meaningfulness of life; motivational objects.

The article presents the results of the research devoted to the problem of determining the characteristics of the time perspective balance in terms of quantitative filling by motivational objects. The research was conducted with a group of people who had engaged or had been engaging in business for 15 years, had been living in the Siberian region, and that had different economic results. The research finds out how to distinguish and characterize the balance of the time perspective and to correlate certain options and types of the time perspective balance with personal traits and efficiency. The obtained results allow assuming the trend to forecast successfulness and effectiveness of a person's activities on the basis of time perspective balance characteristics. Such characteristics can be considered as the allocated qualitative time perspective zones corresponding to one of the three types of the time perspective balance. They are "optimal time perspective"; "the united time perspective" or "the quasi-intensive time perspective". In the course of the study, we have revealed two qualitative zones with a low number of motivational objects and a large number of motivational objects located in the time perspective corresponding to the "united" and "quasi-intensive" time perspective and one intermediate time perspective that corresponded to "optimal time perspective". The article considers correlations of personal characteristics related to the ability to cope with life's difficulties and to live meaningfully, with certain types of the time perspective balance.

The obtained results confirm the assumption that the balanced type of the time perspective is correlated with the stability and success of the individual in activity. Individuals with "optimal" time perspective are sufficiently wisely creating plans and identifying goals, and they are able to cope successfully with life's difficulties. Two other types of the time perspective balance ("united" and "quasi-intensive") correspond to individuals with certain aspects of inefficiency in their activities, nonetheless the behavior of people belonging to these groups will be different.

The results of the conducted studies provide great opportunities for further research of the influence of the time perspective balance on the personal activity effectiveness in various spheres, with different life experiences.

References

1. Abulkhanova, K.A. & Berezina, T.N. (2001) *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personal time and time of life]. St. Petersburg: Aleteyya
2. Golovakha, E.I. (1984) *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of personality]. Kyiv: Naukova dumka.
3. Zimbardo, F. & Boyd, G. (2010) *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [The Paradox of Time. A new time psychology that will improve your life]. Translated from English by O. Gatanova. St. Petersburg: Rech'.

4. Lukyanov, O.V. & Neyaskina, Yu.Yu. (2012) Meaning determinants of personality's temporal perspective. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 360. pp. 152–157. (In Russian).
5. Popova, O.N. (2017) The problem of a person's time perspective balance. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 66. pp. 18–31. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/66/2
6. Karavaeva, L.P. (2013) Osobennosti predstavleniya o budushchem v period serediny zhizni lichnosti u lyudey s raznoy vremennoy perspektivoy [The idea of future in the middle-aged people with different time horizons]. *Chelovecheskiy kapital*. 4(52). pp. 23–27.
7. Lukyanov, O.V. (2007) Ekzistentsial'nyy analiz i priroda vremeni. Transtemporal'nyy kharakter ekzistentsial'nogo opyta [Existential analysis and the nature of time. The transtemporal character of existential experience]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 299. pp. 164–170.
8. Nutten, J. (2004) *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and the prospect of the future]. Translated from French by E. Pyataeva, N. Tolstykh, V. Shevyakhova. Moscow: Smysl.
9. Ermolova, I.M. & Shtrakhova, A.V. (2015) Vremennaya perspektiva i perezhivaniya beznadezhnosti v strukture vnutrennikh form suitsidal'nogo povedeniya [Temporal perspective and experiences of hopelessness in the structure of internal forms of suicidal behaviour]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta Ser. Psikhologiya*. 8(4). pp. 39–51.
10. Popravko, N.V. & Syrov, V.N. (2000) Kontseptsiya vremeni v sotsiologii [The concept of time in sociology]. *Sotsiologicheskii zhurnal – Sociological Journal*. 1–2. pp. 88–99.
11. Leontiev, D.A. (2016) Autoregulation, Resources, and Personality Potential. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 62. pp. 18–37. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/3
12. Kurdenko, A.N. (2015) Lichnostnye osobennosti i stanovlenie vremennoy perspektivy lichnosti [Personal features and the formation of a personality's temporary perspective]. *Nauka XXI veka: problemy i perspektivy*. 1(3). pp. 54–58.
13. Leontiev, D.A. & Rasskazova, E.I. (2006) *Test zhiznestoykosti* [Test of Resilience]. Moscow: Smysl.
14. Leontiev, D.A. (1992) *Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsiy* [The method of studying value orientations]. Moscow: Smysl.

Received 23.02.2018;

Accepted 31.05.2018

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

DOI: 10.17223/17267080/69/6

УДК 616.517-052:159.923

А.О. Николаевская, Е.А. Алехина

Курский государственный медицинский университет (Курск, Россия)

Личностные особенности и качество жизни больных, страдающих псориазом, с различной длительностью заболевания

Представлены результаты обследования клинко-психопатологическим, экспериментально-психологическим, статистическим методами 39 больных, страдающих хроническим мультифакторным дерматозом – псориазом. Описаны личностные особенности в динамике заболевания, параметры качества жизни больных. Установлено, что длительность течения псориаза влияет на физическое и психологическое благополучие. Выявленные данные о личности больных позволяют комплексно подходить к оценке состояния их здоровья, в случае необходимости выстраивать коррекционные мероприятия.

Ключевые слова: *психосоматика; псориаз; личность; качество жизни.*

Введение

Одной из важных медико-социальных проблем дерматологии является хронический мультифакторный дерматоз – псориаз, который на 67-й Ассамблее Всемирной организации здравоохранения признан «хроническим неинфекционным мучительным обезображивающим и приводящим к нетрудоспособности заболеванием, способ излечения от которого неизвестен».

Характерным признаком псориаза является возникновение четко отграниченных от здоровой кожи красных шелушащихся папул размером с монету, которые локализованы преимущественно на коже рук, локтевых и коленных суставов, ступней и волосистой части головы. К проявлениям заболевания также относятся зуд, раздражение, жжение и боль. В достаточно редких тяжелых случаях пораженным оказывается весь кожный покров, когда острое воспаление и шелушение кожи могут вызвать нарушения ее терморегуляции и барьерной функции, что может привести к летальному исходу [1. С. 3]. Псориаз манифестирует в любом возрасте и характеризуется неконтролируемой незлокачественной пролиферацией клеток кожи [2. С. 39; 3. С. 1258].

В последние годы в дерматологической практике широко распространен психосоматический подход, рассматривающий человека с позиции

единства биологического и психического начал. Это обусловлено тем, что ряд дерматологических заболеваний, таких как нейродермит, экзема, ангионевротический отек, крапивница, псориаз, традиционно рассматривался в числе психосоматических расстройств [4. С. 4; 5. С. 110]. По определению А.Б. Смулевича (2016), психосоматические расстройства – группа болезненных состояний, возникающих на основе взаимодействия психических и соматических факторов, проявляющихся психическими расстройствами, отражающими реакцию на соматическое заболевание, развитием соматической патологии под влиянием психогенных факторов [6. С. 223].

В 1968 г. американский ученый Франц Александер в своих трудах подчеркивал, что «кожа – это важный орган выражения эмоций», она обладает специфической предрасположенностью к реакции индивида на стресс. В широко известной книге «Психосоматическая медицина» автор отсылает читателей к наиболее ранним работам Джозефа Клаудера, который, в свою очередь, полагал, что «психика оказывает на кожу большее влияние, чем на любой другой орган... Кожа – важный орган выражения эмоций, который можно сравнить только с глазом». Основная мысль Ф. Александера заключалась в том, что главной ролью в манифестации патогенетических механизмов псориаза выступают «неосознанные эмоциональные конфликты, подавление агрессивных и сексуальных влечений при неспособности самостоятельно контролировать собственные эмоциональные устремления» [7. С. 245]. Аналогичного воззрения придерживаются и современные исследователи. Так, в статье А.Н. Стефановой, Л.Д. Малахова (2002) [8. С. 52] отмечается, что кожа выступает как «психосоматический орган человека» и «фокус проявления его внутренних конфликтов».

Высокий уровень заболеваемости псориазом на нынешнем этапе развития цивилизации объясняется стремительным темпом жизни общества, увеличением эмоциональной нагрузки, требующей огромных нервных и интеллектуальных усилий [9]. Как один из самых упорных и распространенных дерматозов, псориаз занимает лидирующее место в структуре хронических рецидивирующих кожных заболеваний, поражая от 0,1 до 3% населения разных стран [10]. Удельный вес больных псориазом в общей структуре заболеваемости кожными болезнями, по данным российских авторов, составляет 7–10%, а среди стационарных больных дерматологического профиля – 20–30%. В абсолютных цифрах в Российской Федерации около 2,8 млн больных псориазом, в мире им страдают около 125 млн человек [11, С. 2; 12; 13].

Обострение псориаза в 52,5% случаев наблюдается после острых нервно-психических потрясений, отрицательных эмоций и нервного перенапряжения [14. С. 43]. По данным зарубежных авторов, у 80% больных, столкнувшихся со стрессовыми событиями, стоит ожидать обострения заболевания не позднее, чем через 4 недели после них [15. С. 176; 16. С. 14]. Толчком к возникновению болезни могут быть несчастные случаи или смерть близких, семейные ссоры или конфликты на службе, общественные проблемы, нравственные потрясения [17. С. 94; 18. С. 33].

Другой аспект обсуждаемой проблемы обусловлен значительным снижением качества жизни больных псориазом. В специальной литературе указывается на влияние псориаза на социальную активность страдающих людей, ограничение их профессиональной деятельности, быта, взаимоотношений с коллегами [19. С. 1]. Псориазные бляшки, чешуйки на коже, болевой синдром и сильный зуд могут выступать препятствием к реализации основных жизненных потребностей (сон, питание, уход за собой). Поражение кожи рук может препятствовать занятиям спортом, уходу за членами семьи [20. С. 221]. Отмечаются нарушения установления контактов с другими людьми из-за неуверенности, восприятия собственного тела как «нечистого, заразного», стремления больных к уединению, что в конечном итоге может привести к патологическому развитию личности пациента [21. С. 97]. Проявления псориаза способны привести к изменению поведения больных, следствием чего может стать ожирение, повышенное потребление алкоголя и табака. Кроме таких симптомов, как боль, зуд и кровоточивость, вызываемых псориазом, многие болеющие им люди во всем мире испытывают стигматизацию и дискриминацию в обществе и на работе [22, 23].

Большую психологическую проблему порождает наличие псориазных высыпаний на коже лица, ушах, на волосистой части головы, которые могут быть ошибочно восприняты окружающими как педикулез. Люди, болеющие псориазом, зачастую отличаются пониженной самооценкой, сталкиваются с дискриминацией при трудоустройстве, социальной изоляцией ввиду проявлений болезни.

Личность больного, тип акцентуации наряду с другими факторами оказывают влияние на формирование отношения пациента к собственному заболеванию и, соответственно, на качество их жизни [24]. Присущие дерматологическим больным замкнутость, раздражительность, вплоть до озлобленности и агрессии, недоверие к окружающим ухудшают качество жизни больных, их взаимоотношения с медицинскими работниками [17. С. 1021]. Данные о личности пациента дают возможность осуществлять постоянный мониторинг состояния больного, страдающего псориазом, позволяют составить полную и объективную картину болезни и в случае необходимости проводить коррекцию терапии [1. С. 152].

Актуальность изучения личностных особенностей и качества жизни больных псориазом обуславливается длительностью, упорством и непредсказуемостью течения псориаза, тяжестью его клинических проявлений, косметологическими проблемами, значительным влиянием на качество жизни больных и их личность.

Цель настоящего исследования – изучение личностных особенностей и качества жизни больных, страдающих псориазом, с различной длительностью заболевания.

В задачи работы входило оценить личностные особенности и качество жизни пациентов, страдающих псориазом, с различной длительностью течения заболевания, провести их сравнительный анализ.

Процедура и методы исследования

В основу настоящей работы легли результаты обследования на добровольной основе экспериментальной группы из 39 респондентов (20 женщин и 19 мужчин в возрасте от 22 до 72 лет), которое осуществлялось в ОБУЗ «Курский областной клинический кожно-венерологический диспансер» в 2017 г. У всех обследованных по данным медицинской документации в соответствии с МКБ-10 был выставлен диагноз L 40.0 Псориаз обыкновенный.

Все испытуемые были разделены на три группы в соответствии с длительностью заболевания. В 1-ю группу вошли 9 респондентов с длительностью заболевания от 1 года до 5 лет, во 2-ю группу – 13 респондентов с длительностью заболевания от 6 до 9 лет, в 3-ю группу – 17 респондентов с длительным течением заболевания от 10 до 13 лет.

В качестве основных методов исследования выступили клинико-психопатологический (опрос пациентов, наблюдение, оценка симптомов и синдромов), экспериментально-психологический (качественная и количественная оценка личностных характеристик, качества жизни) и статистический методы.

Для реализации поставленных задач нами были задействованы следующие психодиагностические инструменты:

- сокращенный многофакторный опросник для исследования личности «Мини-мульти» (СМОЛ), адаптированный Ф.Б. Березиным и М.П. Мирошниковым;

- SF-36 Health Status Survey – неспецифический опросник для оценки качества жизни, шкалы которого отображают особенности физического функционирования, ролевую деятельность, телесную боль, общее здоровье, жизнеспособность, социальное функционирование, эмоциональное состояние и психическое здоровье.

Статистический метод исследования включал следующие статистические технологии: 1) описательная статистика; 2) χ^2 -критерий Фишера, который позволяет оценить достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых наблюдается интересующий эффект; 3) H -критерий Краскела–Уоллиса для проверки равенства медиан нескольких выборок. Для статистического анализа использовалась программа Statistica (версия 7.0) StatSoft.

Результаты исследования

Переходя к освещению результатов исследования, остановимся на сравнительной оценке частотного распределения базисных шкал опросника «Мини-мульти» в анализируемых группах.

Как видно из табл. 1, у больных с длительностью заболевания от 1 года до 5 лет личностный профиль статистически значимо чаще ($p \leq 0,05$) отличался подъемом по шкалам ипохондрии (5 пациентов – 55,6%), депрессии (7 пациентов – 77,8%) и паранойяльности (6 пациентов – 66,7%).

Таблица 1

Сравнительная оценка частотного распределения базисных шкал опросника «Мини-мульти» в анализируемых группах

Базисные шкалы опросника «Мини-мульти»	Обследованные группы						Φ ₁	Φ ₂	Φ ₃
	1-я группа (n = 9)		2-я группа (n = 13)		3-я группа (n = 17)				
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%			
Ипохондрия (Hs)	5	55,6	3	23,1	4	23,5	1,982#	0,024	1,628
Депрессия (D)	7	77,8	4	30,8	4	23,5	2,267#	0,448	2,785*
Истерия (Hy)	1	11,1	1	7,7	2	11,8	0,027	0,377	0,053
Психопатия (Pd)	1	11,1	1	7,7	1	5,9	0,027	0,193	0,053
Паранойальность (Pa)	6	66,7	2	15,4	2	11,8	2,546*	0,288	2,935*
Психастения (Pt)	2	22,2	2	15,4	1	5,9	0,421	0,858	1,189
Шизоидность (Sc)	1	11,1	1	7,7	1	5,9	0,027	0,193	0,053
Гипотония (Ma)	1	11,1	1	7,7	1	5,9	0,027	0,193	0,053

Примечание. Здесь и далее: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ – значимые статистические различия; # – $0,05 < p < 0,1$ – различия на уровне статистической тенденции; Φ_1 – критерий Фишера при сравнении 1-й и 2-й групп; Φ_2 – критерий Фишера при сравнении 2-й и 3-й групп; Φ_3 – критерий Фишера при сравнении 1-й и 3-й групп.

Испытуемые с высокими оценками по шкале ипохондрии характеризовались погруженностью в переживания о клинических проявлениях псориаза, проспективно оценивали, как изменится качество их жизни в отдаленном будущем. Большинство пациентов 1-й группы (7 человек – 77,8%) субъективно отмечали «мучительность» для них зуда, выраженный болевой синдром. Размышляли о возможной косметологической коррекции имеющихся дефектов на коже, вплоть до «ее пересадки» 2 пациента – 22,3%. Респонденты анализируемой группы отличались маловерием в успех лечения в дерматовенерологическом стационаре, скептически подходили к рекомендациям специалистов, «перепроверяли» информацию о врачебных назначениях и рекомендациях при выписке в сети Интернет. Зачастую были склонны верить в успех «народной» медицины, гомеопатии.

Испытуемые с высокими показателями по шкале депрессии отличались склонностью к пониженному настроению, даже при отсутствии видимых на то причин, чувствительностью, обидчивостью, сензитивностью, склонностью к тревогам, робостью, застенчивостью. При обострении заболевания у них быстро портилось настроение, отсутствовала вера в успех излечения, настрой отличался пессимизмом. Зачастую они оттягивали свой визит к врачу.

Повышение по шкале «Паранойяльность» проявлялось в настороженном отношении пациентов к медицинскому персоналу. Двое больных

настаивали на повторной сдаче общих анализов крови и мочи, поскольку считали, что «могут быть погрешности в лаборатории при выполнении анализа». Такие пациенты полагали, что при общении с ними окружающие обращают внимание на их «косметологический дефект», стеснялись контактировать с врачами-ординаторами, предпочитая им специалистов более старшего возраста.

У респондентов 2-й группы по частоте на первом месте в личностном профиле отмечался подъем по шкале «Депрессия» (4 пациента – 30,8%), на втором месте – по шкале «Ипохондрия» (3 пациента – 23,1%), на третьем – по шкалам «Паранойяльность» (2 пациента – 15,4%) и «Психастения» (2 пациента – 15,4%). Повышение по шкалам «Истерия», «Психопатия», «Шизоидность», «Гипотония» встречалось в равном процентном соотношении и составляло по 7,7%.

Что касается пациентов 3-й группы с длительностью заболевания от 10 до 13 лет, то их личностный профиль при исследовании методикой «Мини-мульти» статистически значимо чаще ($p \leq 0,05$) проявлялся повышением по шкалам «Депрессия» (4 пациента – 23,53%) и «Паранойяльность» (2 пациента – 11,76%). Личностные переживания пациентов с подъемом показателей по шкале депрессии проявлялись в следующем: такие больные объективно понимали, что данная патология останется с ними на протяжении всей жизни, им периодически придется обращаться за специализированной помощью и даже госпитализироваться при обострении состояния. Повышение по шкале паранойяльности у длительно болеющих пациентов выражалось в их предубежденности относительно собственной внешности окружающими. Они полагали, что многим лицам «неприятно» общаться с ними ввиду того, что псориазические папулы находятся на видимых участках кожи, даже в летнее время зачастую носили одежду с длинными рукавами. Двое пациентов полагали, что распространяют неприятный запах из-за лекарственных средств, которые наносят на пораженные участки кожи.

Известным фактом выступает представление о том, что клинические проявления псориаза, характер его течения, частота обострений, длительность заболевания во многом определяются психоэмоциональным состоянием болеющего человека, а также его личностными особенностями. С другой стороны, может иметь место психопатологическая симптоматика ввиду реакции самого больного на возникновение болезни.

На основе представленных в табл. 1 данных можно судить о том, что в динамике заболевания происходит некоторое изменение личностного профиля страдающих псориазом больных. Так, лица с небольшой длительностью заболевания сталкиваются с новым для себя состоянием – состоянием болезни. Они отличались ипохондричностью, погруженностью в размышления о возможных последствиях псориаза, рассуждениях об изменении в связи с заболеванием их жизненного уклада. Стремилась все-сторонне самостоятельно исследовать свое заболевание, иметь о нем максимальные представления, которые черпали в сети Интернет. Немаловажным представлялся скептицизм таких больных по отношению к медицин-

скому персоналу, врачебным назначениям, которые «перепроверялись». Субъективно такие пациенты указывали на выраженный болевой синдром, непереносимость зуда. Для них была характерна пониженная самооценка ввиду косметологического дефекта кожи, существовал некоторый радикализм – пациенты всерьез задумывались о серьезных реконструктивных операциях по пересадке пораженных участков кожи, визитах к косметологам по поводу возможной коррекции, не исключали для себя возможность лечения гомеопатией, обращения к представителям нетрадиционной медицины – «знахарям», «целителям».

Настроение таких больных отличалось неустойчивостью, могло легко меняться без видимых причин, они слабо верили в возможности терапии.

Паранойяльность больных с небольшой длительностью заболевания, по нашему мнению, может объясняться тем, что они сталкиваются с новым для себя состоянием, с которым не могут примириться, принять его. Из-за этого испытывают трудности в общении с окружающими – замечают взгляды, направленные именно на их «косметологический дефект», отказываются контактировать с медицинским персоналом более молодого возраста, надеются на ошибки в диагностике в пользу своего здоровья.

Из представленных данных (см. табл. 1) можно увидеть, что в динамике заболевания пациентов с большей длительностью заболевания (от 6 до 9 лет) не отмечалось пиковых значений по анализируемым шкалам личностного профиля, что может свидетельствовать о некоторой гармонизации их психоэмоционального состояния. Больные не были склонны к аггравации имеющихся симптомов, переставали видеть свое будущее в пессимистичных тонах, были привержены терапии.

В динамике заболевания у длительно болеющих (от 10 до 13 лет) наблюдается схожий с респондентами 1-й группы (с длительностью заболевания от 1 года до 5 лет) личностный профиль с повышением по шкалам «Депрессия» и «Паранойяльность». Однако имеются различия в их непосредственном проявлении. Такие больные осознавали свое заболевание, необходимость приверженности лечению, но понимали невозможность полной ремиссии, что влияло на их эмоциональный фон. Они были убеждены, что окружающие обращают внимание на их внешний вид, старались выбирать одежду, скрывающую пораженные участки кожи. Субъективно они отмечали, что «свыклись» с наличием псориаза и не страдают от возможного неблагоприятного впечатления, которое могут произвести на окружающих своим внешним видом.

Следующим изученным фактором выступила оценка параметров качества жизни больных псориазом с различной длительностью заболевания.

Как видно из табл. 2, пациенты 1-й группы отличались достаточно высокими показателями медиан по шкалам опросника SF-36 Health Status Survey. Это может объясняться небольшой длительностью течения заболевания, когда больные еще не имеют глубоких представлений обо всех сторонах псориаза. Их анамнестические сведения не отличаются большим количеством госпитализаций, сами больные испытывают надежду на вы-

здоровление, полное избавление от имеющейся симптоматики. Представляется интересным, что при высоких уровнях показателя по шкале «Интенсивность боли (BP)» пациенты не обнаруживали в своем большинстве нарушений своей жизненной активности, ролевого, физического и социального функционирования, психического здоровья в целом.

Т а б л и ц а 2

**Сравнительный анализ параметров качества жизни больных
в анализируемых группах**

Параметры качества жизни	Обследованные группы			Н-критерий
	1-я группа (n = 9)	2-я группа (n = 13)	3-я группа (n = 17)	
	Медиана	Медиана	Медиана	
Физическое функционирование (PF)	88,33333333	72,69230769	77,94117647	20,88526 **
Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP)	94,44444444	44,23076923	70,58823529	23,11955**
Интенсивность боли (BP)	91,77777778	52,84615385	73,17647059	20,80729**
Общее состояние здоровья (GH)	85,66666667	44,38461538	64,41176471	20,93295**
Жизненная активность (VT)	83,88888889	35,76923077	55,29411765	26,50183**
Социальное функционирование (SF)	100	80	88,88888889	8,86255**
Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE)	100	100	100	1,35562
Психическое здоровье	83,55555556	59,07692308	65,41176471	11,84478**

** $p < 0,01$ – значимые статистические различия.

Больные, составившие 2-ю группу, характеризовались наименьшими значениями медиан среди больных с различной длительностью заболевания. Данные сведения могут быть объяснены так: пациенты осознают свое состояние как хроническое, понимают необходимость быть приверженными терапии, следовать рекомендациям лечащего врача, сознают, что полная ремиссия маловероятна. Наиболее низкие значения у них отмечались по шкалам «Жизненная активность (VT)», «Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP)», «Общее состояние здоровья (GH)». Медиана по шкале «Интенсивность боли (BP)» у них составила 52,84615385.

Больные 3-й группы с длительным течением заболевания (от 10 до 13 лет) отличались более низкими показателями анализируемых шкал по сравнению с респондентами 1-й группы. Однако в общей массе испытуемых у них не отмечалось сколь-либо существенного снижения по шкалам опросника. Они демонстрировали достаточно высокие цифры, учитывая, что результат в 100 баллов принимается за состояние полного здоровья. Мы полагаем, что

по сравнению с респондентами 2-й группы они более объективны в оценке своего физического, психического, социального и ролевого образа жизни.

При сравнительном анализе параметров качества жизни больных в анализируемых группах статистически значимые различия ($p < 0,01$) были обнаружены по всем шкалам, за исключением шкалы «Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE)».

Как видно из табл. 2, респонденты 1-й группы отличались достаточно высокими показателями по шкалам, характеризующим качество их жизни. Данный факт может объясняться не столь длительным течением псориаза, отсутствием частых госпитализаций, верой в успех выздоровления, избавления от имеющихся симптомов заболевания.

Схожая тенденция наблюдалась и у респондентов 3-й группы с наиболее длительным течением заболевания. Это может объясняться наилучшей приспособляемостью, адаптацией пациентов к состоянию своего измененного здоровья в динамике заболевания.

Самые низкие уровни медиан, характеризующие основные параметры качества жизни больных, отмечались у пациентов из 2-й группы, что может объясняться осознанием своего состояния как хронического, маловероятностью полной ремиссии, необходимостью приверженности терапии.

Выводы

Личностный профиль больных с небольшой длительностью заболевания от 1 года до 5 лет отличается подъемом по шкалам ипохондрии, депрессии и паранойальности. Высокие показатели по шкале «Ипохондрия» выражаются в особой погруженности больных в переживания о клинических проявлениях псориаза, размышлениях об особенностях их жизни в связи с заболеванием. У таких больных субъективно отмечался более выраженный болевой синдром, они часто указывали на непереносимость «мучительного зуда», размышляли о косметологической коррекции имеющихся дефектов. Важными представляются неверие таких больных в успех традиционной медицины и обращения за помощью к представителям «народной» медицины, «целителям», «знахарям». Испытуемые с подъемом по шкале «Депрессия» отличались пониженным фоном настроения ввиду особой чувствительности к окружающим событиям из-за проявлений своего заболевания – обидчивостью, робостью, застенчивостью.

Больных с длительно протекающим заболеванием (от 10 до 13 лет) статистически значимо чаще ($p \leq 0,05$) отличало повышение по шкалам «Депрессия» (4 пациента – 23,53%) и «Паранойальность» (2 пациента – 11,76%). Специфика депрессивных переживаний у таких больных заключалась в осознании ими неизлечимости псориаза, возможных предстоящих госпитализациях при обострениях заболевания. Отличительными чертами в суждениях больных с повышением по шкале «Паранойальность» были предубежденность больных об их внешности, нежелании окружающих общаться ввиду проявлений псориаза.

При исследовании качества жизни больных с различной длительностью течения псориаза было установлено, что больные с длительностью заболевания от 1 года до 5 лет отличаются достаточно высокими показателями по шкалам, отражающим качество их физического и психического благополучия. Аналогичная тенденция прослеживалась и у больных с длительно существующим заболеванием, что может объясняться выработкой у них механизмов совладающего с заболеванием поведения.

Полученные в ходе проведенного исследования данные могут быть использованы для создания психокоррекционной программы, направленной на повышение адаптационных возможностей индивида, оптимизацию качества оказываемой медицинской помощи больным псориазом, формирование правильного отношения к своему состоянию.

Литература

1. Довжанский С.И., Утц С.Р. Псориаз или псориагическая болезнь. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1992. 271 с.
2. Катунина О.Р., Резайкина А.В. Современные представления об участии кожи в иммунных процессах // Вестник дерматологии и венерологии. 2009. № 2. С. 39–46.
3. Katugampola R.P., Hongbo Y., Finlay A.Y. Clinical management decisions are related to the impact of psoriasis on patient-rated quality of life // The British journal of dermatology. 2005. Vol. 152. P. 1256–1262. DOI: 10.1111/j.1365-2133.2005.06576.x
4. Китаева И.И. Психоневрологические синдромы у больных псориазом : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Н. Новгород, 2003. 22 с.
5. Погосов А.В., Погосова И.А., Богушевская Ю.В. Психосоматические расстройства : учеб. пособие. 2-е изд. Курск : ГОУ ВПО КГМУ Росздрава, 2008. 212 с.
6. Смулевич А.Б. Психосоматические расстройства в клинической практике. М., 2016. 776 с.
7. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / пер. с англ. С. Могилевского. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.
8. Стефанова А.Н., Малахов Л.Д. Статус тиамина у алкогользависимых больных псориазом // Вестник постдипломного медицинского образования. 2002. № 3. С. 65.
9. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 167 с.
10. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. Психологическая диагностика отношения к болезни : пособие для врачей. СПб. : Науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. 86 с.
11. Basavaraj K.H., Navya M.A., Rashmi R. Stress and quality of life in psoriasis: an update // International Journal of Dermatology. 2011. Vol. 50, № 7. P. 783–792.
12. Ghajarzadeh M., Ghiasi M., Kheirkhah S. Associations between skin diseases and quality of life: a comparison of psoriasis, vitiligo, and alopecia areata // Acta Medica Iranica. 2012. Vol. 50, № 7. P. 511–515.
13. Всемирная организация здравоохранения. Доклад секретариата 133-й сессии исполнительного комитета. 2013. URL: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB133/B133_16-ru.pdf
14. Великанова Л.П., Шевченко Ю.С. Первичная профилактика психосоматических расстройств // Журнал неврологии и психиатрии. 2005. № 5. С. 41–45.
15. Hayes J., Koo J. Psoriasis: depression, anxiety, smoking, and drinking habits // Dermatologic Therapy. 2010. Vol. 23, № 2. P. 174–180. DOI: 10.1111/j.1529-8019.2010.01312.x.
16. Rieder E., Tausk F. Psoriasis, a model of dermatologic psychosomatic disease: psychiatric implications and treatments // International Journal of Dermatology. 2012. Vol. 51, № 1. P. 12–26. DOI:10.1111/j.1365-4632.2011.05071.x.

17. Мостовая Л.И. Сравнительный анализ психического статуса больных псориазом и атопическим дерматитом // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 5-3. С. 1021–1025.
18. Раева Т.В., Ишутина Н.П. Психологические аспекты качества жизни больных псориазом // Российский журнал кожных и венерических болезней. 2006. № 4. С. 32–35.
19. Бахлыкова Е.А., Филимонкова Н.Н., Матусевич С.Л., Котельникова А.Б., Ковкова Г.Ю. Пустулезный псориаз: качество жизни пациентов и методы терапии // Практическая медицина. 2014. № 8 (84). С. 27–32.
20. Бройтигам В. Психосоматическая медицина : учебник / пер. с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; предисл. В.Г. Остроглазова. М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. 376 с.
21. Терентьев С.Ю., Ермошина Н.П., Яковлева Н.П. Психологические особенности больных экземой и псориазом // Российский медико-биологический вестник им. И.П. Павлова. 2009. № 3. С. 97–98.
22. Сухарев А.В., Назаров Р.Н. Медико-психологическая коррекция в условиях дерматологического стационара // Российский журнал кожных и венерических болезней. 2006. № 4. С. 25–27.
23. Schwarz M.J., Chiang S., Müller N., Ackenheil M. T-helper-1 and T-helper-2 responses in psychiatric disorders // Brain, Behavior, and Immunity. 2001. Vol. 15. P. 340–370. DOI:10.1006/brbi.2001.0647.
24. Смулевич А.Б., Тхостов А.Ш., Сыркин А.Л., Овчаренко С.И., Дробижев М.Ю., Ищенко Э.Н., Алмаев Н.А., Лебедева О.И. Клинические и психологические аспекты реакции на болезнь (к проблеме нозогений) // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1997. № 2. С. 4–9.

Поступила в редакцию 22.11.2017 г.; повторно 07.02.2018 г.; принята 06.05.2018 г.

Сведения об авторах:

НИКОЛАЕВСКАЯ Ангелина Олеговна, кандидат медицинских наук, врач-психиатр, ассистент кафедры психиатрии и психосоматики Курского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: angelinasevostyanova@yandex.ru

АЛЕХИНА Екатерина Андреевна, студент факультета клинической психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: koltyrinae@mail.ru

PERSONAL FEATURES AND LIFE QUALITY OF PATIENTS WITH PSORIASIS OF VARIOUS DURATION

Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 100–112. DOI: 10.17223/17267080/69/6

Angelina O. Nikolaevskaya, Ekaterina A. Alekhina, Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation). E-mail: angelinasevostyanova@yandex.ru; koltyrinae@mail.ru

Keywords: psychosomatics; psoriasis; personality; quality of life.

Considering a person from the standpoint of the biological and mental unity underlies the psychosomatic approach, which in recent years has taken a strong position in dermatological practice. This is due to the fact that some dermatological diseases (such as neurodermatitis, eczema, angioedema, urticaria, psoriasis) are traditionally considered among the psychosomatic disorders which arise on the basis of mental and somatic factors interaction manifested by mental disorders that reflect a reaction to somatic disease, developing a somatic pathology under the influence of psychogenic factors. The World Health Organization defines psoriasis as "a chronic, non-infectious agonizing disfiguring and disabling disease, a method of cure from which is unknown." Special literature emphasizes the duration, persistence and unpredictability of psoriasis, the severity of its clinical manifestations, cosmetic problems, significant impact on the life quality of patients, their personality.

According to a study by clinical, psycho-pathological, experimental psychological, statistical method of 39 patients with psoriasis with different duration of the disease we described the personality characteristics and parameters of their life quality.

We have found that the duration of psoriasis specifically affects the personality of patients. Patients with duration of the disease from 1 to 5 years were distinguished by high indices of hypochondria (immersion in experiences about the clinical manifestations of psoriasis, changes in life due to the disease), depression (decreased mood background due to special sensitivity, shyness) and paranoia (prejudice of patients about their appearance, the reluctance of others to communicate).

Patients with the duration of the disease from 10 to 13 years statistically significantly differed by the increase in the scale "Depression" (awareness of the psoriasis incurability, the forthcoming hospitalization with exacerbation). In patients with duration of the disease from 1 year to 5 years, there were high scores on the scales of physical and mental well-being. A similar trend was observed in long-term patients, which can be explained by the development of mechanisms of coping behaviour.

The obtained data formed the basis for the development of psycho-correctional programs aimed at increasing the adaptive capabilities of patients with psoriasis, forming their right attitude to their condition.

References

1. Dovzhanskiy, S.I. & Utts, S.R. (1992) *Psoriaz ili psoriaticheskaya bolezni'* [Psoriasis or psoriatic disease]. Saratov: Saratov State University.
2. Katunina, O.R. & Rezaikina, A.V. (2009) *Sovremennyye predstavleniya ob uchastii kozhi v immunnykh protsessakh* [Modern ideas about the involvement of the skin in immune processes]. *Vestnik dermatologii i venerologii*. 2. pp. 39–46.
3. Katugampola, R.P., Hongbo, Y. & Finlay, A.Y. (2005) Clinical management decisions are related to the impact of psoriasis on patient-rated quality of life. *The British Journal of Dermatology*. 152. pp. 1256–1262. DOI: 10.1111/j.1365-2133.2005.06576.x
4. Kitaeva, I.I. (2003) *Psikhonevrologicheskie sindromy u bol'nykh psoriazom* [Psychoneurological syndromes in patients with psoriasis]. Abstract of Medicine Cand. Diss. Nizhny Novgorod.
5. Pogosov, A.V., Pogosova, I.A. & Bogushevskaya, Yu.V. (2008) *Psikhosomaticheskie rasstroystva* [Psychosomatic Disorders]. 2nd ed. Kursk: Kursk State Medical University.
6. Smulevich, A.B. (2016) *Psikhosomaticheskie rasstroystva v klinicheskoy praktike* [Psychosomatic disorders in clinical practice]. Moscow: Medpress-inform.
7. Aleksander, F. (2002) *Psikhosomaticheskaya meditsina. Printsipy i prakticheskoe primeneniye* [Psychosomatic medicine. Principles and practical application]. Translated from English by S. Mogilevsky. Moscow: EKSMO-Press.
8. Stefanova, A.N. & Malakhov, L.D. (2002) Status tiamina u alkohol'zavisimyykh bol'nykh psoriazom [Status of thiamine in alcohol-dependent patients with psoriasis]. *Vestnik post-diplomnogo meditsinskogo obrazovaniya – Journal of Postgraduate Medical Education*. 3. pp. 65.
9. Nikolaeva, V.V. (2004) *Vliyaniye khronicheskoy bolezni na psikhiku* [Influence of chronic illness on the psyche]. Moscow: Moscow State University.
10. Wasserman, L.I., Iovlev, B.V., Karpova, E.B. & Vuks, A.Ya. (2005) *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni* [Psychological diagnosis of the attitude to the disease]. St. Petersburg: V.M. Bekhterev Psychoneurological Institute.
11. Basavaraj, K.H., Navya, M.A. & Rashmi, R. (2011) Stress and quality of life in psoriasis: an update. *International Journal of Dermatology*. 50(7). pp. 783–792. DOI: 10.1111/j.1365-4632.2010.04844.x
12. Ghajarzadeh, M., Ghiasi, M. & Kheirkhah, S. (2012) Associations between skin diseases and quality of life: a comparison of psoriasis, vitiligo, and alopecia areata. *Acta Medica Iranica*. 50(7). pp. 511–515.

13. World Health Organization. (2013) *Doklad sekretariata 133-y sessii ispolnitel'nogo komiteta* [Report of the secretariat 133 sessions of the Executive Committee]. [Online] Available from: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB133/B133_16-ru.pdf.
14. Velikanova, L.P. & Shevchenko, Yu.S. (2005) Pervichnaya profilaktika psikhosomaticheskikh rasstroystv [Primary prevention of psychosomatic disorders]. *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii*. 5. pp. 41–45.
15. Hayes, J. & Koo, J. (2010) Psoriasis: depression, anxiety, smoking, and drinking habits. *Dermatologic Therapy*. 23(2). pp. 174–180. DOI: 10.1111/j.1529-8019.2010.01312.x
16. Rieder, E. & Tausk, F. (2012) Psoriasis, a model of dermatologic psychosomatic disease: psychiatric implications and treatments. *International Journal of Dermatology*. 51(1). pp. 12–26. DOI:10.1111/j.1365-4632.2011.05071.x
17. Mostovaya, L.I. (2015) Sravnitel'nyy analiz psikhicheskogo statusa bol'nykh psoriazom i atopicheskim dermatitom [Comparative analysis of the mental status of patients with psoriasis and atopic dermatitis]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 17(5-3). pp. 1021–1025.
18. Raeva, T.V. & Ishutina, N.P. (2006) Psikhologicheskie aspekty kachestva zhizni bol'nykh psoriazom [Psychological aspects of the quality of life of patients with psoriasis]. *Rossiyskiy zhurnal kozhnykh i venericheskikh bolezney – Russian Journal of Skin and Venereal Diseases*. 4. pp. 32–35.
19. Bakhlykova, E.A., Filimonkova, N.N., Matushevich, S.L., Kotelnikova, A.B. & Kovkova, G.Yu. (2014) Pustuleznyy psoriaz: kachestvo zhizni patsientov i metody terapii [Pustular psoriasis: quality of life of patients and methods of therapy]. *Prakticheskaya meditsina*. 8(84). pp. 27–32.
20. Bräutigam, W. (1999) *Psikhosomaticheskaya meditsina* [Psychosomatic medicine]. Translated from German by G.A. Obukhov, A.V. Bruenk. Moscow: GEOTAR MEDITSINA.
21. Terentiev, S.Yu., Ermoshina, N.P. & Yakovleva, N.P. (2009) Psychological features of eczematous and psoriatic patients. *Rossiyskiy mediko-biologicheskii vestnik im. I.P. Pavlova – I.P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*. 3. pp. 97–98. (In Russian).
22. Sukharev, A.V. & Nazarov, R.N. (2006) Mediko-psikhologicheskaya korrektsiya v usloviyakh dermatologicheskogo statsionara [Medico-psychological correction in the conditions of a dermatological hospital]. *Rossiyskiy zhurnal kozhnykh i venericheskikh bolezney – Russian Journal of Skin and Venereal Diseases*. 4. pp. 25–27.
23. Schwarz, M.J., Chiang, S., Müller, N. & Ackenheil, M. (2001) T-helper-1 and T-helper-2 responses in psychiatric disorders. *Brain, Behavior, and Immunity*. 15. pp. 340–370. DOI: 10.1006/brbi.2001.0647
24. Smulevich, A.B., Tkhostov, A.Sh., Syrkin, A.L., Ovcharenko, S.I., Drobizhev, M.Yu., Ishchenko, E.N., Almaev, N.A. & Lebedeva, O.I. (1997) Klinicheskie i psikhologicheskie aspekty reaktsii na bolezni' (k probleme nozogeniy) [Clinical and psychological aspects of the response to the disease (to the problem of nosogenesis)]. *Zhurnal nevropatologii i psikhiiatrii im. S.S. Korsakova – S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2. pp. 4–9.

Received 22.11.2017;

Revised 07.02.2018;

Accepted 06.05.2018

Г.Г. Буторин¹, Л.А. Бенько², Н.В. Крыжановская¹

*¹Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Челябинск, Россия)*

²Южно-Уральский государственный медицинский университет (Челябинск, Россия)

Принципы полипрофессиональной коррекции депривационных психических состояний у детей

Рассмотрены векторы диагностики и коррекции депривационных состояний детей. Результаты исследования показали, что ориентация на социальную интеракцию при коррекции депривационных психических состояний может быть более эффективна, чем индивидуальная работа с ребенком. Полезными представляются выявление проблем в структуре отношений, поддерживаемых внешними патогенными условиями, и работа с семьей.

Ключевые слова: полипрофессиональная коррекция; депривационные состояния; вектор коррекционной работы.

Введение

Одной из задач исследования депривационных состояний у детей является разработка широкого системного и многоаспектного подхода не только к проблеме диагностики, но и к комплексной их коррекции и реабилитации. Принимая во внимание сложную структуру и сочетанность факторов, определяющих возникновение и формирование неблагоприятных психических состояний, можно было предположить, что и коррекционные воздействия должны иметь многовекторную направленность, т.е. несколько плоскостей приложения. Полидисциплинарный характер нарушений, с которыми психологу в одиночку справиться практически невозможно, предполагает процесс диагностики и коррекции депривационных состояний не только на психологическом, но и на других, смежных уровнях, с участием специалистов полидисциплинарной бригады [1]. Очевидно, что проблемные области различных специалистов должны пересекаться, и такой перекрест необходим и закономерен. Более того, он должен специально планироваться, так как в критических ситуациях жизни ребенка именно интеграция усилий всех специалистов с их профессионально отличными взглядами на одну и ту же ситуацию и оказывается наиболее действенной. С другой стороны, не умаляя роли и значения деятельности смежных специалистов полидисциплинарной бригады, именно психологическим средствам должна отводиться решающая роль во всем комплексе психокоррекционной работы [2].

Материал и методы исследования

Использованные методы клинико-психологической помощи имели свои определенные специфические функции: профилактики, коррекции и реабилитации. В клинико-психологической практике эти функции встречаются под терминами первичной, вторичной и третичной профилактики [3], в клинической психологии понятие «профилактика» принято использовать только для обозначения первичной профилактики, а для двух других используются понятия «психокоррекция (психотерапия)» и «реабилитация» [4]. В данном контексте психолого-педагогическая профилактика может пониматься как система предупредительных мер, направленных на устранение внешних причин, факторов и условий, вызывающих неблагоприятные психические состояния. Психолого-педагогическая коррекция подразумевает совокупность специальных психолого-педагогических воздействий на личность депривированного ребенка с целью его восстановления в качестве субъекта общения, деятельности и самосознания [5].

Как уже было указано, полидисциплинарный характер исследования определил не только комплексную диагностику, но и многовекторную коррекцию, где основными были выбраны три направления воздействия:

- 1) вектор индивидуального психического функционирования или его нарушения;
- 2) вектор межличностных отношений и нарушений паттернов функционирования в системе «ребенок–семья»;
- 3) вектор межличностных отношений и нарушений в системе «ребенок–школа».

Необходимо отметить, что такое разделение носит весьма условный характер, так как на самом деле невозможно четко определить границы каждого вектора, и на практике коррекционные мероприятия довольно часто выступают как целостный комплекс, воздействующий на несколько сфер психической активности ребенка одновременно. Так, результаты исследования показали, что психологические меры, ориентированные на коррекцию неблагоприятных психических состояний, даже при индивидуальной работе должны быть направлены не только на самого ребенка, но и одновременно на его семью и более широкое социальное окружение (школа, коллектив сверстников).

Вектор коррекции индивидуального психического функционирования. Несмотря на значительные изменения в психологической практике, направленной на коррекцию нарушений психологического развития, и расширившийся в последние годы арсенал оказания психологической и психотерапевтической помощи, при работе с детьми и подростками нередко используются неадекватные, а потому слабо эффективные формы воздействия. Неудовлетворительные результаты могут объясняться целым рядом причин: некомпетентностью специалиста, неадекватностью или несвоевременностью самого воздействия и т.д. Так, по результатам наших наблюдений значительное количество нарушений психологического раз-

вития депривационного генеза выявляется лишь на этапе их развития, при том что коррекция на ранних этапах во многих случаях могла бы предотвратить утяжеление состояний.

К настоящему времени в литературе встречается достаточно информации о путях психологической и психотерапевтической работы с детьми, которые отражают как историю этого вопроса, так и его теорию и техники. К изначальным критериям пригодности того или иного метода в каждом конкретном случае его использования относят достаточный уровень интеллектуального развития и умеренный уровень, а лучше отсутствие клинических проявлений. Эти критерии в значительной степени характеризуют состояние здоровья, хотя и не являются жесткими.

Как показывает практика, концепция «индивидуальной» детской терапии может пониматься неверно, а порой быть и антитерапевтической [6]. В этом процессе специалист, как правило, оказывается вовлеченным в систему отношений ребенка с семьей или окружением. Мишенью в этом случае становится граница между родителями, внутренним миром ребенка и отклонениями в его развитии. Учитывая сказанное, представляется очевидным, что вычленив работу с ребенком из всей системы коррекции оказывается не таким уж простым делом. Именно поэтому не установление тесных, «закрытых» отношений с ребенком, а совершенствование окружающей его микросоциальной среды становится первичной целью психокоррекционного процесса даже при индивидуальной работе.

Результаты обследований свидетельствуют о том, что у детей с депривационными состояниями, как правило, наблюдалась искаженная и неадекватная переработка информации, что приводило к неправильной интерпретации социальной ситуации, искаженному восприятию себя и окружающих. Поэтому основная задача при планировании коррекционных мероприятий состояла в том, чтобы привить детям новые социальные навыки, которые помогли бы им сформировать конструктивные межличностные контакты и улучшили бы восприятие ими более широкого социального контекста.

Стабильных изменений при таких психических состояниях можно достичь также с помощью комплексных психологических тренингов. Такой подход изменяет процесс взаимодействия, поскольку в ролевых играх вырабатываются, формируются и закрепляются новые способы поведения, которые затем реализуются детьми в повседневной жизни. Комплексные психологические тренинги предполагают работу в группе сверстников и в семье. Они предусмотрены для детей младшего школьного возраста и могут использоваться как в профилактических, так и в коррекционных целях.

В определенных случаях можно применять так называемые «наставнические стратегии». Они, как правило состоят из трех этапов. На первом этапе наставник (учитель, психолог) обучает ребенка, каким образом он может взаимодействовать с окружающими. После того как ребенок усвоит основные поведенческие навыки, он тренирует такое поведение во время сеанса с одним из одноклассников в игровой форме (второй этап). На тре-

твом этапе выработанное поведение переносится в естественную ситуацию взаимодействия со сверстниками. Наряду с кооперацией (взаимодействием) таким же способом рекомендуется тренировать соучастие, коммуникацию и поиск поддержки в классе. Для данного тренинга выбирались дети, которые по своему социометрическому статусу сильнее всего отвергались одноклассниками. Принцип стратегии социального «наставничества» основывается на трех элементах социального научения:

1) поведенческие стратегии передаются с помощью вербальных инструкций и реализуются в ходе ролевых игр;

2) предоставляется возможность тренировки приобретенных навыков в ходе группового тренинга со сверстниками;

3) дается задание использовать полученные навыки в повседневной жизни.

В содержательном плане довольно близкой к «наставническим стратегиям» является «стратегия переобучения», которая направлена на выработку социально адаптивных привычек у детей. В отечественной педагогике и психологии в свое время этому направлению уделялось много внимания (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Я. Рубинштейн). Привычки входят в формы социального контроля, потому что, во-первых, они формируются под влиянием общественных норм и требований, во-вторых, когда они уже сформированы, то буквально диктуют ребенку шаблоны социального поведения. В данном случае усилия специалистов были направлены на то, чтобы дети усвоили адаптивные формы реагирования в проблемных для них ситуациях и со временем в процессе постоянных упражнений они превратились в привычку. После этого новые формы поведения начинают осуществляться спонтанно, на неосознаваемом уровне.

В процессе коррекционного комплекса воздействий в качестве подкрепляющих стимулов нередко использовалась помощь родителей, которые поддерживали ребенка и уделяли ему особое внимание. При этом они концентрировали свое внимание на определенных социальных аспектах, таких как зрительный контакт, улыбка, эмоциональный контакт и т.п. В данном подходе значительная роль отводилась также сверстникам как медиаторам коррекционного вмешательства. Для этого привлекались социально компетентные дети, которые содействовали социальному поведению своих дезадаптированных соучеников, ориентировали на них свое поведение и близко общались с ними.

Вектор коррекции в системе «ребенок–семья». Проведенные исследования доказали, что успешная психологическая коррекция депривационных психических состояний должна быть комплексной. Центральной частью такой программы обязательно является работа с семьей. Многие приверженцы семейной терапии иногда рассматривают мероприятия, направленные на семью, как вполне достаточные, а на ребенка – как лишние, а то и вредные. Значимость семейной терапии в системе психолого-педагогического сопровождения детей с депривационными психическими состояниями определялась особенностями их микросоциального окруже-

ния, обучения и личностными характеристиками. Более того, психокоррекционные и терапевтические подходы были представлены разнообразным комплексом, начиная от семейной психотерапии как ключевого и жестко регламентированного метода, заканчивая более гибкими приемами по типу семейного консультирования или семейных встреч. Типичные ситуации, когда требовался опыт семейного психотерапевтического вмешательства, характеризовались следующим: кризис семьи, переживания ребенка по поводу отсутствующего члена семьи, улаживание проблем с опекуном в разведенных или распадающихся семьях, неэффективность индивидуальной, групповой либо иной терапии.

Семейная терапия как вспомогательный или основной подход в рамках психокоррекционной работы с ребенком показана уже только потому, что значительную часть причин нарушений психологического развития у детей можно объяснить, исходя только из семейного контекста, который может в большой степени обуславливать и поддерживать нарушение [7]. Главной целью семейной терапии в нашем исследовании являлось такое изменение условий семейного окружения, чтобы кратковременный эффект, достигнутый при психологической работе с ребенком, закрепился и стал необратимым.

Говоря о методах, ориентированных на коррекцию семейных отношений, надо иметь в виду многообразие подходов и техник, апеллирующих иногда к противоположным теоретическим предпосылкам. Тем не менее, несмотря на то что все эти подходы сводятся к различным теориям и методам, они учитывают системные связи в терапевтических действиях и делают основной упор на социальные взаимодействия. В отличие от индивидуальных терапевтических подходов семейная терапия специально делает акцент на изменениях во взаимодействии между разными членами семьи. Целью корректирующей работы является переформирование и / или улучшение взаимодействия, а значит, и уровня функционирования семьи.

Необходимо отметить, что семья – это наиболее ригидный социальный институт, который несет влияние устоявшихся традиций и норм в отличие, например, от школы или коллектива сверстников, которые в большей степени склонны к изменениям. В этом контексте лучшая «отзывчивость» семей мигрантов на психологическую помощь в определенной мере объясняется тем, что негативные изменения в структуре семьи и внутренних взаимоотношениях не успели стабилизироваться и приобрести характер шаблона, в то время как патологические паттерны в дисфункциональных семьях были устоявшимися и в значительной степени осложняли коррекционное вмешательство. Более того, в отличие от семей мигрантов с родителями из дисфункциональных семей приходилось затрачивать значительно больше усилий и времени на подготовительную работу. Так, зачастую требовалось объяснять необходимость семейной терапии и получить согласие на нее. При этом не всегда удавалось добиться позитивных результатов на данном этапе, что, в свою очередь, снижало эффективность всего комплекса предпринимаемых мер.

В семейноцентрированных методах воздействия первоочередное значение придается отношениям между членами семьи и их развитию. Важное место в комплексе психологической помощи занимают коммуникативный тренинг и тренинг решения проблем, а также психологические обучающие подходы. Среди обучающих психологических подходов особое внимание уделяется работе с паттернами коммуникации семьи, анализу представлений членов семьи о причинно-следственных связях и их коррекции, выработке новой стратегии преодоления трудной ситуации и улучшению компетентности семьи в общении и решении проблем. Названные подходы в конечном итоге изменяют проблематичную эмоциональную коммуникацию и позволяют более адекватно выражать специфические позитивные и негативные чувства, конструктивно сообщать о своих желаниях и потребностях.

Таким образом, воздействуя на всю систему, затрагивались и менялись поддерживающие неблагоприятные психические состояния условия. На психокоррекционных сеансах посредством научения по моделям и формирования нового опыта вырабатывалось новое поведение, после чего оно закреплялось и обобщалось в домашних заданиях. Системный подход в этих случаях предполагал, что даже малейшие изменения могут повлиять на всю систему в целом. Выявляя нарушенные отношения, можно было вызвать процессы их регулирования и таким образом повлиять на реорганизацию системы.

Иногда специалист может ошибочно исключить семью из коррекционного комплекса, считая, что существующие проблемы ребенка не связаны с депривационными особенностями функционирования семьи, либо, наоборот, в силу того, что семья является источником отвержения и неприятия ребенка. В данном случае неадекватное использование терапевтического потенциала семейных условий (или их несправедливое игнорирование) может только усугублять психическое состояние ребенка. Даже в том случае, если члены семьи нанесли вред ребенку, между ними и ребенком, тем не менее, эмоциональные связи остаются, и на них следует обратить особое внимание и опереться в терапевтической работе. В качестве примеров программ, использованных в нашем исследовании и направленных на сохранение семейных отношений, стоит отметить программы внутрисемейной работы по формированию умения решать задачи стрессовых ситуаций, чтобы предотвращать жесткость и безнадзорность в отношении детей, помощь приемным родителям в установлении тесных семейных отношений с приемными детьми, поддержание родственных связей между членами семьи, когда один из них уходит из семьи (развод родителей), и т.д.

Основные направления семейного вмешательства в большинстве случаев определялись на этапе полипрофессиональной диагностики, сама же работа с некоторыми интервалами продолжалась в течение всего курса психологической коррекции. К критическим моментам этого курса, вовлекавшим в систему взаимоотношений если не всех, то основных членов семьи (обеспечивающих процесс воспитания), следует отнести те, при кото-

рых принимались принципиальные, ключевые решения (при условии понимания ситуации всеми членами семьи и соблюдении условий терапии). При том, что согласие достигалось, как правило, при вовлечении хотя бы одного родителя (обычно матери), такой подход, даже при ответственной позиции родителя, нередко приводил к ошибочному пониманию сути терапии, его недооценке, а, в конечном счете – к снижению качества кооперации или преждевременному окончанию курса.

В этой связи необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что ответственность за исход работы ложится все-таки на семью, а не на психолога (психотерапевта). Психолог не может дать семье больше, чем родители могут сделать для детей, по сути дела, он лишь способствует запуску положительного механизма семейных отношений между ними.

Вектор коррекции системы «ребенок–школа». Успех коррекционного вмешательства в данном векторе в значительной мере зависит от того, насколько тщательно был проведен предварительный анализ нарушений в этой системе. Поэтому сначала необходимо как можно точнее описать соответствующие системные связи. Следует выяснить, кто персонально задействован, в каких отношениях они состоят, какие наблюдаются паттерны коммуникации, какие привлекаются уровни интерактивности (дирекция школы, преподавательский состав, система учитель–ребенок, учитель–родители, ребенок–школьный коллектив и т.п.).

Концепции и техники семейной терапии находят применение также и в сфере школы. Многие практические психологи, работающие в системе образования, пытаются перенести апробированные стратегии психологической работы с семьей на школьные системы. При этом возникает вопрос о том, в какой степени справедлива такая аналогия между системами «ребенок–семья» и «ребенок–школа». Прежде всего, система «ребенок–школа» отличается от системы семьи степенью взаимозависимости, а также близости отношений. Так, школьная система характеризуется скорее прерывистым характером взаимозависимости и строго регламентированной дистанцией общения. Конечно, компетентный педагог может гибко регулировать дистанцию, что способствует улучшению отношений как между учителем и учениками, так и между самими детьми, однако по сравнению с возможностями, которыми располагает семья для формирования отношений, спектр подобных возможностей в школе значительно беднее. Поэтому психокоррекционная работа в школе должна ориентироваться прежде всего на межличностную сферу. Наиболее эффективно поставленные задачи решаются путем психологического консультирования, где консультант занимает «промежуточную позицию в системе «ученик–учитель». Занимая свою, «стороннюю» позицию, психологу легче дать новую, позитивную интерпретацию проблемным взаимоотношениям всех участников, стабилизировать проблему и увидеть новые возможные пути поведения. Согласование перспектив в обстоятельном обсуждении проблемы освобождает пространство для возможных решений.

В определенных ситуациях в процессе исследования значительного успеха удавалось добиться с помощью тренинговых занятий, включающих уровень администрации и учителей школы. Цель такой работы заключалась в том, чтобы разорвать замкнутый круг негативных трансакций, в который попадают педагоги и ученики с проблемами и который они не в состоянии разорвать. Более целесообразным представлялось воздействовать на тех участников системы, которые наиболее отчетливо осознавали необходимость изменений – педагогов, хотя нередко и учителям трудно было осознать, что они в первую очередь сами должны измениться.

Вышеуказанные подходы были сосредоточены на взаимосвязях, ограниченных границами школы. Однако системы «учитель–ученик» и «ученик–сверстники» также взаимодействуют с нешкольными системами, а семьи детей представляют собой наиболее важную из этих внешних систем.

И школа, и семья тесно переплетаются: они обе являются институтами социализации, которые распределяют между собой задачи образования. Социализация как функция школы связана не столько с образованием, сколько с объективным процессом социальной дифференциации детей в свете их достижений. Функция ассимиляции социальных ценностей и норм на уровне социальных стандартов для формальной группы является ведущей. Несмотря на то, что школьное сообщество имеет как формальную, так и неформальную структуру межличностных отношений, следует отметить их регулирование. Как отмечали Дж. Александер и Т. Парсонс [8], ребенок школьного возраста продолжает жить в родительском доме и остается в очень сильной эмоциональной и «инструментальной» зависимости от своих родителей. Однако каждый день он проводит много времени в школе, где ему приходится поддерживать дисциплину и где он подвергается определенной системе вознаграждений и наказаний – санкций. По сравнению с семейными отношениями в школе по-прежнему существуют более жесткие социальные нормы, нарушение которых сопровождается формальными санкциями.

Определенные санкции (например, оценки) применяемые учителями, носят не только дидактический характер, но и социально-психологический, хотя большинство педагогов просто не задумывались об этом. Поэтому одним из направлений психологической коррекции была работа с педагогическим коллективом по выработке механизмов осознанного применения таких санкций. Один и тот же ученик в школе нередко получал одновременно несколько разных санкций, противоречащих друг другу, например отрицательную на уроке от учителя и положительную от одноклассников (и наоборот). Какая санкция будет более действенной, зависит от многих обстоятельств, которые педагог должен учитывать с таким расчетом, чтобы положительная санкция оказывалась сильнее. Как показывает практика, позитивные санкции обычно влияют сильнее негативных. Хорошо известно, что успех несет в себе эффект самоподкрепления, в отличие от неудачи.

Одним из наиболее важных обстоятельств, зависящих от власти санкций, была адекватность заявки. Санкции действуют только тогда, ко-

гда существует соглашение между их использованием и полномочиями тех, кто их применяет. Даже наказание ребенок может принять как должное, если он считает это справедливым. В этом случае он может признать вину. Однако когда наказание не подходит для неправомерного поведения, ребенок будет считать, что он был обижен, и не только не будет исправлять поведение, но, напротив, может проявить реакцию протеста, сделав по-своему «несмотря на родителей или учителей»,

Еще одна немаловажная проблема, с которой пришлось столкнуться в ходе психокоррекционной работы, – это возникающие противоречия во взглядах на процесс обучения и воспитания между учителями и родителями. Если такие разногласия обнаруживались, ребенок, как правило, оказывался пострадавшей стороной. В таких случаях стратегия психокоррекционной работы была направлена на то, чтобы перевести внимание участников на собственно партнеров по конфликту и установить между ними непосредственный контакт. Для достижения действительно позитивного результата необходимо было попытаться свести для общего разговора учителей и родителей (иногда мог быть привлечен и ребенок), чтобы найти выход из проблемной ситуации, удовлетворяющий всех участников конфликта.

Если отказаться от крайних подходов и безапелляционных оценок, то стоит признать одно: семья и школа действительно довольно часто с трудом находят взаимопонимание и идут на открытое сотрудничество в интересах ребенка. Особенно это заметно, когда дело касается ребенка с проблемами в психическом развитии или с недостатками в психофизическом развитии. Почему это происходит, кто виноват и что же со всем этим делать?

Сразу необходимо оговориться, что, конечно, есть школы (и их немало) где такие вопросы на повестке дня не стоят. Но что делать родителям, что делать специалистам (врачам и психологам), что делать, наконец, учителям там, где такие ситуации актуальны?

Прежде всего хотелось бы отметить очень важный момент. Кто первым может увидеть, что с ребенком происходит что-то «неправильное», первые симптомы, признаки начинающегося расстройства? Конечно же, родители. И логика рассуждения подсказывает нам, что, обнаружив что-то настораживающее, родители как можно быстрее должны обратиться за консультацией к детскому психиатру или психологу. Но именно этого и не происходит. Как свидетельствует опыт, дети попадают в поле зрения специалиста, когда симптоматика «созрела» и ее невозможно игнорировать. И тогда приходится иметь дело уже с грубыми расстройствами психики, выраженными нарушениями поведения, тяжелой школьной дезадаптацией.

Почему это происходит и всегда ли виноваты родители? Наверное, можно выделить несколько причин, почему нередко мы «запаздываем» с диагностикой тех или иных нарушений у детей.

Прежде всего, нужно иметь в виду, что, как правило, симптоматика психических расстройств в детском возрасте носит «стертый» характер. Так, если в зрелом возрасте грамотному специалисту достаточно легко увидеть выраженные проявления, характерные для какого-то заболевания,

поговорить с человеком, выслушать его жалобы и вынести соответствующий диагноз, то в детском возрасте все не так просто. С одной стороны, в силу еще только формирующейся психики ее как здоровые, так и болезненные проявления достаточно размыты, многоплановы и, как говорят специалисты, нередко «атипичны», поэтому труднее поддаются четкой синдромальной квалификации. С другой стороны, не до конца сформированная когнитивная сфера ребенка, а значит, и категориальный аппарат не позволяет ему четко и однозначно предъявить внятные жалобы, однозначно описать, что он чувствует и что с ним происходит.

Детские психиатры и клинические психологи знают, что, например, депрессивное расстройство может по-разному проявляться у ребенка и взрослого человека. Более того, оно по-разному будет ими предъявляться. Если взрослый и внешне будет выглядеть как депрессивный, и вести себя будет соответственно, и жалобы будут отражать именно это состояние, то ребенок очень редко сформулирует свои переживания настолько четко. Ребенок будет жаловаться на что угодно: на скуку, на то, что ему неохота ничего делать, что он себя плохо чувствует, устал и т.д. Даже внешние проявления и его поведение для непосвященного человека могут не дать повода заподозрить какое-либо расстройство. В крайнем случае мы увидим, что он ведет себя не так как обычно: становится капризным, выдает реакции протеста или отказные реакции. Но он вам не предъявит такой жалобы, которая звучала бы внятно, четко и однозначно сигнализировала бы об определенном расстройстве.

Более того, в детском возрасте, и особенно в подростковом, психические расстройства могут быть замаскированы разными симптомами, которые совсем не похожи на психическое расстройство, лежащее в основе этой симптоматики.

Вышесказанное в полной мере относится к подростковым депрессиям, как правило, протекающим под различными «масками». При этом, симптоматика, маскирующая депрессивные расстройства у подростка, имеет отчетливое возрастное своеобразие [9].

Так, соматические симптомы в виде общего недомогания, различных алгий, расстройств пищеварения, нарушений аппетита, астенизации свойственны депрессивным детям и подросткам младшего пубертатного возраста (до 12 лет). Наряду с такими малодифференцированными признаками изменения общего состояния довольно явно меняется и поведение подростков: прежде вполне общительные, живые и разговорчивые, они становятся одинокими, замкнутыми, теряют интерес к прежним увлечениям и играм, жалуются на скуку и усталость и крайне редко – на грусть или тоску.

В среднем подростковом возрасте, по мере продвижения из начальной в среднюю школу, где усложняется программа и, что значительно важнее, появляется большое количество учителей-предметников, приходится нередко наблюдать депрессии, замаскированные проявлениями школьной фобии. Здесь патологическое состояние определяется нарастающей идеаторной заторможенностью, которая постепенно блокирует спо-

способность подростка осваивать новый учебный материал, создает впечатление нарушений памяти.

В значительной степени статус определяется и коммуникативными расстройствами. Способность к общению составляет в полной мере его слабое место, являясь ведущей, наипценнейшей деятельностью для подростка, а нарушения этой способности переживаются им особенно болезненно. У подростка 12–14 лет академическая неуспеваемость и нарушения школьной дисциплины нередко маскируют именно депрессивное состояние.

Достаточно часто приходится сталкиваться в этой же возрастной группе с девиантным поведением, маскирующим депрессию у подростка. Это, пожалуй, наиболее сложная для своевременной диагностики маска. С чем сталкиваются родители, учителя и даже врачи общей практики? Они видят развязного, раздражительного до злобности, пропадающего по подвалам и подверженного всем уличным соблазнам подростка, который нуждается не в наказании, а в лечении, поскольку в основе его отклоняющегося поведения – депрессия, депрессия с рухнувшей самооценкой, ощущением одиночества и безысходности, тоской и тревогой, страхом наказания.

Описывая некоторые маски подростковых депрессий, изучая рудиментарную, атипичную симптоматику, мы уясняем для себя едва ли не важнейший из заключенных в этом состоянии рисков: трудность своевременной и адекватной диагностики с вытекающей отсюда проблематичностью построения разумной терапевтической тактики и стратегии реабилитации.

Но что мы часто предпринимаем в ответ на описанные формы поведения? Зажимаем, воспитываем, солидаризуемся со школой. Ответные меры школы и родителей убеждают подростка в его собственной никчемности и несостоятельности, вызывают и фиксируют у него страх порицания и зачастую приводят к тотальному отказу от школы. В результате обращаемся за помощью к специалисту тогда, когда происходит уже что-то почти что фатальное.

И здесь возникает очень важный момент – как сложится контакт семьи и школы. Мы не задумываемся, но во многом развитие такой ситуации зависит от того, какие отношения сложатся между двумя этими важнейшими для ребенка социальными институтами. Хорошо известно, как часто возникают уж если не конфликты, то как минимум недопонимания между родителями и учителями. А почему? Причин, конечно же, может быть много, но в основе, как базовую, можно назвать одну – разные цели и задачи, как бы парадоксально это не прозвучало.

При известных обстоятельствах довольно конструктивным может быть следующий подход к дисфункциональным отношениям между учителем и родителями. Необходимо установить (с согласия конфликтующих сторон) контакт отдельно с системой семьи и отдельно с учителем. Нарушенные отношения между последними на этом этапе прерываются на определенный период времени. После того как конфликт считается исчерпанным, вновь восстанавливается непосредственный контакт между учителем и родителями. При этом необходимо обращать внимание на пси-

хокоррекционную работу отдельно с каждой из сторон, направленную на устранение препятствий на пути кооперации родителей и школы.

Заключение

Методы психологической коррекции, апробированные в семейной и школьной терапии, в достаточной степени до сих пор не оценены, хотя они и проявили себя как вполне эффективные. В некоторой степени это объясняется тем, что психокоррекционный подход в школе, включающий учителей и администрацию, в известной степени является табу. Более существенными выглядели трудности методологической природы: социальные системы сложны, а их дисфункциональные паттерны коммуникации не легко бывает выявить обычными методами психодиагностики. Так, при взаимодействии ученика и учителя нередко речь идет не только о паттернах коммуникации отдельных участников системы, но и о взаимовлиянии на многих уровнях системы. Указанные трудности могут в какой-то мере объяснить тот факт, почему в доступной нам литературе не встретилось более глубоких исследований эффективности комплексов коррекционных мероприятий в школе.

Завершая анализ подходов и принципов психолого-педагогического комплекса мероприятий, направленных на коррекцию депривационных психических состояний, необходимо еще раз подчеркнуть решающее значение полидисциплинарного подхода для достижения стойкого положительного результата и адекватности предпринимаемых воздействий.

Таким образом, описанные принципы коррекции депривационных состояний у учащихся общеобразовательных школ включают клинико-психологические, педагогические и социально-психологические методы, ориентированные на полидисциплинарную диагностику, своевременность и качество которой могли бы способствовать раннему выявлению и коррекции неблагоприятных психических состояний депривационного генеза и лучшей реабилитации и интеграции детей в социальном окружении.

Литература

1. Буторин Г.Г., Бенько Л.А. Этапы трансформации семейных взаимоотношений при миграции // Онтогенетические аспекты психического здоровья населения / под науч. ред. В.Я. Семке. Томск, 2010. С. 34.
2. Бенько Л.А. Анализ психотерапевтической работы в семьях с детьми, имеющими психосоматические расстройства // Академический журнал Западной Сибири. 2013. Т. 9, № 5 (48). С. 74–75.
3. Caplan G. Principles of preventive psychiatry. New York : Basic Books, 1964.
4. Клиническая психология / под ред. М. Перре и У. Баумана. СПб. : Питер, 2002. 1312 с.
5. Александрова Н.В., Городнова М.Ю., Эйдемиллер Э.Г. Современные модели психотерапии при ВИЧ / СПИДЕ : учеб. пособие для врачей и психологов. СПб. : Речь, 2010. 191 с.
6. Робсон К.С. Руководство по клинической детской и подростковой психиатрии : пер. с англ. М. : Медицина, 1999. 488 с.

7. Буторин Г.Г., Бенько Л.А. Факторы риска формирования виктимогенных условий воспитания в семье при миграции // Современные проблемы этнокультуральной психиатрии и аддиктологии : сб. тезисов докладов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. В.Я. Семке. 2012. С. 54.
8. Alexander J., Parsons B.V. Functional family therapy. Monterey, CA : Brooks, Cole, 1982.
9. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л. : Медицина, 1985. С. 87.

Поступила в редакцию 14.12.2017 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведения об авторах:

БУТОРИН Геннадий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии факультета психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия).

БЕНЬКО Лариса Александровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия)

КРЫЖАНОВСКАЯ Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии факультета психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия). E-mail авторов: g1966@mail.ru

PRINCIPLES OF POLYPROFESSIONAL CORRECTION OF MENTAL STATES DEPRIVATION IN CHILDREN

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 113–126.
DOI: 10.17223/17267080/69/7

Gennadiy G. Butorin, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation).

Larisa A. Benko, South Ural State Medical University (Chelyabinsk, Russian Federation).

Nadezhda V. Kryzhanovskaya, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation). E-mail: g1966@mail.ru

Keywords: polyprofessional correction; deprivation state; vector of correctional work

One of the objectives of deprivation states study in children is to develop a broad system and multidimensional approach both to the problem of diagnosis, and its correction and rehabilitation. Multi-disciplinary nature of the research identified not only a comprehensive diagnosis, but also multi-vector correction, where the main focuses were three areas of impact. They are: the vector of individual mental functioning or its disorders; the vector of interpersonal relationships and disorders of functional patterns within the system "child – family"; the vector of interpersonal relations and disorders within the system "child – school".

In the process of individual psychological development correction a specialist is involved in the system of relations of the child with family and neighborhood. The target in this case is the boundary between the parents, the inner world of the child and deviations in his development. It is not an easy task to isolate the work with the child from the entire system of correction. Therefore, the primary purpose of psycho-correction process is not to establish "closed" relations with the child, but to improve the surrounding micro-social environment, even at individual work.

In contrast to individual therapeutic approaches, family therapy specifically focuses on the changes in interaction between family members. The aim of remedial work is to reshape and / or improve the communication, and hence the level of family functioning. In family-centered methods of influence, priority is given to relationships between family members and their development. Communication skills training, problem solving and psychological learning approaches are very important in the complex psychological assistance. Sometimes a special-

ist may exclude the family out of the correctional complex, considering that the problems of the child are not associated with depriving characteristics of the family functioning or, on the contrary, due to the fact that the family is the source of neglecting and rejection of the child. In this case, inadequate use of the therapeutic potential of family circumstances (or of their unjust neglect) can only aggravate the mental condition of the child.

Concepts and techniques of family therapy can be used in the school field. In certain situations in the research process, considerable success has been achieved with the help of training sessions, including the level of the administration and teachers of the school. The aim of this work was to break the vicious circle of negative transactions, which include teachers and pupils with problems they are not able to break. To affect those system members, who are most clearly aware of the need for change (the teachers) seemed more appropriate, but often it was hard for them to realize that they first have to change.

References

1. Butorin, G.G. & Benko, L.A. (2010) Etapy transformatsii semeynykh vzaimootnosheniy pri migratsii [Stages of transformation of family relations during migration]. In: Semke, V.Ya. (ed.) *Ontogeneticheskie aspekty psikhicheskogo zdorov'ya naseleniya* [Ontogenetic aspects of the population mental health]. Tomsk: [s.n.], pp. 34.
2. Benko, L.A. (2013) Analiz psikhoterapevticheskoy raboty v sem'yakh s det'mi, imeyushchimi psikhosomaticheskie rasstroystva [Analysis of psychotherapeutic work in families with children who have psihosomatic disorders]. *Akademicheskii zhurnal Zapadnoy Sibiri*. 9(5 (48)). pp. 74–75.
3. Caplan, G. (1964) *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
4. Perrez, M. & Bauman, U. (eds) (2002) *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical Psychology]. Translated from German by A. zhelnin et al. St. Petersburg: Piter.
5. Aleksandrova, N.V., Gorodnov, a M.Yu. & Eydemiller, E.G. (2010) *Sovremennye modeli psikhoterapii pri VICH / SPIDE* [Modern models of psychotherapy in HIV / AIDS]. St. Petersburg: Rech'.
6. Robson, K.S. (ed.) (1999) *Rukovodstvo po klinicheskoy detskoj i podrostkovoy psikhiatrii* [Guide to clinical child and adolescent psychiatry]. Translated from English by T. Dmitriyeva, V. Vandysh-Bubko, L. Romasenko. Moscow: Meditsina.
7. Butorin, G.G. & Benko, L.A. (2012) Faktory riska formirovaniya viktimogennykh usloviy vospitaniya v sem'e pri migratsii [Risk factors of the formation of victimogenic conditions of education in the family in the course of migration]. In: Semke, V.Ya. (ed.) *Sovremennye problemy etnokul'tural'noy psikhiatrii i addiktologii* [Modern Problems of Ethnocultural Psycho-Chiracy and Addiction]. Tomsk: Ivan Fedorov. S. 54.
8. Alexander, J. & Parsons, B.V. (1982) *Functional family therapy*. Monterey, CA: Brooks, Cole.
9. Lichko, A.E. (1985) *Podrostkovaya psikhiatriya* [Adolescent Psychiatry]. Leningrad: Meditsina.

Received 14.12.2017;

Accepted 31.05.2018

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

DOI: 10.17223/17267080/69/8

УДК 316.6:378

И.Е. Гарбер, А.А. Шаров

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия)*

Университетская кафедра как объект изучения социальной психологии высшего образования: обзор

Актуальность работы обусловлена малой изученностью проблем университетской кафедры в социальной психологии высшего образования. Проведен анализ отечественных и иностранных публикаций. Показано, что исследование университетской кафедры целесообразно проводить в рамках теории социальных сетей, позволяющей оценить влияние личностных и институциональных факторов на сетевые выборы, их ограничения, стратегии участников, структуры личностных сетей и ресурсов, распределяемых согласно модели Ибарра.

Ключевые слова: университетская кафедра; социальная психология высшего образования; заведующий кафедрой; академическое лидерство; стиль руководства; модель поворотных точек; социальная сеть; гомофилия; ассортативность; модель социальной сети Ибарра.

Возможно, академические лидеры занимают наименее изученные и наиболее неверно понимаемые управленческие позиции в мире.

Уолтер Гмелч, Вэл Мискин, 2004

Введение

Возникновение социальной психологии образования (СПО) приходится на последнюю четверть XX в. Ее становление, развитие и институционализацию характеризуют три факта. В 1978 г. Дж. МакМиллан (McMillan) одним из первых сформулировал вопрос: «Является ли СПО новой областью исследований или просто разделом педагогической психологии?» (опубликовано online в 2009 г.) [1]. В 1986 г. вышла обобщающая монография, посвященная исследованиям и теории СПО [2]. С 1996 г. издательство Springer выпускает международный журнал *Social Psychology of Education*. В его первом номере кратко описано содержание (студенческие культуры и взаимодействия, набор и карьеры учителей, отношения педагог–студент и т.д.), теоретические интересы (управление конфликтом и обучение просоциальному поведению, культурный и социальный капитал, изучение организаций и т.д.) и методы исследования (сравнительные исследования, эксперименты, качественные методы и т.д.) данной области знания [3].

В СССР / России с 1985 г. исследования в области СПО проводил Г.В. Акопов. Их итоги он подвел в монографии [4], опубликованной в 2000 г.

и сыгравшей важную роль в становлении СПО как учебной дисциплины. По мнению Г.В. Акопова, СПО «изучает личность и группы в системе образования (включая массовые психологические явления» [4. С. 18] и является предметной областью на стыке социальной, возрастной и педагогической психологии. С ним солидарны О.Б. Крушельницкая с соавт.: СПО «изучает социально-психологические особенности людей, их поведения и деятельности, а также социальных групп, включенных в образовательное пространство и детерминирующих эффективность учебно-воспитательного процесса» [5. С. 6].

Сходный социальный заказ способствовал тому, что западные (европейские и североамериканские) и российские исследования объединяет приоритет социально-психологических проблем средней школы перед проблемами высшего и тем более дошкольного образования, повышенный интерес к учащимся (ученики, студенты) и их группам (класс, студенческая группа) по сравнению с педагогами (учителя, доценты и профессора) и их коллективами. Более того, традиционно в России педагогический процесс изучается как коллективная деятельность в системе вертикальных (ученик–учитель) и горизонтальных (ученик–ученик) связей [Там же. С. 2] при практически полном игнорировании вертикальных (директор школы, завуч–учитель; ректор–декан, декан–заведующий кафедрой, заведующий кафедрой–преподаватель) и горизонтальных (учитель–учитель, преподаватель–преподаватель) связей между преподавателями средней и высшей школы.

Цель данной статьи заключается в представлении университетской кафедры как объекта изучения социальной психологии высшего образования (СПВО). Пользуясь химической метафорой, можно утверждать, что, подобно молекулам химического вещества, являющимся наименьшими частицами, обладающими всеми его химическими свойствами, университетская кафедра, особенно профилирующая (выпускающая), является наименьшим носителем важнейших социально-психологических особенностей профессорско-преподавательского коллектива организации высшего образования.

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между социальной значимостью и размером генеральной совокупности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования в различных странах мира, объединенных в кафедры, лаборатории, департаменты, факультеты, центры, институты, колледжи, и ее малой изученностью с позиции СПВО.

Обобщенные характеристики отечественной выборки представлены в сводных статистических отчетах по форме федерального статистического наблюдения № ВПО-1 Министерства образования и науки Российской Федерации (<https://минобрнауки.рф>). В 766 организациях высшего образования на начало 2017/2018 учебного года работали 245 078 преподавателей, из них 57,6% – женщины. Квалификационный состав: доктора наук – 15,7%, кандидаты наук – 57,8%, магистры и специалисты – 26,5%. Самая многочисленная группа по возрасту – старше 65 лет (18,6%), по стажу – 20 и более лет (41,9%).

Отметим, что старение профессорско-преподавательского сообщества связано с комплексом социально-экономических причин, спецификой образовательных институтов и не является исключительной особенностью России. Например, в США более половины преподавателей колледжей и университетов старше 50 лет, а примерно 20% – старше 60 лет [6. С. 2].

Изучение социально-психологических проблем университетской кафедры согласно традициям социальной психологии концентрируется вокруг личности заведующего кафедрой, его стиля управления и взаимоотношений с деканом и администрацией университета, коллегами-подчиненными, студентами, их родителями и выпускниками. В то же время личностное и профессиональное развитие преподавателей, динамика развития кафедры, фазы ее жизненного цикла, взаимоотношения и сотрудничество преподавателей внутри кафедры, кафедральные нормы и ценности остаются в отечественной СПО практически неизученными, сводясь к усредненным показателям групповой сплоченности и социально-психологического климата коллектива [7. С. 94–100].

Заведующий кафедрой: сдвиг от преподавания и научных исследований к администрированию

К сожалению, большинство исследований академического лидерства противоречиво и неубедительно: одни авторы доказывают, что лидерами рождаются, а не становятся, а другие – что лидерами становятся, а не рождаются. Мнению, что для того, чтобы стать лидером, необходимы исключительные личностные черты, противостоят аргументы тех, кто считает, что у лидеров нет никаких отличительных особенностей. Примерам того, как заведующие кафедрами естественным образом развивались из преподавателей, оппонируют сторонники получения администраторами специального образования. Наконец, уверенность в том, что заведующие кафедрами должны в полной мере использовать административную власть и влияние соседствует с утверждениями, что они нужны только для поддержания академической культуры [8. С. 5].

Переход от ориентации на преподавание и научные исследования к ориентации на академическое лидерство связан с многочисленными сдвигами:

1) от индивидуального к коллективному – преподаватель обычно работает индивидуально, в то время как заведующий кафедрой должен научиться работать с другими;

2) от целенаправленного к фрагментированному – преподаватель имеет длительные непрерывные периоды профессиональных занятий, в то время как работа заведующего кафедрой характеризуется кратковременностью, разнообразием и фрагментарностью;

3) от автономии к подотчетности – преподаватель в значительной степени автономен, в то время как заведующий кафедрой ответствен перед преподавателями кафедры и администрацией университета, что позволяет уподобить его двуликому Янусу, смотрящему одновременно в двух противоположных направлениях;

4) от научных рукописей к докладным запискам – преподаватели тщательно критикуют и проверяют свои рукописи с помощью коллег, в то время как заведующий кафедрой должен научиться написанию кратких, ясных текстов за короткое время;

5) от частного к общественному – преподаватель может выделять длительные периоды времени для профессиональных занятий, в то время как заведующий кафедрой должен быть регулярно доступным для исполнения административных обязанностей;

6) от профессионального общения к убеждению – выступая в качестве эксперта, преподаватель распространяет профессиональную информацию, в то время как для заведующего кафедрой профессиональная сторона менее важна, чем достижение консенсуса;

7) от стабильности к мобильности – преподаватель растет профессионально внутри сравнительно стабильной академической дисциплины и в соответствии с правилами профессионального роста, в то время как заведующий кафедрой должен быть более мобильным, заметным, гибко реализующим университетские политики;

8) от клиента к хранителю – преподаватель действует как клиент, запрашивающий и ожидающий университетские ресурсы, в то время как заведующий кафедрой является их хранителем и распределителем;

9) от аскетизма к процветанию – даже если разница в заработной плате между преподавателем и заведующим кафедрой незначительна, обладание контролем за ресурсами может привести к появлению иллюзии процветания [8. С. 8].

Как показывают результаты опросов, мотивы выбора заведования кафедрой таковы (в порядке убывания частоты встречаемости):

1) личностное развитие, новые возможности;

2) предложение декана или коллег, от которого невозможно было отказаться;

3) из-за отсутствия альтернативных кандидатов;

4) желание лучше контролировать академическое окружение;

5) чувство долга (подошла очередь для заведования);

6) улучшение финансового положения;

7) возможность перейти в другое подразделение [Там же. С. 14].

30% преподавателей западной высшей школы утверждают, что хотели бы заведовать кафедрой. В среднем заведующими кафедрами становятся после 16 лет социализации в дисциплине. При этом около 60% ставших заведующими кафедрами не имеют предварительного административного опыта [Там же. С. 27]. В отечественной высшей школе желание заведующими кафедрами продвигаться на более высокие административные должности сократилось с 57% в 2003 г. до 25% в 2015 г. В 2003 г. эта должность устраивала 32% респондентов, а в 2015 г. – 58% [9. С. 240].

Заведующий кафедрой: задачи, роли, самовосприятие, стили и личностные характеристики

Перед заведующим кафедрой, согласно западным экспертным оценкам, стоит 12 задач, перечисленных ниже в порядке убывания важности:

- 1) набор и отбор преподавателей;
- 2) представление кафедры перед внешним миром;
- 3) оценка работы преподавателей;
- 4) поощрение исследований и публикаций преподавателей;
- 5) урегулирование конфликтов между преподавателями;
- 6) управление ресурсами кафедры;
- 7) поощрение профессионального развития преподавателей;
- 8) развитие и инициирование долгосрочных целей кафедры;
- 9) поддержание осведомленности внутри академической дисциплины;
- 10) обеспечение неформального лидерства среди преподавателей;
- 11) подготовка и предложение бюджета кафедры;
- 12) сбор идей по улучшению кафедры [8. С. 17–18].

Группировка задач позволяет выделить четыре роли / функции заведующего кафедрой:

- 1) развитие преподавателей, помощь в реализации ими своего потенциала (задачи 1, 3, 4, 7);
- 2) менеджер (задачи 5, 6, 11);
- 3) лидер (задачи 2, 8, 10, 12);
- 4) преподаватель и ученый (задача 9).

44% западных заведующих кафедрами считают себя главным образом преподавателями, 52% – одновременно преподавателями и администраторами, и лишь 4% видят себя главным образом администраторами [10].

По мнению отечественных экспертов, приоритеты заведующих кафедрами университетов России таковы (в порядке убывания):

- 1) учебная работа;
- 2) научная работа, повышение публикационной активности научно-педагогических кадров;
- 3) работа с преподавателями и сотрудниками кафедры;
- 4) методическая работа, документационное обеспечение и инновации;
- 5) экономическое обеспечение деятельности кафедры;
- 6) внешние связи;
- 7) довузовская профориентационная работа со школьниками;
- 8) воспитательная работа со студентами [9. С. 241].

В ролевых терминах отечественный заведующий кафедрой является прежде всего менеджером, администратором, обеспечивающим учебную, научную и методическую работу кафедры (приоритеты 1, 2 и 4), осуществляющим управление персоналом и экономикой кафедры (приоритеты 3 и 5), ответственным за внешние академические связи, профориентацию выпускников и воспитание студентов (приоритеты 6, 7, и 8). Остальные роли / функции (рекрутер, мотиватор, академический лидер, ученый) пред-

полагаются, но не выделяются и не декларируются как приоритетные. В то же время, по мнению российских экспертов, заведующий кафедрой должен быть управленцем (ранг 1), ученым (ранг 2), педагогом (ранг 3) и экономистом (ранг 4) [9. С. 242].

В западной литературе выделено четыре основных стиля лидерства / руководства кафедрой:

1) директивный – заведующий кафедрой дает четкие инструкции по выполнению заданий, формулирует ожидаемые результаты и сроки;

2) поддерживающий – заведующий кафедрой заботится о благополучии и потребностях преподавателей;

3) сотрудничающий – заведующий кафедрой приглашает коллег к участию в принятии решений, учитывает их предложения в итоговых решениях;

4) ориентированный на достижение – заведующий кафедрой требует от преподавателей работы на пределе их возможностей [10].

В отечественной литературе, исходя из классификации К. Левина (Lewin), на основе самооценок заведующих кафедрами показано, что в период с 2003 по 2015 г. доля коллегиальных руководителей увеличилась с 33 до 58%, а доля директивных и попустительских уменьшилась с 28 до 23% и с 39 до 20% соответственно [11. С. 22]. Первый автор данной статьи в течение нескольких лет оценивал стиль управления с помощью методики А.Л. Журавлева, спроектированной с помощью классификации К. Левина, и на основании этого опыта может утверждать, что, как правило, оценки, даваемые подчиненными, кардинально отличаются от самооценок их руководителей.

С этой оговоркой установлена зависимость стиля руководства кафедрой от его стажа: директивный стиль характерен для первых пяти лет заведования кафедрой (25–27%), а затем, по мере накопления опыта, он несколько смягчается и выходит на уровень 20–21%. Доля заведующих кафедрами, предпочитающих коллегиальный и попустительский стили управления, монотонно увеличивается с 52 до 62% и уменьшается с 23 до 18% соответственно [11. С. 23].

Интересна связь стиля управления с ученым званием заведующего кафедрой: доценты, независимо, доктора или кандидаты наук, чаще используют директивный стиль управления, нежели профессор, независимо, доктор или кандидаты наук: 25–27% против 19–20%. Соответственно, профессора, независимо, доктора или кандидаты наук, чаще выбирают коллегиальный стиль управления, нежели доценты, независимо, доктора или кандидаты наук: 61–68% против 53%. Наконец, среди профессоров, независимо, докторов или кандидатов наук, меньше попустителей, чем среди доцентов, независимо, докторов или кандидатов наук: 13–19% против 20–22% [Там же. С. 23]. Другими словами, **ученое звание связано с выбором стиля управления заведующего кафедрой сильнее, чем его ученая степень.**

71% заведующих кафедрами российских вузов считают себя неформальными лидерами на своих кафедрах; 23% утверждают, что неформаль-

ных лидеров на их кафедрах нет; 7% полагают, что это другой преподаватель кафедры [9. С. 243].

Среди личностных характеристик успешных заведующих кафедрами выделяются:

- 1) динамизм, экстравертированность, стремление к успеху, готовность к принятию решений;
- 2) эмоциональная устойчивость, устойчивость к стрессам и толерантность к неопределенности;
- 3) добросовестность, трудолюбие, настойчивость, организованность;
- 4) договороспособность, симпатичность, склонность к сотрудничеству, добродушие, теплота;
- 5) интеллектуальность, воображение, культура, широта интересов, любопытство [10].

По мнению экспертов, эффективность общения заведующего кафедрой определяется следующими десятью качествами:

- 1) видение ситуации и себя в ней;
- 2) сосредоточение на положительном;
- 3) уважительное отношение к другим;
- 4) поддержание целостности, единства кафедры;
- 5) умение быть хорошим слушателем;
- 6) использование многомерных способов общения (лицом к лицу, по телефону, по электронной почте, публичное);
- 7) решительность;
- 8) показывать пример своим поведением;
- 9) поддержание человеческих, заботливых отношений с другими;
- 10) быть стратегом в мышлении и действиях [12].

Взаимоотношения заведующего кафедрой с деканом и руководством университета

Взаимоотношения заведующего кафедрой с деканом и руководством университета (административно-управленческим аппаратом, проректорами и ректором) являются ключевыми для достижения личного и коллективного успеха. Эти администраторы напрямую контролируют объем получаемых кафедрой ресурсов – от штатных единиц и учебной нагрузки до выделения фондов, помещений, оборудования и новой инфраструктуры, формируют представления о ней в университете. В бюрократических структурах принятие решений распределено в соответствии с должностями, занимаемыми администраторами. Заведующий кафедрой должен знать, кто и какие решения вправе и должен принимать, когда решение принимается индивидуально, а когда требуется консенсус заинтересованных лиц, чье мнение при принятии данного решения является совещательным, а чье – решающим. Знание университетских протоколов, политик, как формальных, так и неформальных, приобретает, как правило, опытным путем или в процессе специализированного обучения.

Декан факультета, безусловно, является важнейшим администратором по степени влияния на кафедру. Заведующему кафедрой желательно обсудить с ним и согласовать текущее состояние и цели развития кафедры. Его знание различных кафедр факультета позволяет заведующему кафедрой сравнить свою кафедру с другими и оценить ее место на факультете. Помимо стратегических аспектов работы, желательно уточнить тактические моменты взаимодействия: предпочтения декана в способах взаимодействия (звонок по телефону в случае необходимости, предварительная договоренность о встрече), частоте и месте контактов. Полезно поговорить с другими заведующими кафедрами о характере и особенностях декана. Таккер (Tucker) в 1993 г. предложил четыре архетипа деканов: амбициозный «новичок», старший «государственный деятель», выдвинувшийся из рядовых «менеджер» и небезопасный «тиран» [10].

Не менее важно выяснить, как декан и руководство университета относятся к новым идеям, удачным или не очень, предлагаемым заведующими кафедрами, поддерживают ли они необычные предложения, откликаются ли на детально проработанные проекты, следующие установленному формату, или хотят увидеть свои любимые фразы и понятия положенными в основу любого начинания.

Большан и Дил (Bolman, Deal) в 2003 г. предложили четыре различных и взаимно дополнительных системы отсчета, в которых целесообразно анализировать университетскую кафедру:

1) **структурная система** представляет кафедру как набор ролей, ответственностей и взаимоотношений. В ее рамках, в частности, можно оценить, есть ли у людей, включенных в нее, достаточно власти, информации и поощрений для эффективного исполнения своих заданий;

2) **кадровая система** представляет кафедру как группу людей, разделяющих мотивацию оценки своего труда и находящих удовлетворение в своей работе и в личной жизни. В ее рамках, в частности, можно оценить поведение людей, отказывающихся от сотрудничества из-за того, что по карьерной лестнице продвинули кого-то другого, а не их, или даже из-за небрежного публичного замечания;

3) **политическая система** помогает осознать, что даже небольшие изменения требуют, чтобы ключевые лица, принимающие решения на кафедре и вне нее, поддержали их. В рамках этой системы распределение ресурсов является политическим решением, и важно понять, в частности, каким образом человек может занять и сохранить сильную позицию при принятии решения;

4) **символическая система** основана на том, что каждая группа (кафедра, факультет, университет) действует, исходя из общих ожиданий и норм, которые часто выражаются символически через качество, инновационность, ценность или отрицание, страх перемен и маргинализацию. В рамках этой системы важно, что мы рассказываем о себе и что о нас говорят другие (например, декан); какая информация способна изменить отрицательные ожидания на положительные и положительные – на отрицательные [12].

Эффективная коммуникация с руководством университета имеет несколько аспектов. Прежде всего, сообщение заведующего кафедрой должно охватывать все стороны проблемы и содержать принципиальную идею, часто имеющую некоторое отношение к долгосрочному видению кафедры. Как устная, так и письменная административная коммуникация, в отличие от традиционного академического письма, должна начинаться и заканчиваться сжатым выводом.

Второй аспект эффективной коммуникации – убедительные данные или информация, подтверждающая запрос или доводы.

Третьим аспектом является активное слушание. Понимание ключевых целей и идей декана и руководства университета помогает сформулировать запрос таким образом, чтобы он соответствовал их ожиданиям.

Наконец, решающим оказывается переход от стратегического мышления к планированию конкретных действий. Когда оперативные планы по достижению стратегических целей убедительно преподносятся, деканы и руководство университета нередко помогают их реализовать.

Эффективная коммуникация не исчерпывается общением декана с заведующим кафедрой. Декан и руководство университета ожидают, что заведующие кафедрами поделятся важной информацией о целях, политиках, планах и программах с преподавателями и персоналом, а в некоторых случаях и со студентами своей кафедры [12].

По экспертным оценкам, основные характеристики положительных отношений заведующего кафедрой с деканом и руководством университета таковы:

1) заведующий кафедрой защищает ее интересы, но при этом учитывает цели и приоритеты факультета и университета в целом;

2) заведующий кафедрой самостоятельно решает большинство проблем кафедры;

3) заведующий кафедрой информирует декана и руководство университета об основных негативных кафедральных событиях, включая конфликты преподавателей со студентами, нецелевое использование ресурсов университета, нарушение закона, не дожидаясь, пока они узнают о них из других источников, например средств массовой информации или Интернета;

4) заведующий кафедрой берет на себя ответственность за те решения, которые входят в его компетенцию, а не пытается переложить ее на декана и руководство университета;

5) заведующий кафедрой не обсуждает декана и руководство университета за их спиной; в приватной обстановке ведет себя как член управленческой университетской команды;

6) заведующий кафедрой соблюдает сроки, не выходит за рамки бюджета, следует принятым в университете политикам и процедурам, особенно в ситуациях продвижения по службе или продления контрактов подчиненных;

7) заведующий кафедрой регулярно информирует декана и руководство университета о положительных кафедральных событиях, таких как

получение исследовательского гранта или поощрение преподавателя или студента;

8) заведующий кафедрой координирует с деканом и руководством университета поиски иностранных абитуриентов, отношения с выпускниками кафедры и корпоративными спонсорами [12].

Взаимоотношения заведующего кафедрой с преподавателями кафедры

В работе [13] для анализа взаимоотношений заведующего кафедрой с преподавателями кафедры был применен предложенный в 1986 г. **метод поворотных точек** Л. Бакстера и К. Буллис (Baxter, Bullis). Под поворотной точкой в отношениях они понимали любое событие или случай, ассоциируемый с построением, становлением, поддержанием или изменением отношений. Было выявлено семь типов академических поворотных точек:

- 1) оценка деятельности;
- 2) официальное признание, поощрение;
- 3) поддержка;
- 4) доверие;
- 5) вмешательство в работу;
- 6) внешнее взаимодействие;
- 7) межличностное обсуждение.

Дефицит доверия к заведующему кафедрой приводил к самым большим отрицательным изменениям восприятия преподавателями отношений с ним и значительно уменьшал количество личной информации, которой преподаватели делились с ним.

Последующий анализ показал, что заведующие кафедрами, преследующие доброжелательные цели (например, помощь новому преподавателю в социализации на кафедре), воспринимались как продвигающие отношения между преподавателями и заведующими в положительном направлении. В то же время заведующие кафедрами, преследующие обезличенные или эгоистические цели (например, обманывающие преподавателей для получения необходимой им информации) воспринимались как продвигающие отношения между преподавателями и заведующими в отрицательном направлении.

Важным индикатором взаимоотношений заведующего кафедрой с коллегами является использование критических замечаний в адрес подчиненных. Подавляющее большинство российских заведующих кафедрами утверждают, что редко или никогда не критикуют подчиненных публично (83% в 2003 г. и 75% в 2015 г.). Однако значительная часть заведующих кафедрами допускают их часто или не очень часто (17% в 2003 г. и 25% в 2015 г.) [11. С. 23].

Особенно заметна роль заведующего кафедрой в конфликтных ситуациях, возникающих на кафедре. Около 71% заведующих кафедрами утверждают, что обязательно вмешиваются в конфликт и пытаются разрешить его как можно быстрее. С 22% в 2003 г. до 25% в 2015 г. выросла до-

ля тех, кто наблюдает за происходящим со стороны и вмешивается только в случае возникновения серьезного конфликта, и с 8 до 4% уменьшилась доля заведующих кафедрами, никогда не вмешивающихся в конфликт.

Поведение заведующих кафедрами в конфликтных ситуациях зависит от их пола, возраста и характера деятельности кафедры (выпускающая или нет) [11. С. 24]. Оказалось, что мужчины более активно вмешиваются в конфликтную ситуацию и пытаются разрешить ее как можно быстрее, чем женщины (72 против 69%), однако чаще, чем женщины, остаются безучастными (5 против 3%). Заведующие выпускающими кафедрами более активно вмешиваются и пытаются разрешить конфликтную ситуацию как можно быстрее, чем заведующие невыпускающими кафедрами (74 против 59%), зато последние более активны в случае возникновения серьезного конфликта (36 против 22%). Наконец, наиболее активно вмешиваются и пытаются разрешить конфликтную ситуацию как можно быстрее заведующие кафедрами в возрасте до 40 лет (75%), в ситуации серьезного конфликта наиболее активны заведующие кафедрами в возрасте 41–50 лет (28%), а заметно чаще других уstraняются от участия в конфликте заведующие кафедрами старше 65 лет (9%).

Повседневное общение заведующего кафедрой с преподавателями включает регулярные заседания кафедры, организацию неформальных встреч, проведение индивидуальных бесед и заинтересованность личной жизнью и проблемами подчиненных. Отметим, что около 80% заведующих российскими кафедрами считают свои коллективы сплоченными.

Доля заведующих кафедрами, практикующих частые неформальные встречи, возросла с 3% в 2003 г. до 18% в 2015 г., а редко встречающихся в неформальной обстановке – сократилась с 41% в 2003 г. до 29% в 2015 г. Заметную роль в организации неформальных встреч с сотрудниками кафедры играет ее характер: на выпускающих кафедрах их часто практикуют 20% заведующих, а на невыпускающих – только 11% [Там же. С. 25].

Изменилось, по мнению заведующих кафедрами, их отношение к личной жизни и проблемам подчиненных. Уменьшились доли заведующих кафедрами, проявлявших высокую заинтересованность в них (с 67% в 2003 г. до 53% в 2015 г.), и совершенно не интересовавшихся ими (с 28% в 2003 г. до 6% в 2015 г.). Для женщин характерен более высокий уровень заинтересованности, чем для мужчин: 58% против 50%. Уровень заинтересованности монотонно увеличивается со стажем руководства: от 44% при стаже менее трех лет до 59% при стаже свыше 15 лет [Там же].

Индивидуальные беседы с подчиненными проводит большинство заведующих кафедрами, как выпускающих, так и невыпускающих, но среди заведующих выпускающими кафедрами выше доля тех, кто избегает их (11% против 4% на невыпускающих кафедрах). Большинство заведующих кафедрами интересуется мнением о них преподавателей и сотрудников кафедры (96% в 2003 г. и 82% в 2015 г.). Этот интерес растет со стажем руководства кафедрой (с 79% при стаже до трех лет до 88% при стаже более

15 лет) и возрастом заведующего кафедрой (с 75% до 40 лет и 91% более 65 лет) [11. С. 26].

Представленная выше картина является подробной, но односторонней. Это взгляд на кафедру со стороны ее заведующего. Для полноты картины желательно рассмотреть обратные связи, мнение преподавателей о кафедре и ее руководителях (заведующем, декане, руководстве университета), а также мнение других заинтересованных сторон (студентов и их родственников, администрации университета, коллег по университету и профессионального сообщества, средств массовой информации, работодателей и общества в целом).

Отдельные элементы этой системы разработаны и с разной степенью успешности используются на практике. Например, многие западные университеты и колледжи имеют собственные системы оценки заведующих кафедрами и деканов их подчиненными. В них детально описаны методы сбора, анализа и распространения результатов оценки, принципы и предположения, лежащие в их основе. В частности, обеспечение анонимности респондентов и санкции за попытки ее нарушить, отказ преподавателей от требования конкретных действий от администрации по итогам опроса, конфиденциальность информации о декларированных нарушениях закона до тех пор, пока вина не будет доказана в соответствии с законом [14].

В результате многочисленных реформ высшей школы в XXI в. профессиональное российское сообщество может обоснованно ожидать централизованного решения этой жизненно важной проблемы Министерством образования и науки Российской Федерации (или его преемником). Предположительно, оно будет неадекватным потребностям многих университетов, вскоре будет заменено на иное положение, станет применяться избирательно: для сведения личных счетов, устранения неугодных преподавателей и руководителей и продвижения лиц, близких к руководству. Предоставление университетам большей автономии могло бы способствовать более успешному использованию обратных связей, необходимых такому сложному социальному организму, как университет.

Внутрикафедральные отношения преподавателей

Как отмечалось выше, горизонтальные связи между университетскими преподавателями изучены намного меньше, чем, вертикальные взаимоотношения в системе «студент–преподаватель». В литературе, преимущественно западной, представлены три направления:

1) **опытное** – основанное на личном и коллективном опыте преподавателей (experiential);

2) **инструктивное** – советы и руководства преподавателям, находящимся на всех этапах академической карьеры, занимающим разные должности в различных типах учебных заведений;

3) **эмпирическое**, основанное на научных исследованиях опыта преподавателей и их карьер.

В отечественной литературе отметим повесть И. Грековой «Кафедра» (1978), экранизированную в 1982 г. и дающую начальное представление о российских кафедральных проблемах.

В дальнейшем изложении мы будем следовать диссертации М. Пайфер (Pifer) [15], защищенной в 2010 г. В центре внимания будут постановка проблемы, использованные понятийно-категориальный аппарат, методы и теории, а не конкретные результаты, связанные с отличными от российских реалиями, проблемами и культурой.

Университетскую кафедру в рамках современной СПВО целесообразно рассматривать в терминах теории социальных сетей, доказавшей свою полезность в теории организаций, социологии, психологических исследованиях поведения в Интернете и заслуживающей апробации в новом контексте для анализа взаимодействий преподавателей кафедры. Кратко изложим основные ее положения.

Социальная сеть – это множество действующих лиц и межличностные отношения, связывающие их друг с другом. В случае университетской кафедры она возникает для взаимного удовлетворения потребностей в принадлежности к референтной группе, оценке и самоактуализации, сопричастности, включающей уважение и признание, профессиональном росте или для обмена услугами в процессе взаимодействия преподавателей. Кафедральные сети предоставляют как инструментальную, карьерную поддержку (профессиональный совет, информацию, карьерные возможности), так и экспрессивную, эмоциональную (доверие, дружбу, поддержку, дополнительные каналы передачи информации).

Формальные сети имеют организационную структуру, или иерархию, основаны на фиксированных процедурах, публичны, официальны и обладают четкими границами, в нашем случае ограничены кафедрой. В лучшем случае формальная сеть является идеальным образом организационной реальности, в худшем – это идеология, имеющая отдаленное отношение к ней.

Неформальные сети возникают спонтанно на основе предпочтений участников и их добровольных взаимодействий, у них подвижные границы. Они никем формально не управляются и не являются официально признанными, нередко предоставляют информацию, советы, поддержку и другие личностные и профессиональные ресурсы, которые не распределяются в формальных сетях.

Использование цифровых технологий в образовании сделало возможным онлайн образование, привело к появлению онлайн курсов и онлайн должностей для преподавателей и университетов, обучающихся некоторым специальностям онлайн. Аппарат социальных сетей равно применим к реальным и виртуальным кафедрам, анализу невидимых колледжей. Другим важным достоинством языка социальных сетей является то, что на него можно перевести и использовать результаты социальных психологов, работавших ранее в различных организационных контекстах.

Кафедральные сети преподавателей предоставляют им доступ к информации и другим ресурсам, необходимым для повседневной работы и

планирования карьеры, таким как возможности сотрудничества в исследованиях и публикации, поддержка и ободрение, или являются барьерами, закрывающими доступ к ним. Социальным психологам высшего образования предстоит изучить:

- 1) процессы создания, становления и развития кафедральных сетей;
- 2) влияние особенностей кафедры, индивидуальных характеристик преподавателей, их видов деятельности и сетевого поведения на сети, причины возникновения дискриминации в них;
- 3) способы получения и использования сетевых ресурсов преподавателями, влияние структурных характеристик и индивидуальных различий преподавателей на их сетевые стратегии и доступ к сетевым ресурсам, типологию сетевых стратегий, используемых внутри кафедры;
- 4) влияние характеристик кафедры на преподавателей и используемые ими стратегии;
- 5) влияние кафедральных сетей на решения, связанные с академической карьерой (защита диссертации, присвоение ученого звания, повышение или увольнение).

Первым ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является типология Мартина Финкельштейна (Finkelstein), выделившего с помощью факторного анализа паттерны поведения и **функции взаимодействия преподавателей**:

- 1) преподавание (разработка курсов, техника преподавания, разрешение педагогических проблем, распределение учебной нагрузки);
- 2) исследования (сотрудничество, соавторство, критика идей и текстов, консультирование);
- 3) институциональные связи (информирование по университетским, факультетским и кафедральным политикам, помощь во вхождении в кафедральные, факультетские и университетские комиссии);
- 4) профессиональные связи (определение источников финансирования, доступ к публикациям, помощь в занятии должности, контактах с профессиональной элитой);
- 5) общая поддержка (интеллектуальная поддержка и дружба, поощрение и одобрение, карьерные консультации, слушание) [16].

Большинство из них являются инструментальными, и только последняя обращает внимание на эмоциональные связи. Эти функции можно изучить с помощью следующего опросника, распространяемого среди преподавателей онлайн:

А. Преподавание.

- 1) С кем Вы преподавали дисциплину совместно?
- 2) С кем Вы сотрудничали при разработке дисциплины?
- 3) К кому Вы обращались в случае возникновения педагогических проблем?
- 4) Кто приходил Вам на помощь в случае возникновения педагогических проблем?
- 5) Кому помогали Вы в случае возникновения педагогических проблем?

В. Исследования.

- 1) С кем Вы сотрудничали при проведении исследований?
- 2) С кем Вы имеете совместные публикации или выступления на конференциях?
- 3) С кем Вы делали совместную презентацию на конференции?
- 4) Кто дает Вам критическую обратную связь о Ваших идеях и текстах?
- 5) Кому Вы даете критическую обратную связь о идеях и текстах?
- 6) С кем Вы совместно участвуете в консультационных проектах?

С. Институциональные связи.

- 1) Кто предоставляет Вам информацию о кафедральных, факультетских и университетских политиках?
- 2) Кому Вы предоставляете информацию о кафедральных, факультетских и университетских политиках?
- 3) С кем Вы сотрудничаете в общественной и административной деятельности?

Д. Профессиональные связи.

- 1) Кто помогал Вам в определении источников финансирования и / или написании заявки на грант?
- 2) Кому помогали Вы в определении источников финансирования и / или написании заявки на грант?
- 3) Кто рекомендовал Вас при занятии должности или вступлении в профессиональные организации?
- 4) Кого рекомендовали Вы для занятия должности или вступления в профессиональные организации?

5) Кто представил Вас другим ученым в Вашей дисциплине?

6) Кого представили Вы другим ученым в Вашей дисциплине?

Е. Общая поддержка и дружба.

- 1) Кто поддерживает и ободряет Вас?
- 2) Кого поддерживаете и ободряете Вы?
- 3) Кто дает Вам карьерные советы?
- 4) Кому Вы даете карьерные советы?
- 5) Кому Вы доверяете свои личные проблемы?
- 6) Кто доверяет Вам свои личные проблемы?
- 7) С кем из преподавателей кафедры Вы проводите свободное от работы время?

Вторым ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является конструкт «гомофилия» (homophily), происходящий от древнегреческого *homoi*, «вместе», и греческого *philia*, «дружба». Он систематически используется в диссертации для обозначения тенденции участников социальных сетей взаимодействовать и разделять мнение и поведение с себе подобными (иногда в качестве синонима используется термин «ассортативность»). В быту она формулируется как «рыбак рыбака видит издалека» или «одного поля ягода».

Эмпирическими исследованиями, ведущимися с начала XX в., установлено, что **сходство порождает в социальных сетях связь** [17]. На университетской кафедре она основана как на профессиональных (сходство образования, профессиональных интересов, мотивации, ценностей), так и на личностных характеристиках (гендер, этническое или географическое происхождение, возраст, семейный статус, религия).

Гомофилия теоретически обосновывается исходя из эгоцентризма личной социальной сети, стремления участников снизить неопределенность и сложность организационных отношений, желания улучшить качество коммуникаций, предсказуемость поведения и добиться доверия коллег. Взаимное доверие критично для получения допуска к сетевым ресурсам, а его отсутствие является ограничением или барьером к ним.

Третьим и заключительным ключевым элементом использованной Пайфер методологической схемы является **модель личной сети Германин Ибарра** (Ibarra) [18], предназначенная для изучения личных сетевых структур участников, формируемых в зависимости от разнообразных индивидуальных и институциональных факторов. Экономист Ибарра исходила из того, что организационные и индивидуальные факторы косвенно влияют на сетевую структуру, предоставляя доступные альтернативы, цены альтернатив и выгоды, которые люди ищут от своих сетей взаимодействия, причем положительные или отрицательные исходы опосредуются индивидуальными сетевыми стратегиями [18. С. 77].

Входными переменными, antecedентами модели являются организационные факторы (формальный организационный контекст, динамика взаимодействия) и индивидуальные факторы (факторы карьеры, стили взаимодействия и ориентации).

Промежуточными переменными модели, опосредующими внутренние процессы, являются структурные ограничения на выборы в сети (следующие из организационных факторов) и искомые сетевые выгоды (следующие из индивидуальных факторов), совместно способствующие развитию сетевых стратегий (функциональной дифференциации, максимизации инструментальных и эмоциональных выгод) и формированию структуры личной сети.

В итоге внутренних процессов получается сеть выгод / ресурсов. Как показывают исследования, основанные на модели Ибарра, она позволяет адекватно описать организационные реалии. Вместе с тем модель является умозрительной и априорной, поэтому она нуждается в изучении методами моделирования структурных уравнений.

Заключение

Процессы глобализации, многократно увеличившие мобильность профессионалов, потребовали универсализации высшего образования, взаимозаменяемости образования, полученного в разных странах. В то же время цифровые технологии предоставили невиданные ранее возможности получения качественного и доступного образования практически в любой

точке земного шара. В этой ситуации классические университеты в Европе, Северной Америке и России после столетий успешного развития вступили в полосу затяжного кризиса, когда стало необходимо заново доказывать обществу и государству очевидную ранее истину, что они по-прежнему отвечают их потребностям, и обсуждать вопросы типа «Зачем нужны университеты?» [19].

Можно предположить, что организационная структура университетов, во многом напоминающих средневековую привилегированную корпорацию, их финансовое обеспечение, технологическое оснащение будут существенно модернизированы по образцу современных государственных учреждений и частных транснациональных компаний. Неясно, сохранят ли они свою инфраструктуру и уцелеют ли в них кафедры и факультеты, но хотелось бы по возможности удержать то ценное, что на протяжении столетий отличало университеты как одно из высших достижений человечества и позволило им внести неоценимый вклад в науку и культуру, технологический прогресс, атмосферу духовной свободы и сотрудничества, неразрывной связи поколений.

Одним из источников решения этой проблемы является критический анализ эволюционной истории университетов, прежде всего от их зарождения до формирования классических германских университетов, в своих существенных чертах сохранившихся до наших дней. Генезис высшего образования содержит множество социально-психологических аспектов, социальных экспериментов, творческих импульсов и идей, как получивших развитие на практике, так и забракованных современниками. Перечислим некоторые из них, по-прежнему представляющие интерес, следуя монографии А.Ю. Андреева [20].

Университеты возникли как следствие выполнения двух условий: внутренней самоорганизации средневековой корпорации учителей и учеников и внешней санкции верховной власти, предоставившей ей **привилегии, академические свободы**. В разные времена они трактовались по-разному, но неизменно фиксировали ее особый статус. Например, увеличенный по длительности отпуск только в летнее время и уцелевший в некоторых университетах *sabbatical* – оплачиваемый отпуск в течение полугода или года после семи лет преподавания. К сожалению, российские университеты в годы советской власти утратили одну из ключевых привилегий – право на присвоение ученых степеней, переданное государством Высшей аттестационной комиссии. Другие привилегии были существенно ограничены, например право на самостоятельный выбор ректора.

Средневековый университет, в отличие от современного, ассоциируемого с величественным комплексом зданий в центре города или студенческого городка, кампуса за его пределами, не имел собственных зданий и потому был мобилен и свободно перемещался из города в город, что отдаленно напоминает виртуализацию современных университетов.

Одной из первых перед университетами встала проблема финансового обеспечения преподавателей. Она решалась с помощью церкви и за счет ее ресурсов (бенефиций, синекур). Именно тогда в университетской

жизни появилось понятие «кафедра» как единица финансирования, штатное церковное место профессора. Для поддержания хозяйственной жизни университетов им предоставлялись привилегии на изготовление и продажу лекарств, право на безакцизный ввоз в город пива и вина, право на содержание погребов и трактиров, где эти напитки продавались в розлив, что делало спиртные напитки дешевыми для студентов. Кроме того, преподаватели университетов освобождались от налогов, дома членов университетской корпорации освобождались от постоя военнослужащих.

Изначально сложились две системы самоорганизации университета – студенческая и профессорская. В университете Болоньи, например, студенты подписывали с профессорами контракты на чтение лекций и штрафовали их за некачественное преподавание. Историческую победу, однако, одержала предложенная Парижским университетом профессорская система, корпорация магистров и докторов во главе с избираемым ими ректором, главенствующая в современной смешанной системе, формально включающей признаки обеих.

Привилегии университетов во все времена привлекали в них студентов, желавших повысить свой социальный статус, получить специальные права, даже если их не привлекала учеба. В современных российских университетах такой привилегией, например, является отсрочка от службы в армии для юношей.

История показывает, что университеты никогда не имели столь прочного экономического положения, чтобы претендовать на независимость от государственной, региональной и местной власти, дававшей, прямо или косвенно, недостающие ресурсы. Естественно, что ресурсы выдавались под конкретные услуги, например юридические или связанные с разработкой новых видов вооружений, или за отказ преподавателей от каких-то действий, например за отказ от политической активности. Если власть считала обмен неравноценным, она вмешивалась в университетскую жизнь, нарушала ее автономию и пересматривала состав академических свобод.

Социально-экономические, технологические и политические процессы планетарного масштаба заставят университеты добиваться новой точки равновесия, заключения нового социального контракта с обществом и государствами. Сделать это будет непросто. Как объяснить рядовому налогоплательщику, что отечественное высшее образование нуждается в финансовой поддержке, если выпускники университетов – участники процесса глобализации – претендуют на работу и будут платить налоги вне страны? Как объяснить российскому депутату, что ситуация, когда отечественные дипломы не признаются за границей, говорит об их низком качестве и недопустима, что, напротив, нужно добиваться их признания в мире и привлекать инвестиции иностранных студентов? Что решение отозвать студентов из недружественных стран оправданно политически, но лишает страну многих возможностей в перспективе?

Когда искомое решение, удовлетворяющее всех участников, будет найдено, свое обновленное место в нем, безусловно, найдет и кафедра –

наименьший коллектив профессионалов высшего образования, объединенных педагогическими и научно-исследовательскими целями, возглавляемый заведующим кафедрой.

Выводы

1. С точки зрения социальной психологии высшего образования университетская кафедра, особенно профилирующая (выпускающая), – наименьшая по численности группа специалистов, являющаяся носителем важнейших социально-психологических особенностей профессорско-преподавательского коллектива организации высшего образования.

2. В современной социальной психологии высшего образования изучение университетской кафедры целесообразно проводить в рамках теории социальных сетей (множеств действующих лиц и межличностных отношений, связывающих их друг с другом), предоставляющей более адекватный сложности объекта язык описания, чем язык симпатий и антипатий социометрии Я. Морено (Moreno). Она позволяет, в частности, оценить влияние личностных и институциональных факторов на сетевые выборы и их ограничения, стратегии участников, структуры личностных сетей и льгот, ресурсов, распределяемых на кафедре согласно модели Ибарра.

3. Кафедральные сети преподавателей предоставляют им доступ к информации и другим ресурсам, необходимым для повседневной работы и академической карьеры, или являются ограничениями или барьерами, закрывающими доступ к ним. Доступ к ресурсам распределен неравномерно и может порождать дискриминацию. Взаимное доверие критично для получения допуска к сетевым ресурсам, а его отсутствие является ограничением или барьером к ним.

4. Важнейшим механизмом установления межличностных связей преподавателями университетской кафедры является гомофилия (ассортативность) – тенденция взаимодействовать и разделять мнение и поведение с себе подобными по профессиональным и / или личностным характеристикам, измеряемая, как правило, с помощью коэффициента корреляции.

5. Факторный анализ подтверждает типологию М. Финкельштейна, наличие пяти основных функций взаимодействия преподавателей: преподавание, исследования, институциональные связи, профессиональные связи, общая поддержка.

Литература

1. McMillan J.H. The Social Psychology of Education: New Field of Study or Just Educational Psychology? // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 12, № 3. P. 345–354. DOI: 10.1080/00461527809529189.
2. *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory* / R.S. Feldman (ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 1986. 381 p.
3. Information for Authors. Scope of the Journal // *Social Psychology of Education*. 1996. Vol. 1, № 1. P. 87–93. DOI: 10.1007/BF02333407.

4. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М. : Моско. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. 296 с.
5. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krushelnickaya_Orlov_Sachkova.phtml (дата обращения: 26.04.2018).
6. Special Issues in Chairing Academic Departments / C. Allard (ed.). San Francisco, CA : John Wiley & Sons, 2011. 108 p.
7. Огородова Т.В., Пошехонова Ю.В. Социальная психология образования. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 116 с.
8. Gmelch W.H., Miskin V.D. Chairing an Academic Department. 2nd ed. Madison, WI : Atwood Publishing, 2004. 155 p.
9. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Изменения в составе заведующих кафедрами университетов России и проблемы повышения эффективности их деятельности // Дружковский вестник. 2016. Вып. 2. С. 233–248. DOI: 10.17213/2312-6469-2016-2-233-248.
10. Small L., Mayo R. Best Practices for Chairs. 2009. URL: <http://www.capsd.org/proceedings/2009/talks/Best%20Practices%20for%20Chairs%20-%20L%20Small%20and%20R%20Mayo.pdf> (access date: 26.04.2018).
11. Резник С.Д., Сазыкина О.А. О стиле руководства и работе с персоналом заведующего университетской кафедрой // Управленец. 2017. № 1. С. 20–28.
12. Nellis M.D., Harrington J.W. Beyond the Department: Building Effective Relationships with Deans, Provosts, and Presidents. 2007. URL: <http://www.aag.org/galleries/education-files/HDNellisHarringtonFinal.pdf> (access date: 26.04.2018).
13. Barge J.K., Musambira G.W. Turning Points in Chair-Faculty Relationships // Journal of Applied Communication Research. 1992. Vol. 20, is. 1. P. 54–77. Published online: 21 May 2009. DOI: 10.1080/00909889209365319.
14. Faculty Evaluation of Chairs and Deans: Discussion Document on Collection and Analysis Options. URL: https://www2.fgc.edu/FacultySenate/files/11-4-2011_Faculty_Evaluation_of_Chairs_and_Deans.pdf (access date: 30.04.2018).
15. Pifer M.J. «Such a Dirty Word»: Networks and Networking in Academic Departments: a Dissertation in Higher Education. Pennsylvania State University, University Park, PA, 2010.
16. Finkelstein M.J. Faculty colleagueship patterns and research productivity: Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, 1982.
17. McPherson J.M., Smith-Lovin L., Cook J.M. Birds of a feather: Homophily in social networks // Annual Review of Sociology. 2001. Vol. 27. P. 415–444. DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.415.
18. Ibarra H. Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework // Academy of Management Review. 1993. Vol. 18, № 1. P. 56–87. DOI: 10.2307/258823.
19. Коллини С. Зачем нужны университеты? М. : ИД Высшей школы экономики, 2016. 264 с.
20. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Знак, 2009. 640 с.

Поступила в редакцию 08.05.2018 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведения об авторах:

ГАРБЕР Илья Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

ШАРОВ Алексей Александрович, аспирант кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: alsh2013mag@gmail.com

UNIVERSITY DEPARTMENT AS A SUBJECT OF STUDY FOR SOCIAL PSYCHOLOGY OF HIGHER EDUCATION: A REVIEW

Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 127–148. DOI: 10.17223/17267080/69/8

Ilya E. Garber., Saratov National Research State University (Saratov, Russian Federation), E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

Alexey A. Sharov., Saratov National Research State University (Saratov, Russian Federation), E-mail: alsh2013mag@gmail.com

Keywords: university department; social psychology of higher education; head of the department; academic leadership; leadership style; turning points model; social network; homophily; assortativity; Ibarra's model of social network.

University department is represented as a subject of study for social psychology of higher education, as the smallest group of specialists that carries the most important socio-psychological characteristics of the teaching and researching faculty at the higher education institution.

A significant part of the article, in accordance with the traditions of social psychology, concentrates around the personality of the head of the department, his management style and relations with the dean and the administration of the university, fellow subordinates, students, their parents, and alumni. We discuss the shift from teaching and research to administrative tasks, roles, self-perception, styles, and personal characteristics of the head of the department (Gmelch, Miskin, 2004).

After reviewing the relationships between the head of the department and his subordinates, the dean and other university leaders (Nellis, Harrington, 2007), the rest of the article we devote to the analysis of intradepartmental horizontal relations. We demonstrate that it is expedient to study the university department within the framework of the social networks theory (sets of participants and interpersonal relations that connect them with each other), which provides a more adequate language of description than the language of sympathies and antipathies of Moreno's sociometry.

In particular, he admits the evaluation of the impact of personal and institutional factors on network choices and their limitations, participants' strategies, the structures of personal networks and benefits, resources allocated in the department according to the Ibarra's model (Pifer, 2010). Departments' networks can provide the faculty with access to information and other resources necessary for daily work and academic careers or restrict and block the access to them. Access to resources is distributed unevenly and can generate discrimination. Mutual trust is critical for obtaining access to network resources, and its absence is a limitation or barrier to them.

The most important mechanism for establishing interpersonal relations by faculty members of the university department is homophily (assortativity). Homophily (assortativity) is the trend to interact and share opinion and behavior with ones similar in terms of professional and/or personal characteristics, measured, as a rule, by the correlation coefficient (McPherson, Smith-Lovin, Cook, 2001).

Future research on university department is discussed. It is argued that socio-economic, technological and political processes of a planetary scale will force universities to achieve a new equilibrium point, to conclude a new mutually beneficial social contract with society and government, which will ensure the existence of the university department.

References

1. McMillan, J.H. (2009). The social psychology of education: New field of study or just educational psychology? *Educational Psychologist*. 12. pp. 345–354. DOI: 10.1080/00461527809529189

2. Feldman, R. S. (ed.) (1986) *The social psychology of education: current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Editorial Board of Social Psychology of Education. (1996) Information for authors. Scope of the journal. *Social Psychology of Education*. 1. pp. 87-93. DOI: 10.1007/BF02333407
4. Akopov, G.V. (2000). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya* [Social Psychology of Education]. Moscow: Flinta.
5. Krushelnitskaya, O.B., Orlov, V.A. & Sachkova, M.E. (2013). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya kak otrasl' nauchnogo znaniya* [Social psychology of education as the branch of scientific knowledge]. [Online] Available from: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krushelnitskaya_Orlov_Sachkova.phtml.
6. Allard, C. (ed.) (2011) *Special issues in chairing academic departments*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
7. Ogorodova, T.V. & Poshekonova, Yu.V. (2014). *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya* [Social psychology of education]. Yaroslavl: Yaroslavl State University.
8. Gmelch, W.H., & Miskin, V.D. (2004). *Chairing an academic department*. Madison, WI: Atwood Publishing.
9. Reznik, S.D., & Sazykina, O.A. (2016). *Izmeneniya v sostave zaveduyushchikh kafedrami universitetov Rossii i problemy povysheniya effektivnosti ikh deyatelnosti* [Changes in the composition of heads of the Russian university departments and the problems of increasing of their effectiveness]. *Drukerovskiy vestnik*. 2. pp. 233–248. DOI: 10.17213/2312-6469-2016-2-233-248.
10. Small, L. & Mayo, R. (2009) *Best Practices for Chairs*. [Online] Available from: <http://www.capcsd.org/proceedings/2009/talks/Best%20Practices%20for%20Chairs%20-%20L%20Small%20and%20R%20Mayo.pdf>.
11. Reznik, S.D., & Sazykina, O.A. (2017). On Leadership Style and Staff Management Skills of a Head of a University Department. *Upravlenets – The Manager*. 1(65). pp. 20–28. (In Russian).
12. Nellis, M.D., & Harrington, J.W. (2007) *Beyond the department: Building effective relationships with deans, provosts, and presidents*. [Online] Available from: <http://www.aag.org/galleries/education-files/HDNellisHarringtonFinal.pdf>.
13. Barge, J.K., & Musambira, G.W. (1992) Turning points in chair-faculty relationships. *Journal of Applied Communication Research*. 54-77. DOI: 10.1080/00909889209365319
14. Faculty Senate. (2011) *Faculty evaluation of chairs and deans: Discussion document on collection and analysis options*. [Online] Available from: https://www2.fgu.edu/FacultySenate/files/11-4011_Faculty_Evaluation_of_Chairs_and_Deans.pdf
15. Pifer, M.J. (2010). *“Such a dirty word”: Networks and networking in academic departments*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University. [Online] Available from: <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/10566>.
16. Finkelstein, M.J. (1982) *Faculty colleagueship patterns and research productivity*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
17. McPherson, J.M., Smith-Lovin, L. & Cook, J.M. (2001) Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*. 27. pp. 415–444. DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.415
18. Ibarra, H. (1993) Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework. *Academy of Management Review*. 18. pp. 56–87. DOI:10.2307/258823
19. Collini, S. (2016) *Zachem nuzhny universitety?* [What are universities for?]. Translated from English by D. Kralechkin. Moscow: HSE.
20. Andreev, A.Yu. (2009). *Rossiyskie universitety XVIII – pervoy poloviny XIX veka v kontekste universitetskoy istorii Evropy* [Russian universities of the 18th – first half of the 19th century in the context of university history of Europe]. Moscow: Znak.

Received 08.05.2018;

Accepted 31.05.2018

Е.А. Манакова

Алтайский государственный педагогический университет

Опросник переживания одиночества

Представлены результаты разработки методики диагностики особенностей переживания одиночества. На основе теоретического анализа и обзора предшествующих исследований было выделено пять типов переживания одиночества, для диагностики которых составлен опросник из 30 утверждений. Результаты конфирматорного факторного анализа полностью подтвердили теоретическую структуру методики (объем выборки $N = 572$), все шкалы показали отличную надежность по внутренней согласованности (альфа Кронбаха 0,76–0,84). Конвергентная валидность шкал подтверждается высокими корреляциями со шкалой субъективного ощущения одиночества (r от 0,43 и 0,61 для разных шкал). В пользу конструктивной валидности свидетельствует наличие предсказуемых корреляций с субъективным благополучием, безнадежностью, стилями привязанности, социофобией. Предложенная методика дает возможность измерения новых, прежде не рассмотренных, но представляющих существенный интерес аспектов переживания одиночества.

Ключевые слова: переживание одиночества; социофобия; стили привязанности; субъективное благополучие.

Теоретические основы исследования

Одиночество стало одной из наиболее актуальных проблем современного общества. По данным, предоставленным Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в последние годы идет увеличение количества одиноких людей в месте своего проживания. Доля таких респондентов наиболее высока среди 18–24-летних (90%). Одиночество ощущают 13% россиян, в первую очередь женщины (16%) [1]. Стоит отметить, что юношеское одиночество приобретает массовый характер. Это обусловлено в первую очередь тем, что именно в данный период возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, становится актуальным поиск спутника жизни, появляется чувство интимности с определенными людьми и укрепляются связи со своей социальной группой. Так, по мнению Э. Эриксона, неудовлетворенность такими отношениями или их отсутствие могут усиливать одиночество [2]. И.Н. Ишмухаметов указывает, что переживание одиночества наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте вследствие неустойчивого социального положения, индивидуализации деятельности и формализации социальных ролей, тогда как потребность в близких отношениях остается неудовлетворенной [3].

Таким образом, одиночество отражает негативные переживания, связанные с неудовлетворенностью отношениями с окружающими вслед-

ствие объективного или субъективно воспринимаемого дефицита таких отношений. Переживание одиночества зависит лишь от субъективных представлений о наличии и качестве близких отношений. Это значит, что формальное наличие отношений (например, с супругом / супругой) не свидетельствует об отсутствии переживаний, связанных с одиночеством [4]. Выступая в качестве субъективного состояния, переживание одиночества может быть довольно слабо связано с реальным наличием и качеством отношений.

Вместе с тем необходимо отметить, что стиль привязанности в отношениях влияет на субъективное ощущение одиночества и является одним из факторов его возникновения. В исследованиях детско-родительских отношений было показано, что дети с беспокойной привязанностью более склонны к одиночеству, чем дети с избегающей привязанностью, ввиду того что они более остро переживают неудовлетворенную потребность в любви и защищенности [5]. Для детей с избегающей привязанностью свойственно отрицать или подавлять свою потребность в любви, что приводит к меньшей осознанности и выраженности переживаний, связанных с одиночеством. Неудивительно, что подобные отношения между особенностями привязанности и одиночеством сохраняются и в более позднем возрасте. Целый ряд исследований, проведенных на молодых мужчинах и женщинах, состоящих в супружеских или добрачных отношениях, приводит к выводу о том, что и беспокойный, и избегающий стили привязанности довольно тесно связаны с субъективным ощущением одиночества (см. обзор в [4]). В исследовании на супружеских парах было показано, что лица с ненадежной привязанностью ниже оценивают качество своих отношений и выше – свой уровень одиночества [6]. Т.Л. Крюкова отмечает, что при деструктивной привязанности к партнеру (ненадежный тип привязанности, сопровождающийся высоким уровнем стресса, «срастанием» с партнером, страхом его потерять, ревностью и высокой тревожностью) страдание от одиночества и его переоценка в отношениях возрастают. Автор указывает, что мужчины, находящиеся в браке, со временем чаще признают свое одиночество, принимая его как неизбежность, а женщины чаще, чем мужчины, делают акцент на негативные аспекты переживания в связи с высокими ожиданиями от межличностных отношений и потребностью в выражении чувств [7].

Еще одной не менее важной составляющей эмоциональной стороны переживания одиночества является субъективное благополучие. Д. Касиоппо и соавт. в лонгитюдных исследованиях выявили взаимосвязь переживания одиночества и субъективного благополучия [8]. Учеными было показано, что субъективно оцениваемое одиночество – это более важный предиктор негативных последствий для здоровья, чем реальная (объективная) социальная изоляция. Значимость близких отношений в любом возрасте определяется их влиянием на эмоциональное благополучие и психологический комфорт личности [9], удовлетворением базовой потребности в привязанности и интимности в отношениях [10], возможностью тесного и

доверительного общения. Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев также отмечают в своем исследовании высокие показатели переживания одиночества у лиц с низким уровнем субъективного благополучия, при актуальном кризисе утраты смысла [11]. Утрата смысла и чувство безнадежности приводят к плохому самочувствию, суицидальному поведению, зависимости и др. Так, Л. Андерсон [12], Д. Перлман и Д. Рассел [13], П. Тиккайнен [14] описывали связь между переживанием одиночества и самоубийством или попыткой самоубийства.

Любопытные данные были получены И.М. Слободчиковым в исследовании субъективного восприятия переживания одиночества у лиц разных возрастных категорий, в том числе периода юности. Автором представлен синонимический ряд понятия «одиночество». В него вошли понятия фобического травматического характера – безнадежность, беспомощность, незащитность, страх и т.п. [15]. Я. Купершмидт, К. Сигда, М. Веглер и К. Седикидес также указывали, что одинокий человек испытывает эмоциональные проблемы, среди которых социальная тревожность, низкое чувство собственного достоинства, а также застенчивость и обособленность, уменьшение контактов с окружающими [16]. Анализ вышеописанных факторов, являющихся тенденциями возникновения переживания одиночества (субъективное благополучие, стиль привязанности, безнадежность, социальная тревога), показал, что они недостаточно раскрыты в контексте различных типов одиночества, особенно в период юности. Исследования переживания одиночества в возрастной психологии относятся к подростковому, зрелому или пожилому возрасту.

Методологическое значение теорий переживания одиночества (теория одиночества Д. Рассела и Л. Пепло, теоретико-клинический подход А. Бека и др.) и современных исследований заключается в том, что на основе их анализа стало возможным дефинирование одиночества в его субъективном аспекте, а также определение собственных позиций относительно данного переживания. Основываясь на базовых психологических концепциях, рассматривающих одиночество как состояние непатологическое, было разработано обобщающее определение одиночества в контексте уровня удовлетворенности социальных потребностей личности. Одиночество – это негативное социально-психологическое переживание, возникающее в результате неадекватного удовлетворения социальных потребностей личности, следствием которого является ощущение себя как покинутого, ненужного; при этом происходит утрата эмоциональной связи с окружающими. Использование термина «переживание» относительно одиночества связано с определением его в рамках теории переживания Ф.Е. Василюка, который описывал данный процесс как внутренний, сложный, многоэтапный и ведущий к трансформации внутреннего мира, осознаваемая составляющая чувства [17].

Основой для разработки многомерного опросника переживания одиночества послужили результаты проведенного ранее анализа содержания различных подходов и методик диагностики одиночества [18]. С помощью

кластерного анализа было показано, что содержание большинства популярных в нашей стране опросников для измерения одиночества при обобщении образует следующие категории: переживание одиночества как негативного чувства, отрицание переживания одиночества как негативного чувства и переживание одиночества как временного вынужденного явления. На основе полученной структуры и теоретического анализа данной проблемы переживания были выделены дополнительно три типа переживания одиночества в юношеском возрасте: одиночество как результат страха брать ответственность за других; духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания; одиночество вследствие внешней непривлекательности.

Основываясь на результатах диссертационного исследования [18], можно предположить, что людям, переживающим одиночество как негативное чувство, свойственны тревожность, мнительность и неуверенность в себе. Часто они ощущают беспомощность, некомпетентность и слабость. У них наблюдается низкая терпимость к отрицательным переживаниям и повышенная чувствительность к отвержению или неудаче. Типичной для таких людей эмоцией является дисфория (сочетание тревоги с печалью). Тревогу, как правило, порождает страх стать объектом критики, а также вероятность разрыва зависимых отношений, а печаль – отсутствие близких отношений и успехов. Для них характерны некая интровертированность и осознание проблем через пессимистическую призму оценки своих перспектив. Таким образом, идет преуменьшение значения позитивных или вселяющих оптимизм аспектов. Обычно у таких людей завышенные ожидания в широком спектре ситуаций: что дела в конце концов пойдут плохо или же успехи непременно обернутся неудачами. Как правило, имеет место страх допустить ошибку, которая приведет к унижению или попаданию в проблемную ситуацию. В связи с преувеличением вероятности возможных негативных исходов эти люди часто склонны к беспокойству, бдительности, жалобам и нерешительности. В социальных группах они стараются держаться особняком, основная травма или угроза связана с отказом и отвержением в связи с внутренним специфическим мотивационным конфликтом между напряженным желанием вступить в контакт и субъективно непреодолимым чрезмерным страхом этого контакта. Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев отмечают, что страх отвержения обнаруживает выраженную положительную корреляцию с зависимостью от общения [11].

Людям, отрицающим переживание одиночества как негативное чувство, свойственна определенная автономность, другие люди, как правило, не вызывают у них интереса. Они не допускают близости, стремясь защитить личную независимость и уединенность, относя себя к самодостаточным одиночкам. Ими высоко оцениваются такие качества личности как мобильность и независимость; в приоритете – самостоятельное принятие любого рода решений и действия в одиночку. Они считают навязчивыми других людей и полагают, что близость ущемляет их независимость. Их важнейшая межличностная тактика поведения заключается в том, чтобы

держаться от других людей настолько далеко, насколько это возможно. Любые попытки сближения с ними воспринимаются как вторжение или угроза. Если люди с данным типом переживания оказываются вынужденными вступить в тесный контакт, то это вызывает у них чувство беспокойства. Им не свойственно выражение чувств мимикой или словами. Вследствие этого может создаться впечатление, что у них отсутствуют сильные чувства. Социальная самоизоляция обычно определяется особой личной философией, а иногда убеждениями во враждебности окружения. Их убеждения носят очень ригидный характер, они не способны сами изменить мнение, даже при объективной необходимости.

Люди с переживанием одиночества как временного вынужденного явления склонны снимать с себя личную ответственность, так как они убеждены, что если что-либо не получается, то не стоит проявлять упорство, хотя и очень хочется, поскольку бывают ситуации, когда нужно подождать более благоприятного стечения обстоятельств без потерь и разочарований. В период вынужденного одиночества происходит максимальная концентрация на себе, возникает озабоченность своим душевным состоянием, что нарушает эмоциональное благополучие. Переосмысление собственного образа объясняет наличие у таких людей убеждения, что в период вынужденного одиночества человек обязательно почувствует вину (стыд, сожаление) за боль, причиненную другому, за свои дурные привычки, за недостаток общей культуры.

Одиночество как результат страха брать ответственность за других является достаточно распространенным типом переживания как среди молодых женщин, так и среди мужчин. Как правило, эти люди не создают семьи и ведут одинокий образ жизни, вступая в отношения, которые не влекут за собой никаких обязательств. Им не свойственно занимать активную жизненную позицию, быть на руководящей должности и получать удовольствие от собственных сил и возможностей. Такие люди не готовы справляться с ответственностью, они чувствуют страх и беспомощность от собственной несостоятельности. Ю.М. Черепухин в процессе социально-демографического анализа переживания одиночества выделил ряд ориентаций переживания одиночества в негативной форме в зависимости от брачных отношений. Автор указал, что большое количество людей остаются холостыми и незамужними. Выбор одинокого образа жизни, возможно, является результатом избегания обязательств и проблем, которые возникают в супружестве, и снятия ответственности за партнера [19].

Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания часто переживают люди, которые знают или могут то, что непонятно и недоступно большинству, более того, не оценивается и не признается ими. Именно эти обстоятельства вызывают непонимание, неприятие или пренебрежение со стороны окружающих, несовместимость в системе ценностей. Человек, которому важно делиться своим знанием, который уверен в его эффективности, в данной ситуации чувствует себя неоцененным, осмеянным и непонятым. О.М. Красникова отмечает, что очень трудно и страшно

быть первым, способным, лучшим и единственным в чем-либо, так как высока вероятность быть осужденным и игнорированным своими современниками. Самое страшное, что может случиться с таким человеком, по мнению автора, это отказ от своего призвания. Поскольку призвание является большой ответственностью, человек будет помнить об этом и не сможет себя простить [20].

Одиночество вследствие внешней непривлекательности является очень тяжелым переживанием, особенно в юношеском возрасте. Популярностью у противоположного пола такие юноши и девушки не пользуются, часто влюбляются в совершенно недоступных и безразличных к ним. Далее, как правило, страдают от безответных чувств и смиряются с мыслью, что никогда не будут встречаться с тем человеком, который им нравится. Данное обстоятельство приводит к ощущению себя «белой вороной», а при внутреннем убеждении в своей непривлекательности становится серьезной психологической проблемой. При работе с такими людьми очень важно выработать у них умение делать и принимать комплименты, подчеркивать привлекательность физических данных и изучать подходы к физической близости.

Вышеописанные категории не являются статистически независимыми, однако их использование для целей многомерной диагностики позволит получить более полную и содержательную характеристику индивидуальных особенностей переживания одиночества в разных его аспектах. В этой связи целью исследования стала разработка и апробация многофакторного опросника переживания одиночества, структура которого отражает рассмотренные аспекты.

Процедура, выборка и методы исследования

В процессе разработки опросника с учетом результатов проведенных ранее исследований [18] были сформулированы 72 утверждения, отражающих рассмотренные выше типы переживания одиночества. Составленный из этих утверждений опросник в ходе пилотажного исследования был проведен на выборке из 160 студентов. На основе полученных данных был выполнен отбор заданий, направленный на максимизацию внутренней согласованности шкал путем исключения неработающих пунктов. Полученный в результате этой процедуры текст опросника из 30 пунктов использовался далее в ходе данного исследования, направленного на анализ факторной структуры, надежности и валидности методики.

Выборка данного исследования включает 572 испытуемых в возрасте от 16 до 28 лет ($M = 20,58$; $SD = 3,43$), большинство из которых составили студенты вузов г. Барнаула. Распределение испытуемых по полу и типу отношений, в которых они состояли на момент исследования, приведено в табл. 1.

В ходе анализа валидности опросника использовался комплекс методик психологической диагностики. Для диагностики субъективного ощущения одиночества использовалась шкала UCLA Д. Рассела в адапта-

ции И.Н. Ишмухаметова [3], состоящая из 20 утверждений (примеры: «Как часто вы чувствуете себя одиноким?», «Как часто вы чувствуете, что есть люди, с которыми вы можете поговорить?»), которые оцениваются по 4-балльной шкале. Надежность шкалы в данном исследовании (коэффициент альфа Кронбаха) составила 0,92.

Т а б л и ц а 1

Состав выборки по типу близких отношений и полу

Тип отношений	Женщины	Мужчины	Всего
Нет отношений	83 (33%)	127 (51%)	210 (37%)
Свободные отношения	16 (6%)	70 (28%)	86 (15%)
Встречаюсь	74 (29%)	73 (29%)	147 (26%)
Сожительство	22 (9%)	18 (7%)	40 (7%)
Официальный брак	52 (21%)	21 (8%)	73 (13%)
Разведен(а)	4 (2%)	1 (0%)	5 (1%)
Другое	0 (0%)	11 (4%)	11 (2%)
Всего	251 (44%)	321 (56%)	572

Для диагностики субъективного благополучия использовалась методика «Шкалы субъективного благополучия» А. Бадю и Г.А. Мендельсон, адаптация М.В. Соколовой [21]. Шкала состоит из 17 утверждений, согласие с которыми необходимо оценить по семибалльной шкале от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Надежность шкалы (альфа Кронбаха) в данном исследовании составила 0,86. При интерпретации показателей по шкале субъективного благополучия необходимо учитывать, что она является обратной, т.е. высокие показатели говорят о низком благополучии.

Для оценки безнадежности как показателя неблагополучия и суицидального риска использовалась шкала безнадежности Бека [22]. Безнадежность как переживание отчаяния или крайнего пессимизма по поводу будущего, по данным некоторых исследователей, является одним из наиболее точных предикторов риска суицида в долговременной перспективе [23]. Шкала включает 20 вопросов, оценивающих негативные переживания по поводу будущего. В нашем исследовании надежность шкалы безнадежности (альфа Кронбаха) составила 0,87.

Результаты теоретического анализа показали, что среди личностных особенностей, оказывающих существенное негативное влияние на установление близких отношений, важное место занимают стиль привязанности и социальная тревожность. Эти личностные особенности были измерены в нашем исследовании для анализа конструктивной валидности предложенной методики. Для диагностики стиля привязанности использовался «Опросник привязанности к близким людям» Н.В. Сабельниковой и Д.В. Каширского [24]. В основу этого опросника были положены методика «Опыт близких отношений» (ECR) К. Бреннана, С. Кларка и Ф. Шейвера и двухфакторная модель привязанности, в рамках которой стиль привязанности определяется сочетанием беспокойства по поводу отношений и избегания отношений привязанности [25]. Опросник состоит из 30 утвержде-

ний, согласие с каждым из которых необходимо оценить по шкале от 1 до 7. Надежность шкал (альфа Кронбаха) в нашем исследовании составила 0,74 для шкалы избегания и 0,82 для шкалы беспокойства.

Для оценки социальной тревожности как вероятного фактора одиночества использовался опросник социальной тревоги и социофобии О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [26]. Этот опросник предназначен для определения уровня социальной тревожности и ее доминирующего типа, а также выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях. Методика состоит из 29 пунктов, сформулированных в виде вопросов, на которые требуется ответить по 4-балльной шкале. Данная методика позволяет получить оценку по пяти шкалам, характеризующим отдельные аспекты проявления социальной тревожности, а также интегральный показатель, отражающий ее общий уровень. В рамках данного исследования использовался только общий показатель социальной тревожности и социофобии. Коэффициент надежности для этого показателя (альфа Кронбаха) составил 0,91.

Результаты

Описательная статистика и надежность опросника. Распределение по всем шкалам существенно отличается от нормального (значения критерия Шапиро–Уилка от 0,69 до 0,94, все значимы при $p < 0,001$). Значения коэффициента асимметрии по всем шкалам является положительным (от 0,68 по шкале 3 до 2,09 по шкале 6), что свидетельствует о преобладании относительно низких значений. Этот факт отражает сравнительную редкость интенсивных переживаний, связанных с одиночеством, особенно переживаний одиночества как следствия внешней непривлекательности (шкала 6).

Оценка надежности шкал с помощью коэффициентов альфа Кронбаха показала, что все шкалы характеризуются высокой внутренней согласованностью (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Описательная статистика, надежность и интеркорреляции шкал опросника переживания одиночества

Шкалы / показатели	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Общий показа- тель
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	—						
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	0,36***	—					
Шкала 3. Переживание одиночества как временного вынужденного явления	0,42***	0,68***	—				

Окончание табл. 2

Шкалы / показатели	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Общий показа- тель
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	0,38***	0,70***	0,49***	—			
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	0,64***	0,55***	0,54***	0,58***	—		
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	0,50***	0,40***	0,34***	0,49***	0,60***	—	
Общий показатель	0,69***	0,82***	0,78***	0,79***	0,83***	0,69***	—
Среднее	7,69	8,86	10,81	7,78	7,81	7,03	49,97
Стандартное отклонение	3,31	4,05	4,41	3,62	3,50	3,09	16,98
Надежность (Альфа Кронбаха)	0,76	0,84	0,79	0,82	0,85	0,81	0,93

*** $p < 0,001$.

Факторная структура. На основе теоретической структуры опросника была построена факторная модель, включающая шесть взаимосвязанных факторов, соответствующих шкалам переживания одиночества. Оценка соответствия этой модели полученным данным проводилась с помощью конфирматорного факторного анализа в программе Mplus 7 с использованием алгоритма MLR, позволяющего получить робастные (устойчивые по отношению к отклонению от нормального распределения) оценки. В результате анализа модели были получены показатели, свидетельствующие о хорошем соответствии теоретической модели полученным данным: $\chi^2 = 696,308$; $df = 390$; $p < 0,001$; CFI = 0,939; NNFI = 0,932; RMSEA = 0,037; доверительный интервал для RMSEA: 0,033–0,041; $N = 572$. В наглядном виде полученная модель отражена на рис. 1.

Для исследования факторной структуры второго уровня был выполнен анализ главных компонент суммарных оценок по шести шкалам. Результаты анализа свидетельствуют в пользу однофакторного решения: собственное число, превышающее единицу, было получено только для первого фактора, при этом факторные нагрузки на общий фактор для всех шкал составляли не менее 0,70. Это означает, что на верхнем уровне структуры опросника все его шкалы образуют единый фактор переживания одиночества.

Валидность. Для анализа конвергентной валидности методики был проведен корреляционный анализ ее шкал с оценками по шкале субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Приведенные в табл. 3 коэффициенты корреляции свидетельствуют о том, что все опи-

санные типы переживания одиночества более свойственны лицам, испытывающим сильное субъективное ощущение одиночества. При этом наиболее тесную связь с субъективным ощущением одиночества показывают шкалы «Переживание одиночества как негативного чувства» и «Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания», а также суммарный показатель.

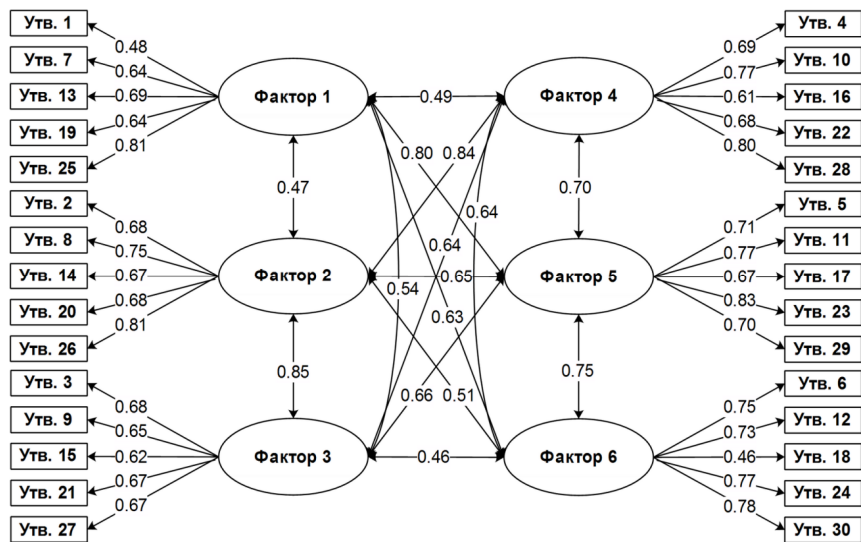


Рис. 1. Факторная модель опросника переживания одиночества.

Все приведенные коэффициенты стандартизованы и статистически значимы при $p < 0,01$ (нумерация факторов соответствует нумерации шкал, названия шкал см. в табл. 2)

Таблица 3

Коэффициенты корреляции шкал переживания одиночества с субъективным ощущением одиночества по шкале Д. Рассела и М. Фергюсона (N = 572)

Шкалы переживания одиночества	Коэффициент корреляции
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	0,57***
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	0,47***
Шкала 3. Переживание одиночества как временного вынужденного явления	0,44***
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	0,43***
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	0,61***
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	0,42***
Общий показатель	0,63***

*** $p < 0,001$.

Анализ конструктивной валидности был направлен на проверку гипотез о связи переживания одиночества с другими психическими явлениями, вы-

ступающими в качестве вероятных причин или последствий переживания одиночества. С учетом результатов теоретического анализа было выдвинуто предположение о связи различных форм переживания одиночества с показателями психологического благополучия личности и личностными особенностями, оказывающими существенное влияние на установление близких отношений. Результаты анализа связи переживания одиночества с показателями психологического благополучия представлены в табл. 4.

Т а б л и ц а 4

Коэффициенты корреляции шкал переживания одиночества со шкалами субъективного благополучия и безнадежности

Шкалы переживания одиночества	Шкала субъективного благополучия	Шкала безнадежности
Объем выборки N	572	175
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	0,52***	0,27***
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	0,42***	0,27***
Шкала 3. Переживание одиночества как временного вынужденного явления	0,34***	-0,01
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	0,45***	0,26***
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	0,57***	0,26***
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	0,45***	0,25***
Общий показатель	0,59***	0,26***

*** $p < 0,001$.

Представленные коэффициенты корреляции свидетельствуют о том, что все типы переживания одиночества, за исключением переживания одиночества как временного вынужденного явления, связаны с безнадежностью, представляющей собой один из наиболее существенных предикторов суицида и важный симптом депрессии [23]. Корреляции с субъективным благополучием также свидетельствуют о том, что переживание одиночества как временного вынужденного явления наносит наименьшей ущерб благополучию и может рассматриваться как наиболее конструктивный вариант. Наибольший ущерб психологическому благополучию наносят духовное одиночество и переживание одиночества как негативного явления.

В соответствии с предположением о связи одиночества с личностными особенностями, затрудняющими установление отношений, также были получены статистически значимые коэффициенты корреляция шкал переживания одиночества с параметрами стиля привязанности и социальной тревожностью (табл. 5).

Коэффициенты корреляции шкал переживания одиночества с параметрами стиля привязанности и социальной тревожностью (N = 572)

Шкалы переживания одиночества	Избегание	Беспокойство	Социальная тревожность
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	0,07	0,42***	0,40***
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	0,15***	0,19***	0,36***
Шкала 3. Переживание одиночества как временно-го вынужденного явления	0,07	0,22***	0,28***
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	0,25***	0,17***	0,35***
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	0,18***	0,35***	0,44***
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	0,21***	0,28***	0,39***
Общий показатель	0,20***	0,34***	0,47***

*** $p < 0,001$.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что переживание одиночества как негативного чувства весьма характерно для лиц с высокой выраженностью беспокойства, в то время как избегание не показывает связи с таким типом переживания. Аналогичным образом переживание одиночества как временного вынужденного явления связано с беспокойством, но совершенно не связано с избеганием. Остальные варианты переживания одиночества связаны как с избеганием, так и с беспокойством, однако можно отметить, что одиночество как результат страха брать ответственность за других несколько более свойственно лицам с высоким избеганием в отношениях, в то время как духовное одиночество более свойственно лицам с высоким беспокойством. В целом различные переживания, связанные с одиночеством, более свойственны лицам с высокой выраженностью беспокойства, хотя избегание также показывает умеренную связь.

Выявленные значительные различия в связи параметров привязанности с различными шкалами переживания одиночества представляют особенно большой интерес в связи с тем, что субъективное ощущение одиночества по шкале Д. Рассела и М. Фергюсона одинаково тесно связано как с избеганием ($r = 0,44$; $p < 0,001$), так и с беспокойством ($r = 0,51$; $p < 0,001$). Это означает, что лица разными стилями ненадежной привязанности примерно в равной мере страдают от одиночества, однако характер переживаний, связанных с одиночеством, у них существенно различается. Таким образом, ненадежная привязанность действительно оказывает влияние на содержание и выраженность переживаний, связанных с одиночеством.

Социальная тревога и социофобия также могут рассматриваться в качестве существенного фактора переживания одиночества. Полученные в данном исследовании результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 4, свидетельствуют в пользу такого предположения. Социальная

тревожность тесно связана с общей выраженностью переживания одиночества, а также со всеми типами переживаний. Необходимо отметить, что социальная тревожность в наибольшей мере способствует переживанию духовного одиночества, а также одиночества как негативного чувства.

Связь переживания одиночества с демографическими характеристиками. Результаты анализа зависимости переживания одиночества от пола, приведенные в табл. 6, свидетельствуют о том, что переживание одиночества как следствие страха принятия ответственности в равной мере свойственно как женщинам, так и мужчинам. Однако другие переживания, связанные с одиночеством, в большей мере свойственны женщинам.

Т а б л и ц а 6

Гендерные различия по шкалам переживания одиночества

Шкалы переживания одиночества	Мужчины (N = 321)		Женщины (N = 251)		t	p-уровень	d-Коэна
	M	SD	M	SD			
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	6,97	2,66	8,62	3,80	6,08	< 0,001	0,51
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	8,26	3,90	9,63	4,12	4,08	< 0,001	0,34
Шкала 3. Переживание одиночества как временно-го вынужденного явления	10,02	4,21	11,82	4,48	4,92	< 0,001	0,41
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	7,69	3,58	7,89	3,67	0,67	незначим	0,06
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	7,36	3,25	8,37	3,73	3,46	< 0,001	0,29
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	6,79	2,88	7,33	3,33	2,09	< 0,05	0,18
Общий показатель	47,09	16,10	53,66	17,40	4,68	< 0,001	0,39

Примечание. M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; t – значение t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Величина коэффициентов d-Коэна, характеризующих размер эффекта, указывает на то, что довольно сильные гендерные различия обнаруживаются по шкалам «Переживание одиночества как негативного чувства» и «Переживание одиночества как временного вынужденного явления». В сравнении с мужчинами женщины в большей мере склонны интерпретировать одиночество как негативное состояние. С другой стороны, они же более склонны рассматривать одиночество как временное вынужденное явление.

Приведенные в табл. 7 коэффициенты корреляции показателей одиночества с возрастом свидетельствуют о том, что связь переживания одиночества с возрастом зависит от пола. Если у мужчин с возрастом усиливается

ется как субъективное ощущение одиночества, так и все различные варианты переживания одиночества, то у женщин рост отмечается только по шкале «Переживание одиночества как временного вынужденного явления».

Таблица 7

Коэффициенты корреляции показателей переживания одиночества с возрастом

Показатели	Возраст		
	Женщины	Мужчины	Все
Объем выборки N	251	321	572
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	0,01	0,19***	0,09*
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	0,09	0,26***	0,18**
Шкала 3. Переживание одиночества как временного вынужденного явления	0,15*	0,23***	0,19**
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	0,01	0,17**	0,09*
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	0,00	0,24***	0,12**
Шкала 6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности	-0,09	0,13*	0,02
Общий показатель	0,05	0,26***	0,16**
Субъективное ощущение одиночества	0,05	0,20***	0,12**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,01$.

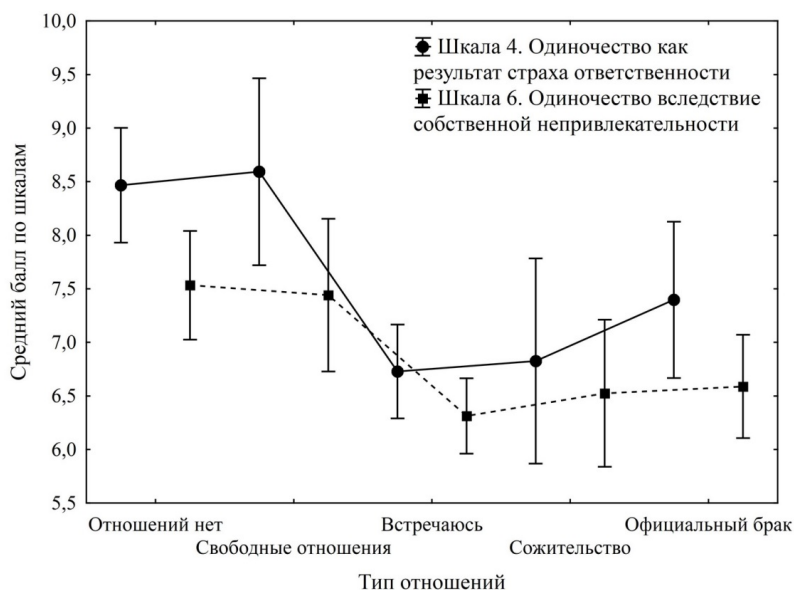


Рис. 2. Особенности переживания одиночества в группах с различным типом близких отношений по шкалам «Одиночество как результат страха брать ответственность» и «Одиночество вследствие внешней непривлекательности»

Субъективное ощущение одиночества и связанные с ним переживания могут зависеть от наличия или отсутствия близких отношений. Резуль-

таты однофакторного дисперсионного анализа показали, что наличие и тип отношений, в которых состоят испытуемые, не оказывает существенного влияния на субъективное ощущение одиночества по шкале Д. Рассела и М. Фергюсона ($F(4,551) = 1,67$, p – незначим). Большинство шкал предложенного опросника переживания одиночества также не показали зависимости от типа отношений, за исключением шкалы «Одиночество как результат страха брать ответственность» и «Одиночество вследствие внешней непривлекательности». В наглядной форме связь типа отношений с показателями по этим шкалам представлена на рис. 2.

Переживание одиночества как результат страха брать ответственность значительно более выражено у лиц, не состоящих в отношениях, либо состоящих в свободных отношениях ($F(4,551) = 7,47$; $p < 0,001$). Для этих же лиц более характерно переживание одиночества вследствие собственной непривлекательности ($F(4,551) = 4,60$; $p = 0,01$). Поскольку распределение мужчин и женщин по разным типам отношений довольно существенно различалось (см. табл. 1), для уточнения полученных результатов была проверена гипотеза о взаимодействии фактора типа отношений с фактором пола.

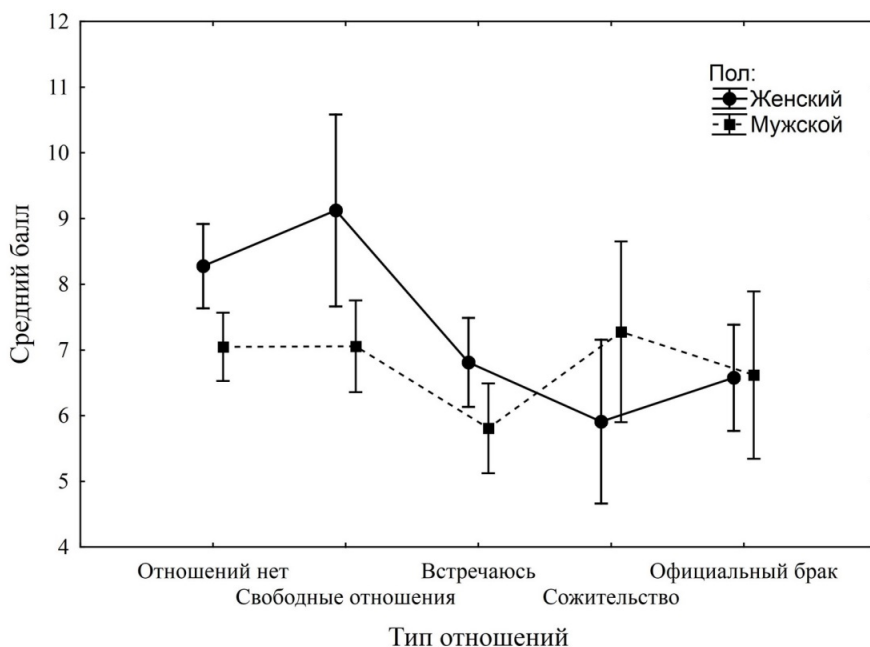


Рис. 3. Особенности переживания одиночества по шкале «Одиночество вследствие внешней непривлекательности» в группах мужчин и женщин

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа показали, что эффект взаимодействия типа отношений с полом не является статистиче-

ски значимым для шкалы «Одиночество как результат страха брать ответственность». Следовательно, тенденция приписывать причины своего одиночества страху ответственности при отсутствии серьезных отношений одинаково характерна как для мужчин, так и для женщин. Вместе с тем был обнаружен статистически значимый эффект взаимодействия факторов типа отношений и пола на показатели по шкале «Одиночество вследствие внешней непривлекательности» ($F(4,546) = 2,49, p < 0,05$). Этот эффект проявляется, как видно из рис. 3, в том, женщинам более свойственно связывать причины своего одиночества с собственной непривлекательностью в случае отсутствия отношений или наличия свободных отношений, в то время как у мужчин подобной тенденции не отмечается. Этот факт, очевидно, отражает большую субъективную значимость привлекательности как фактора установления отношений у женщин.

Обсуждение результатов

На основе результатов предшествующих исследований и теоретического анализа проблемы было определено шесть типов переживания одиночества, положенных в основу теоретической структуры предложенного опросника. Результаты эмпирического исследования показали, что теоретическая структура хорошо подтверждается в ходе конфирматорного факторного анализа, при этом все шкалы показывают отличную внутреннюю согласованность. Несмотря на тесные взаимосвязи между шкалами, их отношения с другими психологическими переменными (такими как стиль привязанности, субъективное благополучие и безнадежность) и социально-демографическими характеристиками различаются довольно существенно, что свидетельствует об оправданности разведения этих аспектов переживания одиночества.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что различные типы переживания одиночества в разной мере влияют на психологическое благополучие. В частности, переживание одиночества как временного вынужденного явления наносит наименьший ущерб психологическому благополучию и не провоцирует состояния безнадежности. Следовательно, такой вариант переживания одиночества является наиболее конструктивным. В то же время переживание одиночества как негативного состояния или состояния, связанного с отсутствием понимания и поддержки довольно сильно снижают благополучие личности и способствуют возникновению безнадежности, повышающей риск суицидального поведения. Эти выводы представляют интерес в контексте психологического консультирования, позволяя наметить пути для формирования навыков конструктивного совладания с проблемой одиночества.

Интерес представляет тот факт, что в данном исследовании, в отличие от некоторых предыдущих [12], не удалось выявить связи субъективного ощущения одиночества с наличием близких отношений и их типом. Вероятно, этот факт объясняется преобладанием в составе выборки сту-

денческой молодежи: в данном возрастном периоде отсутствие стабильных близких отношений может быть скомпенсировано обширностью контактов со сверстниками, многие из которых еще не обременены семьей и могут уделять много времени дружескому общению. В то же время результаты анализа по шкалам нового опросника продемонстрировали наличие особенностей переживания одиночества у лиц, состоящих в отношениях разного типа. В частности, юноши и девушки, не состоящие в серьезных отношениях, более склонны связывать причины своего одиночества со страхом принимать на себя ответственность. Кроме того, девушкам, не имеющим серьезных отношений, более свойственно рассматривать в числе причин собственную внешнюю непривлекательность. Следовательно, несмотря на отсутствие различий в уровне одиночества между теми, кто состоит в серьезных близких отношениях, и теми, кто в них не состоит, имеются явные отличия в том, как люди интерпретируют причины одиночества. Очевидно, что при отсутствии отношений такие причины чаще обнаруживаются в самом себе – в страхе ответственности и в собственной внешней непривлекательности (у девушек).

Полученные результаты убеждают в том, что предложенный опросник дает возможность углубленного анализа связанных с одиночеством переживаний, позволяя охарактеризовать представления о его причинах и определить выраженность вызванных им негативных эмоций. Структура опросника не дублирует состав других методик для диагностики субъективного ощущения одиночества и связанных с ним переживаний [3, 11 и др.], предоставляя возможность измерения новых, прежде не рассмотренных, но представляющих существенный интерес аспектов переживания одиночества. Это позволяет надеяться, что предложенная методика будет востребована как в деятельности практических психологов, так и в дальнейших научных исследованиях проблемы одиночества.

Приложение

Опросник переживания одиночества, инструкция и ключ к нему

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените, в какой степени оно справедливо применительно к Вам. Просим Вас оценить каждое утверждение по пятибалльной шкале следующим образом: *почти никогда* – 1, *редко* – 2, *время от времени* – 3, *часто* – 4, *почти всегда* – 5.

№ п/п	Утверждение	Почти никогда	Редко	Время от времени	Часто	Почти всегда
1	Когда я одинок(а), мне кажется, что жизнь проходит мимо					
2	Одиночество – самое комфортное для меня состояние					
3	Временное одиночество помогает мне разобраться в себе, в своих чувствах и отношениях с собой и с другими					
4	Проще быть одному, чем постоянно заботиться и беспокоиться о ком-то					
5	Мне одиноко оттого, что я не чувствую поддержку в своих начинаниях					
6	Причина моего одиночества в том, что многие считают меня непривлекательной(ым)					
7	Чувство одиночества пробуждает у меня жалость к себе					
8	Я не нуждаюсь в общении, мне комфортнее быть одному					
9	Переживая одиночество временами, я научился(лась) с ним мириться					
10	Мне удобнее быть одному (одной), чем выстраивать серьезные отношения с другим человеком					
11	Я чувствую одиночество, так как мое мнение всегда остается неслышанным					
12	Если бы я был(а) так же привлекателен(а), как и большинство других людей, то я не страдал(а) бы от одиночества					
13	От своего одиночества мне часто хочется плакать					
14	Я люблю проводить время в одиночестве и никогда не хожу в гости					
15	В период одиночества я много читаю психологической литературы, слушаю музыку, интересуюсь искусством.					
16	Страх ответственности мешает мне устанавливать близкие отношения с другими людьми					
17	Мне одиноко оттого, что многие окружающие люди слишком инфантильны, и мне не с кем поделиться чем-то важным					

Опросник переживания одиночества

№ п/п	Утверждение	Почти никогда	Редко	Время от времени	Часто	Почти всегда
18	Уверен(а), что внешняя непривлекательность – одна из главных причин одиночества					
19	В одиночестве я испытываю внутреннюю борьбу с чувством опустошенности					
20	Предпочитаю всегда гулять по улице в одиночестве					
21	Я уверен(а), что период одиночества выведет меня на новый этап жизни					
22	Я предпочитаю одиночество, так как мне не хочется прикладывать усилия для установления и поддержания серьезных отношений					
23	Я часто чувствую свое одиночество оттого, что никто не понимает меня					
24	Мне одиноко, так как из-за своей непривлекательности мне не удастся...					
25	Когда я одинок(а), я ощущаю свою ненужность					
26	Люблю проводить досуг в одиночестве					
27	Одиночество стараюсь рассматривать для себя как ресурс саморазвития, несмотря на дискомфорт					
28	Я лучше буду один, чем тратить время и силы на хлопотность совместного проживания с кем-либо					
29	Мои идеи не воспринимаются серьезно и не поддерживаются окружающими, поэтому мне одиноко					
30	Мне очень одиноко, так как из-за моей непривлекательности многие даже не пытаются узнать меня по-настоящему					

Ключ

Шкалы	Номера утверждений
Шкала 1. Переживание одиночества как негативного чувства	1 7 13 19 25
Шкала 2. Отрицание переживания одиночества	2 8 14 20 26
Шкала 3. Переживание одиночества как временного вынужденного явления	3 9 15 21 27
Шкала 4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других	4 10 16 22 28
Шкала 5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	5 11 17 23 29
Шкала 6. Физическое одиночество вследствие собственной непривлекательности	6 12 18 24 30

Все утверждения прямые, так что итоговый балл получается суммированием оценок по утверждениям, входящим в шкалу.

Литература

1. Статистика ВЦИОМ: любовь или одиночество – чего больше в жизни россиян? URL: <http://scisne.net/a-2126> (дата обращения: 11.04.2017).
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Идентичность. М. : Прогресс, 1996. 340 с.
3. Ишмухаметов И.Н. Психометрические характеристики шкалы одиночества UCLA (версия 3): изучение студентов вуза // Computer Modelling and New Technologies. 2006. Т. 10, № 3. С. 89–95.
4. Mikulincer M., Shaver P.R. An Attachment Perspective on Loneliness // The Handbook of Solitude / eds. R.J. Coplan, J.C. Bowker. John Wiley & Sons, 2014. P. 34–50.
5. Berlin L.J., Cassidy J., Belsky J. Loneliness in Young Children and Infant-Mother Attachment: A Longitudinal Study // Merrill-Palmer Quarterly. 1995. Vol. 41 (1). P. 91–103.
6. Givertz M., Woszidlo A., Segrin C., Knutson K. Direct and indirect effects of attachment orientation on relationship quality and loneliness in married couples // Journal of Social and Personal Relationships. 2013. Vol. 30 (8). P. 1096–1120.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладания с одиночеством // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 1.
8. Cacioppo J.T., Patrick W. Loneliness: Human nature and the need for social connection. WW Norton & Company, 2008. 336 p.
9. Handbook of Social Support and the Family. Boston, MA : Springer US, 1996. 574 p.
10. Майерс Д. Социальная психология : интенсивный курс. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 510 с.
11. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 55–81.
12. Andersson L. Loneliness research and interventions: a review of the literature // Aging & Mental Health. 1998. Vol. 2 (4). P. 264–274.
13. Perlman D., Russell D. Loneliness and health // Encyclopedia of health & behavior / ed. N.B. Andeson. 2004. Vol. 2. P. 585–589.
14. Tiikkainen P., Heikkinen R.-L., Leskinen E. The structure and stability of perceived togetherness in elderly people during a 5-year follow-up // Journal of Applied Gerontology. 2004. Vol. 23 (3). P. 279–294.
15. Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: (на материале подросткового возраста) : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 330 с.
16. Kupersmidt J.B., Sigda K.B., Sedikides C., Voegler M.E. Social self-discrepancy theory and loneliness during childhood and adolescence // Loneliness in childhood and adolescence / eds. K. Rotenberg, S. Hymel. 1999. P. 263–279.
17. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
18. Манакова Е.А. Типы переживания одиночества в контексте психологического здоровья девушек-студенток : дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 204 с.
19. Черепухин Ю.М. Семейные установки одиноких мужчин // Социологический журнал. 1995. № 1. С. 159–165.
20. Красникова О.М. Одиночество. М. : Никея, 2015. 203 с.
21. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль : НПП «Психодиагностика», 1996. 13 с.
22. Beck A.T., Weissman A., Lester D., Trexler L. The measurement of pessimism: the hopelessness scale // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. Vol. 42 (6). P. 861–865.
23. Beck A.T., Steer R.A., Kovacs M., Garrison B. Hopelessness and eventual suicide: a 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation // The American Journal of Psychiatry. 1985. Vol. 142 (5). P. 559–563. DOI: 10.1176/ajp.142.5.559.

24. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 4. С. 84–97.
25. Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R. Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview // Attachment theory and close relationships / eds. J.A. Simpson, W.S. Rholes. New York : Guilford Press, 1998. P. 46–76.
26. Сагалакова О.А., Трубец Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии // Медицинская психология в России. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 13.03.2017).

Поступила в редакцию 17.03.2018 г.; принята 31.05.2018 г.

Сведения об авторе:

МАНАКОВА Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул, Россия). E-mail: 25198787@mail.ru

EXPERIENCE OF LONELINESS QUESTIONNAIRE

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 149–171. DOI: 10.17223/17267080/69/9

Ekaterina A. Manakova, Altay State Pedagogical University (Barnaul, Russian Federation). E-mail: 25198787@mail.ru

Keywords: experience of loneliness; social phobia; attachment styles; subjective well-being.

The article represents the results of elaborating the method of loneliness experience diagnostics. On the basis of theoretical analysis and literature review we identified five types of loneliness experience: “Experience of loneliness as a negative feeling”, “Denial the experience of loneliness”, “Experience of loneliness as a temporary forced condition”, “Loneliness as a result of fear to take responsibility”, “Spiritual loneliness as absence of support and understanding”, “Loneliness as a result of unattractiveness”. For measuring these types of experience of loneliness we designed the questionnaire of 30 statements. It was probed in the sample of 572 (preliminary university students) participants, single or in different types of relationship. The results of confirmatory factor analysis affirmed the theoretical structure of the questionnaire, all the scales showed excellent internal consistency (Cronbach’s alpha 0.76–0.84). Convergent validity of scales was confirmed by high correlations with UCLA Loneliness Scale (r from 0.43 to 0.61 for different scales). Construct validity of scales was confirmed by expected correlations with subjective well-being, hopelessness, attachment styles and social phobia. Substantive influence on experience of loneliness showed factors of gender, age and types of relationships. Women demonstrated higher mean scores by all the scales of experience of loneliness except one (“Loneliness as a result of fear to take responsibility”). The influence of age and types of relationships on experience of loneliness differs in men and women. The proposed questionnaire open perspectives for measuring new interesting aspects of experience of loneliness and it may be recommended for investigations and consulting.

References

1. VTSIOM. (n.d.) *Statistika VTsIOM: lyubov' ili odinochestvo – chego bol'she v zhizni rossiyan?* [VTsIOM Statistics: love or loneliness – what the Russians have more?]. [Online] Available from: <http://scisne.net/a-2126>. (Accessed: 11th April 2017).
2. Erikson, E. (1996) *Identichnost': yunost' i krizis. Identichnost'* [Identity: youth and crisis. Identity]. Translated from English. Moscow: Progress.
3. Ishmukhametov, I.N. (2006) *Psikhometricheskie kharakteristiki shkaly odinochestva UCLA (versiya 3): izuchenie studentov vuza* [Psychometric characteristics of the UCLA loneliness scale (version 3): a study of university students]. *Computer Modelling and New Technologies*. 10(3). pp. 89–95.

4. Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2014) An Attachment Perspective on Loneliness. In: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (eds) *The Handbook of Solitude*. John Wiley & Sons. pp. 34–50.
5. Berlin, L.J., Cassidy, J. & Belsky, J. (1995) Loneliness in Young Children and Infant-Mother Attachment: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 41(1). pp. 91–103.
6. Givertz, M., Woszidlo, A., Segrin, C. & Knutson, K. (2013) Direct and indirect effects of attachment orientation on relationship quality and loneliness in married couples. *Journal of Social and Personal Relationships*. 30(8). pp. 1096–1120. DOI: 10.1177/0265407513482445
7. Kryukova, T.L. (2016) Coping with loneliness psychology. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 9(49). pp. 1. (In Russian).
8. Cacioppo, J.T. & Patrick, W. (2008) *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. WW Norton & Company.
9. Pierce, G.R. & Sarason, I.G. (eds) *Handbook of Social Support and the Family*. Boston, MA: Springer US.
10. Mayers, D. (2007) *Sotsial'naya psikhologiya: intensivnyy kurs* [Exploring Social Psychology]. Translated from English by L. Tsaruk. St. Petersburg: Praym-Evroznak.
11. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2013) Multidimensional Inventory of Loneliness Experience: Structure and Properties. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 10(1). pp. 55–81. (In Russian).
12. Andersson, L. (1998) Loneliness research and interventions: a review of the literature. *Aging & Mental Health*. 2(4). pp. 264–274. DOI: 10.1080/13607869856506
13. Perlman, D. & Russell, D. (2004) Loneliness and health. In: Andeson, N.B. (ed.) *Encyclopedia of Health & Behavior*. Vol. 2. Sage Publishing. pp. 585–589.
14. Tiikkainen, P., Heikkinen, R.-L. & Leskinen, E. (2004) The structure and stability of perceived togetherness in elderly people during a 5-year follow-up. *Journal of Applied Gerontology*. 23(3). pp. 279–294. DOI: 10.1177/0733464804267582
15. Slobodchikov, I.M. (2006) *Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie fenomena odinochestva lichnosti: (na materiale podrostkovogo vozrasta)* [Theoretical and experimental study of the phenomenon of individual solitude: (a case study of adolescence)]. Psychology Dr. Diss. Moscow.
16. Kupersmidt, J.B., Sigda, K.B., Sedikides, C. & Voegler, M.E. (1999) Social self-discrepancy theory and loneliness during childhood and adolescence. In: Rotenberg, K. & Hymel, S. (eds) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press. pp. 263–279.
17. Vasilyuk, F.E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy* [Psychology of experience: analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Moscoe State University.
18. Manakova, E.A. (2015) *Tipy perezhivaniya odinochestva v kontekste psikhologicheskogo zdorov'ya devushek-studentok* [Types of experiencing loneliness in the context of the psychological health of female students]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
19. Cherepukhin, Yu.M. (1995) Semeynye ustanovki odinokikh muzhchin [Family installation of single men]. *Sotsiologicheskyy zhurnal – Sociological Journal*. 1. pp. 159–165.
20. Krasnikova, O.M. (2015) *Odinochestvo* [Loneliness]. Moscow: Nikeya.
21. Sokolova, M.V. (1996) *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiya* [Scale of subjective well-being]. Yaroslavl: Psikhodiagnostika.
22. Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D. & Trexler, L. (1974) The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 42(6). pp. 861–865. DOI: 10.1037/h0037562
23. Beck, A.T., Steer, R.A., Kovacs, M. & Garrison, B. (1985) Hopelessness and eventual suicide: a 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *The American Journal of Psychiatry*. 142(5). pp. 559–563. DOI: 10.1176/ajp.142.5.559

24. Sabelnikova, N.V. & Kashirskiy, D.V. (2015) Oprosnik privyazannosti k blizkim lyudyam [The questionnaire of attachment to close people]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 36(4). pp. 84–97.
25. Brennan, K.A., Clark, C.L. & Shaver, P.R. (1998) Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview. In: Simpson, J.A. & Rholes, W.S. (eds) *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press. pp. 46–76.
26. Sagalakova, O.A. & Truevtsev, D.V. (2012) Oprosnik sotsial'noy trevogi i sotsiofobii [The questionnaire of social anxiety and social phobia]. *Meditssinskaya psikhologiya v Rossii*. 4(15). [Online] Available from: <http://medpsy.ru>. (Accessed: 13th March 2017).

Received 17.03.2018;

Accepted 31.05.2018

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

DOI: 10.17223/17267080/69/10
УДК 159.923.2

О.А. Халифаева

Астраханский государственный университет (Астрахань, Россия)

Взаимосвязь креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости

Рассматриваются результаты эмпирического исследования, в котором была выявлена взаимосвязь креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости. Автором рассматриваются различные определения креативности в отечественной и зарубежной психологии. Анализируются исследования стилевых параметров «полезависимость / полнезависимость» и «рефлексивность / импульсивность». В эмпирическом исследовании приняли участие 70 респондентов в возрасте от 25 до 35 лет. В результате были получены данные, свидетельствующие о достоверности различий между двумя возрастными группами в показателях «креативность», «рефлексивность / импульсивность», «полезависимость / полнезависимость». Полученные результаты исследования показали, что с возрастом у респондентов наблюдается тенденция к снижению уровня креативности и полнезависимости, а такой стилевой параметр, как рефлексивность, повышается.

Ключевые слова: креативность; когнитивный стиль; полнезависимость; полезависимость; импульсивность; рефлексивность; ранняя взрослость.

Введение

В современном мире развитие инновационных технологий и их широкое применение задают высокий уровень конкуренции в профессиональной деятельности. Особую роль в успешности профессиональной деятельности играют креативность и когнитивные стили мышления. Креативность позволяет человеку совершенствоваться и не бояться нового, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям. Когнитивные стили как способ переработки информации позволяют быстрее принимать ответственные решения в неопределенных ситуациях. А.Е. Дружинин [1], В.А. Колга [2], Л.П. Урванцев [3], М.А. Холодная [4] изучали роль когнитивного стиля в продуктивной интеллектуальной и профессиональной деятельности, а также исследовали условия, которые способствовали изменению преобладающего когнитивного стиля. Особенно данные дефиниции актуально рассмотреть в периоде ранней взрослости как одни из компонентов успешной самореализации личности. Исследование выбора профессиональной деятельности и его влияния на развитие личности в данный

период ставит перед нами важный вопрос о существовании связи между компонентами креативности и параметрами когнитивного стиля, влияющей на процесс профессионального развития.

К началу 50-х гг. XX в. появилась потребность обозначить некоторую специфическую способность к творчеству, что привело к введению понятия «креативность» в психологической науке. Согласно А. Маслоу, креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды [5].

По мнению П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к ограниченности или противоречивости знаний, определение этих проблем и поиск их решений [6].

Г. Айзенк под креативностью понимает неслучайный процесс поиска комбинирования, который не является случайным и имеет направленность на решение проблем творчески. Значимой чертой креативности, по мнению ученого, является «сверхвключенность». Когнитивная сверхвключенность – это способность, осуществляющая через произведение ряда ассоциаций – настолько широкого, насколько ассоциации адекватны проблеме, большое число креативных идей [6].

По мнению Д.Б. Богоявленской, креативность есть ситуативно-нестимулированная активность личности, которая находит свое выражение в стремлении выйти за пределы данной проблемы. Это качество рассматривается как личностная характеристика субъекта и определено как интеллектуальная активность [7].

В.Н. Дружинин рассматривает в своих работах креативность как определенное качество личности, обуславливающее преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность реактивная [1].

Для креативности характерны следующие показатели: оригинальность мышления, гибкость, беглость и степень разработанности решений. Беглость характеризуется количеством идей, спонтанно возникших или целенаправленно порожденных в единицу времени. Гибкость проявляется в разнообразии идей; гибкость мышления – это умение менять сам подход к решению задач в зависимости от изменения условий, требующих отказа от «типового» решения или его варьирования. Гибкость характеризуется умением переходить от одного класса понятий к другому. Оригинальность определяется способностью поиска идей, не полагаясь при этом на известное и на логику, поскольку и неоформленная идея может привести к остроумному решению, способностью отвечать на раздражители нестандартно, производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов [5].

В гуманистическом подходе можно обозначить важный компонент в самой высшей потребности индивида – самоактуализации, которая способствует запуску творческого потенциала человека, раскрывает его «самость» и тем самым наполняет его жизнь смыслом. А. Маслоу и К. Роджерс в своих работах делают акцент на том, что креативность является универсальной характеристикой, которая напрямую связана с психологической

оптимальной зрелостью личности. К. Роджерс указывает, что творческие люди способны удовлетворять собственные глубокие потребности и в своем окружении стремятся жить конструктивно и адаптивно, ориентируясь на культуру, к которой они принадлежат. Их творческие способности проявляются в гибкости, благодаря которой они приспосабливаются к изменяющимся условиям окружающей среды. Из вышесказанного видно, что существует необходимость присутствия креативности, являющейся личностной характеристикой, у каждого человека, который стремится к самореализации. Потребность в самореализации, самоактуализации выделяется как необходимая характеристика творческой личности [8].

Изучение проблемы своеобразия когнитивных процессов принадлежит западным и отечественным психологам: Г. Уиткину (1949), Р. Гарднеру (1959), Дж. Кагану (1965), Л.П. Урванцеву (1990), Е.Т. Соколову (1976), В.А. Колга (1976), А.Е. Дружинину (1986), М.А. Холодной (2004), В.В. Селиванову (1998) [4].

В частности, под когнитивным стилем понимались: система когнитивных контролирующих принципов, выступающих в качестве посредников между намерениями и требованиями ситуации (Gardner, 1959); устойчивые различия в когнитивной организации и когнитивном функционировании (Ausubel, 1968); индивидуальные особенности познавательных процессов, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях при решении разных задач (Соловьев, 1977); индивидуальный стиль познавательной деятельности (Д.А. Леонтьев, 1986); стабильные черты высшего порядка, предопределяющие способ взаимосвязи когнитивных способностей и аффективных свойств в актах индивидуального поведения (Wardell, Royce, 1978); предпочитаемый способ анализа и структурирования своего окружения (Witkin, 1974); профиль умственных способностей (Broverman, 1960) и М.А. Холодная; связующее звено между собственно личностными проявлениями и особенностями в протекании психических процессов, воплощающееся в своеобразии гностических и ориентировочных действий (В.В. Селиванова, 1998) [9, 10].

М.А. Холодная под стилем понимала индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего [4].

Одним из первых направлений в изучении когнитивных стилей в зарубежной психологии было гештальтпсихологическое направление (Witkin, Goodenough, Oltman). В зарубежной и отечественной современной литературе встречается около двух десятков различных параметров когнитивного стиля. В своем исследовании для нас важно рассмотрение двух основных стилевых параметров: полезависимость / полenezависимость и импульсивность / рефлексивность.

Стилевой параметр «полезависимость / полenezависимость» был описан Г. Уиткиным (1948) по результатам исследования, направленного на выявление индивидуальных различий у людей в пространственной ориентации. Им было выявлено, что часть испытуемых используют ориентир

на внешнее видимое поле, им требуется много времени, чтобы обнаружить нужную деталь в сложном изображении, что соответствовало полюсу полезависимости. Другие респонденты опираются на зрительные впечатления, полагаясь на внутренние критерии, при этом быстро преодолевают влияние видимого поля и легко выполняют заданные условия эксперимента, быстро находя деталь в сложном изображении, что характерно для стилового параметра полнезависимости. Г. Уткиным были разработаны две оригинальные методики «Стержень–рамка» и «Регулирование положения тела», которые позволили изучить данный когнитивный стиль [10].

Дж. Каганом при изучении интеллектуальной деятельности был выделен стиловой параметр «импульсивность / рефлексивность», для которого характерны различия, проявляющиеся в принятии решений с правильным выбором из множества альтернатив в условиях неопределенности быстро либо медленно. Автор применял оригинальную методику «Сравнение похожих рисунков» для диагностики когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность», который расщепляется на «быстрых / точных» и «быстрых / неточных» (импульсивных), а также «медленных / неточных» и «медленных / точных» (рефлексивных) [11].

По мнению Е.В. Вакарева, когнитивные стили обуславливают проявление креативности личности: параметры дивергентного мышления зависят от выраженности гибкости познавательного контроля, широкого диапазона эквивалентности и импульсивности [12].

Несмотря на довольно глубокое теоретическое изучение проблематики психологических феноменов креативности и когнитивного стиля, возникает вопрос о соотношении данных понятий в эмпирических исследованиях. Проведенный эмпирический анализ исследований показал, что в основном изучают связь креативности и когнитивных стилей в подростковом и юношеском возрасте, а исследования в период ранней взрослости отсутствуют. В исследовании И.И. Ахтамьяновой и Л.Р. Ситдиковой [13] рассматривалась взаимосвязь когнитивных стилей и типов мышления у школьников 14–17 лет, в результате которого было выявлено, что предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое и наглядно-образное мышление доминирует у полезависимых, синтетиков и импульсивных испытуемых, а креативное (творческое мышление) – у полезависимых, аналитиков и импульсивных школьников. Исследование связи креативности с когнитивным стилем «полезависимость / полнезависимость», проведенное Р.Р. Латыповой на выборке студентов 1–3 курса (18–22 года), выявило, что значимость различий по шкале «невербальная оригинальность» в группах полезависимых и полнезависимых приближается к уровню значимости $p < 0,05$, это свидетельствует о более высоком уровне выраженности показателя креативности в группе полнезависимых по сравнению с группой полезависимых [14]. Так как данная проблема взаимосвязи креативности и когнитивных стилей эмпирически изучена недостаточно, особенно в период ранней взрослости, это обуславливает актуальность настоящего исследования.

Объект исследования – креативность и когнитивный стиль.

Предмет исследования – взаимосвязь креативности и когнитивного стиля в период ранней взрослости.

Цель исследования – выявить особенности взаимосвязи креативности и когнитивного стиля в период ранней взрослости.

Гипотезой исследования является предположение о том, что характеристики креативности, такие как воображение, склонность к риску, сложность, любознательность, и стилевые параметры когнитивного стиля, такие как «полезависимость / полenezависимость», «импульсивность / рефлексивность», оказывают взаимное влияние, т.е. существует достоверная связь между креативностью и когнитивным стилем в период ранней взрослости.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа научной литературы изучить проблему креативности и когнитивных стилей в отечественной и зарубежной психологии.

2. Изучить связь между показателями креативности и когнитивного стиля в период ранней взрослости.

3. Разработать рекомендации по оказанию психологической помощи по вопросу развития креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости.

Таким образом, проведенный теоретический и эмпирический анализ проблемы изучения креативности и таких когнитивных стилей, как «импульсивность / рефлексивность» и «полезависимость / полenezависимость», показал, что, несмотря на достаточное количество исследований, направленных на изучение данных феноменов, вопрос о взаимосвязи показателей креативности и параметров когнитивного стиля остается открытым, особенно актуально проведение эмпирического исследования в период ранней взрослости.

Методики и методы исследования

Нами были использованы следующие методики: «Сравнение похожих рисунков» (Дж. Каган), «Включенные фигуры» (К. Готтшальд), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник).

Для решения поставленных задач были использованы математико-статистические методы обработки данных, включающие вычисление дескриптивных статистик (средние арифметические значения), критерия Колмогорова–Смирнова для одной выборки, линейной корреляции Пирсона, ранговой корреляции Спирмена, критерия Ливиня, критерия Стьюдента для независимых выборок (t) и критерия Манна–Уитни (U). Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования

Исследование по изучению взаимосвязи креативности и когнитивного стиля происходило в несколько этапов.

1. Организационный этап заключался в обозначении диагностических методик и эмпирической выборки.

2. Практический этап состоял в проведении эмпирического исследования с целью выявления связи креативности и когнитивного стиля в период ранней взрослости.

3. Аналитический этап, основная задача, которого была в анализе и обработке полученных данных, проведении количественного и качественного изучения полученных результатов, составлении рекомендаций для психологов по оказанию психологической помощи по вопросу профессионального саморазвития в период ранней взрослости.

Мы организовали исследование, в котором приняли участие 70 человек, из них 34 мужчины и 36 женщин в возрасте от 25 до 35 лет, входящих в период ранней взрослости, работающих в разных сферах профессиональной деятельности. Респонденты были распределены по двум возрастным категориям: 25–30 лет и 30–35 лет; количество респондентов в первой подгруппе составило 30 человек, а во второй – 40 человек. Среднее значение возраста респондентов составило 33,6 лет.

С целью изучения основных характеристик креативности личности: склонности к риску, любознательности, сложности и воображения, – у респондентов в возрасте 25–35 лет было проведено эмпирическое исследование с использованием методики «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник, которое выявило следующие результаты. На рис. 1 видно, что все показатели у респондентов возрастной группы 25–30 лет значительно выше, чем у респондентов возрастной группы 30–35 лет. Мы предполагаем, что полученные результаты могут быть связаны с тем, что возраст испытуемых соответствует периоду ранней взрослости. Данный период жизни человека направлен на переоценку жизни и личностной идентичности, способен привести к поиску и проявлению перспектив в дальнейшей самореализации. Этот период раскрывает новые возможности и задает различные направления. Креативность выполняет одну из важных задач в развитии личности в данный возрастной период, которая заключается в преобразовании и освоении человеком окружающего мира.

Мы предполагаем, что результаты в возрастной группе от 25 до 30 лет по показателям креативности немного выше потому, что ранняя взрослость подразумевает переход от юношеского максимализма к творческой активности и самореализации. Происходит создание новой идентичности, которая проявляется в психологической готовности личности к вхождению в социум и культуру, встраивании ценностных отношений в профессиональной и семейной среде, становлении собственной духовности и мировоззрения. В период ранней взрослости осуществляются важные выборы такие как выбор партнера по браку, построение семьи, рождение детей, реализация в профессиональной деятельности и построение карьеры. Поэтому характеристики креативности в данный период имеют показатели значительно выше, чем в возрастной группе от 30 до 35 лет.

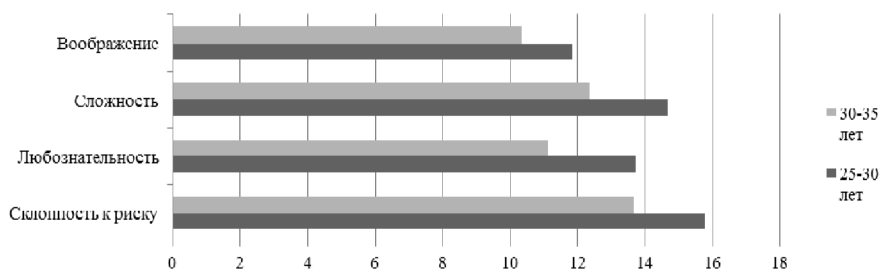


Рис. 1. Результаты средних значений по показателям креативности для респондентов, принадлежащих к разным возрастным группам

Второй возрастной период, находящийся в диапазоне от 30 до 35 лет, выпадает на этап нормативного возрастного кризиса и связан с подведением итогов в социальной, семейной и профессиональной областях. Развитие личности осуществляется через поиск новых жизненных смыслов и зависит от социальной активности человека, достигнутого им статуса, удовлетворенности полученными результатами. Поэтому в данный кризисный период наблюдается спад показателей креативности.

Для исследования различий в характеристиках креативности в период ранней взрослости у респондентов в возрасте от 25 до 35 лет между мужчинами и женщинами нами был проведен сравнительный анализ, который отражает средние значения по показателям методики Е. Туник (рис. 2).

По результатам дополнительного исследования было выявлено, что в группах мужчин и женщин периода ранней взрослости все изучаемые характеристики креативности имеют схожие показатели.

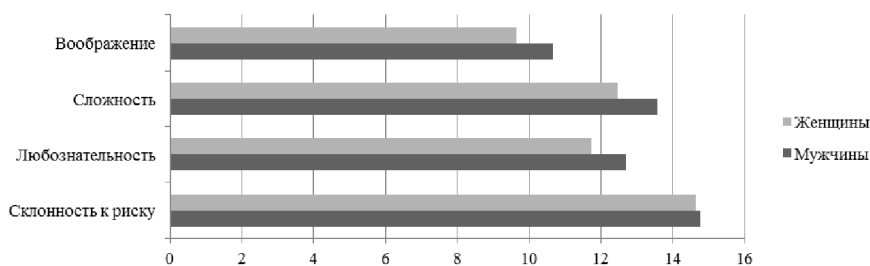


Рис. 2. Результаты средних значений по показателям креативности в группах мужчин и женщин в период ранней взрослости

Мы предполагаем, что это связано с тем, что в период ранней взрослости по своим характеристикам и значимости идентичен для представителей обоих полов. Креативность в данный период способствует развитию личности через результаты ее деятельности. Происходит переструктурирование личностной идентичности через удовлетворение базисных потребностей, переосмысление отношений с окружающими людьми, создание

собственной семьи и освоение новых ролей. Процессы, происходящие в семейной и профессиональной областях взаимоотношений, оказывают влияние на систему мировоззрений и ценностей, представлений о себе. Ценности реализуются через поставленные цели, которые оказывают влияние на формирование жизненных смыслов.

Для изучения когнитивного стиля полезависимость / полenezависимость у испытуемых в возрасте от 25–35 лет в результате эмпирического исследования было выявлено, что по методике «Включенные фигуры» К. Готтшальда число полезависимых составило 59% респондентов, а число полenezависимых – 41% испытуемых. Мы предполагаем, что это может быть связано с периодом ранней взрослости, характерным для нашей выборки. Актуальными чертами этого этапа является социальная принадлежность, с одной стороны, и реализация личностного потенциала с опорой на собственный внутренний мир, с другой стороны.

Для детального изучения параметров когнитивного стиля «полезависимость / полenezависимость» в период ранней взрослости мы провели сравнительный анализ в двух возрастных группах от 25–30 и 30–35 лет (рис. 3). В результате эмпирического исследования было выявлено, что в обеих группах преобладают представители полезависимого стиля: 58% по первому возрастному периоду от 25 до 30 лет и по второму возрастному периоду – 60%. А число полenezависимых респондентов – 42 и 40% соответственно.

Мы предполагаем, что высокий процент полезависимых испытуемых связан с тем, что на протяжении всего периода ранней взрослости особое значение имеет социальная принадлежность. А средние показатели полenezависимости могут свидетельствовать об активной личностной позиции, которая выражается в саморазвитии и самореализации с проявлениями самостоятельности и независимости, опорой на собственную внутреннюю позицию с нацеленностью на успех в поставленных задачах, у представителей данного периода.

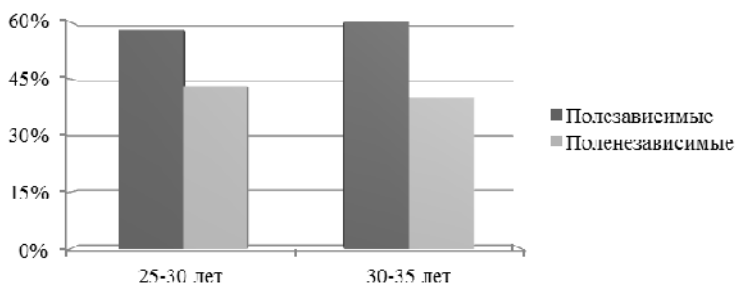


Рис. 3. Результаты сравнительного анализа когнитивного стиля «полезависимость / полenezависимость» у испытуемых в разных возрастных группах периода ранней взрослости

С целью выявления различий в показателях когнитивного стиля «полезависимость / полenezависимость» в период ранней взрослости нами был проведен сравнительный анализ у испытуемых по половой принад-

лежности. В результате установлено, что для женщин выраженным является полезависимый когнитивный стиль (70%), а для мужчин показатели «полезависимость / полнезависимость» имеют схожие значения с незначительным преобладанием полнезависимого стиля (53%).

Как мы полагаем, высокий процент полезависимых представителей женского пола может быть связан с важностью для них межличностных взаимоотношений. Женщины более ориентированы на семью и социальные контакты. А преобладающий полнезависимый когнитивный стиль у мужчин может свидетельствовать о направленности на развитие, профессиональные достижения, реализацию стратегических целей.

Исследование когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность» проводилось по методике «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана на респондентах в возрасте 25–35 лет. Было выявлено, что число рефлексивных (медленных точных) составило 44%, количество быстрых точных – 13% испытуемых, число медленных неточных – 17% респондентов и количество импульсивных (быстрых неточных) – 26% (рис. 4).

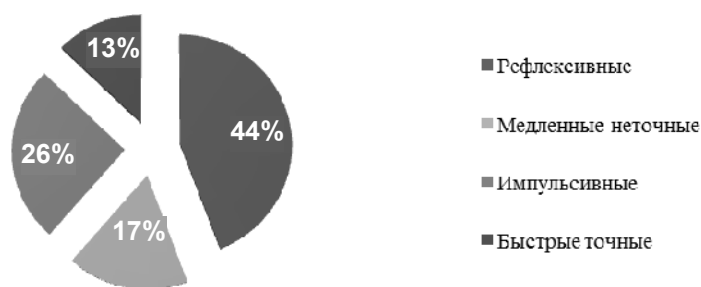


Рис. 4. Результаты эмпирического исследования когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность» по методике Дж. Кагана

В нашей выборке преобладают рефлексивные представители. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что с возрастом уровень рефлексивности преобладает, а импульсивность начинает уменьшаться и растет осознание внешних и внутренних обстоятельств. Данный параметр можно наблюдать в ситуациях высокой неопределенности, когда человек проявляет медленную реакцию с детальным аналитическим анализом ситуации перед принятием решения (рефлексивные), либо быструю реакцию с большим числом ошибок и, соответственно, меньшей степенью исследования (импульсивные).

Следовательно, для рефлексивных субъектов характерна склонность к анализу информации, что способствует более продуктивному применению полученных знаний в новых условиях при низком контроле, в отличие от импульсивных, которые более успешны при высоком контроле. Интеллектуальные качества у импульсивных и рефлексивных схожи практически полностью при более высоких показателях интеллектуальной продуктивности у представителей рефлексивного когнитивного стиля.

Сравнительный анализ у респондентов в возрасте 25–30 и 30–35 лет показал, что у представителей обеих возрастных групп преобладает рефлексивный когнитивный стиль. Причем количество рефлексивных испытуемых возрастной группы в диапазоне от 30 до 35 лет значительно превышает показатель первой возрастной группы, в которую вошли представители 25–30-летнего возраста. По нашей выборке у испытуемых 25–30 лет рефлексивных (медленных точных) – 35%, представителей второй группы от 30 до 35 лет – 56,7% (рис. 5).

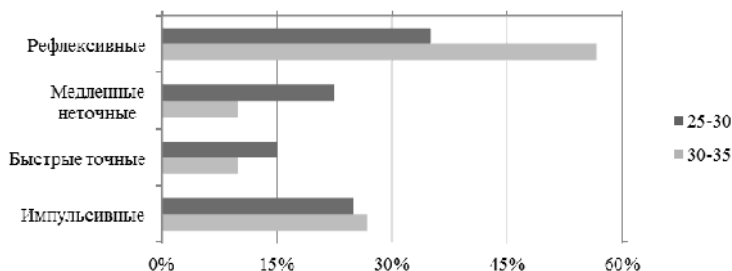


Рис. 5. Результаты исследования когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность» в двух возрастных группах

Что касается результатов по выборке респондентов, принадлежащих к импульсивному когнитивному стилю, то их количество между группами имеет схожие показатели и соответствует следующим цифровым выражениям: по группе 25–30 лет быстрых неточных – 25% респондентов, по группе, включающей представителей от 30 до 35 лет, – 26,7%.

Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что импульсивность уменьшается с возрастом, а рефлексивность возрастает. По данным различных исследований учеными было доказано, что на формирование стилевого параметра импульсивности / рефлексивности оказывает влияние окружающая среда.

Импульсивность уменьшается по мере того, как у человека формируется способность владеть эффективными стратегиями, качество которых зависит от развивающейся гибкости.

Число рефлексивных (медленных точных) женщин составило 44%, рефлексивных мужчин – 41%, быстрых точных среди мужчин – 17,6%, женщин – 15% (рис. 6). Из полученных результатов видно, что у представителей обоих полов преобладает такой стилевой параметр, как рефлексивность. Причем у мужчин и женщин практически идентичные показатели. Импульсивность имеет схожие значения между респондентами обоих полов, а среди представителей быстрых точных более высокие показатели среди мужчин.

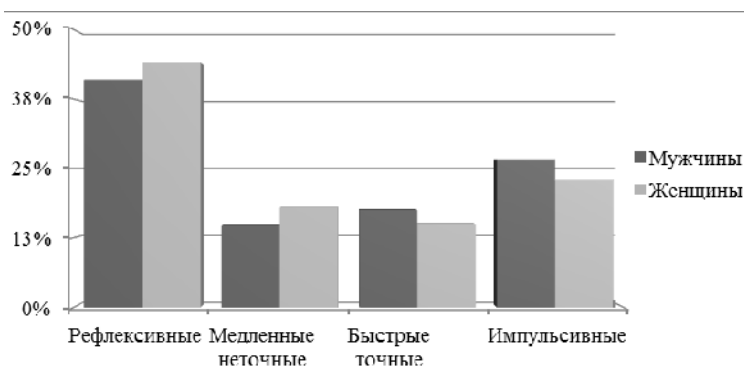


Рис. 6. Результаты исследования когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность» у мужчин и женщин периода ранней взрослости

Можно сделать вывод, что высокие показатели рефлексивного когнитивного стиля могут быть связаны с тем, что в период ранней взрослости происходят наиболее важные жизненные события, сопряженные с формированием семьи, построением карьеры и изменением социального статуса, что создает условия для проявления личной ответственности и взвешенного выбора. Этот период сопряжен с определенными жизненными испытаниями и сложными задачами. Поэтому эмоциональная стабильность и психологическая устойчивость, характерные для стиля рефлексивности, позволяют выбирать эффективные решения, избегая неосознанных действий. Низкий уровень испытуемых со стилевым параметром «быстрые точные» среди женщин может быть связан с изменением их семейных ролей и социального статуса, так как из-за большого количества разводов в нашей стране, выпадающих на период ранней взрослости, ответственность за финансовое благополучие, семью и детей ложится на представительниц женского пола.

С помощью критерия Колмогорова–Смирнова для одной выборки мы проверили нормальность распределения количественных переменных (табл. 1). Распределение переменной «склонность к риску» не соответствует нормальному закону.

Критерий Ливиня дает возможность проверить гомогенность дисперсий в зависимости от возрастной группы, что позволило сделать вывод о равенстве дисперсий для рассматриваемых показателей (табл. 2).

Для оценки достоверности различий в показателях креативности и когнитивных стилей мы использовали критерий Стьюдента для независимых выборок (t) и критерий Манна–Уитни (U). Из табл. 3 видно, что достоверные различия выявлены для переменных «рефлексивность / импульсивность», «полнезависимость / полезависимость», «креативность».

Таблица 1

Проверка нормальности распределения с использованием критерия Колмогорова–Смирнова

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Любознательность	1,019	0,250
Сложность	1,250	0,088
Склонность к риску	1,447	0,030
Воображение	0,936	0,345
Полезависимость / полне- зависимость	1,039	0,230
Импульсивность / рефлексивность	0,843	0,476

Таблица 2

Проверка однородности дисперсий с использованием критерия Ливиня

Переменные	Значение критерия Ливиня	Уровень значимости
Любознательность	0,293	0,915
Сложность	1,049	0,397
Воображение	0,486	0,785
Полезависимость / полне- зависимость	0,673	0,646
Импульсивность / рефлексивность	0,479	0,791

Таблица 3

Оценка достоверности различий в показателях, соответствующих респондентам различных возрастных групп

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Полезависимость / полнезависимость	$U = 339,000$	0,020
Креативность	$t = 2,914$	0,005
Любознательность	$t = 1,946$	0,056
Сложность	$t = 0,828$	0,411
Воображение	$t = 0,363$	0,718
Рефлексивность / Импульсивность	$U = 358,500$	0,041

Для количественных переменных, распределение которых соответствует нормальному закону, мы вычислили линейную корреляцию Пирсона (r), для переменной «склонность к риску» – ранговую корреляцию Спирмена (r_s) в рассматриваемых возрастных группах (табл. 4, 5).

В возрастной группе 25–30 лет мы видим взаимосвязь такого когнитивного стиля, как «рефлексивность / импульсивность», с показателем креативности; «склонность к риску» (табл. 4), т.е. чем сильнее выражена импульсивность, тем выше склонность к риску; данная зависимость, хотя и не достигает необходимого уровня статистической значимости, тем не менее обнаруживает себя как возможная тенденция.

Т а б л и ц а 4

Исследование связи когнитивных стилей и креативности в группе 25–30 лет

Показатель креативности	Когнитивные стили	Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Склонность к риску	Полезависимость / полenezависимость	0,079	0,900
	Импульсивность / рефлексивность	0,816	0,092

Т а б л и ц а 5

Исследование связи когнитивных стилей и креативности в группе 30–35 лет

Показатель креативности	Когнитивные стили	Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Креативность	Полenezависимость / полenezависимость	0,585*	0,046

* Различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Результаты, представленные в табл. 5 позволяют проследить взаимосвязь креативности с показателями «полenezависимость / полenezависимость» и «рефлексивность / импульсивность» возрастном периоде 30–35 лет. Это взаимодействие обуславливается следующим: чем выше полenezависимость, тем выше креативность, чем ниже рефлексивность, тем выше креативность, последняя зависимость обнаруживается в нашем исследовании как тенденция, которая не может быть пока окончательно подтверждена на соответствующем уровне достоверности.

В результате исследования нами были получены данные, свидетельствующие о достоверности различий между двумя возрастными группами в показателях: «креативность», «рефлексивность / импульсивность», «полenezависимость / полenezависимость», в других показателях достоверных различий не обнаружено. В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи в группе 25–30 лет когнитивного стиля «рефлексивность / импульсивность» с показателем креативности «склонность к риску» и в группе 30–35 лет креативности с «полenezависимость / полenezависимость» и «рефлексивность / импульсивность».

Обсуждение результатов

Нами было выдвинуто предположение, что полученные данные могут быть связаны с тем, что для рефлексивных характерна аналитическая деятельность, которая выражается в эффективном использовании полученных знаний в условиях с низким уровнем контроля и преобладанием интеллекта над эмоциональным состоянием, что позволяет человеку успешно ориентироваться в принятии продуктивных решений. Респондентам с высокими показателями рефлексивности свойственны ответственность в работе, консерватизм, исполнительность и настойчивость. В решении задач

ими применяется аналитический подход, что носит практический и конструктивный характер взаимодействия.

Мы предполагаем также, что людям, у которых выражена полнезависимость, свойственно реализация своего потенциала посредством интеллектуальной деятельности в профессиях. Им характерна творческая продуктивность, которая выражается в высокой результативности при генерации новых идей. Данный показатель имеет тенденцию к повышению в условиях профессионального роста и снижается при отсутствии успешной реализации через деятельность, что способствует снижению самооценки и развитию общей неудовлетворенности.

Следовательно, важными факторами для представителей данного когнитивного стиля являются реализация своих творческих способностей и опора на себя, что выражается в выборе наиболее эффективных способов психологической защиты, соединении каналов информации образного и вербального, установлении взаимосвязи между характерными понятиями, управляемом контроле над аффективными процессами и рефлексивностью. Представители данного когнитивного стиля больше полагаются на внутреннюю мотивацию и ориентированы на положительный результат. Для полнезависимых свойственно выраженное ощущение внутренней силы с преобладанием таких качеств, как предприимчивость, эмоциональная устойчивость, изобретательность, ловкость, упорство, что подчеркивает их компетентность в интеллектуальной области.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что существует связь показателей креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости. Это, в свою очередь, влияет на успешную самореализацию личности в профессии.

Для активизации и развития творческого потенциала личности в ситуациях новизны и неопределенности мы рекомендуем использовать следующие упражнения.

Упражнение «Применение предметов». Цель: развитие творческого интеллекта. Упражнение дает наглядный материал для обсуждения качеств творческого мышления, позволяет их тренировать, уходить от шаблонности в восприятии окружающих предметов и их привычных функций. Кроме того, оно позволяет акцентировать внимание участников (если оно проводится в группе) на распределении ролей в группе при решении креативных задач (генераторы идей–исполнители, лидеры–ведомые). Используемые материалы: скрепки для бумаги, шнурок для обуви, чайный пакетик, зубная щетка, доска, карандаш и т.д. Время на упражнение: 10–15 минут. Инструкция: вам дается пара минут, за которые вы должны найти как можно больше применений для выбранного вами предмета и записать их.

Упражнение «Арка». Цель: развитие творческих способностей, поиск нестандартных решений для поставленной задачи. Инвентарь: ножницы, бумага. Время выполнения: 10 минут. Инструкция: изготовить арку, из бумажного листа, через которую сможет пройти любой человек. Продемонстрировать как можно больше способов.

Упражнение «Творческая жизнь». Цель: уточнить представление клиента о его творческих способностях и помочь ему найти творческое начало. Время выполнения: 7–15 минут. Инвентарь: бумага, ручки, карандаши, фломастеры. Инструкция: сформировать перечень рекомендаций, которые позволят «сделать более творческой собственную жизнь», и записать их.

Упражнение «Преодоление пространства». Цель: Создание условий для выдвижения и воплощения идей о способах действия в нестандартной ситуации, сплочение группы, физическая разминка. Инструкция: участник или участники располагаются около одной из стен комнаты для того, чтобы добраться до противоположной стены, не касаясь пола ступнями ног (например, двигаясь ползком или перемещаясь по стульям). Каждый способ перемещения можно использовать лишь единожды. Обсуждение после упражнения включает обмен эмоциями и чувствами; далее можно попросить клиента поделиться его мыслями по выявлению более творческих и эффективных способов выполнения данного задания.

Заключение

1. В результате организованного эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи креативности и когнитивных стилей в период ранней взрослости среди обследуемых были выявлены значимые различия в группах 25–30 и 30–35 лет.

2. У респондентов группы 25–30 лет была выявлена зависимость «импульсивность / рефлексивность» с показателем «склонность к риску», в группе 30–35 лет – взаимосвязь креативности с «полнезависимость / полезависимость» и «рефлексивность / импульсивность». Представители полнезависимого стилевого параметра опираются на внутреннюю мотивацию и фокусируются на успехе в поставленных задачах, они менее подвержены внушению и влиянию, что дает им возможность выбора наиболее рациональных стратегий поведения. Значительных успехов достигают в интеллектуальной деятельности. У респондентов с выраженной импульсивностью отсутствует склонность к отбору и накоплению информации. Они выдвигают большое количество гипотез без проведения подробного анализа, что является одним из ключевых показателей в развитии такого показателя, как склонность к риску. Для представителей рефлексивного когнитивного стиля характерен высокий уровень сформированности понятийных структур, поэтому результаты нашего исследования и подтвердили, что чем выше рефлексивность, тем ниже уровень развития креативности.

3. По результатам проведенного исследования нами были разработаны и предложены рекомендации по развитию когнитивных стилей и креативности. Когнитивные стили полезависимости / полнезависимости связаны с восприятием информации, но важно помнить, что полезависимый человек ориентируется на внешние источники информации, склонен игнорировать менее заметные черты анализируемого объекта, что создает большие трудности при решении перцептивных задач. Полнезависимый

человек ориентирован на внутренние источники информации (знания и опыт), поэтому он в меньшей степени подвержен влиянию внешних ориентиров, более склонен выделять в ситуации ее существенные, а не более заметные черты [15]. Когнитивные стили «импульсивность / рефлексивность» связаны с ситуацией принятия решения. Импульсивный человек всегда быстро реагирует на проблемные ситуации, а также находит и принимает способы решения без тщательной оценки. Рефлексивный человек реагирует несколько замедленно, но всегда склонен применять более эффективные способы решения задач и успешнее реализуют освоенные стратегии деятельности применительно к новым ситуациям.

Разработанные рекомендации могут использоваться в мероприятиях по психологической коррекции, направленных на предупреждение эмоционального выгорания и утраты работоспособности, а также на развитие важных умений современного человека, позволяющих ему принимать быстрые и правильные решения, эффективно решать профессиональные и жизненные задачи.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: а) изучение конструкторов, обусловленных взаимосвязями когнитивных стилей мышления, креативности, гендерных особенностей и успешности профессиональной деятельности; б) разработка на этой основе программ повышения эффективности профессиональной деятельности личности, а также технологий создания эффективных управленческих команд в организациях.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология творчества // Психологический журнал. 2005. № 5. С. 31–40.
2. Колга В.А. Исследование когнитивных стилей в СССР // Интегральное исследование индивидуальности / под ред. Б.А. Вяткина. Пермь, 1992.
3. Урванцев Л.П. Когнитивный стиль и индивидуализация профессиональной деятельности // Когнитивные стили : тезисы науч.-практ. семинара / под ред. В. Колги. Таллин, 1986. С. 28–31.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2012. 434 с.
6. Дорфман Л.Я. Человек креативный: особенности мышления и личности // Во времени истории и в пространстве культуры : к 30-летию института / отв. ред. Е.А. Малянов. Пермь : Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2005. С. 86–119.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
8. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. 296 с.
9. Дюпина С.А. Когнитивный стиль импульсивность / рефлексивность как фактор эффективности и качественного своеобразия мнемических способностей // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 3. С. 79–81.
10. Черемошкина Л.В., Дюпина С.А. Эффективность мнемических способностей в условиях расщепления когнитивного стиля полезависимость / полenezависимость // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 1. С. 108–121.

11. Алешина Е.С., Дейнека О.С. Соотношение когнитивного стиля с индивидуальным стилем на основе анализа ориентировочных и исполнительных компонентов // Когнитивные стили : тезисы научно-практического семинара / под ред. В. Колги. Таллин, 1986. С. 65–67.
12. Вакарев Е.В. Взаимосвязь когнитивных стилей и креативности личности // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49. С. 347–355.
13. Ахтамьянова И.И., Ситдикова Л.Р. Взаимосвязь когнитивных стилей и типов мышления у школьников // Вестник Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 36–43.
14. Латыпова Р.Р. Когнитивные стили и процесс творческого мышления // Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии : материалы XIV Междунар. конф. молодых ученых Пермь, 2011.
15. Халифаева О.А. Особенности взаимосвязи когнитивных стилей и стратегий поведения в конфликте у сотрудников // Акмеология. 2017. № 1. С. 42–47.

Поступила в редакцию 02.03.2018 г.; повторно 22.05.2018 г.; принята 25.06.2018 г.

Сведения об авторе:

ХАЛИФАЕВА Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и когнитивной психологии Астраханского государственного университета (Астрахань, Россия). E-mail: olha78@yandex.ru

RELATIONSHIP OF CREATIVITY AND COGNITIVE STYLES IN EARLY ADULTHOOD

Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology, 2018, 69, 172–190. DOI: 10.17223/17267080/69/10

Olga A. Khalifaeva, Astrakhan State University (Astrakhan, Russian Federation). E-mail: olha78@yandex.ru

Keywords: creativity; cognitive styles; field independence; field dependence; impulsiveness; reflexivity; early adulthood.

The article is devoted to the study of the relationship between creativity and cognitive styles in the period of early adulthood. We have learned that creativity is a characteristic of a person who tends to self-realization. Creativity allows a person to improve oneself and not be afraid of the new, quickly adapt to changing conditions and requirements. Cognitive styles as a way of processing information, allow making decisions faster in uncertain situations. We studied these definitions in the period of early adulthood as one of the components of a successful self-realization of the individual.

The article presents the results of an empirical study devoted to identifying the relationship between creativity and cognitive styles during early adulthood. The study involved 70 people, 34 male and 36 female aged 25 to 35 years, working in different areas of professional activity. As a result of the empirical study, the following data were obtained: between men and women of early adulthood, high rates are observed in such characteristics of creativity as curiosity and risk appetite, imagination and complexity are of average importance. We assume that this is due to the fact that the period of early adulthood, by its characteristics and significance, is identical for both sexes. Creativity in this period contributes to the development of the personality through the results of its activities.

In terms of the cognitive style of field dependence / field independence in the early adulthood, it was found that women express the field-dependent cognitive style. And for men, the field dependence / field independence indicators have similar meanings with a marginal predominance of the field-independent style.

In our sample, reflexive representatives predominate. We assume that this may be due to the fact that with age the level of reflexivity prevails, and impulsiveness begins to decrease and awareness of external and internal circumstances grows.

According to the results of the correlation analysis, there is a trend towards a reliable relationship between creativity and gender dependence. There is also a positive correlation between risk appetite and cognitive style of impulsivity, and a negative correlation between the indicators of curiosity and reflexivity, which indicates that the higher the level of curiosity is, the lower is the value of reflexivity.

Thus, the conducted research allows concluding that there is a connection between the criteria of creativity and cognitive styles in the period of early adulthood, which in turn affects the successful self-realization of the individual in the profession.

References

1. Druzhinin, V.N. (2005) *Psikhologiya tvorchestva* [Psychology of creativity]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 5. pp. 31–40.
2. Kolga, V.A. (1992) *Issledovanie kognitivnykh stiley v SSSR* [The study of cognitive styles in the USSR]. In: Vyatkin, B.A. (ed.) *Integral'noe issledovanie individual'nosti* [Integral study of individuality]. Perm: Perm State Pedagogical Institute.
3. Urvantsev, L.P. (1986) *Kognitivnyy stil' i individualizatsiya professional'noy deyatel'nosti* [Cognitive style and individualization of professional activity]. In: Kolga, V. (ed.) *Kognitivnye stili* [Cognitive styles]. Tallin: [s.n.]. pp. 28–31.
4. Kholodnaya, M.A. (2004) *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg: Piter.
5. Ilin, E.P. (2012) *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarenosti* [Psychology of creativity and giftedness]. St. Petersburg: Piter.
6. Dorfman, L.Ya. (2005) *Chelovek kreativnyy: osobennosti myshleniya i lichnosti* [The creative person: the features of thinking and personality]. In: Malyanov, E.A. (ed.) *Vo vremeni istorii i v prostranstve kul'tury: k 30-letiyu instituta* [In the time of history and in the space of culture: to the 30th anniversary of the Institute]. Perm: Perm State Institute of Art and Culture. pp. 86–119.
7. Bogoyavlenskaya, D.B. (2002) *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey* [Psychology of creative abilities]. Moscow: Akademiya.
8. Lobanov, A.P. (2008) *Psikhologiya intellekta i kognitivnykh stiley* [Psychology of intellect and cognitive styles]. Minsk: Agentstvo Vladimira Grevtsova.
9. Dyupina, S.A. (2013) *Kognitivnyy stil' impul'sivnost' / refleksivnost' kak faktor effektivnosti i kachestvennogo svoeobraziya mnemicheskikh sposobnostey* [Cognitive style of impulsiveness / reflexivity as a factor of effectiveness and qualitative uniqueness of mnemonic abilities]. *Vestnik Yaro-slavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Ser. Gumanitarnye nauki*. 3. pp. 79–81.
10. Cheremoshkina, L.V. & Dyupina, S.A. (2013) *Effektivnost' mnemicheskikh sposobnostey v usloviyakh rasshchepleniya kognitivnogo stilya polezavisimost' / polenezavisimost'* [Efficiency of mnemonic abilities in conditions of splitting cognitive style field dependence / field independence]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 1. pp. 108–121.
11. Aleshina, E.S. & Deyneka, O.S. (1986) *Sootnoshenie kognitivnogo stilya s individual'nym stilem na osnove analiza oriento-rovochnykh i ispolnitel'nykh komponentov* [Correlation of cognitive style with individual style on the basis of analysis of orienting and executive components]. In: Kolga, V. (ed.) *Kognitivnye stili* [Cognitive styles]. Tallin: [s.n.]. pp. 65–67.
12. Vakarev, E.V. (2015) *Vzaimosvyaz' kognitivnykh stiley i kreativnosti lichnosti* [Interrelation of cognitive styles and creativity of the person]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*. 49. pp. 347–355.
13. Akhtamyanova, I.I. & Sitdikova, L.R. (2017) *Vzaimosvyaz' kognitivnykh stiley i tipov myshleniya u shkol'nikov* [Interrelation of cognitive styles and types of thinking in schoolchildren]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. Akmully*. 3(43). pp. 36–43.

14. Latypova, R.R. (2011) [Cognitive styles and the process of creative thinking]. *Chelovek v mire. Mir v cheloveke: aktual'nye problemy filosofii, sotsiologii, politologii i psikhologii* [Man in the world. The world in man: topical problems of philosophy, sociology, political science and psychology]. Proc. of the 14th International Conference. Perm. (In Russian).
15. Khalifaeva, O.A. (2017) Osobennosti vzaimosvyazi kognitivnykh stiley i strategiy povedeniya v konflikte u sotrudnikov [On relation between cognitive styles and strategies of behaviour in the conflict among employees]. *Akmeologiya*. 1. pp. 42–47.

Received 02.03.2018 ;

Revised 22.05.2018;

Accepted 25.06.2018