

# СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 88

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

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  
2023



**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; Scopus

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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Главный редактор – Лукьянов О.В.** (Томский государственный университет, Томск). E-mail: [lukuyanov7@gmail.com](mailto:lukuyanov7@gmail.com)

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

**Богомаз С.А.** (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Красноярцева О.М.** (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.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, 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.** (Голдсмита, 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:** Издательство Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцева В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 09.06.2023 г. Формат 70x100<sup>1/16</sup>. Усл.-печ. л. 12,4. Тираж 50 экз. Заказ № 5481. Цена свободная.

Дата выхода в свет 22.06.2023 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательства 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](mailto: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); Scopus.

### Contact the Journal

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

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

**Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov**, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

**Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya**, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

### EDITORIAL COUNCIL

**S.A. Bogomaz** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryy** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

### EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

**A.G. Asmolov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

### PUBLISHER:

Tomsk State University Press (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 09.06.2023. Format 70x108<sup>1/16</sup>. Conventional printed sheets 12,4. Circulation – 50 copies. Order N 5481.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, 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

<b>Нелюбин Н.И.</b> Теоретико-методологические основания включения концепта «когитальная идентичность» в понятийный аппарат постнеклассической психологии мышления .....	6
<b>Князева Т.С.</b> Исследование отношения между музыкальной вовлеченностью, интеллектом и успешностью обучения у студентов с разной профессиональной специализацией .....	21
<b>Филенко И.А., Богомаз С.А., Галажинский Э.В., Буравлева Н.А., Левицкая Т.Е., Халимова А.А.</b> Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик .....	38

### Социальная психология

<b>Помуран Н.Н.</b> Социально-психологические детерминанты использования иноязычной лексики .....	64
<b>Гордеева Т.О., Сычев О.А.</b> От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 .....	85

### Педагогическая психология

<b>Иванова Н.В., Суворова О.В., Ефремова Г.И., Минаева Е.В.</b> Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей .....	105
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### Краткие сообщения

<b>Нестик Т.А., Прохорова М.В., Савичева А.В.</b> Событийные детерминанты планирования профессионального пути и готовности к научной деятельности российских студентов и аспирантов .....	125
<b>Аксюткина З.А.</b> Категориально-системный подход к терапии метафорическими ассоциативными картами .....	135
<b>Циринг Д. А., Евстафеева Е. А., Пономарева И. В.</b> Психологические особенности женщин, больных раком молочной железы на стадии ремиссии и четвертой стадии .....	144

# CONTENTS

## General psychology and psychology of the person

<b>Nelyubin N.I.</b> Theoretical and Methodological Foundations for the Inclusion of the Concept of “Cogital Identity” in the Conceptual Apparatus of Post-Non-Classical Psychology of Thinking .....	6
<b>Knyazeva T.S.</b> Exploring the Relationship between Musical Engagement, Intelligence and Academic Achievement among Students with Different Professional Skills .....	21
<b>Filenko I.A., Bogomaz S.A., Galazhinsky E.V., Buravleva N.A., Levitskaya T.E., Chalimova A.A.</b> Features of Psychological Health of Students from the Perspective of Personal Resources Development: Basic Beliefs, Resilience, and Personal Regulatory Characteristics .....	38

## Social Psychology

<b>Pomuran N.N.</b> Socio-Psychological Determinants of the Use of Luxury Loanwords in the Russian Language .....	64
<b>Gordeeva T.O., Sychev O.A.</b> What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results .....	85

## Psychology of education

<b>Ivanova N.V., Suvorova O.V., Efremova G.I., Minaeva E.V.</b> Demotivational Determinants of Primary School Students Learning Activities from the Perspective of their Parents .....	105
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## Work in Progress

<b>Nestik T.A., Prokhorova M.V., Savicheva A.V.</b> Event-Related Determinants of Russian Students’ and Post-Graduates’ Professional Planning and their Readiness to Scientific Activity .....	125
<b>Aksyutina Z.A.</b> Categorical-system Approach to Metaphorical Association Cards Therapy .....	135
<b>Tsiring D.A., Evstafeeva E.A., Ponomareva I.V.</b> Psychological Characteristics of Women with Breast Cancer in Remission and the Fourth Stage .....	144

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.019

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ КОНЦЕПТА «КОГИТАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» В ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ

Н.И. Нелюбин<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Омский государственный педагогический университет, Россия, 644099, Омск, Набережная им. Тухачевского, д. 14

### Резюме

В современном психологическом дискурсе наблюдается прирост антропологически ориентированных концепций и методологических инструментов, способствующих постижению многомерного человеческого бытия в условиях стремительно усложняющегося и изменяющегося мира. Концептосфера постнеклассической психологии пополняется междисциплинарными понятиями и метафорами, необходимыми для осмысления многоуровневой динамики жизненного мира человека. Актуальность данной работы определяется необходимостью постижения феномена актуализации человеком в собственном мышлении устойчивых предметно-тематических доминант и воплощения в нем собственных мотивационно-смысловых интенций. На уровне целевой установки это требует обоснованного введения в концептуально-понятийный аппарат антропологически ориентированной психологии мышления концепта «когитальная идентичность». Этот концепт, с точки зрения автора, позволят пролить свет на экзистенциальную динамику мышления, включающую в себя трансвременные, хронотопические аспекты длящегося ментального опыта человека и топологию его когитальной индивидуации. Изучение этой динамики является перспективной областью развития психологии мышления, поскольку оно открывает возможности для поиска соответствий и принципов синхронизации экзистенциального и когнитивного планов мышления. Автор считает, что раскрытие и описание феноменологии когитальной идентичности позволит совместить такие свойства ментального опыта человека, как трансвременность, хронотопичность, многомерность и персонифицированность. Это даст возможность осмыслить феномен избирательной чувствительности мыслящего человека к определенным мыслительным дилеммам и противоречиям, его способность конституировать персональную антологию мышления, преодолевать дисперсию длящейся истории мышления на множество дискретных эпизодов мыслительной деятельности эмпирического субъекта. Когитальная идентичность понимается как интегральное психологическое образование, благодаря которому возможны синхрония, синархия трансперспективы мышления и трансперспективы идентичности. В статье раскрывается диалектика процессов аутентификации и самотрансценденции, которая составляет центральную драму становления когитальной

идентичности человека: с одной стороны, человек аутентифицирует себя как носителя устойчивых, сквозных тематических и мотивационно-смысловых доминант, познания, укореняется в соответствующем нозматическом пространстве; с другой стороны, он обнаруживает готовность к децентрации и самопреобразованию в альтернативных или последующих сериях мышления, преодолевает границы актуального ментального пространства, заданного сложившимися когнитивными схемами и установками.

**Ключевые слова:** мышление; мысль; жизненный мир; хронотоп; когитальная идентичность; когитальная индивидуация; экзистенциальная динамика; транспектива; постнеклассическая психология

Психология как наука занимается не только ревизией и систематизацией уже состоявшихся и теоретически завершенных концепций. Она вынуждена синхронизироваться с теми тенденциями, которые происходят в стремительно изменяющемся мире и в меняющейся модели познания (Гусельцева, 2022) и в первую очередь связаны с существенным приростом антропологически ориентированных концепций, а также с усилением трансдисциплинарного дискурса о целостном человеке, вовлеченном в драматичный процесс усложнения, столкновения и взаимодополнения сложных человеко-размерных систем, который делает весьма сомнительным его окончательную объективацию и утверждает примат становления над завершенностью (Клочко, 2005; Логинова, 2017; Кубарев, 2022). Крупнейший представитель современной гуманитарно-ориентированной антропологии М. Эпштений объясняет этот тренд следующим образом: «Субъект человековедения потому и не может быть полностью объективирован, что находится в процессе становления, и каждый акт самоописания есть и событие его самопостроения» (Эпштений, 2004, с. 10). Высказывание справедливо, поскольку фиксация «психологических окаменелостей» (метафора В.Е. Клочко) посредством логически выверенных и строгих инструментов познания позволяет создать очередной номенклатурный справочник психических элементов, но закрывает путь к постижению живой динамики самоорганизации психики человека как открытой многомерной системы (Клочко, 2005).

Прирост антропологически ориентированных концепций в современном психологическом дискурсе объясняется ещё и нарастающим спросом на прояснение «вечных» гносеологических головоломок и проблем исходя из «всей структуры человеческого бытия» (Хоружий, 2010, с. 417). Монодисциплинарный тезаурус в этом деле является весьма ограниченным, «малоохватным» средством познания, что обуславливает необходимость его усиления понятиями и метафорами (в том числе литературно-художественными (Клочко, 2005; Логинова, 2009; Зинченко, 2007; Зинченко, 2010а, 2010б; Нелюбин, 2017)), наделенными междисциплинарным статусом. В свое время М. Волошин (1988) сформулировал парадоксальный даже для своего времени, но предельно точный идеал гуманитарного познания: «...научная истина бывает убедительна только в том случае, если она доведена в своем обобщении до высоты поэтического символа». Концептосфера современной психологии являет собой довольно пеструю и стилистиче-

ски нескоординированную картину: на первый взгляд строгие, имеющие четкие формулировки понятия граничат с недооформленными концептами и метафорами. Первые входят в понятийно-категориальный корпус номологической психологии, вторые являются средствами понимания в идиографической психологии. Но оба этих корпуса при всей их непохожести и условной несовместимости являются сообщающимися, взаимодополняемыми частями современного психологического дискурса. Процессы интеграции в него новых синтетических концептов наиболее интенсивно происходят в понятийном аппарате постнеклассической психологии. Её представители весьма отчетливо понимают, что «концептуальное межевание» предметного поля психологии, деление ее на отрасли и узкопредметные рубрики не содействуют постижению многомерного одухотворенного мира человека, наделенного психикой.

По мере смещения исследовательских приоритетов (с отражательно-регулятивной функции «психики человека» на процессы становления и усложнения многомерного мира человека с психикой) происходило приближение неклассически и постнеклассически мыслящих ученых к пониманию того, «что психика и сознание – это не органы управления, вмонтированные в человека, не аппараты регуляции, подчиняющие человека, не средства ориентации, опирающиеся на присущую им способность к отражению среды» (Клочко, 2005, с. 17). Параллельно происходили и существенные методологические «прозрения», сопровождавшиеся ростом рефлексии психологов над вопросами человеческого бытия (Знаков, 2005, Клочко, 2005), культурными и повседневными практиками конституирования пространственно-временных, аффективно-мотивационных, ценностно-смысловых координат жизненного мира. В качестве центрального «методологического сюжета» постнеклассической психологии выступает феноменология многомерного человеческого бытия (в том числе повседневного бытия отдельного человека) в стремительно усложняющемся и изменяющемся мире. Сам человек начинает пониматься «как хронотоп, пространственно-временная организация, которая наполняет внешний мир предметами, смыслами, ценностями, организуя, таким образом, пространство жизни человека» (Бредун, Краснорядцева, 2017, с. 21), при этом многомерный мир, включающий в себя хронотопические аспекты организации жизни человека (или «темпомиры»), «предстает как органическая часть самого человека» (Бредун, Краснорядцева, Щеглова, 2018, с. 34).

Постигание многомерного человеческого бытия одномерным, монопредметным взглядом – задача невыполнимая. Сегодня все отчетливее осознается необходимость смещения познавательных фокусов: «...от канонических предметов изучения к подвижным исследовательским проектам; от предметно-ориентированных исследований к проблемно-ориентированным» (Гусельцева, 2022, с. 132). Строгая фиксация предметной области с очерчиванием границ, за которые «ходить нельзя», сегодня является действием весьма непродуктивным, тем более если сам предмет не является статичным образованием и обнаруживает себя во всей полноте только

в динамике, в состоянии перехода (трансцензуса) на новый уровень самоорганизации. Как отмечает И.О. Логинова, «соблазн будущего» психологии, стимулирующий «непрерывное развертывание идей, теорий в науке, собственно, научную жизнь» (Логинова, 2017, с. 74), оказывается намного сильнее консервативных эпистемологических установок. Область противоречий, «белых пятен», аномалий, парадоксов, познавательных интриг, так или иначе связанных с таким предметом, оказывается настолько обширной, что любые предметные ограничения исследовательского поиска будут сопряжены с неизбежным обеднением и деонтологизацией предметного поля. В.Е. Ключко отмечал: «Выход за пределы устоявшегося предметного поля, очерченного наукой на данной стадии ее движения, становится неизбежным в том случае, когда это предметное поле перекрывается проблемным полем. Возникновение этого “перекрытия” обусловлено ограниченностью объяснительных схем, заявленных методом, определившим содержание и конфигурацию предметного поля» (Ключко, 2008, с. 99).

Поскольку предметное поле психологической науки очерчивается посредством понятий, являющихся концептуальными референтами исследуемых феноменов и явлений, оно испытывает определенное перенапряжение в местах возникновения подобных перекрытий. Круг феноменов, не укладывающихся в строгие терминологические и стилистические конструкции, значительно шире и изменчивее тех традиционных предметных областей, за которыми эти феномены номинально закреплены. Строгость, лаконичность и стилистическая однородность научного языка далеко не всегда гарантируют постижение сущности явлений, тем более если они имеют многомерную природу. Это очень хорошо понимал В.П. Зинченко (2007; 2010а), когда искал живые художественные метафоры сознания и смысла. Безусловно, понимал это и Л.С. Выготский (1982), предложивший неожиданно простую, но точную метафору «решета» при описании избирательности психического отражения. В этом плане обогащение языка психологии новыми концептами и метафорами является необходимым моментом «перерождения» (метафора Л.С. Выготского) ее научной ткани.

Познавательную ситуацию, сложившуюся в психологии мышления, можно охарактеризовать как перманентный выход проблемного поля за рамки предметного. Попадание этой избыточной части проблемного поля психологии мышления в центр интересов антропологического дискурса (в частности, в центр интересов системной антропологической психологии) обусловлено тем, что антропология, помимо традиционных трактовок, являет собой «новый комплекс представлений о себе как носителе мышления» (Пятигорский, 2003). Полнота человеческого существования заявляет о себе не только в ситуациях экзистенциального выбора, но и в ситуациях актуализации человеком в собственном мышлении устойчивых предметно-тематических доминант и воплощения в нем собственных мотивационно-смысловых интенций. Собственно, мы входим в ведение психологии мышления лишь тогда, когда перестаем воспринимать мышление как «зеркало логики» (на что указывал Ж. Пиаже), когда со всей явственностью понима-

ем, что «за мыслью стоит весь человек, все силы его духа, души и тела: не только интеллект, но и воля, и страсть» (Зинченко, 2010b, с. 15). Если ситуация мышления начинает переживаться человеком как часть предельно значимого жизненного пространства, если в нее транспонируются его жизненные смыслы и экзистенциальные настроения, – он включается в нее на онтологическом уровне. В.В. Бибихин (1995) отмечал, что всякий опыт подлинного мышления – это прежде всего «попытка – ничем не обеспеченная – вернуть жизни, моей человеческой, то, чем она с самого начала размахнулась быть: отношением к миру, не картине, а событию». То есть мышление – не только процесс познания, но и процесс установления особого отношения к миру, которое П.А. Флоренский описывал как «реальное единение познающего и познаваемого» (Флоренский, 1990, с. 73).

В античной практике мышления высшим идеалом было достижение такого качества знания, когда оно становилось внутренней «природой и жизнью» мыслящего человека (Адо, 2005). Здесь возникал эффект обоюдонаправленного гнозиса, который, с одной стороны, выступал как форма реализации стремления «перевести, транспонировать в акт познания обстоятельства, формы и последствия духовного опыта» (Фуко, 2007, с. 29), а с другой – заключался в сознательном и методичном уподоблении познаваемому и самому методу познания, чтобы философствование становилось «новым образом жизни» и «живым сознанием» (Адо, 2005, с. 104). Решающее значение при такой практике имеет не столько операционально-манипулятивная сторона динамики мышления (процесс отстраненного мысленного манипулирования предметами-заместителями), сколько ее экзистенциальная сторона, когда человек встраивается в мышление как в «живую материю» собственной жизни, а его ментальное пространство становится пространством экзистенциальным – пространством актуализации «напряженных возможностей» мышления (В.Е. Ключко), пространством преодоления инерции привычного ментального опыта, пространством поступающего мышления (Бибихин, 1988; Зинченко, 2010b). Так, В.В. Бибихин (1988) писал, что настоящая мысль – это не та мысль, которая поводит нас к решению когнитивной задачи в рамках заданной познавательной ситуации, а та, которая «расступается в поступок», другими словами, содержит в себе возможность стать формой рискованного отступничества от прагматичной рассудительности (ведущей в итоге к познавательному компромиссу, стойкому согласию с самим собой), стать тем, в чем только и может открыться настоящая свобода мышления.

Размышляя о переживаемом опыте мышления, М.К. Мамардашвили отмечал, что в нем центральную роль играют отнюдь не динамические аспекты (например, скорость и продуктивность протекания мыслительных процессов), а «духовная верность и непосредственная потребность смысла, какое-то метафизическое томление по нему, захватившее всю личность вплоть до самых прозаических занятий» (Мамардашвили, 2012, с. 13). Это особое состояние захваченности мыслью, погруженности в смысловую ткань мышления, сосредоточенной задумчивости и озадаченности хорошо

знакомо и ученым, и представителям искусства. М.М. Бахтин описывал его феноменологию как «единую ткань... эмоционально-волевого действенно-живого мышления-переживания» (Бахтин, 1994, с. 36). Без этого состояния мышление становится актом отчужденным, инструментальным, «калькулирующим» (метафора Г. Зиммеля (1996)), редуцируется до формально-логических операций.

М. Хайдеггер в одной из своих последних работ, словно в наследие потомкам, сформулировал вопрос: «Что значит мыслить?» Проблематизируя его, он писал: «До сих пор мы не вошли в собственную сущность мышления, чтобы поселиться там» (Хайдеггер, 1991, с. 142). В этих словах угадывается сожаление основоположника экзистенциального анализа о том, что проблема мышления все еще решается за рамками антропологического горизонта ее понимания, что мышление до сих пор остается малоосвоенным пространством в онтологии человеческой жизни, хотя теорий мышления сформулировано немало. Понимание того, что всякая стоящая мыслительная проблема всегда разыгрывается «в теле драматичной судьбы личности» (Мамардашвили, 2000), хоть и мучительно, но все же пробивает дорогу к признанию. Если мы ставим в центр исследовательских интересов целостного познающего человека, то необходимо прервать гносеологическую традицию расщепления его на две не сообщающиеся и «не узнающие» друг друга инстанции. Одна инстанция – живая историческая личность, реализующая в познании неявные познавательные установки, настроения, интенции, жизненные отношения и смыслы. Вторая инстанция – оператор когнитивных процессов, гносеологический субъект, реализующий когнитивные стратегии, адекватные заданной извне ситуации мышления, «очищенной» от его персональной истории бытийных отношений с миром и собой. Путь преодоления этого схизиса необходимо начать с сосредоточения исследовательских интересов на экзистенциальных аспектах мышления, чтобы хоть как-то уравновесить тот дисбаланс, который существует в постановке и решении проблемы мышления (остающейся по преимуществу в ведении когнитивной психологии). Подобные изыскания можно проследить в работах зарубежных исследователей, которые активно оперируют такими концептами, как «экзистенциальный разум» (Gardner, 1999) и «экзистенциальное мышление» (Allan, Shearer, 2012). В частности, экзистенциальное мышление описывается как процесс, посредством которого человек определяет личностные смыслы по отношению к собственным экзистенциальным заботам и проблемам (Allan, Shearer, 2012). Следующий исследовательский шаг предполагает переход к поиску функциональных соответствий и принципов синхронизации экзистенциального и когнитивного планов мышления.

Экзистенциальная динамика мышления, включающая в себя трансемпоральные, хронотопические аспекты ддящегося ментального опыта человека и топологию становления его когитальной идентичности, является наиболее интригующей и перспективной областью развития для психологии мышления (и новым витком в дальнейшем развитии смысловой теории

мышления). Как мне видится, это еще и зона ближайшего развития системной антропологической психологии. Включение в ее понятийный аппарат конструкта «когитальная идентичность» позволит существенно усилить «концептуальные мосты» между такими понятиями, как «идентичность», «самоосуществление», «ментальное пространство», «жизненное пространство», «транспектива», «хронотоп».

Переход от «ценностно-смысловой структуры ситуации» к экзистенциальной ситуации мышления обусловлен внутренней логикой развития психологического познания, его усложнением и движением в направлении человекообразности. Человек мыслит не только исходя из предлагаемого контекста экспериментальной ситуации, когнитивного и мотивационного потенциала мыслительной деятельности, актуальных (здесь и сейчас) возможностей развертывания мыслительного поиска, которые открываются в данной ситуации. Он мыслит в контексте длящейся истории собственного мышления в направлении тех «напряженных возможностей» мышления и значимых переживаний (когда он «поставлен на карту» в собственном мышлении, – как сказал бы М.К. Мамардашвили), которые он вновь и вновь хочет актуализировать в своем ментальном опыте и тем самым очередной раз испытать себя как того же самого субъекта мыслительной деятельности, но еще и доопределиться, дополниться новыми способами смыслополагания, – превзойти себя, преодолеть инерцию сложившихся способов думания. Чтобы начать мыслить, сдвинуться с «мертвой точки» немышления, надо суметь еще и возобновить прерванное состояние мысли, фактически вспомнить себя в пике мыслительной продуктивности и снова стать таковым. Это как в стихотворении А.А. Тарковского «Стань самим собой»: *«Когда тыскан угол зрения / И ты при вспышке озаренья / Собой угадан до конца»*. Но вместе с тем это состояние аутентификации, – установление тождества с собой как подлинным интенциональным субъектом, мыслящим на пределе возможностей и сущностных сил.

Здесь мы подходим к «месту встречи» ментального пространства и того, кто в этом пространстве размещается, конституирует его, но уже как пространство жизненное, обладающее особой жизненной значимостью и смыслом. Внутри экзистенциальной динамики мышления пространственно-временные, сюжетно-тематические и аффективно-смысловые измерения мышления и жизни «уплотняются», «сгущаются», образуют единый хронотоп, который являет собой онтологическую основу жизненного пространства мыслящего человека. Плодотворность и конституирующая сила мышления здесь проявляются во взаимной обращенности, проницаемости ментального и жизненного пространства: «...мир мысли и стихия чувств, действия и поступки и все, что вовлекается в орбиту существования, соединены и сплавлены воедино, в интеллектуальное и экзистенциальное целое» (Хоружий, 2010, с. 245).

Взаимная обратимость ментального и жизненного пространства – феномен, хорошо известный и мыслителям, и художникам, и поэтам. Многим из них известно на уровне самодостовой истины, что значит жить ис-

кусством, творчеством, мыслительным поиском. М.А. Волошин (1988) очень точно описал базовое условие такого способа бытия: «...все факты внешнего опыта и исследования становятся для нас творческими и живыми лишь тогда, когда мы, хотя бы смутно, нащупаем их место в этой летописи внутреннего “я”». Он переживается как опыт размещения себя в материи внутри, опыт вживания в ее смысловую ткань, опыт плодотворной отрешенности от «эмпирического распада и рассеяния» (Мамардашвили, 2000), сопровождающих существование по инерции. Неслучайно М. Вебер метафорически описывал человека как единственное существо, живущее «в паутине смыслов, которую он сам же сплел» (цит. по: Зинченко, 2010а). Вместе с тем этот феномен является наименее отрефлексируемым в научном плане: жизненное пространство в современной психологии по большей части отождествляется с «ареной» совместной деятельности, межличностных отношений. В гораздо меньшей степени оно понимается как пространство осуществления мыследеятельных отношений с собой и миром, как экзистенциально-феноменологическая «арена», на которой разыгрывается драматичная история мыслительного поиска человека.

Исследование описанных выше феноменов диктует необходимость введения в концептосферу психологии мышления конструкта «когитальная идентичность», позволяющего совместить такие свойства ментального опыта человека, как трансвременность, хронотопичность, многомерность и персонифицированность. Человек не только живет, но и мыслит в «симфонии времен» (метафора О.В. Лукьянова (2010)). Разные пространственно-временные контексты мышления (осуществленного, осуществляемого, возможного) накладываются, создавая особое совмещенное пространство длящейся мысли. Опыт «держания мысли» (метафора М.К. Мамардашвили), знакомый многим, или особое усилие, которое мы совершаем для возобновления и развития мысли, для ее смыслового оплотнения в каждой серии ее возникновения, – всегда переживается как многослойное пространственно-временное измерение, в котором я – тот, кто помнит, длит и одновременно мнит (полагает) мысль. Здесь точной метафорой выступает притча девочки Жени из сказки В.П. Катаева «Дудочка и кувшинчик»: *«Одну ягодку беру, на другую смотрю, третью примечаю, а четвёртая мерещится»*.

Ментальное пространство, взятое безотносительно к когитальной идентичности, утрачивает персонифицированную значимость, превращается в некий деонтологизированный фон протекания мыслительных процессов. Когитальная идентичность позволяет описывать присущее мыслящему человеку состояние целостности и непрерывности, преемственности и тождественности, самобытности и самореферентности собственного ментального опыта. В контексте этого опыта каждая мысль, как заметил М.К. Мамардашвили (2014), – это возможность другой мысли. Когитальная идентичность объясняет избирательную чувствительность мыслящего человека к определенным мыслительным дилеммам и противоречиям на уровне экзистенциальных потребностей (или Б-мотивации, в терминах

А. Маслоу (2002)), его способность конституировать персональную антологию мышления, преодолевать дисперсию (рассеяние) длящейся истории мышления на множество дискретных эпизодов мыслительной деятельности эмпирического субъекта. В какой-то мере это напоминает одну из практик реализации заботы о себе, присущих античным философам: «концентрировать душу... собирать ее, стягивать на себе самой, чтобы обеспечить ей существование, прочность, которая предохранит ее от распада, позволит длиться, сопротивляться в течение всей жизни и не рассеяться...» (Фуко, 2007, с. 63).

Если предельно компактно переформулировать предыдущие рассуждения в концептуальной тональности системной антропологической психологии, то можно заключить, что все события мышления субъекта когитальной индивидуации так или иначе стремятся к «транстемпоральному консонансу» (метафора О.В. Лукьянова (2010)), к такому смысловому контрапункту, в котором порождается многомерность жизненного мира мыслящего в контексте собственной историчности человека. Это фундаментальный принцип самоорганизации когитальной идентичности.

Итак, когитальная идентичность – это такое интегральное образование, благодаря которому возможны синхрония, синархия транспективы мышления и транспективы идентичности. С одной стороны, обретение когитальной идентичности означает достижение самоподобия в мышлении, но в силу открытости и транспективности этого системного образования речь не идет о самодублировании и воспроизводстве неких инвариантных когнитивных схем и личностных конструкторов. Когитальная идентичность – не застывший корпус персонифицированных эпистем, это открытая, саморазвивающаяся система. Благодаря ей человек получает возможность постоянно доопределяться, обретать новые параметры порядка и осваивать новые способы смыслополагания в собственном мышлении, преодолевать инерцию фиксированных ментальных установок. Когитальная индивидуация как процесс становления когитальной идентичности, взятая в контексте жизни человека, синхронизируясь с жизненным самоосуществлением, амплифицирует сущностные силы, «выводящие человека за пределы его наличного бытия» (Логинова, 2017, с. 73). В каждом мыслительном акте, если его рассматривать под экзистенциально-антропологическим углом, человек, с одной стороны, аутентифицирует себя как носителя устойчивых, сквозных тематических и мотивационно-смысловых доминант познания, центрируется на этих сквозных и долгоиграющих лейтмотивах познания, «размещается» и укореняется в соответствующем нозматическом пространстве, а с другой – трансцендирует себя, выходит за пределы сложившихся ментальных установок, преодолевает инерцию очевидности, трансцендируется в область интригующей «немыслимости» (метафора М. Фуко (1994)). Здесь обнаруживается точно такая же диалектика, как и в случае персональной идентичности: быть тождественным и самоподобным в разных исторических и социальных контекстах персонального бытия, но вместе с тем быть принципиально открытым для изменений, связанных с необхо-

димостью развития и доопределения в транзитивном мире. Компактно эту диалектику можно выразить в следующей формуле: быть не только самореферентным и со-возможным в собственном мышлении, но и быть готовым к децентрации и самопреобразованию в альтернативных или последующих сериях мышления, в том числе в тех, которые могут возникнуть за актуальным горизонтом полагаемых возможностей развития мысли.

Диалектика процессов аутентификации и самотрансценденции составляет центральную драму когитальной индивидуации человека. С точки зрения М. Фуко, каждое познавательное усилие человека, каждая интенция его мышления продиктована необходимостью «помыслить немислимое», в каждой мысли латентно содержится «нескончаемый шепот» бессознательного: «Человек вообще не мог бы обрисоваться как конфигурация в эпистеме, если бы одновременно мысль не нащупала в себе и вне себя, на своих границах, но также в переплетениях собственной ткани... некую немислимость, которая ее и переполняет и замыкает» (Фуко, 1994, с. 347). Изменение способа собственного бытия, самопреобразование человека как целостного субъекта жизни и мышления (равно как и любая форма полноценной практики себя) возможны лишь постольку, поскольку они развертываются «именно в том промежутке между мыслью и немислимым» (Фуко, 1994, с. 347). Видимо, здесь кроется природа познавательной интриги – особого состояния захваченности мыслью, при одновременном переживании невозможности найти точную знаково-символическую форму для ее выражения, когда она блеснула, словно зарница на ночном горизонте, и мгновенно скрылась во тьме. Условие порождения живой мысли предельно лаконично и точно сформулировал В.В. Бибихин (1988): «Без постоянной готовности быть выброшенными мыслью из мысли никакой мысли нет».

Представленный в данной работе опыт концептуализации когитальной идентичности является необходимым аналитическим шагом в развитии концептосферы постнеклассической психологии мышления. Шаг этот во многом продиктован явными и неявными тенденциями антропологизации психологического познания (Гусельцева, 2022), усилением курса на постижение «целостного человека», взятого «в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни» (Клочко, Галажинский, Краснорядцева, Лукьянов, 2015, с. 10). Для того чтобы мерности мышления и мерности человеческого бытия изучались если не как тождественные, то хотя бы как релевантные и взаимозаменяемые измерения, требуются новые синтетические концепты, обладающие достаточным эвристическим и описательно-объяснительным потенциалом, выступающие в качестве связующих звеньев между этими измерениями. В качестве такового нами и был предложен концепт «когитальная идентичность». Следующий исследовательский шаг предполагает выявление его феноменологических маркеров, обнаружение литературно-художественных, теоретических, образовательных и психотехнических проекций когитальной идентичности, свидетельствующих о ее многомерной феноменологии.

### Литература

- Адо, П. (2005). *Духовные упражнения и античная философия*. М.; СПб.: Степной ветер; Коло.
- Волошин, М. А. (1988). *Лики творчества. Книга третья*. Л.: Наука. URL: [http://az.lib.ru/w/woloshin\\_m\\_a/text\\_0510.shtml](http://az.lib.ru/w/woloshin_m_a/text_0510.shtml) (дата обращения: 03.02.2023).
- Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
- Бахтин, М. М. (1994). *Работы 20-х годов*. Киев: Некст.
- Бибихин, В. В. (1988). *Узнай себя*. СПб.: Наука. URL: [http://bibikhin.ru/uznay\\_sebya](http://bibikhin.ru/uznay_sebya) (дата обращения: 03.02.2023).
- Бибихин, В. В. (1995). *Мир*. Томск: Водолей. URL: <http://bibikhin.ru/mir> (дата обращения: 03.02.2023).
- Бредун, Е. В., Краснорядцева, О. М. (2017). Пространство и время в саморазвивающихся системах. В сб.: О. В. Кашеев, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкий (ред.). *Психология в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции* (с. 20–23). М.: Моск. гос. ун-т дизайна и технологии.
- Бредун, Е. В., Краснорядцева, О. М., Щеглова, Э. А. (2018). Типологические особенности субъективного восприятия времени в контексте хронотопической жизни человека. *Сибирский психологический журнал*, 68, 32–45. doi: 10.17223/17267080/68/2
- Гусельцева, М. С. (2022). Психология личности и антропологический дискурс: в поисках новых подходов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 12(2), 132–149. doi: 10.21638/spbu16.2022.203
- Зиммель, Г. (1996). *Избранное. Т. 1: Философия культуры*. М.: Юрист, 1996.
- Зинченко, В. П. (2007) Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе. *Культурно-историческая психология*, 3, 17–30.
- Зинченко, В. П. (2010а). *Сознание и творческий акт*. М.: Издательский дом «ЯСК».
- Зинченко, В. П. (2010б). Теоретическое и / или полифоническое мышление. *Психологическая наука и образование*, 4, 8–29.
- Знаков, В. В. (2005). Психология субъекта и психология человеческого бытия. В сб.: В. В. Знаков, З. И. Рябикина (ред.). *Субъект, личность и психология человеческого бытия* (с. 9–44) М.: Ин-т психологии РАН.
- Ключко, В. Е. (2005). *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ)*. Томск: ТГУ.
- Ключко, В. Е. (2008). Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 2, 87–101.
- Ключко, В. Е., Галажинский, Э. В., Краснорядцева, О. М., Лукьянов, О. В. (2015). Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*, 56, 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
- Кубарев, В. С. (2022) К базисным программам построения культурно-деятельностной психологии: деятельностная методология и методология сознания. *Вопросы психологии*, 1, 15–27
- Логинова, И. О. (2009). Теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы жизненного самоосуществления человека в психологии. *Сибирский психологический журнал*, 33, 31–35.
- Логинова, И. О. (2017). Концептуальные основания теории жизненного самоосуществления человека: продолжение идей системной антропологической психологии. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, 2, 73–77.
- Лукьянов, О. В. (2010). Фактор времени в системе психологических интерпретаций. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(2), 46–63.

- Мамардашвили, М. К (2000). *Эстетика мышления*. М.: Моск. школа полит. исслед.
- Мамардашвили, М. К (2012). *Вильнюсские лекции по социальной философии (опыт физической метафизики)*. СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус.
- Мамардашвили, М. К. (2014). *Сознание и цивилизация: выступления и доклады*. СПб.: Лениздат; Команда А.
- Маслоу, А. (2002) *По направлению к психологии бытия*. М.: Эксмо-Пресс.
- Нелюбин, Н. И. (2017) Поэтические концепты мышления (опыт расширения предметного поля антропологической психологии). *Мир науки, культуры, образования*, 6, 377–382.
- Пятигорский, А. М. (2003). «Мышление ведь происходит формами...» (беседа Григория Амелина с Александром Пятигорским). *Новое литературное обозрение*, 1. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/1/myshlenie-ved-proishodit-formami.html>
- Флоренский, П. А. (1990). *Сочинения. Т. 1: Столп и утверждение истины*. М.: Правда.
- Фуко, М. (1994). *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. СПб.: А-сад.
- Фуко, М. (2007) *Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 годах* / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука.
- Хайдеггер, М. (1991). *Разговор на проселочной дороге*. М.: Высшая школа.
- Хоружий, С. С. (2010) *Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии*. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы.
- Эпштейн, М. Н. (2004). *Знак пробела: о будущем гуманитарных наук*. М.: Новое литературное обозрение.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 15.02.2023 г.; повторно 28.04.2023 г.; принята 02.05.2023 г.*

**Нелюбин Николай Иванович** – доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук.  
E-mail: nelubin2001@yandex.ru

**For citation:** Nelyubin, N. I. (2023). Theoretical and Methodological Foundations for the Inclusion of the Concept of “Cogital Identity” in the Conceptual Apparatus of Post-Non-Classical Psychology of Thinking. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 6–20. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/1

## **Theoretical and Methodological Foundations for the Inclusion of the Concept of “Cogital Identity” in the Conceptual Apparatus of Post-Non-Classical Psychology of Thinking**

**N.I. Nelyubin<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Omsk State Pedagogical University, 14, Embankment named after Tukhachevsky, Omsk, 644099, Russian Federation*

### **Abstract**

In modern psychological discourse there is an increase in anthropologically oriented concepts and methodological tools that contribute to the comprehension of multidimensional human existence in a rapidly becoming more complex and changing world. The conceptosphere of post-non-classical psychology is replenished with interdisciplinary concepts and metaphors necessary to comprehend the multilevel dynamics of the human life world. The

relevance of this work is determined by the need to comprehend the phenomenon of actualization by a person in his own thinking of stable subject-thematic dominants and the embodiment of his own motivational and semantic intentions in it. At the level of the target setting, this requires a reasonable introduction of the concept of “cognitive identity” into the conceptual and conceptual apparatus of the anthropologically oriented psychology of thinking. This concept, from the point of view of the author, will allow “shedding light” on the existential dynamics of thinking, which includes transtemporal, chronotopic aspects of a person's ongoing mental experience and the topology of his cogital individuation. The study of this dynamics is a promising area for the development of the psychology of thinking, since it opens up opportunities for finding correspondences and principles for synchronizing the existential and cognitive planes of thinking. The author believes that the disclosure and description of the phenomenology of cogital identity will make it possible to combine such properties of a person's mental experience as transtemporality, chronotopicity, multidimensionality and personification. This will make it possible to comprehend the phenomenon of the selective sensitivity of a thinking person to certain mental dilemmas and contradictions, his ability to constitute a personal anthology of thinking, to overcome the dispersion of the ongoing history of thinking into many discrete episodes of the empirical subject's mental activity. Cogital identity is considered as an integral psychological formation, thanks to which synchrony, synarchy of the transects of thinking and the transects of identity are possible. The article reveals the dialectic of the processes of authentication and self-transcendence, which constitutes the central drama of the formation of a person's cogital identity: on the one hand, a person authenticates himself as a carrier of stable, cross-cutting thematic and motivational-semantic dominants, cognition, takes root in the corresponding noematic space; on the other hand, he reveals a readiness for decentration and self-transformation in alternative or subsequent series of thinking, overcomes the boundaries of the actual mental space specified by the existing cognitive schemes and attitudes.

**Keywords:** thinking; thought; life world; chronotope; cogital identity; cogital individuation; existential dynamics; transects; post-non-classical psychology

### References

- Allan, B. A., & Shearer, B. (2012). The scale for existential thinking. *International Journal of Studies*, 31 (1), 21–37. doi: 10.24972/ijts.2012.31.1.21
- Bakhtin, M. M. (1994). *Raboty 20-kh godov* [Works of the 1920s]. Kiev: [s.n.].
- Bibikhin, V. V. (1988). *Uznay sebya* [Know Yourself]. St. Petersburg: Nauka.
- Bibikhin, V. V. (1995). *Mir* [The World]. Tomsk: Vodoley.
- Bredun, E. V., & Krasnoryadtseva, O. M. (2017). Prostranstvo i vremya v samorazvivayushchikhsya sistemakh [Space and time in self-developing systems]. In O. V. Kashcheev, I. V. Antonenko, & I. N. Karitsky (Eds.). *Psikhologiya v sovremennom mire* [Psychology in the Contemporary World] (pp. 20–23). Moscow: Moscow State University of Design and Technology.
- Bredun, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., & Shcheglova, E. A. (2018). Typological features of subjective time perception in the context of chronotopical human life. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 68, 32–45 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/68/2
- Epstein, M. N. (2004). *Znak probela: o budushchem gumanitarnykh nauk* [The Space Sign: About the Future of the Humanities]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Florenskiy, P. A. (1990). *Sochineniya* [Essays]. Vol. 1. Moscow: Pravda.
- Foucault, M. (1994). *Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk* [Words and Things. Archeology of Humanities] (V. P. Vizgin, N. S. Avtonomova, Trans.). St. Petersburg: A-cad.

- Foucault, M. (2007) *Germenevtika sub"ekta: kurs lektsiy, prochitannykh v Kollezh de Frans v 1981–1982 godakh* [Hermeneutics of the Subject: A Course of Lectures at the Collège de France in 1981–1982] (A. G. Pogonyaylo, Trans.). St. Petersburg: Nauka.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Guseltseva, M. S. (2022). Personality psychology and anthropological discourse: In search of new approaches. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 12 (2), 132–149 (In Russian). doi: 10.21638/spbu16.2022.203
- Hadot, P. (2005). *Dukhovnye uprazhneniya i antichnaya filosofiya* [Spiritual Exercises and Ancient Philosophy] (V. L. Vorobiev, Tans.). Moscow; St. Petersburg: Stepnoy veter; Kolo.
- Heidegger, M. (1991). *Razgovor na proselochnoy doroge* [Country Path Conversations] (T. V. Vasilieva, Trans.). Moscow: Vysshaya shkola.
- Khoruzhiy, S. S. (2010) *Fonar' Diogena. Kriticheskaya retrospektiva evropeyskoy antropologii* [The Lantern of Diogenes. A Critical Retrospective of European Anthropology]. Moscow: St. Thomas Institute of Philosophy, Theology and History.
- Klochko, V. E. (2005). *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transpektivnyy analiz* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to the transperspective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
- Klochko, V. E. (2008). Smyslovaya teoriya myshleniya v transspektive stanovleniya psikhologicheskogo poznaniya: epistemologicheskii analiz [Semantic theory of thinking in the trans perspective of the formation of psychological cognition: An epistemological analysis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2, 87–101.
- Klochko, V. E, Galazhinskiy, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., & Lukyanov, O. V. (2015) System anthropological psychology: Framework of categories. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 56, 9–20 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/56/2
- Kubarev, V. S. (2022) K bazisnym programmam postroeniya kul'turno-deyatelnostnoy psikhologii: deyatelnostnaya metodologiya i metodologiya soznaniya [On the basic programs for building cultural-activity psychology: Activity methodology and methodology of consciousness]. *Voprosy psikhologii*, 1, 15–27.
- Loginova, I. O. (2009). Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie postanovki problemy zhiznennogo samoosushchestvleniya cheloveka v psikhologii [Theoretical and methodological substantiation of the problem of human life self-realization in psychology.]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 33, 31–35.
- Loginova, I. O. (2017). Kontseptual'nye osnovaniya teorii zhiznennogo samoosushchestvleniya cheloveka: prodolzhenie idey sistemnoy antropologicheskoy psikhologii [Conceptual foundations of the theory of human life self-realization: Further ideas of systemic anthropological psychology]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2, 73–77.
- Lukyanov, O. V. (2010). Faktor vremeni v sisteme psikhologicheskikh interpretatsiy [The time factor in the system of psychological interpretations]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 7 (2), 46–63.
- Mamardashvili, M. K (2000). *Estetika myshleniya* [Aesthetics of Thinking]. Moscow: Moscow School of Political Studies.
- Mamardashvili, M. K (2012). *Vil'nyusskie lektsii po sotsial'noy filosofii (opyt fizicheskoy metafiziki)* [Vilnius Lectures on Social Philosophy (Physical Metaphysics)]. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus.

- Mamardashvili, M. K. (2014). *Soznanie i tsivilizatsiya: vystupleniya i doklady* [Consciousness and Civilization: Speeches and Reports]. St. Petersburg: Lenizdat, Team A.
- Maslow, A. (2002) *Po napravleniyu k psikhologii bytiya* [Towards the Psychology of Being] (O. Chistyakova, Trans.). Moscow: Eksmo-Press.
- Nelyubin, N. I. (2017) Poeticheskie kontsepty myshleniya (opyt rasshireniya predmetnogo polya antropologicheskoy psikhologii) [Poetic concepts of thinking (expanding the subject field of anthropological psychology)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6, 377–382.
- Pyatigorskiy, A. M. (2003). “Myshlenie ved' proiskhodit formami...” (beseda Grigoriya Amelina s Aleksandrom Pyatigorskim [“Thinking, after all, occurs in forms” (Conversation of Grigory Amelin with Alexander Pyatigorsky)]. *Novoe literaturnoe*, 1. Retrieved from: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/1/myshlenie-ved-proiskhodit-formami.html> (Accessed: 3rd February 2023).
- Simmel, G. (1996). *Izbrannoe. T. 1: Filosofiya kul'tury* [Selected Works. Vol. 1: Philosophy of Culture] (Trans.). Moscow: Yurist.
- Voloshin, M. A. (1988). *Liki tvorchestva. Kniga tret'ya* [Faces of Creativity. Book Three]. Leningrad: Nauka. Retrieved from: [http://az.lib.ru/w/woloshin\\_m\\_a/text\\_0510.shtml](http://az.lib.ru/w/woloshin_m_a/text_0510.shtml) (Accessed: 3rd February 2023).
- Vygotskiy, L. S. (1982). *Sobranie sochineniy v 6 t. T. 1: Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Collected Works in 6 Vols. Vol. 1: Questions of Theory and History of Psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Zinchenko, V. P. (2007) Porozhdenie i metamorfozy smysla: ot metafory k metaforme [Generation and metamorphosis of meaning: from metaphor to metaform]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural and Historical Psychology*, 3, 17–30.
- Zinchenko, V. P. (2010a). *Soznanie i tvorcheskii akt* [Consciousness and Creative Act]. Moscow: YaSK.
- Zinchenko, V. P. (2010b). Theoretical and/or polyphonic thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 4, 8–29 (in Russian).
- Znakov, V. V. (2005). Psikhologiya sub"ekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya [Psychology of the subject and psychology of human existence]. In V. V. Znakov, & Z.I. Ryabikina (Eds.), *Sub"ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Subject, Personality and Psychology of Human Existence] (pp. 9–44). Moscow: Institute of Psychology RAS.

*Received 15.02.2023; Revised 28.04.2023; Accepted 02.05.2023*

**Nikolay I. Nelyubin** – Associate Professor, Department of the Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.).  
E-mail: nelubin2001@yandex.ru

УДК 159.9

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МУЗЫКАЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ, ИНТЕЛЛЕКТОМ И УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ

Т.С. Князева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1*

### Резюме

Изучалось взаимоотношение музыкальной вовлеченности, учебной успешности и интеллекта у студентов немusыкальных вузов (N = 136). В настоящее время отсутствует понимание того, в какой степени индивидуальные досуговые интересы и внеучебная вовлеченность влияют на успешность учебной деятельности в различных предметных областях, а также на отношение между флюидным интеллектом и кристаллизованным опытом. Прояснение этих вопросов составило цель исследования. Для диагностики музыкальной вовлеченности и интеллектуальных способностей применялись апробированные психометрические методики – шкала «активная вовлеченность» методики Gold-MSI v1.0, тест Равена, тест Амтхауэра. Проверялись предположения о том, что музыкальная вовлеченность влияет на силу связи между флюидным и кристаллизованным интеллектом и что отношение между музыкальной вовлеченностью и успешностью обучения определяется уровнем флюидного интеллекта, с одной стороны, и степенью однородности предметных областей вовлеченности – с другой. Результаты исследования показали, что музыкальная вовлеченность может играть значимую роль в прогнозе успеваемости немusыкантов и в развитии кристаллизованного опыта. Подтвердилась гипотеза о том, что музыкальная вовлеченность, являясь нерелевантной поведенческой активностью по отношению к общеобразовательному опыту и компетенциям, способствует уменьшению силы связи между флюидным и кристаллизованным интеллектом. Другая гипотеза подтвердилась частично. Было выявлено, что отношение между музыкальной вовлеченностью и успешностью учебной деятельности опосредуется фактором «флюидный интеллект», но это опосредование является специфичным для групп с разной профессиональной специализацией. В группе гуманитариев наблюдается нелинейная зависимость: наилучших учебных показателей добиваются студенты с промежуточным уровнем вовлеченности. В группе точных профессий связь между переменными линейна и отрицательна. Полученные данные интерпретируются с позиций современных моделей интеллекта и предметно-ориентированных моделей знаний. Результаты вносят вклад в улучшение качества прогнозирования успешности обучения и профессиональной реализации, а также способствуют выяснению психологических механизмов вовлеченности.

**Ключевые слова:** музыкальная вовлеченность; флюидный интеллект; кристаллизованный интеллект; учебная успешность; учебная мотивация; модели интеллекта; модели знаний

## Введение

Многие психологические исследования направлены на выявление предикторов академической успеваемости, и в качестве основных детерминант выделяют интеллект и усилия. Объяснения низкой успеваемости сводятся к двум основным причинам: недостаток способностей и низкая мотивация к учебе. Интеллект выступает как необходимое условие академических достижений, значимость которого варьирует в зависимости от уровня сложности выполняемой учебной деятельности, в то время как мотивация является движущей силой, выполняющей функции побуждения, направления и регуляции деятельности. В отличие от способностей, которые мало поддаются коррекции, мотивация динамична, подвержена изменениям, с чем и связан непрекращающийся интерес к изучению образовательных мотивов. В последние несколько десятилетий наблюдается существенный прогресс в области понимания мотивации и ее составляющих, и это способствует активизации поиска мотивационных предикторов академических достижений (Гордеева, Сычев, 2017; Ишмуратова и др., 2019). Измерение учебной вовлеченности студентов в настоящее время обсуждается как инструмент оценки качества российского высшего образования и является одним из наиболее актуальных направлений исследований (Малошонок, Вилкова, 2022). Согласно большинству современных подходов, вовлеченность вытекает из мотивации и операционализируется через поведенческие паттерны (Lutz, Culver, 2010; Pascarella, Seifert, Blaich, 2010; Малошонок, Вилкова, 2022; Павлова, 2022).

В то же время рассмотрение мотивации как системы мотивационных переменных предполагает не только анализ мотивов, релевантных учебной деятельности, но и учет тех аспектов мотивационного поведения, которые напрямую не связаны с предметным содержанием учебы и могут даже идти вразрез с учебными целями и задачами. Как указывает ряд авторов, недостаточная мотивация к учебе может быть обусловлена не столько несформированностью собственно мотивов учения, сколько сформированностью образований, имеющих по отношению к ней «антимотивационную» направленность (Карпова, 2012; Карпова, Рябова 2015). В перечень антимотивационных детерминант учебной деятельности, как показано в некоторых исследованиях, наряду с пластом личностных качеств входит и широкий круг внеучебных интересов (Минаева, Шмакова, Иванова, 2016). Хорошо известно, что внеучебные увлечения и занятия занимают значимое место в жизни любого студента. Но всегда ли они имеют негативное влияние на учебу и конкурирующее отношение с учебной вовлеченностью? Остается неясным, в какой степени внеучебная досуговая активность студентов – «антивовлеченность» – отражается на обучении, формировании профессиональных компетенций и общеобразовательного кристаллизованного опыта и какие факторы могут опосредовать это взаимодействие.

В нашем исследовании в качестве внеучебной вовлеченности была выбрана музыкальная вовлеченность, поскольку, во-первых, она является од-

ной из самых распространенных среди студенческих хобби и, во-вторых, имеет апробированные инструменты для измерения в отличие от других видов досуговой активности (Müllensiefen et al., 2014; Князева, Шохман, 2018; Lima et al., 2020). В зарубежной психологии для диагностики музыкальной вовлеченности широко используется шкала «активная вовлеченность», которая входит в состав методики Gold-MSI (Müllensiefen et al., 2014). Методика Gold-MSI разработана группой британских психологов и направлена на независимое измерение различных сторон музыкального поведения. Поскольку в России отсутствуют психометрические диагностические инструменты для измерения музыкальности, включая вовлеченность, несколько лет назад был осуществлен перевод методики и проведена первичная апробация на российской выборке участников. Первичная апробация методики показала хорошие психометрические свойства ее русскоязычной версии (Князева, 2018; Князева, Шохман, 2018). Музыкальная вовлеченность проявляется в таких аспектах музыкального поведения личности, как прослушивание музыки, подбор и коллекционирование треков и клипов, поиск информации, связанной с музыкой, любительское музицирование, посещение музыкальных мероприятий и т.п. Особенностью музыкальной вовлеченности как внеучебной активности является ее бескорыстность, поскольку она определяется внутренней мотивацией, а не внешними обстоятельствами. Мотивационной основой выступает любовь к музыке, потребность в музыкальных переживаниях и впечатлениях, творчестве, музыкальная любознательность.

Ответ на вопрос, как связана музыкальная вовлеченность с учебной успеваемостью, не так очевиден, как может показаться на первый взгляд. В соответствии с общепринятыми инвестиционными теориями интересы и увлечения описываются как инвестиционные черты, которые определяют, когда, где и как люди вкладывают интеллект, время и усилия в приобретение знаний (Cattell, 1987; Ziegler et al., 2018; Zhang, Ziegler, 2022). С этих позиций процесс вовлеченности в одну область может быть отрицательно связан с приобретением знаний в другой. При оттоке когнитивных и личностных ресурсов на решение задач, альтернативных учебным, общий интеллект в меньшей степени участвует в формировании системы учебных знаний. Также известно, что узкая специализация в той или иной области ухудшает наблюдаемость отношений между флюидным и кристаллизованным интеллектом (Ackerman, 1996; Ackerman, 2000; Schweizer, Koch, 2002). Флюидный (общий) интеллект проявляется в способности обрабатывать новую информацию и решать не связанные с прошлым опытом проблемы, а кристаллизованный – в способности приобретать, хранить и применять знания. Увеличение разнородности среды в процессе жизни приводит к дифференциации факторов, относящихся к приобретенному содержанию и навыкам (Cattell, 1987, Carroll, 1993; Schalke et al., 2013). Тесты на кристаллизованный интеллект основываются на общих школьных компетенциях (например, тест Амтхауэра) и не учитывают опыт, связанный с профессиональной специализацией. С одной стороны, это затрудняет его

оценку в постшкольный период, поскольку кристаллизованный опыт приобретает профессиональную специфичность и нуждается в разработке концептуализированных не только на основе школьной программы диагностических инструментов. С другой стороны, опираясь на общеобразовательную основу кристаллизованного опыта, эти тесты, в том числе тест Амтхауэра, позволяют проводить межпрофессиональные сравнения, наблюдать деформацию и изменение опыта в различных образовательных условиях; в частности, это отражается на силе «сцепленности» кристаллизованного и флюидного интеллекта.

Поскольку музыкальная вовлеченность предполагает наличие активного музыкального поведения, и высокие значения этого показателя свидетельствуют о немалых временных затратах и усилиях, которые не только не направлены на учебную деятельность, но могут идти вразрез с учебными целями и задачами, можно предположить, что нерелевантные профессиональной специализации музыкальные увлечения студентов в целом негативно скажутся на общеобразовательном опыте и учебных знаниях.

В то же время существуют указания на факторы, которые способствуют ослаблению негативных эффектов внеучебной вовлеченности на учебные достижения. К их числу можно отнести когнитивный ресурс и степень различия культурно-образовательных сред, в которых осуществляются учебная и внеучебная активности. С учетом того что современные условия жизни порождают разнообразную вовлеченность человека в «множественные реальности», в каждый момент жизни человек может быть включен в несколько деятельностей, но инвестирование времени и энергии в одну из них, как правило, доминирует (Чеглакова, Кабалина, 2016; Токарева, Баронене, 2019). Впрочем, как указывал Р. Кеттелл, при наличии значительного интеллектуального ресурса овладение знаниями может происходить без ущерба одновременно в нескольких областях, но если когнитивные возможности ограничены, то интеллектуальные инвестиции могут быть направлены только в одно предметное русло (Cattell, 1987).

Некоторые предметные области и соответствующие им интересы имеют больше содержательных пересечений, чем другие. Исследовательский интерес, связанный с выполнением познавательных сложных задач, коррелирует с научными знаниями в таких, например, областях, как химия и физика, а художественный интерес коррелирует с гуманитарными знаниями, в том числе знаниями о литературе и искусстве. В соответствии с предметно-специфическими моделями знаний (Rolfhus, Ackerman, 1999; Schroeders, Watrin, Wilhelm, 2021; Rusche, Ziegler, 2022) декларативное знание имеет иерархическую структуру, которая включает фактор общего порядка и три более узкие области знаний ниже, которые можно определить как гуманитарные науки, гражданское право и естественные науки. Эти области далее разделяются на различные более мелкие одномерные категории знаний. К примеру, гуманитарная область включает в том числе классическую и современную музыку, классическую и современную литературу. Физика, химия и математика входят в домен естественных наук. Соответственно,

можно ожидать, что вовлеченность в смежную область окажет меньшее негативное влияние на приобретение знаний в основной области, чем при вовлеченности в более удаленные предметные домены.

Однако более детальное понимание того, в какой степени индивидуальные досуговые интересы и вовлеченность влияют на отношение между флюидным и кристаллизованным интеллектом и на успеваемость в различных предметных областях, все еще отсутствует. Прояснение этих вопросов составило цель исследования.

Таким образом, в исследовании решались две задачи. В рамках первой проверялось предположение об ослабляющем действии музыкальной вовлеченности на отношение между флюидным и кристаллизованным интеллектом. Вторая задача заключалась в изучении отношения между музыкальной вовлеченностью и успеваемостью. Согласно гипотезе исследования флюидный интеллект оказывает опосредующее влияние на отношение между успеваемостью и музыкальной вовлеченностью: у студентов с высоким интеллектом посторонняя вовлеченность в меньшей степени нанесет ущерб учебе, т.е. можно ожидать опосредующего влияния общего интеллекта на отношение между музыкальной вовлеченностью и успеваемостью. Также мы ожидаем увидеть определенную специфику отношения в группах с гуманитарной и негуманитарной профессиональной специализацией.

## **Материалы и методы**

**Участники.** Выборка состояла из участников-добровольцев, студентов средних и старших курсов немзыкальных вузов ( $N = 136$ ; 78,3% женщины). Средний возраст участников составил 23,2 года ( $SD = 3,3$ ). Студенты были набраны в основном через преподавателей вузов в разных регионах РФ, а также через личные контакты студентов, которые переслали ссылку на исследование своим знакомым, выразившим желание участвовать в тестировании. Это обеспечило достаточное разнообразие выборки как по географии мест обучения, так и по специалитету. Все участники были распределены на три группы. Первая и вторая группы, гуманитарии, объединили «психологов» и «филологов». В группу под условным названием «психологи» ( $n = 44$ ) вошли студенты, обучающиеся по специальностям практическая и клиническая психология, психология управления, педагогическая психология, социальная коммуникация (МГУ, МИП, МГПУ, ЮУрГУ, ТГУ, СибГМУ). В группу «филологов» ( $n = 42$ ) вошли студенты с «языковой» специализацией: филологи, переводчики, лингвисты, преподаватели иностранных языков, журналисты (МГУ, ПГЛУ, ЮУрГУ, АГППУ, БПГУ, КГУ). Третья группа, «точные» ( $n = 50$ ), объединила студентов негуманитарного профиля, в нее включены математики, программисты, инженеры и студенты с естественно-научной специализацией (МГУ, МФТИ, МИЭТ, МАДИ, ЮУрГУ).

**Материалы.** Оценка музыкальной вовлеченности проводилась с помощью шкалы «активная вовлеченность» (Active engagement) методики Gold-

MSI v.1.0 (Müllensiefen, et al., 2014; адаптация Т.С. Князевой). Шкала состоит из 9 пунктов, которые охватывают ряд активных форм музыкального поведения, например поиск информации, связанной с музыкальными интересами, посещение музыкальных мероприятий, выделение времени и денег на музыкальную деятельность и др. Ответы на каждый пункт даются по 7-балльной рейтинговой шкале (1: «абсолютно не согласен», 7: «абсолютно согласен»), при этом более высокие средние баллы отражали более высокий уровень активной вовлеченности. Внутренняя согласованность пунктов опросника составила 0,89 (альфа-Кронбаха).

Для диагностики флюидного (общего) интеллекта использовался тест «Прогрессивные матрицы Равена», краткая форма, состоящая из 36 заданий  $3 \times 3$ , в которых пропущен один элемент (Равен, Курт, Равен, 1998). Необходимо выявить логическую последовательность элементов и выбрать среди предложенных вариантов один правильный. Более высокие показатели по этому тесту показывают те участники, кто точнее и быстрее определяет логические закономерности в построении упорядоченного ряда графических объектов. В качестве показателя общего интеллекта использовался суммарный балл правильно решенных задач.

Для диагностики кристаллизованного интеллекта использовалась вербальная шкала теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, включающая задания на общую осведомленность, вербальные аналогии и обобщение (Liermann, 2007; адаптация Е.А. Валуевой). В качестве показателя использовался суммарный балл правильно решенных задач.

Сведения об успеваемости студентов (средний балл за период обучения) получали от администрации вузов, а также из анкет, которые студенты заполняли в ходе исследования.

**Процедура.** Участники получали ссылку на онлайн-исследование, которое включало заполнение анкеты и опросника Gold-MSI, выполнение когнитивных тестов. Общая продолжительность исследования не превышала 1,5 ч.

**Обработка.** Статистический анализ данных проводился с использованием программного обеспечения SPSS (IBM SPSS Statistics для Windows, версия 23.0).

## Результаты исследования

На первом этапе обработки три группы участников сравнивались с точки зрения основных демографических показателей – возраста и пола. Дисперсионный анализ (ANOVA) не выявил различий между группами по возрасту ( $F = 1,922$ ;  $p = 0,150$ ). Тест  $\chi^2$ -квадрат независимости показал, что соотношение полов различалось между группами, с большей долей мужчин среди «точных» ( $\chi^2 = 9,91$ ;  $p = 0,002$ ), чем среди филологов и психологов, которые не различались по этому показателю ( $p = 0,915$ ). При этом между мужчинами и женщинами не было выявлено значимых различий ни по одному из тестовых показателей ( $p > 0,05$ ). С возрастом не было обнаружено значимых связей когнитивных показателей и показателей музы-

кальной вовлеченности ( $p > 0,05$ ), что объясняется ограниченным возрастным диапазоном выборки, хотя обычно такие связи прослеживаются.

Описательные и инференциальные статистики для когнитивных показателей, музыкальной вовлеченности и успеваемости представлены в табл. 1. Распределения баллов по показателям в группах соответствуют нормальному виду (критерий Колмогорова–Смирнова;  $p > 0,05$ ). Баллы по успеваемости были переведены в единую стобальную систему для единообразия, поскольку некоторые студенты указали, что она принята в их вузах. Сравнение средних значений переменных показало отсутствие различий между филологами и психологами по всем показателям, поэтому некоторые последующие расчеты производились на объединенной выборке гуманитариев. Сравнение гуманитариев и представителей точных специальностей выявило различие между группами по тесту Равена ( $p = 0,029$ ). Различий по тесту Амтхауэра, музыкальной вовлеченности и успеваемости между группами не обнаружено.

Таблица 1

**Описательные и инференциальные статистики для когнитивных показателей, музыкальной вовлеченности и успеваемости в трех группах участников**

Показатели	Группы	N	M	SD	min	max	Различие между группами	
							F	p
Равен	Точные	50	24,70	5,68	12,00	36,00	3,640	0,029
	Филологи	42	21,07	7,72	8,00	33,00		
	Психологи	44	22,61	6,02	8,00	33,00		
Амтхауэр	Точные	50	43,34	9,74	18,00	57,00	0,204	0,816
	Филологи	42	41,98	10,43	19,00	57,00		
	Психологи	44	42,90	10,90	14,00	57,00		
Вовлеченность	Точные	50	28,85	10,40	13,00	61,00	0,782	0,460
	Филологи	42	31,55	9,45	13,00	50,00		
	Психологи	44	30,80	10,30	8,00	51,00		
Успеваемость	Точные	50	70,21	8,60	58,00	92,00	2,247	0,110
	Филологи	42	74,40	11,84	59,00	96,00		
	Психологи	44	71,46	9,73	50,00	95,00		

*Примечание.* N – число участников в каждой группе; M – среднее значение показателей; SD – стандартное отклонение; min – минимум; max – максимум; F – критерий F-Фишера; p – уровень значимости.

Одной из задач исследования была проверка положения о том, что музыкальная вовлеченность, являясь нерелевантной активностью по отношению к общеобразовательному опыту и знаниям, влияет на корреляцию между флюидным и кристаллизованным интеллектом. В качестве границы для разделения музыкальной вовлеченности на низкий и высокий уровни использовалось значение медианы. Поскольку средние значения музыкальной вовлеченности в группах с разной профессиональной специализацией значимо не различаются, то в ходе анализа использовалось единое значение медианы, равное 30 баллам. Оценка вклада переменной «флюид-

ный интеллект» в дисперсию переменной «кристаллизованный интеллект» на разных уровнях фактора «музыкальная вовлеченность» проводилась с помощью простого регрессионного анализа. Основные результаты регрессионного анализа приведены в табл. 2. Результаты, полученные на совокупной выборке участников, подтвердили гипотезу: на высоком уровне фактора музыкальной вовлеченности сила связи между этими переменными уменьшается.

Таблица 2

**Основные статистики простого регрессионного анализа**

Группы участников	Уровень вовлеченности	R	R <sup>2</sup>	F	p
Вся выборка	Низкий	0,726	0,526	72,545	0,000
	Высокий	0,508	0,258	21,527	0,000
Точные	Низкий	0,721	0,520	24,902	0,000
	Высокий	0,588	0,346	12,177	0,002
Филологи	Низкий	0,749	0,537	19,298	0,000
	Высокий	0,418	0,175	3,820	0,066
Психологи	Низкий	0,719	0,518	23,609	0,000
	Высокий	0,555	0,308	7,553	0,014

*Примечание.* R – коэффициент корреляции; R<sup>2</sup> – коэффициент детерминации; F – критерий F-Фишера; p – уровень значимости.

При низкой вовлеченности связь между показателями тестов Равена и Амтхауэра более тесная, чем при высокой вовлеченности. В первом случае вклад переменной «флюидный интеллект» в дисперсию кристаллизованного интеллекта составил 52,6%, а во втором – в два раза меньше, только 25,8%. В обоих случаях модель значима. Существенных расхождений между группами выявлено не было. Во всех группах прослеживается сходная закономерность – при возрастании уровня вовлеченности связь между показателями интеллекта ослабевает, доля дисперсии зависимой переменной «кристаллизованный интеллект», объясняемая независимой переменной «флюидный интеллект», уменьшается. Например, в группе филологов при возрастании вовлеченности вклад флюидного интеллекта падает с 53,7 до 17,5%.

Следующий вопрос исследования касался отношения между успеваемостью и музыкальной вовлеченностью на разных уровнях фактора «флюидный интеллект» в группах с различающейся профессиональной специализацией. Согласно исходной гипотезе, фактор «флюидный интеллект» влияет на корреляцию между успеваемостью и музыкальной вовлеченностью: на низких уровнях фактора рост музыкальной вовлеченности должен приводить к ухудшению успеваемости, а на высоких – не оказывать существенного влияния на учебную успешность. Согласно ожиданиям, отрицательная взаимосвязь музыкальной вовлеченности и успешности учебной деятельности существует только в группе с относительно низким уровнем интеллектуального развития. Значение медианы, по которой происходило разделение интеллекта на уровни в группе филологов, психологов и точ-

ных, равнялось соответственно 22, 23 и 26 баллам. Гипотеза подтвердилась частично, отношение между вовлеченностью и успеваемостью оказалось более сложным и неодинаковым в группах с разной специализацией (рис. 1).

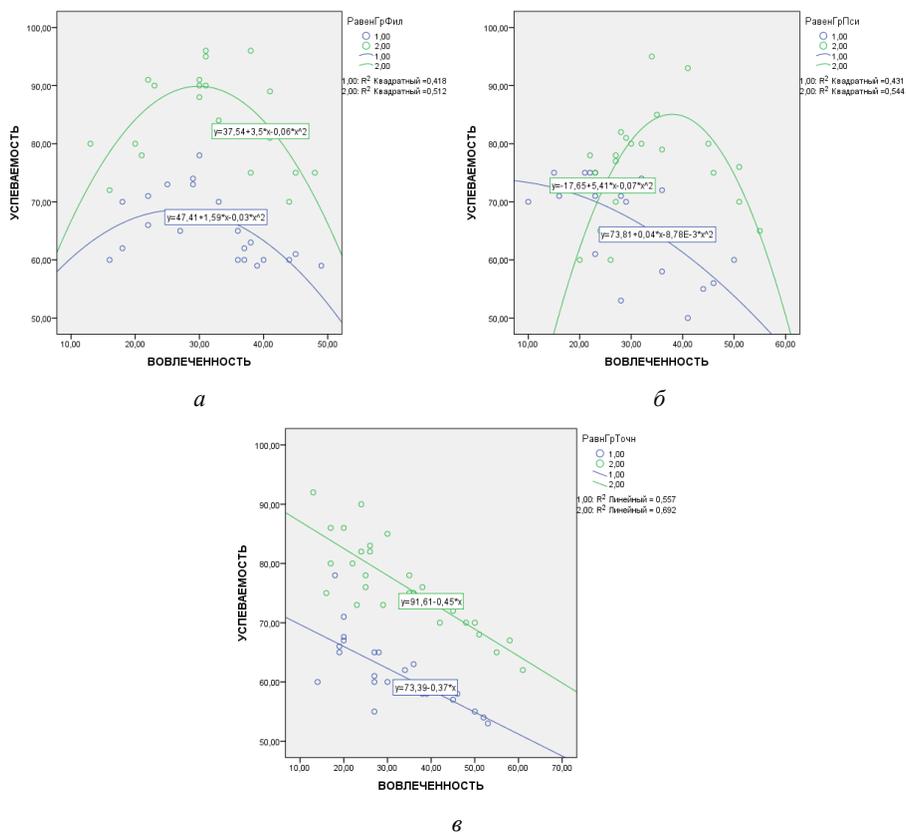


Рис. 1. Диаграммы рассеивания корреляционных отношений между показателями музыкальной вовлеченности и успеваемости на двух уровнях фактора переменной «флюидный интеллект» (1 – низкий, 2 – высокий) в группах с разной профессиональной специализацией (а – филологи; б – психологи; в – точные)

На рис. 1 видно, во-первых, что во всех группах и на обоих уровнях интеллекта при сильной вовлеченности успеваемость падает, во-вторых, характер взаимосвязей неодинаков в группах с разной профессиональной специализацией. В группах филологов и психологов зависимость между переменными не является линейной: у нее имеется максимум, особенно наглядно выраженный при высоком интеллекте, а при движении к краям диаграммы наблюдается убывание значений переменной «успеваемость». В группе точных на обоих уровнях наблюдается одинаковое направление связи: с увеличением вовлеченности успеваемость падает.

Применение статистических критериев позволило более достоверно установить характер отношений между переменными. Значения коэффи-

циента детерминации указывают, насколько зависимость между значениями переменных близка к линейной или квадратичной (табл. 3).

Таблица 3

**Значения коэффициентов детерминации ( $R^2$ ) на низком и высоком уровнях фактора «флюидный интеллект» при применении линейной и квадратичной модели**

Группы участников	Линейная модель		Квадратичная модель	
	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень
Филологи	0,215	0,015	0,418	0,512
Психологи	0,413	0,016	0,431	0,544
Точные	0,557	0,692	0,557	0,493

В группе гуманитариев квадратичная регрессия более адекватно описывает отношения между переменными «музыкальная вовлеченность» и «успеваемость», чем линейная. Например, у филологов в случае линейной регрессии величина  $R^2$  на высоком уровне интеллекта равна 0,015, а для квадратичной регрессии  $R^2$  увеличивается до 0,509, модель становится значимой. Данные показывают, что в группе гуманитариев наилучших учебных показателей добиваются студенты с промежуточным уровнем вовлеченности. Эффект ярче выражен в группе филологов, у которых не только на высоком, но и на низком уровне фактора «флюидный интеллект» при невысоких значениях вовлеченности прослеживается тенденция к улучшению успеваемости.

В группе точных профессий применение квадратичной модели не приводит к улучшению результатов: на обоих уровнях фактора возрастание вовлеченности приводит к ухудшению успеваемости, связь между переменными отрицательна и адекватно описывается линейной моделью (на низком уровне  $F = 24,41$ ;  $p = 0,000$ ; на высоком уровне  $F = 56,13$ ;  $p = 0,000$ ). Малый  $p$ -уровень для регрессионных уравнений свидетельствует о высокой статистической достоверности полученных результатов.

### Обсуждение результатов

В работе исследовалось взаимоотношение таких показателей, как музыкальная вовлеченность, интеллект и успешность обучения, в группах студентов с разной профессиональной специализацией. В соответствии с первой гипотезой исследования на совокупной группе участников было показано, что музыкальная вовлеченность опосредует связь между флюидным и кристаллизованным интеллектом. При высоких значениях вовлеченности корреляция между флюидным и кристаллизованным интеллектом уменьшается. Такой результат предполагает, что музыкальная вовлеченность оттягивает ресурсы общего интеллекта, который начинает инвестироваться не только в общеобразовательный кристаллизованный опыт, но и в область музыкальных знаний и компетенций. Студенты с высокой музыкальной вовлеченно-

стью указали, что активно увлекались музыкой еще в школьные годы, т.е. в период наиболее активного формирования общеобразовательного кристаллизованного опыта. Эти данные поддерживают результаты более раннего исследования (Князева, 2021), в котором показано, что в выборке немусыкантов инвестиции интеллектуального потенциала в формирование общеобразовательного кристаллизованного опыта более значительны, чем в выборке профессиональных музыкантов, которые в силу профессии превосходят остальных участников по степени вовлеченности в музыкальную деятельность.

Согласно второй гипотезе, активное музыкальное поведение способствует ухудшению успеваемости на низких уровнях фактора «флюидный интеллект», но не оказывает влияния на успеваемость на высоком уровне. Гипотеза подтвердилась частично. Была выявлена специфика отношения показателей в группах участников с разной профессиональной специализацией. На низких уровнях фактора интеллекта успеваемость значительно ухудшалась. Во всех группах для студентов с невысоким интеллектуальным ресурсом учеба является достаточно трудной интеллектуальной деятельностью, и при усилении вовлеченности уменьшение концентрации на учебе влечет ухудшение успеваемости.

Интересные данные получены на высоких уровнях фактора «флюидный интеллект» в группе гуманитариев: связь между вовлеченностью и успеваемостью нелинейна, но хорошо аппроксимируется квадратичной зависимостью. Наилучших показателей добиваются те студенты-гуманитарии, чей уровень музыкальной вовлеченности является промежуточным. До определенного уровня учебные результаты улучшаются, но у высоко увлеченных студентов такая активность музыкального поведения начинает оказывать деструктивное влияние на учебу и приводит к падению успеваемости.

Как известно, любая избыточная эмоциональная вовлеченность может приводить к нарушению когнитивных функций и снижению производительности труда (Bakker, Bal, 2010), и, как показано на студентах российских вузов, большинство успешных в академическом отношении студентов соответствуют оптимуму, при котором сохраняется баланс учебы и личной жизни (Павлова, 2022). Однако несовпадение результатов в группах с разной профессиональной специализацией в нашем исследовании заставляет подозревать, что механизмы влияния музыкальной вовлеченности на успеваемость в группе гуманитариев иные, чем в группе «точных». Улучшение результатов в обучении у филологов и психологов при средних значениях вовлеченности может происходить в силу частичного перекрытия предметных областей (в том числе музыкальной), которые близки друг другу в номологической сети и относятся к общему домену – единому гуманитарному пространству.

Полученные данные не противоречат обсуждавшимся ранее предметно-ориентированным моделям знаний. Кроме того, известно много свидетельств в пользу того, что существуют сходные механизмы между языковыми способностями и музыкой на многих уровнях обработки информации

в мозге (Patel, 2008). Умеренная музыкальная вовлеченность в группе гуманитариев является дополнительным фактором, мобилизация которого приводит к повышению эффективности учебного процесса, баланс в соотношении учебной и музыкальной вовлеченности положительно влияет на результативность обучения, решение учебных задач в гуманитарной области. Бескорыстная музыкальная направленность может иметь развивающий эффект и положительно сказывается на решении учебных задач в гуманитарной области.

В группе «точных» студентов негуманитарных вузов зависимость другая. Несмотря на то, что при низких значениях вовлеченность не влияет на успеваемость студентов с высоким интеллектом, и это отражается на разбросе оценок (см. рис. 1, в), при дальнейшем росте вовлеченности успеваемость неуклонно ухудшается. В целом зависимость хорошо описывается линейной регрессионной моделью. Эта закономерность в группе «точных» прослеживается независимо от уровня интеллекта. Причина наблюдаемых закономерностей, как и в случае гуманитарных специальностей, возможно, связана со структурой хранения предметного знания, а именно большей удаленностью научно-технической и музыкальной областей в номологической сети знания, их принадлежностью к разным доменам. Дополнительное влияние могут оказывать социально-личностные факторы. Возможно, система требований, предъявляемых к студентам точных специализаций, и используемых критериев при оценке их достижений предполагают необходимость большей концентрации на учебе и задействования интеллектуальных ресурсов по сравнению с гуманитариями. Как показывают недавние социологические опросы, направленные на анализ причин студенческого отсева, студенты технических вузов испытывают серьезные затруднения с обучением (Смык и др., 2019). Из ответов студентов прослеживается тренд: студент сам выбрал вуз, но столкнулся с проблемой – ему сложно учиться. Причинами затруднений в обучении наибольшее число опрошенных называют высокую сложность или даже недоступность изучаемого материала, слабую школьную подготовку и неумение учиться самостоятельно.

### **Заключение**

Психологические исследования учебной вовлеченности на сегодняшний день малочисленны, а случаи изучения антивовлеченности единичны. Результаты свидетельствуют о сложной системе отношений, существующих между интеллектом и мотивацией как двумя основными факторами успешности учебной деятельности. Выявлена значимость учета музыкальной вовлеченности как в прогнозе успеваемости, так и в развитии кристаллизованного опыта. Результаты существенно дополняют и проясняют данные, демонстрирующие как позитивные, так и нулевые и негативные связи. Показано, что музыкальная вовлеченность может приводить как к повышению, так и к снижению результативности учебной деятельности. В сочетании с общим интеллектом и профессиональным профилем обучения

досуговую вовлеченность можно отнести к факторам, обуславливающим дифференциацию студенческих учебных траекторий.

Данные подтверждают надежность и валидность шкалы «активная вовлеченность» методики Gold-MSI, которая хотя и становится широко используемым инструментом для оценки музыкального поведения, но относительно мало известно о ее коррелятах с другими психологическими показателями. Очевидно, что шкала «музыкальная вовлеченность» может быть использована в различных исследовательских контекстах, в том числе и для межпрофессиональных сравнений.

В целом исследование расширяет понимание того, как приобретаются и хранятся знания, и свидетельствует о важности и перспективности изучения такой мотивационной подсистемы, как внеучебная вовлеченность.

### *Литература*

- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2017). Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 1, 67–87.
- Ишмуратова, Ю. А., Потанина, А. М., Цыганов, И. Ю., Моросанова, В. (2019). Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки*, 3, 25–40. doi: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40
- Карпова, Е. В. (2012). *Мотивационная сфера личности в учебной деятельности*. Palmarium Academic Publishing.
- Карпова, Е. В., Рябова, А. Ю. (2015). Особенности генезиса антимотивации в учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*, 2(1), 111–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-genezisa-antimotivatsii-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.01.2023).
- Князева, Т. С. (2018). Диагностика музыкальности с помощью Gold-MSI-опросника в контексте потребностей музыкального образования. *Музыкальное искусство и образование*, 1(21), 50–65.
- Князева, Т. С. (2021). Флюидный и кристаллизованный интеллект в пространстве музыкально-образовательной среды и успешность музыкального обучения. *Психологические исследования*, 14(76). doi: 10.54359/ps.v14i76.139
- Князева, Т. С., Шохман, Т. В. (2018). Музыкально развитая личность: к апробации методики Gold-MSI. *Современная зарубежная психология*, 7(2), 80–89. doi: 10.17759/jmfp.2018070208
- Малошенок, Н. Г., Вилкова, К. А. (2022). Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ.
- Минаева, Е. В., Шамакова, Ю. А., Иванова, Н. В. (2016). Проявления антимотивации учебной деятельности у студентов колледжа искусств. *Современные наукоемкие технологии*, 3-2, 382–385. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35755>
- Павлова, Е. В. (2022). Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности: проблемы диагностики и управления. *Сибирский психологический журнал*, 85, 72–99. doi: 10.17223/17267080/85/4
- Равен, Д., Курт, Д., Равен, Д. К. (1998). Руководство к тесту Равена: раздел 4. *Продвинутое Прогрессивные Матрицы*. М.: Когито Центр.
- Смык, А. Ф., Прусова, В. И., Зиманов, Л. Л., Солнцев, А. А. (2019). Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете. *Высшее образование в России*, 6, 52–62. doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62

Токарева, А. А., Баронене, С. Г. (2019). Методика исследования вовлеченности сотрудников университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 23(1-2), 11–32. doi: 110.15826/umpra.2019.01-2.001

Чеглакова, Л. М., Кабалина, В. И. (2016). Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки*, 1(41), 121–128.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 20.01.2023 г.; принята 03.02.2023 г.*

**Князева Татьяна Сергеевна** – старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии Российской академии наук, кандидат психологических наук.

E-mail: tknyazeva@inbox.ru

**For citation:** Knyazeva, T. S. (2023). Exploring the Relationship between Musical Engagement, Intelligence and Academic Achievement among Students with Different Professional Skills. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 21–37. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/2

## **Exploring the Relationship between Musical Engagement, Intelligence and Academic Achievement among Students with Different Professional Skills**

**T.S. Knyazeva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 13 build. 1, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation*

### **Abstract**

We investigated the relationship between music engagement, academic success and intelligence in non-musical students (N = 136). Currently, there is a lack of understanding to the extent in which individual leisure interests and extracurricular engagement influence academic success in different subject areas, as well as the relationship between fluid intelligence and crystallized experience. Clarifying these questions we formed the aim of this study. To diagnose musical engagement and intelligence we used the approved psychometric techniques - Gold-MSI v1.0 "Active engagement" scale, Raven's test, Amthauer's test. We checked the assumptions that musical engagement influences the strength of the correlation between fluid and crystallized intelligence and that the relationship between musical engagement and academic success is determined by the level of fluid intelligence on the one hand, and the degree of homogeneity of the subject areas of engagement on the other. The results of the study showed that musical engagement may play a significant role in predicting the academic performance of non-musicians as well as in the development of crystallized experience. The hypothesis that musical engagement, being a non-relevant behavioral activity in relation to general educational experience and competence, contributes to a decrease in the strength of the link between fluid and crystallized intelligence was confirmed. The other hypothesis was partially confirmed, as it was found that the relationship between musical engagement and academic success is mediated by the fluid intelligence factor, but this mediation is specific to groups with different professional skills. There is a non-linear relationship in the humanities group: the best learning performance is achieved by students with intermediate levels of engagement. In the group of "precise" occupations, the relationship between the variables is linear and negative. The findings are interpreted in terms of modern models of intelligence and subject-

oriented knowledge models. The results contribute to improving the quality of prediction of learning success and professional realization, and contribute to elucidating the psychological mechanisms of engagement.

**Keywords:** musical engagement; fluid intelligence; crystallised intelligence; academic achievement; models of intelligence; models of knowledge

### **References**

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227–257. doi: 10.1016/S0160-2896(96)90016-1
- Ackerman, P. L. (2000). Domain-specific knowledge as the "dark matter" of adult intelligence: Gf/Gc, personality and interest correlates. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(2), pp. 69–P84. doi: 10.1093/geronb/55.2
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. doi: 10.1348/096317909X402596
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge University Press: New York, NY, USA.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. New York, NY: Elsevier.
- Cheglakova, L. M., & Kabalina, V. I. (2016). Vovlechennost' personala: teoreticheskie podkhody, empiricheskie rezul'taty [Personnel involvement: theoretical approaches, empirical results]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki*, 1(41), 121–128.
- Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2017). Motivatsionnye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoy uspehnosti studentov [Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 1, 67–87.
- Ishmuratova, Yu. A., Potanina, A. M., Tsyganov, I. Yu., & Morosanova, V. (2019). Noncognitive predictors of academic success at different stages of education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 3, 25–40 (in Russian). doi: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40
- Karpova, E. V. (2012). *Motivatsionnaya sfera lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti* [Motivational sphere of personality in educational activity]. Palmarium Academic Publishing.
- Karpova, E. V., & Ryabova, A. Yu. (2015). Osobennosti genezisa antimotivatsii v uchebnoy deyatel'nosti [The specificity of the anti-motivation genesis in educational activities]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(1), 111–118. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-genezisa-antimotivatsii-v-uchebnoy-deyatelnosti> (Accessed: 10th January 2023).
- Knyazeva, T. S. (2018). Diagnostics of Musicality by Means of Gold-MSI-Questionnaire in Context of the Requirements of Music Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Musical Art and Education*, 1(21), 50–65 (in Russian).
- Knyazeva, T. S. (2021). Fluid and crystallized intelligence in the space of the music educational environment and successful musical training. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*, 14(76) (in Russian). doi: 10.54359/ps.v14i76.139
- Knyazeva, T. S., & Shokhman, T. V. (2018). Musically developed personality: the approbation of Gold-MSI method. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(2), 80–89 (in Russian). doi: 10.17759/jmfp.2018070208
- Liepmann, D. (2007). *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R: IST 2000 R*. Hogrefe.
- Lutz, M. E., & Culver, S. (2010). The national survey of student engagement: A university-level analysis. *Tertiary Education and Management*, 16(1), 35–44.
- Lima, C. F., Correia, A. I., Müllensiefen, D., & Castro, S. L. (2020). Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI): Portuguese version and associations with socio-

- demographic factors, personality and music preferences. *Psychology of Music*, 48(3), 376–388. doi: 10.1177/0305735618801997
- Maloshonok, N. G., & Vilkova, K. A. (2022). *Izmerenie uchebnoy vovlechennosti studentov kak instrument otsenki kachestva rossiyskogo vysshego obrazovaniya: informatsionnyy byulleten'* [Measuring student learning engagement as a tool for assessing the quality of Russian higher education: a newsletter]. Moscow: HSE.
- Minaeva, E. V., Shmakova, Yu. A., & Ivanova, N. V. (2016). Proyavleniya antimotivatsii uchebnoy deyatel'nosti u studentov kolledzha iskusstv [Manifestations of anti-motivation of educational activity among students of the College of Arts]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii – Modern High Technologies*, 3-2, 382–385. Retrieved from: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35755>
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS one*, 9(2), e89642. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642> (Accessed: 28th May 2019).
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A., & Blaich, C. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16–22.
- Patel, A. D. (2008). Music and the brain: Three links to language. In S. Hallam, I. Cross, & M. H. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 208–216). Oxford University Press.
- Pavlova, E. V. (2022). Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 85, 72–99 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/85/4
- Raven, D., Kurt, D., & Raven, D. K. (1998). *Rukovodstvo k testu Ravena: razdel 4. Prodvinutye Progressivnyye Matritysy* [The Raven Test Guide: Section 4. Advanced Progressive Matrices]. Moscow: Kogito Tsentr.
- Rolfhus, E. L., & Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 511–526. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.511
- Rusche, M. M., & Ziegler, M. (2022). The interplay between domain-specific knowledge and selected investment traits across the life span. *Intelligence*, 92, 101647. Pub Date: 2022-03-24, doi: 10.1016/j.intell.2022.101647
- Schweizer, K., & Koch, W. (2002). A revision of Cattell's Investment Theory: Cognitive properties influencing learning. *Learning and Individual Differences*, 13(1), 57–82.
- Schalke, D., Brunner, M., Geiser, C., Preckel, F., Keller, U., Spengler, M., & Martin, R. (2013). Stability and change in intelligence from age 12 to age 52: Results from the Luxembourg MAGRIP study. *Developmental Psychology*, 49(8), 1529. doi: 10.1037/a0030623
- Schroeders, U., Watrin, L., & Wilhelm, O. (2021). Age-related nuances in knowledge assessment. *Intelligence*, 85, 101526. doi: 10.1016/j.intell.2021.101526
- Smyk, A. F., Prusova, V. I., Zimanov, L. L., & Solntsev, A. A. (2019). Study of the Scale and the Reasons of Student Dropout from Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 6, 52–62 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62
- Tokareva, A. A., & Baronene, S. G. (2019). University employee engagement study methodology. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 23(1-2), 11–32 (In Russian). doi: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
- Zhang, J., & Ziegler, M. (2022). Getting better scholastic performance: Should students be smart, curious, interested, or both? *Personality and Individual Differences*, 189, 111481. doi: 10.1016/j.paid.2021.111481

Ziegler, M., Schroeter, T. A., Lüdtke, O., & Roemer, L. (2018). The enriching interplay between openness and interest: A theoretical elaboration of the OFCI model and a first empirical test. *Journal of Intelligence*, 6(3), 35. Doi: 10.3390/jintelligence6030035

*Received 20.01.2023; Accepted 03.02.2023*

**Tatiana S. Knyazeva** – Senior Researcher, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology of RAS, Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: tknyazeva@inbox.ru

УДК 159.922

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОЗИЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ: БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ, РЕГУЛЯТОРНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

**И.А. Филенко<sup>1</sup>, С.А. Богомаз<sup>1</sup>, Э.В. Галажинский<sup>1</sup>,  
Н.А. Буравлева<sup>2</sup>, Т.Е. Левицкая<sup>1</sup>, А.А. Халимова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, д. 36

<sup>2</sup> Томский государственный педагогический университет, Россия, 634061, Томск,  
ул. Киевская, д. 60

### Резюме

Цель исследования – изучение психологического здоровья современной молодежи для выявления подгрупп, существенно отличающихся данной характеристикой, а также особенностями психологических ресурсов, которые поддерживают его оптимальное функционирование.

Выборка исследования, проводившегося в сентябре–октябре 2022 г., включала 340 человек, студентов г. Томска, возраста от 17 до 26 лет (средний возраст  $20,7 \pm 2,07$  года), 50% юношей.

Методы исследования: опросник «Спектр психологического здоровья», МНС-SF (С.Л.М. Keyes, адаптация Е.Н. Осин); шкала базисных убеждений личности, WAS (R. Janoff-Bulman, адаптация О. Кравцовой); опросник «Шкала интеллектуальной оценки риска» (G. Sgararo et al., адаптация Т.В. Корниловой, Е.М. Павловой); опросник жизнестойкости (S.R. Maddi, D.M. Khoshaba, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, сокращенная версия Е.Н. Осина); методика личностной готовности к деятельности (С.А. Богомаз). Использовались методы факторного и кластерного анализа.

В результате использования факторного анализа выявлено два фактора: ресурсы психологического благополучия (включает показатели Психологического благополучия, Ценности Я, Принятия риска, Самоэффективности и Целеполагания) и ресурсы социального благополучия молодежи (включает показатели Социального благополучия, Справедливости мира, Благожелательности людей). Сравнительный анализ измеренных характеристик юношей и девушек обнаружил статистически значимые различия по показателям Самоэффективности (в баллах: 3,35 – юноши, 3,2 – девушки), Целеполагания (3,72 и 3,5 соответственно) и Благожелательности людей (3,71 и 4,1 соответственно). Применение кластерного анализа позволило выделить в группах юношей и девушек по шесть кластеров, представители которых различались средними значениями исследуемых переменных на статистически значимом уровне. На основе анализа психологических характеристик респондентов, принадлежащих к конкретным кластерам, определены группы риска, характеризующиеся низкими уровнями развития структурных компонентов ресурсов психологического и социального благополучия, включающие 45 юношей и 46 девушек.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье молодежи; благополучие; базисные убеждения; жизнестойкость; интеллектуальная оценка риска; кластерный анализ

## **Введение**

Актуальность рассматриваемой проблематики обусловлена спецификой современных социальных ситуаций, которые насыщены многими новыми стрессовыми факторами высокой интенсивности и различной природы (информационными, экономическими, техногенными, экологическими и др.). Человек настоящего живет и действует в среде, обладающей характеристиками неопределенности, нестабильности, нелинейности, отражающими многомерную связность процессов в современных бифуркационных социальных системах, а также динамику происходящих изменений. Вызовы, во многом возникающие благодаря деятельности наших современников, не имеют исторических прецедентов, что ставит перед исследователями новые задачи по выявлению ресурсов, обеспечивающих эффективную жизнедеятельность и развитие как отдельной личности, так и социальных групп в сложившихся условиях. Характеристики, связанные со здоровьем человека, могут рассматриваться в качестве интегральных показателей его функционирования, поэтому они служат ориентирами в подобных исследованиях как в психологических науках, так и в смежных областях – социологии, экологии, медицине.

Понятие здоровья личности предполагает не только отсутствие у человека заболеваний, но и его позитивное самочувствие, а также адекватную включенность в широкий спектр социальных взаимодействий. В последнее десятилетие активно изучается психологическое здоровье, впервые детально проанализированное в работах И.В. Дубровиной (2009), которое понимают как системную динамическую характеристику личности, описывающую степень гармоничного взаимодействия человека с социальными, природными, духовными аспектами окружающего мира, а также эффективность психических процессов, связанных с обеспечением его жизнедеятельности (Артюхова, Петрова 2017). В качестве важнейших компонентов психологического здоровья выделяют адаптивность, стрессоустойчивость, адекватную самооценку, позитивный образ Я, оптимизм, рефлексивность, способности к самопознанию, саморазвитию и самореализации, развитое критическое мышление, эффективное функционирование систем саморегуляции, открытость миру, принятие других людей, направленность на реализацию позитивных ценностей, убеждений и смыслов в жизни, в многоплановых отношениях с социальным и природным миром (Роджерс, 2001; Артюхова, Петрова, 2017; Скуднова, 2018 и др.).

Многие современные исследователи отмечают, что психологическое здоровье личности необходимо изучать в конкретных социальных группах с учетом их особенностей, а также анализируя специфику факторов, влияющих на жизнедеятельность представителей данных групп. В связи с этим ряд ученых изучают различные аспекты здоровья студентов – наиболее

представительной группы молодежи, которая активно формирует свою жизненную позицию, развивает профессиональные компетенции и ориентирована на успешную самореализацию как в ближайшей, так и в отдаленной временной перспективе.

Отмечается, что именно студенческий возраст наиболее благоприятен для самопознания и саморазвития (Скуднова, 2018); также в этот период, как показано в работах Б.Г. Анянзева (2001) и представителей его психологической школы, молодые люди достигают максимального развития многих психических и психологических функций. Именно поэтому вполне ожидаемо, что ресурсы психологического здоровья могут успешно формироваться в студенческие годы. Вместе с тем именно среди молодежи в последние годы наблюдается рост тревожности, депрессивных состояний, суицидального поведения, жестокости по отношению к другим, буллинга и других неблагоприятных проявлений (Беленкова, Михалев, Петровская, 2022). Это связано с тем, что молодые люди не всегда могут осознать свои позитивные личностные потенциалы, а также базовые жизненные смыслы, которые ориентируют их на жизненном пути. И даже осознавая их, не всегда могут привлекать их в качестве ресурсов преодоления сложных ситуаций напряженной студенческой жизни.

Современные исследования, связанные с изучением характеристик здоровья молодежи, уделяют внимание его психологической составляющей и тем психологическим факторам, которые вносят вклад в его формирование. В этом плане существенными становятся такие переменные, как жизнестойкость и жизнеспособность, интенции личности (смыслы, базовые убеждения, ценности, мотивы), когнитивно-регуляторные и интеллектуальные характеристики, обеспечивающие высокую эффективность в решении жизненных, профессиональных и учебных задач, а также создающие предпосылки для успешного развития человека на протяжении жизни. В обозначенной выше тематике значимо и другое направление исследований, связанное с изучением специфики связи здоровья, его психологических ресурсов и факторов стресса, – поскольку воздействие различных стрессовых факторов отражается на снижении уровня здоровья отдельных социальных групп, имеющих к ним высокую сензитивность. В период пандемии в ряде исследований было определено, что проблемы психологического здоровья, связанные с неблагоприятными состояниями тревожности, стресса, депрессии, в большей степени характерны для возрастной группы 16–30 лет, лиц женского пола, студенческой молодежи (Gonzalez-Sanguino, Ausín, Castellanos et al., 2020; Lopez-Núñez, Díaz-Morales, Aparicio-García, 2021 и др.).

Научное развитие представленной выше тематики возможно в рамках исследований, ориентированных на выявление типологии различных социальных групп в контекстах выраженности характеристик психологического здоровья и поддерживающих его личностных ресурсов в условиях конкретных социальных ситуаций. Подобные исследования особенно важны для укрепления здоровья студенческой молодежи, поскольку студенческие

годы связаны с появлением в жизни молодых людей новых стрессовых факторов, связанных со сложными и разноплановыми задачами жизнедеятельности, которые они вынуждены решать самостоятельно, не имея для этого достаточного жизненного опыта. Новые, трудные жизненные ситуации, которые воспринимаются студентами как стрессовые, могут вести к формированию состояний повышенной тревожности, дистресса, развитию депрессии. От того, насколько успешно молодой человек преодолеет на этом этапе возникшие на его пути трудности и проблемы, в какой степени он сформирует значимые для эффективной жизнедеятельности и своего здоровья личностные ресурсы, во многом зависит дальнейшая траектория его судьбы и эффективность жизнеосуществления. Среди исследований в области здоровья студенческой молодежи выделяются типологические исследования, ориентированные на использование кластерного анализа, который позволяет статистически достоверно выделять подгруппы лиц, отличающихся уровнями здоровья и обеспечивающих его личностных ресурсов.

В частности, С. Eisenbarth (2012), изучая копинг-стратегии в связи с симптомами стресса, тревожности и депрессии, выделил с помощью кластерного анализа группы студентов, отличающихся конструктивными и неконструктивными профилями копинга.

В группе студентов СПбГУ (средний возраст участников  $19,6 \pm 1,38$  лет) изучалась мотивация сохранения здоровья в связи с оценками временного континуума и личностных смыслов (Трусова, Климанова, Киселев, 2013). Было выделено три кластера, отличающихся особенностями временной перспективы и здоровья, при этом наиболее благополучный с точки зрения здоровья кластер был ориентирован на будущую перспективу с одновременным восприятием настоящего как конструируемого и изменяемого субъектом. Наименее благополучные с точки зрения здоровья студенты вошли в кластер, для которого была характерна ориентация на негативное восприятие прошлого вместе с фаталистическим восприятием настоящего.

В исследовании, проведенном во Франции (Doron, Trouillet, Maneveau, Neveu, Ninot, 2014), было выделено 4 группы студентов (средний возраст  $21,78 \pm 2,21$ ), отличающихся по характеристикам здоровья, воспринимаемого стресса и копинг-поведения. В данной работе также отмечается, что кластерный анализ позволяет не только идентифицировать группы риска, но и выявить специфику проблем для этих групп на основе анализа переменных, что в дальнейшем может быть использовано для определения мишеней при проведении психологических интервенций, направленных на формирование личностных ресурсов здоровья студентов.

А.А. Дьячук (2022), исследуя студентов университета (возраст  $17 \pm 1,9$  лет) в период вынужденного дистанционного обучения (2021), выделила четыре группы студентов, отличающихся уровнями тревожности, негативных переживаний, выраженности определенных копинг-стратегий.

В процессе изучения характеристик здоровья студентов университета в возрасте от 18 до 28 лет ( $19,45 \pm 1,07$ ) (Keogh, Howard, Gallagher, Ginty, 2023) фиксировались показатели сердечно-сосудистой системы во время стан-

дартного стресс-теста, депрессии, поведенческой отстраненности, а также показатель критических ситуаций в раннем детстве. По результатам исследования выделено два кластера, которые отличались по измеряемым переменным, причем представители первого из них были сильно уязвимы по отношению к стрессу.

Отмечая, что одной из актуальных задач прикладной психологии является определение наиболее уязвимых с точки зрения неблагоприятных воздействий групп молодых людей для последующей коррекционной и развивающей работы с ними, мы ставим целью настоящего исследования изучение психологического здоровья современной молодежи – студентов вузов – для выявления подгрупп, существенно отличающихся данной характеристикой, а также особенностями психологических ресурсов, которые поддерживают его оптимальное функционирование.

### **Методы**

В исследовании использовалось 5 методик. Применялся опросник «Спектр психологического здоровья» (Mental Health Continuum Short Form; MHC-SF), разработанный С.Л.М. Keyes (Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, Keyes, 2011), с субшкалами Эмоционального, Социального, Психологического благополучия и Общей шкалой психологического здоровья с 6-балльной шкалой. В 2018 г. было проведено кросс-культурное исследование с использованием этой методики, в том числе и в России (Zemojtel-Piotrowska et al., 2018). Также использовались: шкала базисных убеждений личности (World Assumption Scale; WAS; автор R. Janoff-Bulman (1989)), адаптированная О. Кравцовой (Солдатова, Шайгерова, 2008), включающая 8 субшкал – Благожелательность мира, Благожелательность людей, Справедливость мира, убеждение о Контроле мира, Закономерность, Самоконтроль, Удачливость, Ценность Я с 6-балльной шкалой; опросник «Шкала интеллектуальной оценки риска» (Subjective Risk Intelligence Scale; SRIS), предложенный G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo, V. Costantino (2018), адаптированный Т.В. Корниловой, Е.М. Павловой (2020), содержащий субшкалы: Самоэффективность при решении проблем, Воображение, Непринятие неопределенности, Уязвимость к эмоциональному стрессу, оцениваемые по 5-балльной шкале; опросник жизнестойкости (Personal Views Survey III-R; PVS III-R), разработанный S. Maddi и D. Khoshaba (2001), апробированный Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой (2006), сокращенная версия Е.Н. Осина (2013), со шкалами Вовлеченность, Контроль, Принятие риска и Общей шкалой жизнестойкости с 4-балльной шкалой; опросник ЛГД со шкалами Целеполагание, Планирование, Рефлексия, Удовлетворенность жизнью, индекс ЛГД с 5-балльной шкалой (Атаманова, Богомаз, 2021). Общее количество переменных – 29, из них 25 первичных и 4 суммарные шкалы.

Выбор представленных методов обусловлен тем, что в ряде исследований была теоретически обоснована или эмпирически доказана связь пси-

психологического здоровья с регуляторными особенностями человека (Расказова, 2014; Падун, 2019). Жизнестойкость рассматривается в качестве фактора психологического благополучия студентов, которое входит в структуру психологического здоровья (Гусева, Колкова, Ядрышникова, Чистохина, 2022; Макеева, Рифицкая, 2022) как адаптационный ресурс психосоматического здоровья при кардиологической патологии и панических расстройствах (Василенко, Селина, Селин, 2019), как ресурс, обеспечивающий психологическое здоровье студентов (Зятькова, Стоянова, Языков, 2021), как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья (Вербина, 2017). Базисные убеждения личности изучаются в контексте поддержания психологического здоровья человека как факторы, снижающие уровни негативных психических состояний – тревожности (Gunaydin, Sener, Ugur, 2022), депрессии (Lilly, Valdez, Graham-Bermann, 2011) – в сложных жизненных ситуациях, а также являются важнейшими предикторами психологического благополучия молодежи (Sarriera, Favero, Paradiso, Calza, 2012), значимыми предикторами психологического и эмоционального благополучия, которые входят в структуру психологического здоровья молодых людей (Шамионов, 2016).

Выборка исследования включала 340 человек – студентов вузов г. Томска, возраст от 17 до 26 лет (средний возраст  $20,7 \pm 2,07$  года). Две подвыборки исследования, юноши и девушки, численностью по 170 человек каждая, были уравновешены по возрасту, различия между выборками по данному показателю статистически незначимы,  $p = 0,272$ . Исследование проводилось в сентябре–октябре 2022 г. Данные для исследования собраны с помощью онлайн-опроса, анкета была размещена на электронной площадке Ika.si. Участники дали информированное согласие перед тем, как заполнить анкету, исследование было добровольным и не предусматривало финансового вознаграждения.

Анализ результатов проводился с использованием статистических программ SPSS 23.0 и JASP 0.16.4. Использовались следующие статистические процедуры: тесты Е.И. Пустыльника и Н.А. Плохинского на проверку нормальности распределений; критерии различия – t-критерий Стьюдента и апостериорный тест Тьюки; эксплораторный факторный анализ; кластерный анализ методом ближайшего соседа; однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Эксплораторный факторный анализ используется для задач выявления латентных переменных в наборах психологических данных, содержащих большое число признаков. Кластерный анализ широко применяется в современных психологических исследованиях, направленных на описание типологических особенностей респондентов, принадлежащих к различным группам; в частности, используется для выявления социальных групп, которые характеризуются повышенными рисками с точки зрения здоровья. Совместное использование кластерного и факторного анализа является эффективным средством редукции данных в случае большого числа исходных показателей с целью выявления небольшого числа латентных пе-

ременных, на основе которых возможно последующее выделение подгрупп респондентов определенных типов, демонстрирующих специфические психологические или поведенческие особенности. Данная статистическая процедура применяется в медицине для анализа факторов, связанных с заболеваниями (Maugeri, Barchitta, Basile, Agodi, 2021), а также в связи с задачами психологии здоровья – для выявления целевых групп молодежи, с которыми в дальнейшем возможна профилактическая либо коррекционная работа (Lazzeri et al., 2018).

## Результаты

На первом этапе был проведен эксплораторный факторный анализ (вращение варимакс) всех первичных переменных (без включения общих индексов применяемых методик), которые изучались в данном исследовании по всей группе 340 респондентов. Цель этапа – выявление структуры латентных факторов, связанных с эмоциональным, психологическим и социальным благополучием. В процессе факторного анализа переменные, имеющие слабые нагрузки на факторы, связанные с психологическим, социальным и эмоциональным благополучием, исключались из анализа. В результате была получена устойчивая факторная структура (44,9% дисперсии), включающая два фактора (8 переменных) – фактор 1 (26,5% общей дисперсии) был связан с психологическим благополучием, фактор 2 (18,4% общей дисперсии) – с социальным благополучием (табл. 1). Правомочность анализа подтверждена выполнением тестов Бартлетта ( $\chi^2 = 785,4$ ;  $df = 28$ ;  $p < 0,001$ ) и Кайзер–Мейера–Олкина ( $MSA = 0,802$ ).

Таблица 1

Результаты факторного анализа исследуемых переменных для общей группы (N = 340 человек)

Переменные	Фактор 1	Фактор 2
Ценность Я	0,713	–
Психологическое благополучие	0,695	–
Принятие риска	0,625	–
Самозффективность при решении проблем	0,612	–
Целеполагание	0,501	–
Социальное благополучие	–	0,683
Справедливость мира	–	0,663
Благожелательность людей	–	0,455

*Примечание.* В таблице приведены факторные нагрузки со значениями более 0,4.

Данные факторы были интерпретированы следующим образом.

Ресурс психологического благополучия, к которому были отнесены переменные: убеждение о Ценности Я, Психологическое благополучие, Принятие риска; Самозффективность, Целеполагание.

Ресурс социального благополучия, который включал переменные: Социальное благополучия, убеждения о Справедливости мира и о Благожелательности людей.

Для Эмоционального благополучия не было выделено отдельного фактора, поскольку данная переменная на промежуточных этапах факторного анализа входила в фактор, где была представлена переменная Психологическое благополучие, однако ее вес был существенно ниже. Возможно, на это повлияли особенности применяемых методик настоящего исследования, которые ориентированы на изучение скорее регуляторных и когнитивных процессов, нежели эмоциональных. Поэтому переменная Эмоциональное благополучие была исключена из дальнейшего анализа. Однако, на наш взгляд, связанные с ней ресурсы могут быть выявлены в последующих исследованиях при использовании методик, изучающих уровни эмоционального интеллекта и стресса, профили эмоциональных состояний, а также другие характеристики, релевантно отражающие эмоциональные процессы личности.

На втором этапе анализа были рассчитаны значения факторов 1 и 2 для каждого респондента и по этим значениям проведен кластерный анализ методом К-средних отдельно для групп юношей и девушек. Результаты данного этапа представлены на рис. 1, 2. Количество кластеров определялось по минимальному значению критерия ВИС – такая статистическая процедура считается наиболее адекватной для решения данной задачи (Fraley, Raftery, 1998). В мужской подгруппе минимальное значение составило ВИС = 130,53 и соответствовало 6-кластерному решению; для женской подгруппы минимальное значение ВИС = 129,44, что также соответствовало 6-кластерному решению.

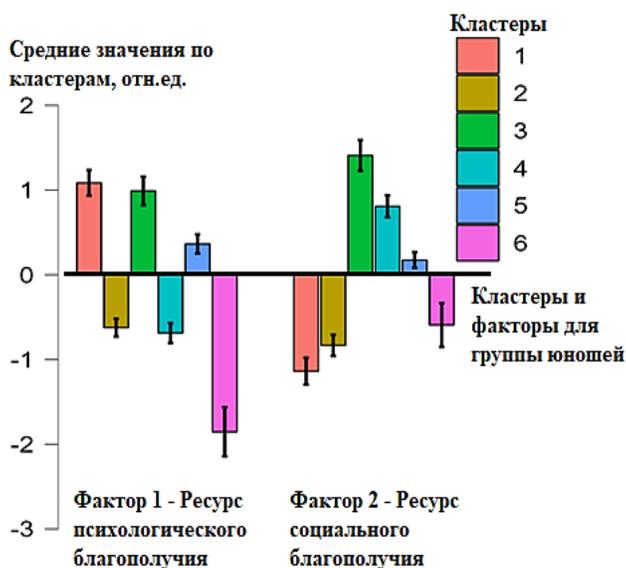


Рис. 1. Результаты кластерного анализа для переменных Фактор 1 и Фактор 2, полученные по группе юношей (N = 170 человек), приведенные в стандартизованных (безразмерных) единицах (среднее, M = 0; стандартное отклонение, SD = 1). В правой части рисунка приведены номера кластеров и соответствующие им цветовые обозначения

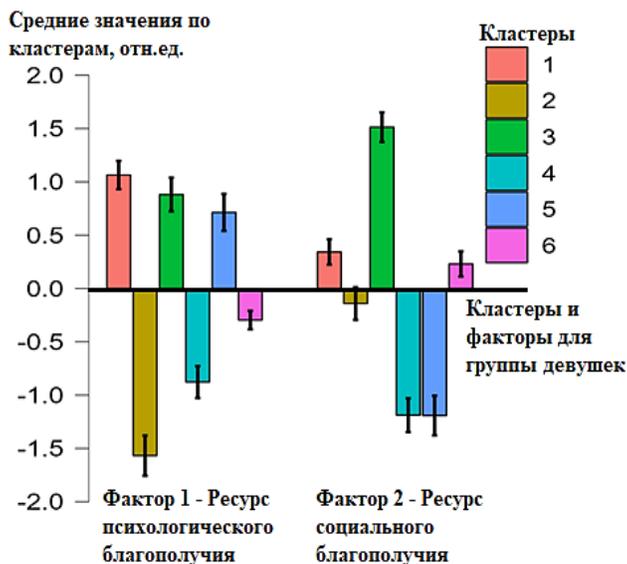


Рис. 2. Результаты кластерного анализа для переменных Фактор 1 и Фактор 2, полученные по группе девушек (N = 170 человек), приведенные в стандартизованных (безразмерных) единицах (среднее, M = 0; стандартное отклонение, SE = 1). В правой части рисунка приведены номера кластеров и соответствующие им цветовые обозначения

Как следует из рис. 1, для группы юношей было выделено шесть кластеров с приемлемым индексом качества кластеризации Silhouette = 0,370, для группы девушек (см. рис. 2) также выявлено шесть кластеров с индексом точности кластеризации Silhouette = 0,340.

Результаты кластерного анализа – средние значения показателей в кластерах по исследуемым психологическим переменным для мужской и женской групп – приведены в табл. 2, 3. При определении показателей табл. 2, 3 в них также были включены результаты расчетов средних значений факторов 1 и 2 для представителей каждого кластера. Для этого значения фактора рассчитывались для каждого испытуемого с учетом факторных нагрузок всех переменных, приведенных в табл. 1, по стандартной общепринятой процедуре, хорошо описанной в литературе по факторному анализу (Митина, Михайловская, 2001). Статистический анализ значимости различий для каждого показателя при попарном сравнении подгрупп, связанных с определенными кластерами, проводился по завершении кластерного анализа с помощью апостериорного теста Тьюки.

В группе юношей по показателю Ценность Я были выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,05$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

Таблица 2

Средние значения показателей методик для каждого кластера, полученные по группе юношей (N = 170), баллы

Показатели методик	Кластеры для группы юношей					
	Кластер 1, N = 29	Кластер 2, N = 32	Кластер 3, N = 23	Кластер 4, N = 35	Кластер 5, N = 38	Кластер 6, N = 13
Ценность Я	<b>5,00</b>	3,82	4,78	3,45	4,47	<b>2,74</b>
Психологическое благополучие	4,66	3,26	<b>5,24</b>	3,85	4,19	<b>2,02</b>
Принятие риска	3,11	2,31	<b>3,49</b>	2,45	3,05	<b>1,72</b>
Самоэффективность	3,83	2,96	<b>3,99</b>	2,99	3,51	<b>2,64</b>
Целеполагание	3,69	2,91	<b>4,66</b>	3,80	4,13	<b>2,71</b>
Социальное благополучие	2,28	2,22	<b>4,75</b>	3,90	3,14	<b>2,21</b>
Справедливость мира	<b>1,82</b>	2,51	<b>4,41</b>	3,89	3,46	2,90
Благожелательность людей	3,43	3,21	<b>4,46</b>	3,91	3,89	<b>3,13</b>
Фактор 1 – Ресурс психологического благополучия	<b>0,98</b>	-0,45	0,90	-0,51	0,37	<b>-1,48</b>
Фактор 2 – Ресурс социального благополучия	<b>-1,02</b>	-0,77	<b>1,13</b>	0,62	0,08	-0,56
Возраст	20,31	21,66	19,74	21,00	20,89	20,54

*Примечание.* Полу жирным шрифтом для каждого показателя выделены максимальные и минимальные значения среди полученных кластеров.

Таблица 3

Средние значения показателей методик для каждого кластера, полученные по группе девушек (N = 170), баллы

Показатели методик	Кластеры для группы девушек					
	Кластер-1, N = 28	Кластер-2, N = 20	Кластер-3, N = 26	Кластер-4, N = 26	Кластер-5, N = 22	Кластер-6, N = 48
Ценность Я	<b>5,06</b>	<b>2,52</b>	4,79	3,51	4,82	3,76
Психологическое благополучие	4,94	<b>2,63</b>	<b>5,25</b>	2,66	4,31	3,86
Принятие риска	<b>3,46</b>	<b>1,95</b>	3,42	2,03	2,86	2,51
Самоэффективность	3,68	<b>2,37</b>	<b>3,72</b>	2,79	3,45	3,09
Целеполагание	4,18	2,73	<b>4,31</b>	<b>2,63</b>	3,59	3,43
Социальное благополучие	3,56	2,38	<b>4,81</b>	<b>1,77</b>	1,88	3,33
Справедливость мира	3,61	3,47	<b>4,54</b>	<b>2,41</b>	2,45	3,53
Благожелательность людей	4,39	3,90	<b>4,87</b>	3,68	<b>3,53</b>	4,07
Фактор 1 – Ресурс психологического благополучия	<b>0,89</b>	<b>-1,48</b>	0,73	-0,86	0,58	-0,34

Окончание табл. 3

Показатели методик	Кластеры для группы девушек					
	Кластер-1, N = 28	Кластер-2, N = 20	Кластер-3, N = 26	Кластер-4, N = 26	Кластер-5, N = 22	Кластер-6, N = 48
Фактор 2 – Ресурс социального благополучия	0,33	-0,05	<b>1,25</b>	<b>-0,87</b>	-0,87	0,24
Возраст	<b>19,86</b>	20,55	20,42	<b>20,77</b>	20,68	<b>20,77</b>

*Примечание.* Полу жирным шрифтом для каждого показателя выделены максимальные и минимальные значения среди полученных кластеров.

По показателю Психологическое благополучие обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,05$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Принятие риска статистически достоверные различия фиксируются при сравнении 1-го и 2-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,05$ ), 2-го и 6-го ( $p < 0,05$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 5-го ( $p < 0,05$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 4-го и 6-го ( $p < 0,01$ ) кластеров; 5-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров.

По переменной Самоэффективность статистически достоверные различия имеют место при сравнении 1-го и 2-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,05$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 5-го ( $p < 0,05$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 5-го ( $p < 0,01$ ) кластеров; 5-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров.

По показателю Целеполагание были выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; 4-м и 6-м ( $p < 0,05$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Социальное благополучие обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,01$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,01$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,05$ ) кластерами.

По показателю Справедливость мира статистически достоверные различия фиксируются при сравнении 1-го и 2-го ( $p < 0,01$ ), 1-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) класте-

ров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 3-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров.

По переменной Благожелательность людей статистически достоверные различия имеют место при сравнении 1-го и 3-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 4-го ( $p < 0,01$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,01$ ) кластеров; 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 5-го и 6-го ( $p < 0,05$ ) кластеров.

По показателю Фактор 1 – Ресурс психологического благополучия выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Фактор 2 – Ресурс социального благополучия обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,01$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

В группе девушек по показателю Ценность Я были выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Психологическое благополучие обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,01$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Принятие риска статистически достоверные различия фиксируются при сравнении 1-го и 2-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 6-го ( $p < 0,05$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 5-го ( $p < 0,05$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 4-го и 6-го ( $p < 0,05$ ) кластеров.

По переменной Самоэффективность статистически достоверные различия имеют место при сравнении 1-го и 2-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 5-го ( $p < 0,001$ ) кластеров.

По показателю Целеполагание были выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,01$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,01$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Социальное благополучие обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Справедливость мира статистически достоверные различия фиксируются при сравнении 1-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 1-го и 5-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 2-го и 5-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 4-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 5-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров.

По переменной Благожелательность людей статистически достоверные различия имеют место при сравнении 1-го и 4-го ( $p < 0,01$ ); 1-го и 5-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 2-го и 3-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 3-го и 4-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 5-го ( $p < 0,001$ ), 3-го и 6-го ( $p < 0,001$ ) кластеров; 5-го и 6-го ( $p < 0,05$ ) кластеров.

По показателю Фактор 1 – Ресурс психологического благополучия выявлены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 4-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

По показателю Фактор 2 – Ресурс социального благополучия обнаружены статистически достоверные различия между 1-м и 2-м ( $p < 0,01$ ), 1-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 1-м и 5-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 2-м и 3-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 2-м и 6-м ( $p < 0,05$ ) кластерами; между 3-м и 4-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 5-м ( $p < 0,001$ ), 3-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; 4-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами; между 5-м и 6-м ( $p < 0,001$ ) кластерами.

Также для выявления различий в показателях между кластерами на следующем этапе отдельно для юношей и девушек был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA с учетом того, что отношения значений асимметрии и эксцесса к своим стандартным ошибкам для всех исследуемых показателей не превышали 3. В качестве зависимых переменных выступали психологические показатели, приведенные в табл. 1 (8 показателей), а также два дополнительных показателя, характеризующих значения Фактора 1 (Ресурса психологического благополучия) и Фактора 2 (Ресурса социального благополучия). В качестве независимой переменной исполь-

зовался индекс принадлежности респондентов к определенному кластеру, который вычислялся непосредственно при выполнении процедуры кластеризации и сохранялся в таблице исходных данных. Результаты этого этапа для групп юношей и девушек отражены в табл. 4. В данной таблице также приведены значения критерия Левена и соответствующие им уровни статистической значимости. Поскольку для большинства показателей критерий Левена показал незначимость различий ( $p > 0,05$  – т.е. дисперсии в сравниваемых подвыборках были равными), то для них в методе ANOVA применялся критерий Фишера, а для одного показателя с неравными дисперсиями – Целеполагания – в группах юношей и девушек использовался критерий Уэлча.

Таблица 4

**Результаты дисперсионного анализа ANOVA ( $p < 0,001$ )**

Показатели	F		df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>		Критерий Левена, L, (статистическая значимость, p)	
	для группы юношей	для группы девушек	для обеих групп	для группы юношей	для группы девушек	для группы юношей	для группы девушек
Ценность Я	28,6	38,3	5	164	164	2,21 (0,056)	2,22 (0,055)
Психологическое благополучие	43,9	76,8	5	164	164	1,36 (0,241)	1,13 (0,349)
Принятие риска	26,9	29,5	5	164	164	2,02 (0,079)	0,58 (0,714)
Самоэффективность	20,4	25,3	5	164	164	0,49 (0,785)	2,22 (0,055)
Целеполагание*	34,9	27,1	5	62,3	67,3	3,53 (0,005)	3,12 (0,010)
Социальное благополучие	36,1	48,1	5	164	164	0,40 (0,847)	2,24 (0,053)
Справедливость мира	51,9	41,6	5	164	164	0,35 (0,884)	0,44 (0,822)
Благожелательность людей	10,5	12,0	5	164	164	1,23 (0,299)	0,48 (0,791)
Фактор 1 – Ресурс психологического благополучия	131,2	137,5	5	164	164	0,73 (0,599)	0,34 (0,888)
Фактор 2 – Ресурс социального благополучия	125,1	124,4	5	164	164	1,89 (0,099)	0,70 (0,622)

*Примечание.* \* – для показателя Целеполагание критерий Левена нарушается, поэтому расчет проводился с помощью критерия Уэлча.

Результаты, приведенные в табл. 4, подтверждают правомочность процедуры кластеризации для групп юношей и девушек, поскольку статистическая значимость различий между группами по каждому показателю составляет  $p < 0,001$ .

Таблица 5

## Средние значения показателей для групп юношей, девушек и значимость различий между группами (t-критерий Стьюдента)

Показатели	Пол		Значимость различий, р
	юноши (N = 170)	девушки (N = 170)	
Ценность Я	4,14	4,09	0,648
Психологическое благополучие	4	3,98	0,877
Принятие риска	2,76	2,71	0,601
Самоэффективность	3,35	3,2	0,045
Целеполагание	3,72	3,5	0,031
Благожелательность людей	3,71	4,1	0,000
Справедливость мира	3,17	3,38	0,060
Социальное здоровье	3,12	3,06	0,643
Ресурс психологического благополучия	13,09	12,87	0,42
Ресурс социального благополучия	10,13	10,28	0,52

Следующий этап предполагал сравнение показателей, вошедших в описание двух факторов, между группами юношей и девушек. Поскольку проверка нормальности была подтверждена, был использован t-критерий Стьюдента. Результаты сравнения групп приведены в табл. 5.

## Обсуждение результатов

Полученные в исследовании результаты представляют интерес прежде всего с точки зрения понимания возможностей формирования ресурсов психологического и социального благополучия молодежи на высоком уровне. В связи с этим рассмотрим отдельно группы юношей и девушек и выделим в каждой из них наиболее положительные и наименее положительные подгруппы по представленным выше показателям.

В мужской группе с точки зрения Ресурса психологического благополучия наиболее позитивные результаты демонстрируют представители кластера 1 (29 человек) и кластера 3 (23 человека) (см. рис. 1), для которых также характерны наиболее высокие показатели Ценности Я, Психологического благополучия, Принятия риска, Самоэффективности по сравнению с представителями других четырех кластеров (см. табл. 2), причем различия по этим показателям в сравнении с представителями кластеров 2, 4, 6 статистически значимы на уровне  $p < 0,001$  (см. табл. 2). Наименее позитивные результаты с точки зрения психологического благополучия в мужской группе демонстрируют представители кластера 6 (13 человек) – они показали наименьшие значения по шкалам Ценности Я, Психологического благополучия, Принятия риска, Самоэффективности, Целеполагания, причем по первым трем шкалам статистически значимые различия (практически все на уровне  $p < 0,001$  и только в двух случаях – на уровне  $p < 0,05$ ) фиксируются между представителями данного кластера и всех других кластеров (1–5). Несмотря на относительно небольшую численность данного кластера – 7,6% от количества представителей мужской группы – очевид-

но, что входящие в него люди характеризуются выраженным дефицитом ресурса психологического благополучия по многим его компонентам, что может негативно отражаться на их повседневном функционировании, результатах практической деятельности, а также на взаимодействии с другими людьми. По возрасту между представителями указанных кластеров не были обнаружены статистически значимые различия, однако необходимо отметить, что юноши, вошедшие в наиболее благополучные 1-й и 3-й кластеры, являются в то же время самыми молодыми (по средним характеристикам возраста) в сравнении с испытуемыми других кластеров.

По критерию формирования Ресурса социального благополучия в мужской группе в позитивном аспекте резко выделяется также кластер 3 (23 человека) (см. рис. 1), для представителей которого характерны наиболее высокие показатели Социального благополучия, Справедливости мира, Благожелательности людей по сравнению с представителями других пяти кластеров (см. табл. 2), причем различия по этим показателям в сравнении с представителями большинства кластеров статистически значимы на уровне  $p < 0,001$  (см. табл. 2). Наименее позитивные результаты с точки зрения социального благополучия в мужской группе демонстрируют представители кластеров 1 (29 человек) и 2 (32 человека) – они показали минимальные значения по шкале Справедливость мира в сравнении с другими кластерами (различия значимы на уровнях  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ ), а также низкие значения по шкалам Благожелательность людей и Социальное благополучие. Представители 1-го и 2-го кластеров насчитывают в целом 61 человека, или 35,9% от общего числа респондентов мужского пола. Интересен также тот факт, что представители кластера 1, которые характеризуются наивысшими значениями Ресурса психологического благополучия, в то же время демонстрируют наиболее низкие значения Ресурса социального благополучия в сравнении с другими кластерами. Это может свидетельствовать о том, что общий индекс Психологического здоровья, который рассчитывается как сумма первичных шкал (Психологического, Социального и Эмоционального благополучия) на самом деле нивелирует подобные различия и существенно огрубляет реальную картину, отражающую особенности здоровья современной молодежи.

Обобщая результаты, полученные по мужской группе, следует сказать, что представители кластера 3 (13,5% численности всей группы юношей), безусловно, демонстрируют высокие уровни ресурсов и психологического, и социального благополучия, а также их структурных компонент (Ценности Я, Психологического благополучия, Принятия риска, Самоэффективности, Социального благополучия, Целеполагания, Справедливости мира, Благожелательности людей). Они успешны в реализации жизненных планов, способны выбирать адекватные цели и быть целеустремленными, характеризуются позитивным психологическим настроением, просоциальным поведением, адекватной самооценкой, готовы конструктивно взаимодействовать с другими людьми, способны к восприятию нового, строят свою жизнь и межличностные отношения на принципах справедливости.

Представители кластера 6 (13 человек) характеризуются наименьшими уровнями Ресурса психологического благополучия и низкими уровнями Ресурса социального благополучия, а также наименьшими значениями большинства исследуемых показателей. Они демонстрируют себя как людей с низкой самооценкой, ориентированы на избегание нового и избегание взаимодействия с окружающими людьми, рассматривают социальный мир как недоброжелательный и опасный, неэффективны в большинстве видов выполняемой ими деятельности, неспособны к адекватному выбору жизненных и деятельностных целей и последующему их целеудержанию. Психологические и социальные ресурсы поддержания жизнедеятельности у представителей данного кластера крайне низкие.

Представители кластера 1 демонстрируют одновременно полярные характеристики – при наибольшем Ресурсе психологического благополучия у них наблюдается наименьший Ресурс социального благополучия, что может свидетельствовать о глубоком внутриличностном конфликте, отражающем дисфункциональность связей в системе Человек–Мир. Для таких людей характерна высокая Ценность Я с одновременным недоверием к окружающим их людям, они не боятся принять вызовы неопределенности и идти навстречу новому, характеризуются достаточно высокой самоэффективностью, однако не верят в Справедливость и отличаются повышенной чувствительностью к социальным влияниям, т.е. это люди, ищущие прежде всего опору и жизненные ресурсы в себе, но не в социальном мире. Такая полярность в оценке внутренних и внешних (социальных) ресурсов может свидетельствовать о наличии травмирующего жизненного опыта, источником которого является социальный мир. То есть имеет место дисбаланс, нездоровье (хорошо бы все смотреть со стороны пси-здоровья).

Представители кластера 2 отличаются пониженными ресурсами психологического и социального благополучия. Характеристики структурных компонент данных ресурсов сходны с характеристиками респондентов из кластера 6, однако они немного превышают значения, которые демонстрируют представители наиболее неблагополучного кластера 6.

Представители кластера 4 – «антагонисты» в сравнении с кластером 1, так как для них также характерна полярность в выраженности ресурсов, но иного вида: умеренно высокие значения Ресурса социального благополучия и достаточно низкие значения Ресурса психологического благополучия. То есть представители данного кластера также демонстрируют высокую вероятность внутреннего конфликта, связанного с неоптимальностью взаимодействия в системе Человек–Мир, но эта проблема в большей степени связана с характеристиками внутреннего мира человека, неспособно обнаружить в нем необходимые ресурсы для своей конструктивной активности. Это нашло свое отражение в снижении показателей Ценности Я, Целеполагания, Принятия риска и может быть проявлением синдрома выученной беспомощности.

Представители кластера 5 демонстрируют сходство с респондентами наиболее благополучного кластера 3, однако обе позитивные тенденции –

и Ресурса психологического благополучия, и Ресурса социального благополучия – для них менее четко выражены, чем для юношей, вошедших в кластер 3.

В группе девушек показатели Ресурса психологического благополучия достаточно высокие у представительниц двух кластеров – 1 (28 человек) и 3 (26 человек), причем наиболее высокие показатели обнаружены для респондентов из кластера 1 (см. рис. 2) – у них также максимальны значения Ценности Я и Принятия риска, а у испытуемых следующего по уровню развития Ресурса психологического благополучия кластера 3 максимальны показатели Самоэффективности и Психологического благополучия (см. табл. 3). Представительницы кластеров 1 и 3 демонстрируют значимые (на уровнях  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ ) различия по всем исследуемым показателям в сравнении с представительницами кластеров 2, 4, 6. Наименее позитивные результаты с точки зрения Ресурса психологического благополучия показывают респонденты кластера 2 (см. рис. 2), для них также характерны минимальные значения шкал Ценность Я, Психологическое благополучие, Принятие риска, Самоэффективность и низкое значение показателя Целеполагания, причем значимые различия по данным шкалам фиксируются в сравнении с результатами, полученными для кластеров 1, 3, 5, 6 (значимость различий в большинстве случаев составляет  $p < 0,001$ , а для нескольких сравнений  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ) (см. табл.3).

Высокий Ресурс социального благополучия демонстрируют представительницы кластера 3 (см. рис. 2), для них также максимальны значения показателей Социального благополучия, Справедливости мира и Благожелательности людей, значимые различия фиксируются между их значениями и значениями представительниц кластеров 1, 4, 5, 6 на уровне  $p < 0,001$ . Самые низкие значения Ресурса социального благополучия выявлены у представительниц 4-го и 5-го кластеров, также для них фиксируются минимальные значения отдельных показателей – Социального благополучия и Справедливости мира (для респондентов кластера 4) и Благожелательности людей (для испытуемых кластера 5). Результаты испытуемых кластера 5 говорят о том, что у них существует глубокий внутриличностный конфликт, связанный с взаимодействием с окружающим миром, поскольку, демонстрируя относительно высокие значения Ресурса психологического благополучия, они также имеют самые низкие значения Ресурса социального благополучия.

Статистически значимых различий между представительницами кластеров по показателю возраста не обнаружено, однако так же, как и в случае юношей, наиболее высокие показатели и Ресурса психологического благополучия, и Ресурса социального благополучия демонстрировали представительницы кластеров, где фиксировался минимальный средний возраст респондентов (кластер 1 – 19,86, кластер 3 – 20,42).

Обобщенные результаты, полученные в группе девушек, свидетельствуют о том, что испытуемые кластера 3, демонстрирующие высокие значения с точки зрения ресурсов психологического и социального благополучия

чия, могут характеризоваться как психологически и социально благополучные личности, обладающие адекватной самооценкой, умеющие принимать риск в сложных ситуациях, демонстрирующие эффективность в решении жизненных и учебно-профессиональных задач, обладающие развитыми способностями к целеполаганию и удержанию цели, высоко ценящие Справедливость мира и убежденные в Благожелательности людей. Сходными характеристиками обладают и представительницы кластера 1, однако компоненты Ресурса социального благополучия у них развиты в меньшей степени. Наименее благополучные – представительницы 4-го кластера, для которых Ресурсы психологического и социального благополучия имеют низкие значения. Такие люди демонстрируют низкую самооценку, проявляют характеристики психологического неблагополучия (связанного с отсутствием понимания смысла своей жизни, низкой оценкой успешности своей жизнедеятельности и уверенности в себе), а также социального (связанного с низкой оценкой социального окружения), стараются избегать ситуаций риска, характеризуются низкой эффективностью решения жизненных задач и различных видов деятельности, неспособны к адекватному выбору цели и ее последующему удержанию, не верят в справедливость мира и его благожелательность.

Респонденты, входящие в кластер 2, имеют сходные с представительницами кластера 4 качества, но у них сильнее выражен дефицит компонентов Ресурса психологического благополучия и менее выражен дефицит Ресурсов социального благополучия. Для респондентов кластера 5 характерно наличие противоречивых внутренних тенденций – они обладают адекватной самооценкой, относительно благополучны с психологической точки зрения (их жизнь имеет смысл и направленность, они уверены в себе и позитивно оценивают свои жизненные результаты), демонстрируют умеренную самоэффективность, среднюю степень принятия риска, обладают хорошей способностью к целеполаганию, однако они не доверяют окружающим, не верят в справедливость, и их социальное благополучие находится на низком уровне (что связано с низкой оценкой их социального окружения). Это так же, как и в случае с представителями юношей из кластера 1, может быть результатом травматических событий их жизни, связанных с неблагоприятными социальными ситуациями.

Представительницы 6-го кластера, для которых значения по большинству показателей близки к средним уровням, могут характеризоваться как демонстрирующие умеренную степень развития всех рассматриваемых в исследовании характеристик.

Следует отметить, что результаты исследования (см. табл. 5) свидетельствуют о различной степени развития отдельных компонентов, характеризующих ресурсы психологического и социального благополучия у юношей и девушек. Так, юноши демонстрируют более высокие показатели Самоэффективности и Целеполагания, чем девушки (на уровнях значимости  $p < 0,05$ ), а у девушек присутствуют более высокие значения показателей Благожелательности людей ( $p < 0,001$ ) и Справедливости мира ( $p = 0,06$ ),

чем у юношей. Однако достоверных различий по средним характеристикам ресурсов психологического и социального благополучия между юношами и девушками не обнаружено.

### **Заключение**

Совместное использование факторного и кластерного анализа позволило выделить в исследуемых группах молодежи (юноши и девушки) специфические кластеры с приемлемым показателем качества разделения Silhouette. И в мужской, и в женской группе выявлено шесть кластеров, представители которых различаются степенью сформированности Ресурса психологического благополучия, представленного компонентами Ценность Я, Принятие риска, Самоэффективность при решении проблем, Целеполагание, Психологическое благополучие, и Ресурса социального благополучия, связанного со структурными компонентами Справедливость мира, Благожелательность людей и Социальное благополучие.

На качественном и количественном уровнях проанализированы показатели представителей каждого кластера, описаны их обобщенные социально-психологические и поведенческие характеристики.

Выделены целевые группы для возможной психологической консультативной и коррекционной работы, представители которых характеризуются дефицитами ресурсов психологического и социального благополучия и входящих в них компонентов: у юношей это кластеры 2 и 6 общей численностью 45 человек, или 26,5% респондентов из группы юношей, а у девушек – кластеры 2 и 4 (46 человек, или 27,1% респондентов из группы девушек). И юноши, и девушки, попавшие в целевые группы, демонстрируют себя как людей с низкой самооценкой, ориентированы на избегание нового и избегание взаимодействия с окружающими людьми, рассматривают социальный мир как недоброжелательный и опасный, неэффективны в большинстве видов выполняемой ими деятельности, неспособны к адекватному выбору жизненных и деятельностных целей и последующему их целеудержанию. Психологические и социальные ресурсы поддержания жизнедеятельности у них крайне низкие.

При общем сходстве негативных тенденций, обнаруженных для указанных кластеров в группах юношей и девушек, есть и различия – представительницы кластера 2 в отличие от дефицитарных подгрупп юношей, для которых характерно выраженное снижение всех компонентов, связанных с психологическим и социальным благополучием, обладают умеренно сниженным Ресурсом социального благополучия, при этом для них характерны экстремально низкие значения Ресурса психологического благополучия.

Ограничения данного исследования связаны с характером используемых методик, поскольку в нем отсутствовали тесты, адекватно оценивающие эмоциональные компоненты благополучия человека, что не позволило рассмотреть структурные аспекты формирования Ресурса эмоционального

благополучия. Другое ограничение связано с возрастным диапазоном испытуемых, который был ограничен возрастом 17–26 лет.

Результаты исследования могут быть полезны психологам, работающим в системе высшего образования для определения целевых групп студенческой молодежи, а также психологических мишеней, которые могут быть использованы для последующей консультационной и коррекционной работы с целью развития ресурсов психологического и социального благополучия молодежи.

### Литература

- Ананьев, Б. Г. (2001). *О проблемах современного человекознания. (Мастера психологии)*. СПб.: Питер.
- Атаманова, И. В., Богомаз, С. А. (2021). Ценностные и деятельностные ориентации вузовской молодежи: выбор между безопасностью и инновационностью. *Science for Education Today*, 11(1), 59–74. doi: 10.15293/2658-6762.2101.04
- Артюхова, Т. Ю., Петрова, Т. И. (2017). Контекст рассматривания психологического здоровья как основание понимания его содержания. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 4(42), 109–116. doi: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-26
- Беленкова, Л. Ю., Михалёв, И. В., Петровская, М. В. (2022). Ментальное здоровье студентов инклюзивного вуза как показатель их психологического благополучия. *Общественное здоровье*, 2(4), 33–44. doi: 10.21045/2782-1676-2022-2-4-33-44
- Василенко, Т. Д., Селина, И. А., Селин, А. В. (2019). Жизнестойкость как адаптационный ресурс при нарушении соматического и психосоматического здоровья. *Медицинская психология в России*, 11(3), 5–15. doi: 10.24412/2219-8245-2019-3-5
- Вербина, Г. Г. (2017). Жизнестойкость человека как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*, 4. URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 03.05.2023).
- Гусева, Т. А., Колкова, С. М., Ядрышников, Т. Л., Чистохина, А. В. (2022). Психическое здоровье студентов, обучающихся дистанционно в период пандемии: динамика и предикторы. *Гуманитарные науки*, 3, 148–163.
- Дубровина, И. В. (2009). Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. *Вестник практической психологии образования*, 6(3), 17–21.
- Дьячук, А. А. (2022). Особенности копинг-стратегий студентов с разным уровнем позитивного функционирования. В сб.: Л. В. Токарская, М. А. Лаврова (ред.). *Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всерос. психол. форума: в 2 т. Т. 1* (с. 260–264). Екатеринбург: Урал. ун-т.
- Зяткова, Е. О., Стоянова, И. Я., Языков, К. Г. (2021). Стрессоустойчивость и жизнестойкость как психологический ресурс при гелотофобии в контексте психологического здоровья студентов. *Сибирский психологический журнал*, 80, 146–164. doi: 10.17223/17267080/80/8
- Корнилова, Т. В., Павлова, Е. М. (2020). Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом. *Консультативная психология и психотерапия*, 28(4), 59–78. doi: 10.17759/cpp.2020280404
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл.
- Макеева, Е. С., Рифицкая, И. И. (2022). Жизнестойкость как фактор психологического благополучия студентов. *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Сер. 2. Педагогика, Психология, Методика преподавания иностранных языков*, 1(4), 41–47.

- Митина, О. В., Михайловская, И. Б. (2001). *Факторный анализ для психологов*. М.: Психология.
- Осин, Е. Н. (2013). Факторная структура краткой версии теста жизнестойкости. *Организационная психология*, 3(3), 42–60.
- Падун, М. А. (2019). Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы. *Психологический журнал*, 40(3), 31–43.
- Рассказова, Е. И. (2014). Понятие саморегуляции в психологии здоровья: новый подход или область применения? *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(1), 43–56.
- Роджерс, К. Р. (2001). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. М.: Золотник: ЭКСМО пресс.
- Скудная, Т. Д. (2018). Психологическое здоровье человека: междисциплинарный подход. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*, 3, 217–222. doi: 10.22394/2079-1690-2018-1-3-217-222
- Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А. (2008). *Психодиагностика толерантности личности*. М.: Смысл.
- Трусова, А. В., Климанова, С. Г., Киселев, А. С. (2013). Временная перспектива в структуре мотивации сохранения здоровья. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 4, 61–67.
- Шамионов, Р. М. (2016). Уверенность в себе и базовые убеждения как предикторы субъективного благополучия русских и казахов. *Психологические исследования*, 9(45), 5–11.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 20.03.2023 г.; принята 10.05.2023 г.*

**Филенко Игорь Александрович** – доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.  
E-mail: filen5725@mail.ru

**Богомаз Сергей Александрович** – профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.  
E-mail: bogomazsa@mail.ru

**Галажинский Эдуард Владимирович** – ректор Томского государственного университета. Академик РАО, доктор психологических наук, профессор.  
E-mail: rector@tsu.ru

**Буравлева Наталья Анатольевна** – доцент кафедры психолого-педагогического образования Томского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент.  
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

**Левицкая Татьяна Евгеньевна** – заведующая кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.  
E-mail: levic69@mail.ru

**Халимова Анастасия Александровна** – студент факультета психологии Томского государственного университета.  
E-mail: nastya.khalimova.01@mail.ru

**For citation:** Filenko, I. A., Bogomaz, S. A., Galazhinsky, E. V., Buravleva, N. A., Levitskaya, T. E., Chalimova, A. A. (2023). Features of Psychological Health of Students from the Perspective of Personal Resources Development: Basic Beliefs, Resilience, and Personal Regulatory Characteristics. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 38–63. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/3

## **Features of Psychological Health of Students from the Perspective of Personal Resources Development: Basic Beliefs, Resilience, and Personal Regulatory Characteristics**

**I.A. Filenko<sup>1</sup>, S.A. Bogomaz<sup>1</sup>, E.V. Galazhinsky<sup>1</sup>,  
N.A. Buravleva<sup>2</sup>, T.E. Levitskaya<sup>1</sup>, A.A. Chalimova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

<sup>2</sup> Tomsk State Pedagogical University, 60, Kievskaya Str., Tomsk, 634061, Russian Federation

### **Abstract**

The aim of the study is to study the psychological health of modern youth in order to identify subgroups that significantly differ in this characteristic, as well as the features of psychological resources that support its optimal functioning.

The study was conducted in September-October 2022. The study sample included 340 students from Tomsk, ages from 17 to 26 (the mean age was 20.7±2.07 years) and men were 50% of the sample.

Research methods: The Mental Health Continuum questionnaire, MHC-SF (C.L.M. Keyes, adapted by E.N. Osin); World Assumption Scale, WAS (R. Janoff-Bulman, adapted by O. Kravtsova); Intellectual Risk Assessment questionnaire (G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo et al., adapted by T.V. Kornilova, E. M. Pavlova); Hardiness Test (S.R. Maddi, D.M. Khoshaba, adapted by D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova, short version by E.N. Osin); Personal Readiness for Activity questionnaire (S.A. Bogomaz). Factor and cluster analyses were applied.

As a result of the use of factor analysis two factors were revealed: 1) resources for psychological well-being (including indicators of Psychological well-being, Self-worth, Risk-taking, Self-efficacy, Goal setting) and 2) resources Social well-being (including indicators of Social well-being, Justice of the world, Benevolence of people) of young people. A comparative analysis of the measured characteristics of male and female revealed statistically significant differences in Self-efficacy (3.35-male and 3.2-female), Goal setting (3.72 and 3.5, respectively), and Benevolence of people (3.71 and 4.1, respectively). The use of cluster analysis made it possible to identify 6 clusters in groups of male and female, whose representatives differed in the average values of the studied variables at a statistically significant level. Based on the analysis of the psychological characteristics of respondents belonging to specific clusters, risk groups which characterized low levels of development of structural components of Psychological and Social well-being resources (45 male and 46 female) were identified.

**Keywords:** psychological health of young people; well-being; world assumptions; hardiness; intellectual risk assessment; cluster analysis

### **References**

- Ananiev, B. G. (2001). *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. St. Petersburg: Piter.
- Atamanova, I. V., & Bogomaz, S. A. (2021). Tsennostnye i deyatelnostnye orientatsii vuzovskoy molodezhi: vybor mezhdru bezopasnost'yu i innovatsionnost'yu [Value and activity orientations of university youth: the choice between safety and innovation]. *Science for Education Today*, 11(1), 59–74. doi: 10.15293/2658-6762.2101.04
- Artyukhova, T. Yu., & Petrova, T. I. (2017). Kontekst rassmotreniya psikhologicheskogo zdorov'ya kak osnovanie ponimaniya ego sodержaniya [The context of considering psychological health as the basis for understanding its content]. *Vestnik Krasnoyarskogo gos-udarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, 4(42), 109–116. doi: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-26

- Belenkova, L. Yu., Mikhalev, I. V., & Petrovskaya, M. V. (2022). Mental health of inclusive University students as an indicator of their psychological well-being. *Obshchestvennoe zdorov'e – Public Health*, 2(4), 33–44 (in Russian). doi: 10.21045/2782-1676-2022-2-4-33-44
- Craparo, G., Magnano, P., Paolillo, A., & Costantino, V. (2018). The Subjective Risk Intelligence Scale. The development of a new scale to measure a new construct. *Current Psychology*, 37(4), 966–981. doi: 10.1007/s12144-017-9673-x
- Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveu, D., & Ninot, G. (2014). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: a cluster analysis approach. *Health promotion international*, 30(1), 88–100. doi: 10.1093/heapro/dau090.
- Dubrovina, I. V. (2009). Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoy kul'tury lichnosti [Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the individual]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 6(3), 17–21.
- Dyachuk, A. A. (2022). Osobennosti koping-strategiy studentov s raznym urovnem pozitivnogo funkcionirovaniya [Specificity of coping strategies of students with different levels of positive functioning]. In L. V. Tokarskaya, & M. A. Lavrova (Eds.), *Psikhologiya segodnya: aktual'nye issledovaniya i perspektivy* [Psychology Today: Current Research and Perspectives] (pp. 260–264). Ekaterinburg: Ural State University.
- Eisenbarth, C. (2012). Coping profiles and psychological distress: a cluster analysis. *North American Journal of Psychology*, 14(3), 485–496.
- Fraley, C., & Raftery, A. E. (1998). How many clusters? Which clustering method? Answers via model-based cluster analysis. *The Computer Journal*, 41(8), 578–588. doi: 10.1093/comjnl/41.8.578
- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 172–176. doi: 10.1016/j.bbi.2020.05.040
- Gunaydin, N., Sener, I., Ugur, B. (2022) Health anxiety and world assumptions of the society and health care professionals concerning COVID-19. *Annals of Medical Research*, 29(10), 1096–1107 doi: 10.5455/annalsmedres.2022.03.116.
- Guseva, T. A., Kolkova, S. M., Yadrishnikova, T. L., & Chistokhina, A. V. (2022). Psikhicheskoe zdorov'e studentov, obuchayushchikhsya distantsionno v period pandemii: dinamika i prediktory [Mental health of students studying remotely during the pandemic: dynamics and predictors]. *Gumanitarnye nauki*, 3, 148–163.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social cognition*, 7(2), 113–136. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.113
- Keogh, T. M., Howard, S., Gallagher, S., & Ginty, A. T. (2023). Cluster analysis reveals distinct patterns of childhood adversity, behavioral disengagement, and depression that predict blunted heart rate reactivity to acute psychological stress. *Annals of Behavioral Medicine*, 57(1), 61–73. doi: 10.1093/abm/kaac019
- Kornilova, T. V., & Pavlova, E. M. (2020). Shkala intellektual'noy otsenki riska i ee svyaz' s gotovnost'yu k risku i emotsional'nym intellektom [The scale of intellectual risk assessment and its relationship with risk readiness and emotional intelligence]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 28(4), 59–78. doi: 10.17759/cpp.2020280404
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99–110. doi: 10.1002/jclp.20741
- Lazzeri, G., Panatto, D., Domnich, A., Arata, L., Pammolli, A., Simi, R., Giacchi, M.V., Amicizia, D., & Gasparini, R. (2018). Clustering of health-related behaviors among early and mid-adolescents in Tuscany: results from a representative cross-sectional study. *Journal of Public Health*, 40(1), e25–e33. doi: 10.1093/pubmed/fdw134

- Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznestoykosti* [Vitality Test]. Moscow: Smysl.
- Lilly, M. M., Valdez, C. E., & Graham-Bermann, S. A. (2011). The Mediating Effect of World Assumptions on the Relationship Between Trauma Exposure and Depression. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2499–2516. doi: 10.1177/0886260510383033
- Lopez-Núñez, M. I., Díaz-Morales, J. F., Aparicio-García, M. E. (2021) Individual differences, personality, social, family and work variables on mental health during COVID-19 outbreak in Spain. *Personality and Individual Differences*, 172(110562), 1–6.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2001). *HardiSurvey III-R: Test development and internet instruction manual*. Hardiness Institute.
- Makeeva, E. S., & Rifitskaya, I. I. (2022). Zhiznestoykost' kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [Vitality as a factor in the psychological well-being of students]. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. 2. Pedagogika, Psikhologiya, Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 1(4), 41–47.
- Maugeri, A., Barchitta, M., Basile, G., & Agodi, A. (2021). Applying a hierarchical clustering on principal components approach to identify different patterns of the SARS-CoV-2 epidemic across Italian regions. *Scientific Reports*, 11(1), 7082, 1–9.
- Mitina, O. V., & Mikhaylovskaya, I. B. (2001). *Faktornyy analiz dlya psikhologov* [Factor Analysis for Psychologists]. Moscow: Psikhologiya.
- Osin, E. N. (2013). Faktornaya struktura kratkoy versii testa zhiznestoykosti [Factor structure of the short version of the vitality test]. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 3(3), 42–60.
- Padun, M. A. (2019). Regulyatsiya emotsiy i psikhologicheskoe blagopoluchie: individual'nye, mezhlchnostnye i sotsiokul'turnye factory [Emotion regulation and psychological well-being: individual, interpersonal and sociocultural factors]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 40(3), 31–43.
- Rasskazova, E. I. (2014). Ponyatie samoregulyatsii v psikhologii zdorov'ya: novyy podkhod ili oblast' primeneniya? [The concept of self-regulation in health psychology: a new approach or scope?]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 7(1), 43–56.
- Rogers, C. R. (2001). *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu* [The Personality Development. A Look at Psychotherapy] (Trans.). Moscow: Zolotnik: EKSMO press.
- Sarriera, J. C., Favero, E., Paradiso, A. C., & Calza, T. Z. (2012). Crenças básicas e bem-estar pessoal em adolescentes brasileiros. *Aletheia*, 37, 105–120.
- Shamionov, R. M. (2016). Uverennost' v sebe i bazovye ubezhdeniya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov [Self-confidence and basic beliefs as predictors of the subjective well-being of Russians and Kazakhs]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 9(45), 5–11.
- Skudnova, T. D. (2018). Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka: mezhdistsiplinarnyy podkhod [Human psychological health: An interdisciplinary approach]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*, 3, 217–222. doi: 10.22394/2079-1690-2018-1-3-217-222
- Soldatova, G. U., & Shaygerova, L. A. (2008). *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnostics of Personal Tolerance]. Moscow: Smysl.
- Trusova, A. V., Klimanova, S. G., & Kiselev, A. S. (2013). Vremennaya perspektiva v strukture motivatsii sokhraneniya zdorov'ya [Time perspective in the structure of motivation for maintaining health]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya*, 4, 61–67.
- Vasilenko, T. D., Selina, I. A., & Selin, A. V. (2019). Hardiness as an adaptive resource in case of somatic and psychosomatic health disorders. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, 11(3), 5–15 (in Russian). doi: 10.24412/2219-8245-2019-3-5
- Verbina, G. G. (2017). Zhiznestoykost' cheloveka kak lichnostnyy resurs dostizheniya vysokogo urovnya fizicheskogo i psikhicheskogo zdorov'ya [Human resilience as a personal resource for achieving a high level of physical and mental health]. *Klinicheskaya i*

- meditsin-skaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika*, 4. Retrieved from: <http://medpsy.ru/climp> (Accessed: 3rd May 2023).
- Zyatkova, E. O., Stoyanova, I. Ya., & Yazykov, K. G. (2021). Stress Management and Resilience as a Psychological Resource in Case of Gelotophobia in the Context of Students' Psychological Health. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 80, 146–164 (in Russian). doi: 10.17223/17267080/80/8
- Žemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J. P., Osin, E. N., Ciecuch, J., Adams, B. G., Ardi, R., ... & Maltby, J. (2018). The mental health continuum-short form: The structure and application for cross-cultural studies—A 38 nation study. *Journal of Clinical Psychology*, 74(6), 1034–1052.

*Received 20.23.2023; Accepted 10.05.2023*

**Igor A. Filenko** – Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: [filen5725@mail.ru](mailto:filen5725@mail.ru)

**Sergei A. Bogomaz** – Professor of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: [bogomazsa@mail.ru](mailto:bogomazsa@mail.ru)

**Eduard V. Galazhinsky** – Rector of Tomsk State University. Full Member of the Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: [rector@tsu.ru](mailto:rector@tsu.ru)

**Natalya A. Buravleva** – Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: [buravljova-nata-bn@rambler.ru](mailto:buravljova-nata-bn@rambler.ru)

**Tatyana E. Levitskaya** – Head of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: [levic69@mail.ru](mailto:levic69@mail.ru)

**Anastasia A. Halimova** – Student of the Faculty of Psychology, Tomsk State University.

E-mail: [nastya.khalimova.01@mail.ru](mailto:nastya.khalimova.01@mail.ru)

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Н.Н. Помуран<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Новосибирский государственный технический университет, Россия, 630073, Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20*

### Резюме

Обсуждаются социально-психологические детерминанты использования избыточной иностранной лексики в русском языке, в частности этническая идентичность личности, содержание и направленность гетеростереотипов и частотность использования избыточных заимствований в речевых практиках, зафиксированных в национальном корпусе русского языка. В исследовании приняли участие 22 студента выпускного курса по направлению «Перевод и переводоведение» в возрасте 20–21 года. Этническая идентичность личности исследуется при помощи сопоставления авто- и гетеростереотипов трех стимульных объектов, «типичного представителя русской национальности», «типичного представителя английской национальности и американского народа», с Я-образом. Далее проводится сравнительный анализ использования избыточной заимствованной лексики при переводе текста с английского на русский язык. Выявлено расхождение между декларируемой и собственно этнической идентичностью у большинства информантов. Обнаружено три группы респондентов: первая идентифицировала себя с представителями русской национальности, вторая – английской, у третьей группы Я-образ не схож ни с одним из представленных стимульных объектов (неопределенная этническая идентичность). Суждения о «типичном представителе английской национальности и американского народа» отличаются большей согласованностью по сравнению с представлением о «типичном представителе русской национальности». По данным исследования, у информантов с неопределенной этнической идентичностью и репрезентантов английской национальности сложился положительный образ «представителя английской национальности». У репрезентантов русской национальности наблюдается сдвиг оценочных суждений «типичного представителя американского народа» в сторону положительной социальной желательности. Использование избыточной иностранной лексики характерно для всех респондентов в равной степени. Таким образом, употребление иноязычных слов и словосочетаний в речи связано со сдвигом оценок восприятия носителей языка (англичан или американцев) в сторону положительной социальной желательности, а также с идентификацией себя с носителями языка, из которого заимствуется лексика. Делается вывод о том, что при разработке мер по защите родного языка от избыточной иноязычной лексики должны учитываться в том числе социально-психологические детерминанты использования иностранных слов.

**Ключевые слова:** этническая идентичность; этнические стереотипы; заимствование; избыточная заимствованная лексика; англицизмы

## **Введение**

В декабре 2022 г. Правительство РФ внесло на рассмотрение в Государственную Думу поправки в Закон «О государственном языке Российской Федерации» № 53-ФЗ от 1 июня 2005 г., запрещающие использовать иностранную лексику, если в русском языке есть аналоги. Запрет должен коснуться устных и письменных текстов в основных сферах жизнедеятельности жителей Российской Федерации (<https://sozd.duma.gov.ru/bill/221977-8>). В Законе определяется статус русского языка и подчеркивается его объединяющая роль в поликультурном обществе страны. Русский язык призван объединять этнические группы, способствовать преумножению и взаимному обогащению культур народов Российской Федерации. Кроме того, вряд ли можно найти иное непосредственно представленное явление, имеющее уникальный код, чем язык, которое формирует языковое сознание общества и отличает одни социальные группы людей от других. Поэтому разработка мер по сохранению русского языка должна основываться на учете реальной ситуации и анализе социально-психологических аспектов развития российского общества на современном этапе.

Отношение к активному заимствованию иноязычной лексики в русском языке в разные периоды у представителей различных поколений было неоднозначным. Одни носители воспринимают иноязычную лексику болезненно, как нечто духовно и культурно чуждое, засоряющее язык (Крысин, 2002), а также возлагают ответственность на переводчиков за то, что в лексиконе закрепилась иноязычная лексика из-за ошибок при переводе (Малаховская, 2020). Другие, напротив, трактуют заимствования как естественный процесс развития языка (Зорина, 2018) и пополнения словаря в специальных сферах (Косенко, 2017) и предлагают расширять словарный запас студенческой молодежи за счет иноязычных заимствований на занятиях по иностранному языку (Белина, Киселева, Божик, 2017). По утверждению И. В. Дьяковой (2022), процесс заимствования, с одной стороны, необходим для обогащения и развития русского языка, с другой стороны, автор справедливо предостерегает от необоснованного использования англицизмов вместо существующих в русском языке номинаций.

Каковы бы ни были споры о пополнении лексикона русского языка из иностранных, вопрос об употреблении иноязычной лексики в нашей стране остается злободневным на протяжении трех десятилетий. Все исследователи указывают на интенсивное увеличение количества иноязычной лексики, преимущественно из английского языка. Так, в настоящий момент в последнем издании словаря заимствованных иностранных слов насчитывается 3 500 лексических единиц, первое издание словаря того же автора, опубликованное в 2009 г., охватывает 3 000 заимствованных слов (Шагалова, 2009). В одном из наиболее полных и проработанных словарей англицизмов и производных неологизмов насчитывается 20 000 словарных статей (Дьяков, 2021). Интенсивность заимствования иноязычной лексики приходится на первые 20 лет после перестройки из-за появления новых

политических, экономических, социальных и социокультурных реалий. В начале XXI в. характер заимствований меняется – от «нашествия престижных англо-американизмов» к адаптации иноязычного лексикона интернет-дискурса (Дьяков, 2012; Зорина, 2018).

Принимая во внимание непрерывность процесса пополнения лексикона русского языка за счет заимствований, в основном англицизмов, а также возлагаемую на русский язык объединяющую роль в полиэтническом и поликультурном пространстве России, стремление государства защитить русский язык от «засорения» иноязычной лексикой совершенно понятно. Однако в связи с этим возникают некоторые вопросы. Во-первых, можно ли повлиять на узус русскоговорящих жителей страны, если запретить использовать заимствования на законодательном уровне? Во-вторых, будет ли нововведение способствовать росту этнического самосознания и этнической идентичности? Другими словами, возникает необходимость осмыслить происходящие изменения с позиции социальной психологии.

*Цель данного исследования* – анализ социально-психологических детерминант использования избыточной иноязычной лексики (англицизмов), в частности характера взаимосвязи этнической идентичности личности, содержания и направленности авто- и гетеростеротипов и частотности появления заимствований в различных речевых практиках. Поскольку проблема находится в междисциплинарной области, помимо социально-психологического инструментария были использованы лингвистические данные и метод анализа перевода, позволяющие выявить неосознаваемые процессы, связанные с языковой репрезентацией личности.

*Гипотеза исследования:* использование избыточной иноязычной лексики связано с этнической идентичностью личности, содержанием и направленностью гетеростеротипов.

## Обзор литературы

Теоретические представления о проявлении национального в языке развиваются и поддерживаются с конца XIX в. представителями различных научных школ и областей знаний. Впервые идея о связи языка с «национальным духом народа» в зарубежной мысли появилась в философских трудах В. фон Гумбольдта (1985), далее она получила развитие в концепции психологии народа Х. Штейнталя (1864) и М. Лацаруса (1859), психического склада народа В. Вундта (2002). Гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа (1956) о взаимозависимости языка и мышления, проявляющейся в культуре носителей, легла в основу ряда лингвистических и психолингвистических исследований, в которых авторы обнаружили культурные инвариантные свойства языка как инструмента мышления (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 2002).

В отечественной научной мысли Н.И. Надеждин и К.Д. Кавелин (40–50-е гг. XIX в.) обозначили представление о языке как о выражении «целостности человеческой природы», которое впоследствии нашло отраже-

ние в научных трудах лингвиста А.А. Потебни (2012) и философа Г.Г. Шпета (1996).

В контексте нашего исследования рассмотрим, как в современном научном социально-психологическом и лингвистическом дискурсе представлен вопрос взаимоотношения языка и идентичности личности.

Э. Эриксона принято считать одним из разработчиков концепции идентичности личности. В теории Э. Эриксона «идентичность индивида основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущениях тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и на осознании того факта, что твой тождество и непрерывность признаются окружающими» (Эриксон, 1996, с. 58). Идентичность связана с дифференциацией на «своих» и «чужих», она, по мысли ученого, обеспечивает внутреннюю солидарность с групповыми идеалами и групповой идентичностью. Ученый изучал идентичность по автобиографическим описаниям, признавая, что она выражается при помощи языковых средств (Эриксон, 2008). В научном дискурсе социальной психологии интерес представляют как осознаваемые личностью воззрения на принадлежность к той или иной социальной группе, так и глубокий слой психики, представленный в неосознаваемой сфере. По мнению Т.Г. Стефаненко (2006), различают декларируемую этническую идентичность, проявляющуюся в самоназвании, и собственно этическую идентичность, включающую эмоциональное оценивание качеств собственной социальной группы, переживание своей принадлежности к этнической группе, которые могут не осознаваться личностью.

Концепт «этическая идентичность» многомерен, в нем сочетаются национальная и гражданская идентичности. В этнопсихологических исследованиях принято интерпретировать «этнос» как исторически сложившуюся и достаточно устойчивую общность людей, обладающую едиными языком и культурой, а также общим самосознанием. В то время как понятие «нация» трактуют как большую социальную группу, высший этап развития этноса, представляющий собой определенную чрезвычайно сплоченную общность людей, характеризующуюся единством территории, языка, культуры, черт национальной психики, а также очень тесными экономическими связями (Крысько, 2023). Разделяя эту интерпретацию, А.Д. Карнышев, Е.А. Иванова, О.А. Карнышева (1997) указывают на то, что понятие «нация» более политизированное и включает осознанные политические предпочтения и нравственные воззрения людей. Основное отличие категории «нация» от «этноса» связывают с наличием у представителей нации зафиксированной или возможной территории, экономической взаимозависимости членов общности, она может включать в свой состав несколько этносов. Кроме того, этнические группы характеризуются общим происхождением. Таким образом, категория «национальная идентичность» не равна понятию «этническая идентичность», она конструируется на основе осознания своего политического и экономического единства с группой. Вопрос о соотношении понятий «этническая» и «гражданская идентич-

ность» также представляется сложным. Второй термин обозначает членство или / и тождество человека со своим государством. В моноэтнических странах, по мнению А.Д. Карнышева, Е.А. Ивановой, О.А. Карнышевой (2017), этническая и гражданская идентичности тождественны, а в полиэтнических сообществах, если положение одних этнических групп несправедливо по отношению к другим, возникает ситуация расхождения этничности и гражданственности.

В последнее время в результате процесса глобализации появилась концепция о новой этнической идентичности – глокальной. Для личности с этим типом идентичности характерны свойства, необходимые для взаимодействия и общения в межкультурной среде, в том числе владение двумя или более языками. Такой взгляд на проблему предполагает, что личность выбирает язык и идентичность в зависимости от социального контекста и желаний выразить определенный социальный смысл (Солдатова, Тетерина, 2011). Это суждение созвучно концепции А.Д. Карнышева, Е.А. Ивановой, О.А. Карнышевой (2017), которые предлагают анализировать идентичность как совокупность, «веер идентичности», где каждый сегмент – та или другая идентичность; на жизненных этапах количество сегментов «веера» может различаться. Исследователи подчеркивают, что такой подход позволяет подвергать анализу изучаемый феномен в динамике.

Исследования, посвященные изучению взаимосвязи идентичности личности и языка, нередко находят отражение в междисциплинарных областях, например культурологической лингвистике. Изучение лингвокультурной идентичности личности опирается на концепцию Ю.Н. Караулова (1987), согласно которой на основе языковых средств можно реконструировать языковую личность. Результаты ассоциативных экспериментов, например, ясно доказывают существование глубинных культурных смыслов в языке современного человека (Красных, 2020), языковых маркеров, специфичных для представителей конкретного этноса и жителей определенного региона (Балясникова, Черкасова, Степанова, Уфимцева, 2017; Уфимцева, 2022). В подобных исследованиях понятие «лингвокультурная идентичность» не отличается от национальной или этнической, а также может относиться и к региональной.

Попытки осмыслить взаимосвязь языка и этнической идентичности предпринимались неоднократно, в результате сложился достаточно широкий диапазон мнений – от признания главенствующей роли языка в формировании идентичности до отрицания таковой. Мысль о языке в традициях националистической идеологии высказывалась еще в начале XX в. Д.Н. Овсяннико-Куликовским (1922). Постулат о том, что «ребенок до усвоения языка не имеет национальных признаков» в работах ученого определял национальную политику, сводя ее к вопросу о языке. Автор отмечал, что национальные признаки ребенком усваиваются с возрастом при помощи языка, они по своей сути являются отличиями в психологии мышления и умственного творчества. С.Г. Тер-Минасова, подчеркивая идею о важной роли языка как средства этнической социализации, отмечает, что «язык –

мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» (Тер-Минасова, 2000, с. 15). Поддерживает эту позицию и ряд зарубежных исследователей; например, Г.У. Солдатова и М.В. Тетерина (2011) приводят восемь моделей зарубежных авторов, объясняющих формирование этнической идентичности, в которых язык выступает ключевым или одним из ключевых факторов.

Согласно концепции Т.Г. Стефаненко (2006), кроме когнитивного и эмоционально-оценочного компонента этнической идентичности выделяют поведенческий, служащий маркером вовлеченности в социальную активность этноса. Однако вопрос о том, что использование языка в речевом поведении является показателем сформированности этнической идентичности, по мысли автора, спорный. То, что реальные социальные условия не всегда способствуют представителям этноса или нации использовать языковые средства, характерные для него сегодня, подтверждается статистическими данными в национальных республиках РФ (например, из 460 053 бурят бурятским языком владеет лишь 306 857) (<https://rosstat.gov.ru/>). Существуют также примеры этнических групп, не имеющих общего языка, но проявляющих осознание своей принадлежности к одной этнической группе, например мордва. Кроме того, независимость двух измерений – уровня владения языком и этнической идентичности – была выявлена эмпирическим путем на выборке представителей казахской национальности в исследовании, проведенном после распада СССР. Вывод, к которому пришли ученые, состоит в том, что язык выполняет символическую роль в процессе дифференциации общностей по этническому или национальному признаку (Донцов, Стефаненко, Уталиева, 1997). И все же считаем, что нельзя полностью исключить язык из анализа этнической идентичности.

Идентичность раскрывается через языковые средства, на языке конструируются образы этнической идентичности, с которыми человек отождествляет себя (Карнышев, Иванова, Карнышева, 2017). Если продолжить дискуссию о взаимосвязи языка и идентичности, важно отметить не столько уровень владения языком, сколько усвоение образов идентичности. В связи с этим интересны исследования реконструкций категорий культуры (cultural category), метафор культуры (cultural metaphor), а также культурно-специфических схем знаний (cultural schema) (Palmer, 1996). В этом смысле заимствованная из иностранного языка лексика проявляется как категория иноязычной культуры, культурно обусловленная форма знания. В результате сложного процесса концептуализации и категоризации в сознании людей избыточная лексика постепенно может вытеснять лексемы принимающего языка.

На основе представлений взаимосвязи языка и этнической идентичности личности и теории о том, что языковая репрезентация личности отражает ее социально-психологические характеристики, в настоящем исследовании изучим характер взаимосвязи языка с идентичностью личности, содержанием и направленностью этнических стереотипов.

## Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в ноябре–декабре 2022 г. В нем приняли участие 22 студента 4-го курса Новосибирского государственного технического университета, для которых русский язык является родным. Студенты обучаются по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение». Возраст респондентов 20–21 год, из них 20 девушек, двое юношей.

Для определения этнической идентичности на основе содержания и направленности авто- и гетеростереотипов использовалась методика изучения стереотипов Д. Пибоди. Она основана на технологии семантического шкалирования и позволяет выявить характер взаимосвязи между Я-образом и образом типичного представителя той или иной социальной группы, в нашем исследовании русского, англичанина и американца. Методика позволяет нейтрализовать влияние оценочного компонента «социальной желательности» и дескриптивного фактора – характерологического представления, а также измерить когнитивный и эмотивный, оценочно-отношенческий компонент установки.

Материалом для лингвистического анализа использования иноязычной лексики при переводе послужил текст на английском языке, содержащий лексические единицы, которые могут быть переведены на русский язык либо при помощи исконно русской или ранее заимствованной из иных языков, кроме английского, лексики, либо при помощи избыточной заимствованной лексики. При составлении текста мы опирались на проведенные исследования заимствованной лексики (Зорина, 2018; Алюнина, 2019; Малаховская 2020), а также на данные сервиса Reverso Context. Всего для анализа было отобрано 18 лексических единиц. Для получения информации об иноязычной лексике в русском языке использовался частотный словарь, составленный на основе Национального корпуса русского языка (<http://dict.ruslang.ru/f>). Для слов, не зафиксированных в частотном словаре, значение  $ipm$  вычислялось по формуле:  $\text{число вхождений в НКРЯ} \times \times 374\,949\,715$  (количество слов в НКРЯ) / 1 000 000. В список вошли две заимствованные лексические единицы, не зафиксированные в НКРЯ.

Подготовленный текст респонденты переводили с английского на русский язык вручную. Чтобы нивелировать влияние прагматики перевода, для создания текста использовали искусственный интеллект и сформулировали задачу перевода следующим образом: «Переведите текст на русский язык, чтобы затем сделать его краткое изложение на русском языке». Таким образом, текст переводился «для себя». Для обработки данных был использован параметрический метод корреляции  $r$ -Пирсона. Данные обрабатывались с помощью компьютерной программы MS Excel.

*Проблемы и ограничения исследования.* Первая проблема, с которой мы столкнулись, относится к вопросу о прагматике перевода. Поскольку респонденты – будущие переводчики, в обязательный набор их профессиональных навыков входит умение уяснить коммуникативную интенцию

создателя текста, установить его доминантную функцию, определить коммуникативную направленность исходного сообщения. Мы не исключаем, что аспекты прагматики перевода могли повлиять на выбор стратегии перевода и переводческих решений, в том числе использование иноязычной лексики.

Вторая проблема состоит в том, что в мире существует несколько вариантов английского языка; соответственно, в сознании наших информантов носителями его могут быть как жители США, так и представители английской и других национальностей. Мы столкнулись со сложностью выявить это эмпирическим путем. Поскольку студенты изучают британский вариант английского, и большой массив текстов в Интернете создается на американском английском, в качестве стимульных объектов выбрали «типичного представителя английской национальности и американского народа».

### **Результаты исследования**

По нашим данным, у всех испытуемых родной язык – русский. Пять человек не ответили на вопрос о своей национальности, остальные респонденты (17 человек) отнесли себя к представителям русской национальности. При этом согласно данным, полученным при помощи методики Д. Пибоди, положительная корреляция между чертами «типичного представителя русского» и качествами, приписываемыми себе, выявлена у 8 респондентов из 22 (достоверность на уровне  $p \leq 0,05$  для двух человек,  $p \leq 0,01$  для 6,  $n = 32$ ). Восемь из 22 респондентов ощущают себя репрезентантами английской национальности; качества «типичного англичанина» и черты, приписываемые себе, схожи (для пятерых респондентов на уровне  $p \leq 0,01$ , для троих –  $p \leq 0,05$ ). Шесть респондентов вошли в группу с неопределенной этнической идентичностью, представление о себе в этой группе не связано ни с одним из трех стимульных объектов. Таким образом, мы выделили три группы: репрезентанты русской национальности (8 человек), репрезентанты английской национальности (8 человек), респонденты неопределенной этнической идентичности (6 человек). Отметим, что у 11 респондентов из 22, которые указали в анкете национальность «русский(ая)», Я-образ значительно отличается от образа «типичного представителя русского».

Для анализа содержания и направленности этнических стереотипов в каждой группе информантов сравнивались усредненные данные по шкалам. Символ «-» рядом с каждой парой связанных черт ставится, если балл отклоняется в сторону полюса отрицательной социальной желательности; символ «+», если сдвиг к положительной социальной желательности. В состав характерологического портрета включали качества, оценка которых ближе к левому или правому полюсу от среднего 4,0 более чем на 1,0.

Сопоставление результатов для стимульного объекта «типичный представитель русской национальности» показало значительное совпадение представлений у репрезентантов русской и английской национальности ( $r = 0,58$ ; рис. 1).

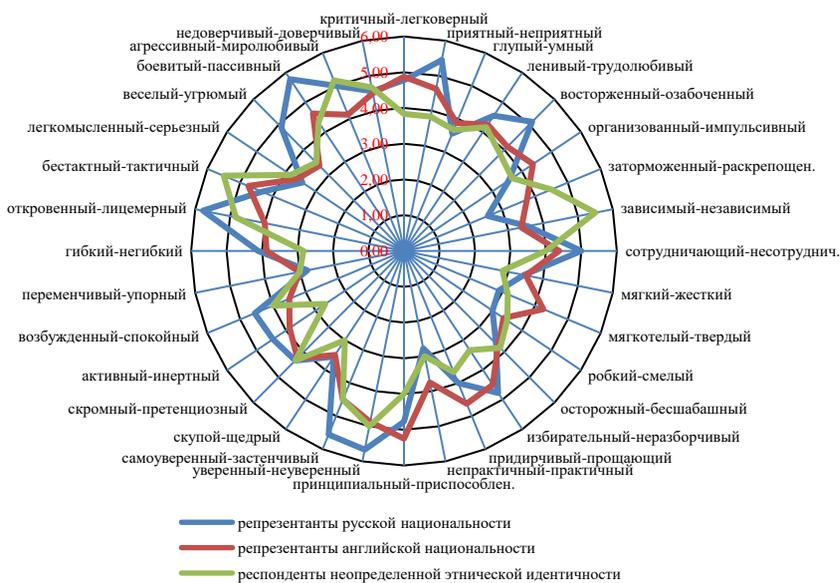


Рис. 1. Представление о «типичном представителе русской национальности»

В оценке респондентов всех групп в характере «типичного русского» отсутствуют крайние, акцентированные черты, обнаруживаются как дезадаптивные, так и противоречивые характеристики. В данных групп репрезентантов русской и английской национальности есть схожие адаптивные противоречивые черты: «скромный и щедрый», «принципиальный и практичный», «сотрудничающий и независимый», «умный и приятный». У репрезентантов английской национальности находим и дезадаптивные пары черт, такие как «мягкотелый и жесткий», что соответствует связанным адаптивным чертам «мягкий и твердый» в данных из группы репрезентантов русской национальности. В отличие от репрезентантов русской и английской национальности, по мнению информантов неопределенной этнической идентичности, противоречивые черты в характере русского преимущественно дезадаптивные: легковерный (3,8) и недоверчивый (4,67), заторможенный (4,50) и импульсивный (3,67), озабоченный (3,83) и ленивый (4,17). В связанных парах у всех групп баллы одинаково отклоняются в сторону полюса положительной и отрицательной социальной желательности. Разница заключается в содержании и соотношении количества социально желательных и дезадаптивных доминирующих черт. Сдвиг в сторону дезадаптивных черт обнаруживается у репрезентантов английской национальности и в группе неопределенной этнической идентичности. У репрезентантов русской национальности, наоборот, обнаруживаем большее количество пар, балльная оценка которых отклоняется в сторону полюса положительной социальной желательности (8 против 3): скорее боевитый (5,78), чем агрессивный (5,00); уверенный (5,67) – самоуверенный (5,56);

критичный (4,78) – недоверчивый (4,56); откровенный (5,78) – бестактный (4,33); раскрепощенный (2,56) – импульсивный (3,56); восторженный (5,11) – ленивый (4,56); возбужденный (4,56) – активный (4,44); бесшабашный (3,67) – смелый (3,00); импульсивный (3,56) – раскрепощенный (2,56). Таким образом, в оценках респондентов неопределенной этнической идентичности русский характер менее адаптивный, чем у репрезентантов русской и английской национальности.

Характерологический портрет типичного представителя русской национальности репрезентантов английской национальности включает одну черту – принципиальный+ (5,25). Репрезентанты русской национальности обнаруживают достаточно полный, положительный портрет: боевитый+ (5,78), веселый+ (5,00), откровенный+ (5,78), упорный+ (2,78), самоуверенный– (5,56), уверенный+ (5,67), практичный+ (2,78), смелый+ (3,00), твердый+ (2,89), сотрудничающий+ (5,00), раскрепощенный+ (2,56), восторженный + (5,11), приятный+ (5,44), агрессивный– (5,00). В группе информантов, не идентифицировавших себя ни с одной из национальностей, характерологический портрет русского скорее отрицательный, чем положительный: агрессивный– (5,17), бестактный– (5,50), негибкий– (2,83), упорный+ (3,00), инертный– (2,67), щедрый+ (3,00), уверенный+ (5,00), практичный+ (3,00), жесткий– (2,83), зависимый– (5,50), умный+ (3,67). Обе группы информантов включили качества, которые характеризуют личность с точки зрения достижения поставленной цели, также отмечают способность русских к эмоциональному отклику и потребность в открытом, доверительном общении.

Из сравнения направленности этнических автостереотипов следует вывод о том, что образ русского в группах респондентов, идентифицировавших себя с русской и английской национальностями, позитивнее, чем у респондентов неопределенной этнической идентичности; основное отличие заключается в степени выраженности черт. Информанты, чей Я-образ схож с представлением о типичном англичанине, дают размытые, неопределенные оценки национального характера русского.

Представления о стимульном объекте «типичный представитель английской национальности» в трех группах близки, значимая корреляция между образами обнаруживается у репрезентантов английской национальности и респондентов неопределенной этнической идентичности ( $r = 0,69$ ; рис. 2). Типичному представителю английской национальности информанты всех групп приписывают дезадаптивные черты (10 черт репрезентанты русской и английской национальности, 9 черт респонденты неопределенной этнической идентичности). В представлении репрезентантов русской национальности англичане не такие гармоничные, как у репрезентантов английской национальности и информантов неопределенной этнической идентичности (8, 6 и 6 пар противоречивых черт соответственно). В оценке характера англичанина респондентами всех трех групп нет акцентированных черт, среди противоречивых качеств преобладают адаптивные.

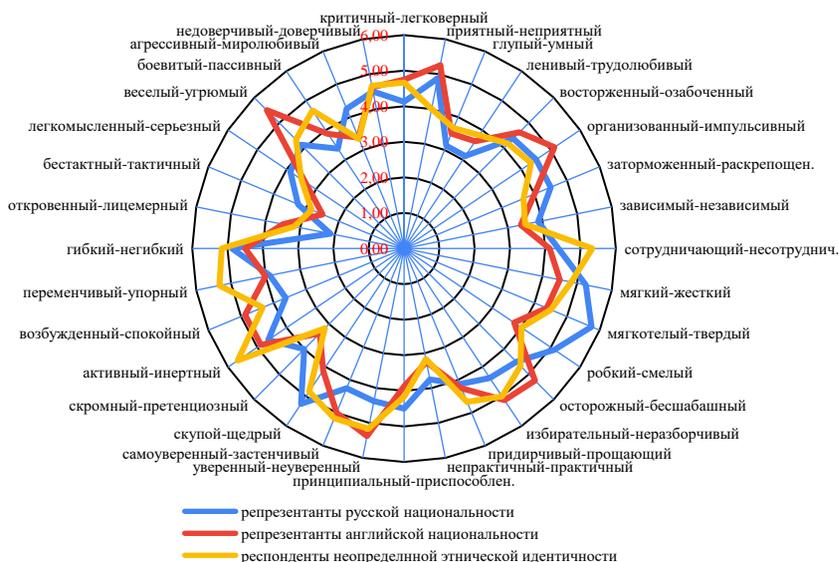


Рис. 2. Представление о «типичном представителе английской национальности»

Разница в оценочном отношении обнаруживается в связанных парах черт, в степени выраженности всех качеств, содержании и направленности характерологического портрета. В связанных парах у репрезентантов русской национальности степень выраженности дезадаптивных черт выше: недоверчивый (4,50) – легковерный (4,13), лицемерный (2,13) – гибкий (4,88), робкий (5,13) – осторожный (4,50), жесткий (2,25) – твердый (5,75). В двух других группах, наоборот, в связанных парах черт баллы отклоняются в сторону полюса положительной социальной желательности: скорее критичный, чем недоверчивый; тактичный, чем лицемерный; мягкий, чем твердый и т.д. Репрезентанты русской национальности описывают типичного англичанина как лицемерного, скупого, робкого, мягкотелого, мягкого, преобладают характеристики, указывающие на низкие моральные качества и способность приспосабливаться. Противоположную оценку дают респонденты двух других групп, разделяя мнение о наличии таких черт, как тактичность, самоуверенность, уверенность, избирательность. Репрезентанты английской национальности также представляют англичан как веселых, осторожных, организованных и приятных. Респонденты неопределенной этнической идентичности добавляют иные черты: гибкость, переменчивость, активность, умение сотрудничать. Следовательно, по мнению репрезентантов английской национальности и информантов неопределенной этнической идентичности, англичане отличаются навыками рационального контроля, проявлением гибкости в межличностном общении.

Сравнение оценок восприятия «типичного представителя американского народа» показало согласованность во всех трех группах информантов ( $r = 0,72; 0,51; 0,55$ ). Сильная корреляционная связь обнаруживается между

образами «типичного американца» у репрезентантов русской и английской национальности (рис. 3). По мнению информантов, характер «американца» неакцентуированный, достаточно противоречивый: претенциозный – скупой; избирательный – осторожный; сотрудничающий – зависимый. Представленные качества проявляются в межличностном взаимодействии. Сравнение связанных черт обнаруживает критичное отношение к стимульному объекту у респондентов неопределенной этнической идентичности. Отклонение в сторону отрицательной социальной желательности находим в следующих связанных парах черт: возбужденный (5,17) – активный (4,67); робкий (4,00) – осторожный (4,33); самоуверенный (4,83) – уверенный (4,33); глупый (4,17) – приятный (4,00). У репрезентантов русской национальности в семи связанных парах оценки отклоняются в сторону адаптивных качеств, в одной паре – дезадаптивной черты: веселый (5,17) – легкомысленный (4,67), тактичный (3,17) – лицемерный (3,50), гибкий (4,83) – переменчивый (4,67), активный (4,67) – возбужденный (4,33), уверенный (5,33) – самоуверенный (4,83), восторженный (4,83) – ленивый (4,50), придиричивый (4,83) – избирательный (4,33), приятный (4,50) – глупый (4,17).

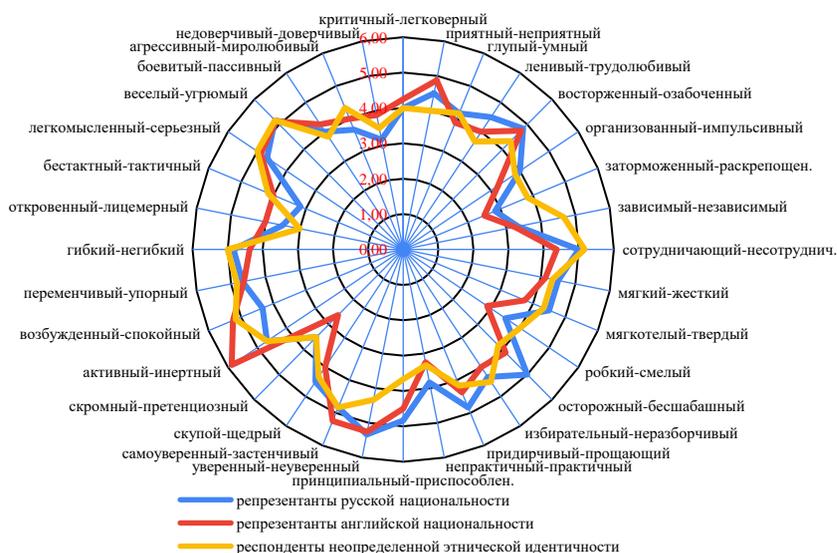


Рис. 3 Представление о «типичном представителе американского народа»

Характерологический портрет типичного американца репрезентантов русской национальности включает только адаптивные качества, в портрете репрезентантов английской национальности и информантов неопределенной этнической идентичности обнаруживаем и адаптивные, и дезадаптивные черты. Все респонденты воспринимают американцев как веселых, среди других адаптивных черт: серьезный, гибкий, спокойный, активный, уверенный, осторожный, смелый, сотрудничающий, раскрепощенный, среди отрицательных черт: лицемерный, возбужденный, претенциозный,

самоуверенный, застенчивый и импульсивный. Представление респондентов включает черты, проявляющиеся в социальном взаимодействии и позиции и в эмоционально-волевой регуляции. Из этого следует, что, несмотря на согласованное представление о типичном американце, оценка информантов, которые идентифицируют себя с русским этносом, положительнее.

Для анализа характера взаимосвязи этнической идентичности и использования иноязычной лексики мы расположили англицизмы в зависимости от частотности употребления в русском языке – от часто к редко используемой единице. Эти показатели фиксирует Национальный корпус русского языка (ruscorpora.ru). Среднее количество англицизмов, использованных в переводе, в разрезе групп значимо не отличается (7,25; 6,63; 7,67; рис. 4).

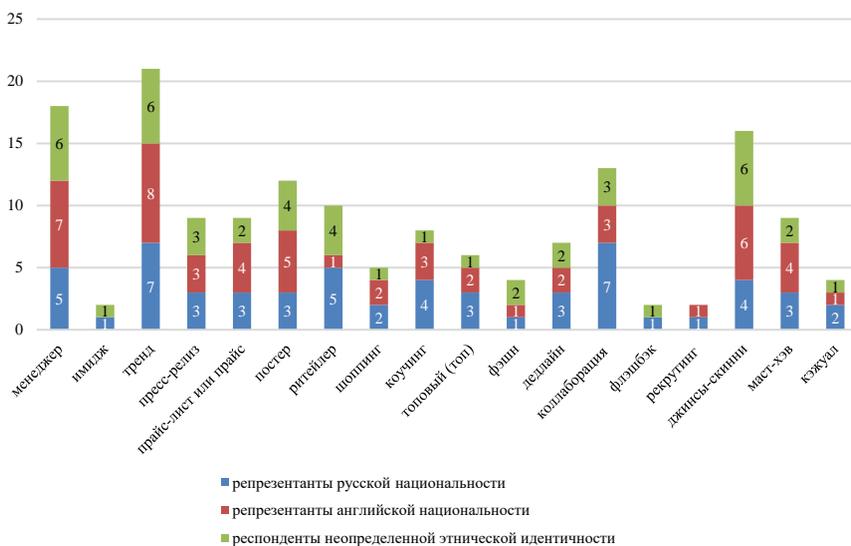


Рис. 4. Распределение количества использования избыточной заимствованной лексики в разрезе групп

С целью анализа влияния встречаемости англицизмов в газетно-журнальных, научных, публицистических текстах, в драматургии, в текстах художественной прозы, которые учтены в НКРУ, мы рассчитали коэффициент корреляции между частотностью лексической единицы в корпусе русского языка и показателями использования англицизмов при переводе. Из расчета следует вывод о том, что частотность употребления англицизмов в упомянутых текстах на русском языке не связана с их включением в речевую практику респондентов.

Для выявления взаимосвязи этнической идентичности и использования заимствований рассчитывался коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона. Полученные показатели этнической идентичности у репрезентантов английской национальности связаны с использованием англицизмов ( $p \leq 0,05$  ( $r = 0,72$ ;  $n = 8$ )). Обнаруженная линейная зависимость показывает, что чем сильнее

личность идентифицирует себя с представителем английской национальности, тем чаще использует заимствованную лексику из английского языка (таблица).

**Корреляция этнической идентичности и частотности использования заимствованной лексики**

Группы респондентов (n = 22)	Стимульные объекты	Значения коэффициента корреляции идентификации со стимульным объектом и частотности использования заимствований
Репрезентанты русской национальности (n = 8)	Типичный представитель русской национальности	-0,25
	Типичный представитель английской национальности	-0,03
	Типичный представитель американского народа	-0,27
Репрезентанты английской национальности (n = 8)	Типичный представитель русской национальности	-0,37
	Типичный представитель английской национальности	0,73*
	Типичный представитель американского народа	-0,08
Респонденты неопределенной этнической идентичности (n = 6)	Типичный представитель русской национальности	-0,52
	Типичный представитель английской национальности	0,36
	Типичный представитель американского народа	0,32

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$ .

В двух других группах респондентов значимая связь между показателями этнической идентичности и частотностью использования англицизмов не выявлена.

**Обсуждение результатов исследования**

Конструирование этнической идентичности необходимо для поддержания целостности личности, на основе которой она выстраивает взаимоотношения с социальным окружением и поведение, проявляющиеся в том числе и в речи. При этом личность может ощущать себя репрезентантом этнической группы, к которой в действительности не принадлежит.

Расхождение между декларируемой и собственно этнической идентичностью, которая изучалась на основе сходства восприятия стимульного объекта и Я-образа, обнаружилось у большинства информантов (14 из 22). Признавая, что самоназвание – одно из значимых показателей этнической идентичности, мы не исключаем факта, что респонденты определили свою этническую принадлежность по ряду объективных признаков, таких как родной язык, национальность родителей. Двое респондентов из шести, ко-

торые обнаружили сходство восприятия «русского» и себя, не указали национальность. Это, возможно, объясняется тем, что в глобальном информационном пространстве статус русского этноса значительно проигрывает другим, и поэтому представителям молодого поколения сложно сохранять и поддерживать позитивную этническую идентичность. Эта причина объясняет и наличие негативных стереотипов восприятия «типичного русского» в группе респондентов неопределенной этнической идентичности.

Согласованность содержания стереотипов восприятия стимульных объектов «типичный представитель английской национальности и американского народа» у всех респондентов можно объяснить действием нескольких причин. Во-первых, это источники, на основе которых у студентов формируется мнение о характере англичан и американцев: социальные сети, средства массовой информации, литература как на русском, так и на английском языке. Во-вторых, все респонденты – студенты одного и того же вуза – обучаются по общей образовательной программе, получают схожие представления о культуре и ее представителях. Разница проявляется в направленности стереотипов: информанты, чей собственный образ близок к портрету «англичанина», обнаруживают положительные стереотипы; так, по их мнению, «англичане» тактичные, а в представлении тех, кто отождествляет себя с «русскими», это качество проявляется в стереотипе отрицательной направленности «лицемерие» и т.п. Ту же закономерность наблюдаем в восприятии «американца» репрезентантами русской национальности и респондентами неопределенной этнической идентичности: первые оценивают «американцев», приписывая положительные черты из связанной пары, вторые – отрицательные.

У репрезентантов английской национальности недостаточно ясное представление о собственной этнической группе, образ «русского» положительный, но черты характера слабо выражены (отклонение от среднего 4,00 менее чем на 1,00). Положительное эмоционально-оценочное значение принадлежности к этнической группе, репрезентантом которой ощущает себя личность, – ожидаемый факт, поскольку это важно для поддержания целостности личности. Вместе с тем мы наблюдаем изменения не только в эмоциональном, но и в поведенческом компоненте этнической идентичности, а именно в стремлении проявлять себя членом этноса в речевом поведении ( $p \leq 0,05$  ( $r = 0,72$ ;  $n = 8$ )). Чем сильнее информанты идентифицируют себя с этносом, тем чаще используются англицизмы в родном языке.

Респонденты, не связывающие представление о себе ни с одним из стимульных объектов, критичнее оценивают «типичного русского», это сочетается с положительной оценкой представителей «английской национальности» и «американского народа». В данной группе восприятие русских и представителей двух других стимульных объектов сильнее всего отличается. При переводе текста с английского на русский язык студенты этой группы, как и другие информанты, использовали избыточную иноязычную лексику, из чего следует, что положительная оценка носителей языка, из

которого заимствована лексика, возможно, играет важную роль в выборе языковых средств.

Менее ожидаемые результаты мы получили у респондентов, идентифицировавших себя с русской национальностью. Несмотря на схожесть Я-образа и «образа типичного русского» в сочетании с критическим восприятием «англичан», при переводе текста респонденты так же, как и все, использовали избыточную иностранную лексику вместо исконно русских или ранее заимствованных слов. Следовательно, идентификация со своей этнической группой не связана со стремлением называть явления, используя исключительно слова родного языка. Кроме того, мы считаем возможным добавить еще одно объяснение выявленного факта: информанты положительно оценивают носителей языка, в данном случае типичного американца, поэтому предпочитают использовать заимствованные из американского варианта английского слова.

### **Заключение**

Настоящее исследование нацелено на расширение знаний о социально-психологических детерминантах использования иноязычной лексики. Причиной обращения к выявлению взаимосвязи между этнической идентичностью личности, содержанием и направленностью гетеростереотипов, частотностью появления заимствований в разных текстах и использованием избыточных иностранных слов и словосочетаний стала дискуссия о влиянии иностранных слов на русский язык в научном и политическом дискурсе.

Итак, по данным исследования, использование или избегание избыточной иноязычной лексики объясняется социально-психологическими причинами. Во-первых, идентификация с собственной этнической группой не связана с предпочтением лексики исключительно родного языка. Во-вторых, полученные данные не обнаруживают взаимосвязи появления заимствований в газетно-журнальных, научных, публицистических текстах, в драматургии, в текстах художественной литературы, прозы (другие речевые практики в исследовании не учитывались) и их использования респондентами в речи. В-третьих, существенным выводом исследования выступает взаимосвязь использования иноязычной лексики вместо аналогов родного языка и идентификации с носителем языка заимствований, а также с положительной оценкой «типичного представителя» носителя языка, из которого заимствована лексика.

В современном мире, в условиях борьбы за этническую экспансию, противостояние в первую очередь разворачивается в информационном пространстве в форме навязывания мировоззренческих установок, ценностных ориентиров и образов идентичности. При этом основное орудие распространения идеологий – язык, поэтому меры по защите родного языка должны быть продуманными и учитывать выводы из различных областей знаний, в том числе социальной психологии, этнической психологии и социолингвистики.

На основе полученных результатов можно выдвинуть следующие предположения, которые способны стать направлениями будущих исследований. Первое затрагивает проблему влияния частотности появления иноязычной лексики в различных речевых практиках, не зафиксированных НКРУ, на использование заимствований в речи. Второе направление исследования связано с изучением механизмов и закономерностей усвоения образов идентичности, которые конструируются и передаются при помощи языка.

### Литература

- Алюнина, Ю. М. (2019). Блог как источник новейших англицизмов: на материале текстов интернет-дискурса моды. *Вестник НГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 17(4), 78–91. doi: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-78-91
- Балясникова, О. В., Черкасова, Г. А., Степанова, А. А., Уфимцева Н. В. (2017). Этнолингвистический аспект регионального языкового сознания. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика*, 8(4), 1161–1170. doi: 10.22363/2313-2299-2017-8-4-1161-1170
- Белина, Н. В., Киселева, З. А., Божик С. Л. (2017). Изучение современных англицизмов на занятиях по иностранному языку в вузе. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*, 8(2), 89–98. doi: 10.18721/JHSS.8210
- Вундт, В. (2002). *Проблемы психологии народов*. М.: Эксмо; Санкт-Петербург: Terra Fantastica.
- Гумбольдт, В. фон (1985). *Язык и философия культуры*. М.: Прогресс.
- Донцов, А. И., Стефаненко, Т. Г., Уталиева, Ж. Т. (1997). Язык как фактор этнической идентичности. *Вопросы психологии*, 4, 75–86.
- Дьяков, А. И. (2012). Англицизмы: заимствование или словообразование. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 16(5), 72–76.
- Дьяков, А. И. (2021). *Большой словарь англицизмов русского языка*. М.: Флинта.
- Дьякова, И. В. (2022). Особенности современного процесса лексического заимствования в русском языке. В сб.: О. Ю. Иванова, О. А. Ефанова (ред.). *Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции* (с. 132–139). Орел: Орловский гос. ун-т им. И. С. Тургенева.
- Зорина, А. В. (2018). Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики). *Казанский лингвистический журнал*, 1(2-1), 5–14.
- Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. М.: Наука.
- Карнышев, А. Д., Иванова, Е. А., Карнышева, О. А. (2017). *Природа экономического патриотизма и гражданского сотрудничества. Этнопсихологические аспекты*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Косенко, Е. И. (2017). Анализ функционирования экономических заимствований в современных российских СМИ. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки*, 2, 107–113. doi: 10.17238/issn2227-6564.2017.2.107
- Красных, В. В. (2020). Архаические слои сознания современной языковой личности (на примере базовой метафоры жидкость). *Вопросы психолингвистики*, 3(45), 70–84. doi: 10.30982/2077-5911-2020-45-3-70-84
- Крысин, Л. П. (2002). Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий. *Вопросы языкознания*, 6, 27–34.
- Крысько, В. Г. (2023). *Этническая психология*. М.: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/511058> (дата обращения: 24.01.2023).
- Малаховская, М. Л. (2020). Новейшие англицизмы в русском лексиконе в аспекте обучения переводу. *Известия Российского государственного педагогического*

университета им. А. И. Герцена, 197, 201–209. doi: 10.33910/1992-6464-2020-197-201-209

- Овсяннико-Куликовский, Д. Н. (1922). *Психология национальности*. Петербург: Время.
- Потебня, А. А. (2012). *Мысль и язык*. М.: Директ-Медиа.
- Солдатова, Г. У., Тетерина, М. В. (2011). Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта. *Образовательная политика*, 2(62), 58–71.
- Стефаненко, Т. Г. (2006). *Этнопсихология*. М.: Аспект Пресс.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово / Slovo.
- Уорф, Б. (1960). *Лингвистика и логика*. М.: Иностран. лит. (Новое в лингвистике, 1).
- Уфимцева, Н. В. (2022). Образ власти по материалам крымского ассоциативного словаря. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Теория языка. Семантика. Семантика*, 13(3), 630–647. doi: 10.22363/2313-2299-2022-13-3-630-647
- Шагалова, Е. Н. (2009). *Словарь новейших иностранных слов (конец XX – начало XXI вв.)*. М.: АСТ: Астрель.
- Шпет, Г. Г. (1996). *Введение в этническую психологию*. Санкт-Петербург: Алетейя.
- Штейнталь, Х. (1864). Характеристика главных типов языкостроения. В сб.: *Филологические записки* (с. 74–82). Воронеж: Мир.
- Эрикссон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс.
- Эрикссон, Э. Г. (2008). Кризис идентичности в автобиографической перспективе (пер. О. А. Симоновой). *Личность. Культура. Общество*, 1(40), 73–89.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 18.03.2023 г.; принята 24.04.2023 г.

**Помуран Наталья Николаевна** – доцент кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета, кандидат психологических наук, доцент.  
E-mail: pomnatnik@mail.ru

**For citation:** Pomuran, N. N. (2023). Socio-Psychological Determinants of the Use of Luxury Loanwords in the Russian Language. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 64–84. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/4

## **Socio-Psychological Determinants of the Use of Luxury Loanwords in the Russian Language**

**N.N. Pomuran<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Novosibirsk State Technical University, 20, K. Marksa Pr., Novosibirsk, 630073, Russian Federation*

### **Abstract**

The article discusses the sociopsychological determinants of the use of luxury loanwords in Russian, in particular the ethnic identity of the individual, the content and focus of heterostereotypes, and the frequency of excessive loanwords in speech practices recorded in the national corpus of the Russian language. The study involved 22 translation and translation studies final year students aged 20-21. The ethnic identity of a person is investigated by comparing auto- and heterostereotypes of three stimuli objects, “a typical representative of Russian, English nationality” and “American people” with the self-image. Next, a comparative

analysis of the use of excessive loanwords when translating the text from English into Russian is performed. The discrepancy between declared and actual ethnic identity was revealed for the majority of informants. Three groups of respondents were distinguished: the first group identified with Russian nationality, the second with English, and the third group's self-image corresponded to none of the presented stimulus objects. Judgments about the "typical representative of English and American nationality" are more consistent compared to the representation of the "typical representative of Russian nationality". According to the research data, informants with uncertain ethnic identity and representatives of English national identity have a positive image of "a representative of English nationality". Those with Russian national identity have a shift towards positive social desirability in their perceptions of "a typical representative of the American people". The use of luxury loanwords is equally characteristic of all respondents. Thus, the use of foreign words and word combinations in speech is associated with a shift in perceptions of native speakers (English or American) towards positive social desirability, as well as identification with native speakers of the language from which the vocabulary is borrowed. The author concludes that social psychological factors should be taken into account when developing measures to protect the mother tongue from excessive borrowing.

**Keywords:** ethnic identity; ethnic stereotypes; borrowings; luxury loanwords; Anglicisms

### References

- Alyunina, Yu. M. (2019). Blog as a Source of Recent Anglicisms: Internet Discourse of Fashion. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 17(4), 78–91 (in Russian). doi: 10.25205/1818-7935-2019-17-4-78-91
- Balyasnikova, O. V., Cherkasova, G. A., Stepanova, A. A., & Ufimtseva N. V. (2017). Ethnopsycholinguistic aspect of regional language consciousness. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. Semiotika. Semantika – RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 8(4), 1161–1170 (in Russian). doi: 10.22363/2313-2299-2017-8-4-1161-1170
- Belina, N. V., Kiseleva, Z. A., & Bozhik S. L. (2017). Izuchenie sovremennykh anglitsizmov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vuze [Study of modern anglicisms in university English classes]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 8(2), 89–98. doi: 10.18721/JHSS.8210
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (2002). *Cross-Cultural Psychology Research and Applications*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dontsov, A. I., Stefanenko, T. G., & Utalieva, Zh. T. (1997). Yazyk kak faktor etnicheskoy identichnosti [Language as a factor of ethnic identity]. *Voprosy psikhologii*, 4, 75–86.
- Dyakov, A. I. (2012). Anglitsizmy: zaimstvovanie ili slovoobrazovanie [Anglicisms: borrowing or word formation]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 16(5), 72–76.
- Dyakov, A. I. (2021). *Bol'shoy slovar' anglitsizmov russkogo yazyka* [The Big Dictionary of Anglicisms in Russian]. Moscow: Flinta.
- Dyakova, I. V. (2022). Osobennosti sovremennogo protsessa leksicheskogo zaimstvovaniya v russkom yazyke [Specificity of the modern process of lexical borrowing In russian language]. In O. Yu. Ivanova, & O. A. Efanova (Eds.), *Aktual'nye voprosy lingvistiki i lingvodidaktiki v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Topical issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication] (pp. 132–139). Orel: Orel State University.
- Erikson, E. (1996). *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: adolescence and crisis] (Trans.). Moscow: Progress.

- Erikson, E. G. (2008). Krizis identichnosti v avtobiograficheskoy perspektive [Identity Crisis in an Autobiographical Perspective] (O. A. Simonova, Trans.). *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo*, 1(40), 73–89.
- Humboldt, W. von (1985). *Yazyk i filosofiya kul'tury* [Language and Philosophy of Culture] (Trans.). Moscow: Progress.
- Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow: Nauka.
- Karnyshev, A. D., Ivanova, E. A., & Karnysheva, O. A. (2017). *Priroda ekonomicheskogo patriotizma i grazhdanskogo sotrudnichestva. Etnopsikhologicheskie aspekty* [The nature of economic patriotism and civic cooperation. Ethno-psychological aspects]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Kosenko, E. I. (2017). Analiz funktsionirovaniya ekonomicheskikh zaimstvovaniy v sovremennykh rossiyskikh SMI [An analysis of the functioning of economic anglicisms in modern Russian mass media]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki – Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Humanitarian and Social Sciences*, 2, 107–113. doi: 10.17238/issn2227-6564.2017.2.107
- Krasnykh, V. V. (2020). Arkhaicheskie sloi soznaniya sovremennoy yazykovoy lichnosti (na primere bazovoy metafory 'zhidkost') [Archaic layers of consciousness of a modern linguistic personality (a case study of the basic metaphor 'liquid')]. *Voprosy psikholingvistiki*, 3(45), 70–84. doi: 10.30982/2077-5911-2020-45-3-70-84
- Krysin, L. P. (2002). Leksicheskoe zaimstvovanie i kal'kirovaniye v russkom yazyke poslednykh desyatiletiiy [Lexical borrowing and calques in the Russian language over the last few decades]. *Voprosy yazykoznaniya*, 6, 27–34.
- Krasko, V. G. (2023). *Eticheskaya psikhologiya* [Ethnic Psychology]. Moscow: Yurayt.
- Malakhovskaya, M. L. (2020). Noveyshie anglitsizmy v russkom leksikone v aspekte obucheniya perevodu [Recent anglicisms in Russian lexicon in terms of translation teaching]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 197, 201–209. doi: 10.33910/1992-6464-2020-197-201-209
- Ovsyaniko-Kulikovskiy, D. N. (1922). *Psikhologiya natsional'nosti* [Psychology of Nationality]. Petrograd: Vremya.
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. University of Texas Press.
- Potebnya, A. A. (2012). *Mysl' i yazyk* [Mind and Language]. Moscow: Direkt-Media.
- Shagalova, E. N. (2009). *Slovar' noveyshikh inostrannykh slov (konets XX – nachalo XXI vv.)* [Dictionary of Modern Foreign Words (late 20th – early 21st centuries)]. Moscow: AST: Astrel'.
- Soldatova, G. U., & Teterina, M. V. (2011). Mnogoyazychie kak faktor formirovaniya novoy identichnosti i kul'turnogo intellekta [Multilingualism as a factor in the formation of a new identity and cultural intelligence]. *Obrazovatel'naya politika*, 2(62), 58–71.
- Stefanenko, T. G. (2006). *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow: Aspekt Press.
- Shpet, G. G. (1996). *Vvedenie v eticheskuyu psikhologiyu* [Introduction to Ethnic Psychology]. St. Petersburg: Aleteyya.
- Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and cross-cultural communication.]. Moscow: Slovo.
- Ufimtseva, N. V. (2022). The Image of Power Based on the Materials of the Crimean Associative Dictionary. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika – RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 13(3), 630–647 (In Russian). doi: 10.22363/2313-2299-2022-13-3-630-647
- Whorf, B. (1960). *Lingvistika i logika* [Linguistics and Logic] (Trans.). Moscow: Inostrannaya literatura
- Wundt, W. (2002). *Problemy psikhologii narodov* [Problems of the Psychology of Peoples] (Trans.). Moscow: Eksmo; St. Petersburg: Terra Fantastica.

Zorina, A. V. (2018). Anglitsizmy v sovremennom russkom yazyke (na primere internetleksiki) [English-language loan words in modern Russian (a case study of the internet vocabulary)]. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*, 1(2–1), 5–14.

*Received 18.03.2023; Accepted 24.04.2023*

**Natalia N. Pomuran** – Associate Professor, Department of Foreign Languages of the Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: pomnatnik@mail.ru

УДК 37.015.31

## ОТ ЧЕГО ЗАВИСИТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ PISA 2018<sup>1</sup>

Т.О. Гордеева<sup>1,2</sup>, О.А. Сычев<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1*

<sup>2</sup> *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20*

<sup>3</sup> *Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Россия, 659333, Бийск, ул. Владимира Короленко, д. 53*

### Резюме

Последние десятилетия отмечены снижением психологического благополучия подростков во всем мире, включая Россию. В поддержание благополучия вносят вклад как средовые, семейные и школьные факторы, так и личностные переменные, причем с позиций современных психологических теорий благополучия позитивные отношения со значимыми другими играют ведущую роль. Однако данные факторы редко исследуются в системе; кроме того, конкретный вклад средовых факторов варьирует от культуры к культуре. Данная статья ставит целью оценить вклад системы средовых и личностно-мотивационных переменных как предикторов психологического благополучия подростков, составленного из показателей удовлетворенности жизнью, позитивных эмоций и осмысленности жизни. Материалом исследования стали данные, собранные в рамках международного проекта PISA 2018 на репрезентативной выборке российских подростков (N = 7 608). Исследовалась роль трех групп переменных, отражающих качество отношений подростка с родителями (поддержка родителей), с учителями (восприятие информативной обратной связи со стороны учителей), со школьным социумом (ценность кооперации и климата сотрудничества и подверженность буллингу). Предполагалось, что переменные, характеризующие качество трех типов отношений со значимыми другими, будут вносить как самостоятельный, так и опосредованный личностными и мотивационными переменными вклад в психологическое благополучие. Пол и СЭС семьи рассматривались в качестве контролируемых переменных. Результаты структурного моделирования подтвердили выдвинутые гипотезы, продемонстрировав значимый вклад в благополучие не только отношений с родителями и сверстниками, но и с учителями, как непосредственный, так и опосредованный переменными, отражающими умение ставить продуктивные цели, справляться с трудностями и чувствовать себя комфортно в школе. Результаты обсуждаются с позиций теории самодетерминации, утверждающей важность удовлетворения базовых психологических потребностей в отношениях со значимыми другими для психологического благополучия индивида.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-01337 «Динамика академической мотивации, ощущения контроля и эмоционального благополучия российских подростков за последние 20 лет».

Обсуждаются универсальные и кросс-культурные аспекты полученных результатов, а также ограничения исследования.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие; удовлетворенность жизнью; поддержка родителей; поддержка учителя; буллинг; предикторы благополучия; российские подростки; PISA

## Введение

Психологическое благополучие детей и подростков подвергалось анализу во множестве современных исследований, как зарубежных, так и российских (Гордеева, Сычев, Лункина, 2019). На сегодняшний день благополучие учащихся рассматривается как важнейший результат образования, который необходимо учитывать при характеристике эффективности школьного обучения. Психологическое благополучие может играть адаптивную роль в столкновении с неблагоприятными ситуациями, его высокие уровни позволяют людям сохранять концентрацию на задачах, не отвлекаясь, тем самым стимулируя мотивацию приближаться к проблеме и решать ее, а не избегать (Shmotkin, 2005). Актуальность исследования психологического благополучия связана также с тем, что в соответствии с последними международными исследованиями психологическое благополучие подростков за последнее десятилетие снизилось. Речь идет о снижении уровня счастья, удовлетворенности жизнью, самооценки (Twenge, Martin, Campbell, 2018), а также усилении депрессивных симптомов (Twenge, Joiner, Rogers, Martin, 2018), росте тревоги (Duffy, Twenge, Joiner, 2019) и чувства одиночества (Twenge, Spitzberg, Campbell, 2019). Причем снижение благополучия особенно касается девочек (Twenge, Joiner et al., 2018). Негативная динамика связывается исследователями прежде всего с ростом использования смартфонов и социальных сетей, заменивших реальное живое общение, что особенно выражено у девочек (мальчики больше используют смартфоны как средство для совместных игр) и негативно сказывается на ощущении принятия и одиночестве.

Сравнение уровня удовлетворенности жизнью 15-летних подростков, по данным исследований PISA 2015 и 2018 гг., показывает, что во всех включенных в анализ странах (кроме Кореи) имело место существенное снижение этого показателя благополучия (OECD, 2019b). Данные по PISA также свидетельствуют, что 15-летние девочки демонстрируют более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чем мальчики (OECD, 2017).

Каковы наиболее существенные факторы, влияющие на психологическое благополучие подростков, и как мы можем способствовать его росту или хотя бы стабилизации? Одним из самых сильных предикторов благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью людей самых разных возрастов является наличие позитивных отношений с другими (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999). Позитивная связь между благополучием и удовлетворенностью отношениями с семьей и друзьями является одной из немногих общепризнанных зависимостей в кросс-культурных исследованиях благо-

получия (Diener, Oishi, Lucas, 2003). Однако какие именно отношения способствуют благополучию? Согласно теории самодетерминации, подтеории социальных отношений, для того чтобы отношения позитивно влияли на благополучие необходимо, чтобы в них удовлетворялись три базовых психологических потребности – в автономии, компетентности и связанности с другими (Ryan, Deci, 2017). В подростковом возрасте значимыми являются три типа отношений – со сверстниками, учителями и родителями.

***Роль отношений со сверстниками и учителями как фактора благополучия***

Отношения подростка со сверстниками могут играть особенно важную роль в создании условий для благополучия учащихся в школе. Предыдущие исследования показали, что позитивные отношения и поддержка одноклассников являются важным предиктором адаптации и удовлетворенности жизнью подростков (Millings, Buck, Montgomery, Spears, Stallard, 2012). Социальные отношения учащихся с другими учащимися могут способствовать чувству принадлежности к школе, выражающемуся в переживании принятия, уважения, включенности и социальной поддержки в школьной среде. В свою очередь, данные свидетельствуют о том, что чувство принадлежности к школе коррелирует с показателями удовлетворенности жизнью, а также с эмоциональным благополучием (Gilman, Anderman, 2006; Millings et al., 2012).

В метаанализе 48 исследований, включающих различные показатели школьного климата, в том числе позитивные отношения со сверстниками и учителями, обнаружена важность этих переменных для благополучия, удовлетворенности жизнью, самоуважения и снижения симптомов антисоциального поведения, тревоги, депрессии и других симптомов психического нездоровья (Aldridge, McChesney, 2018). Учащиеся в школах с более высоким уровнем сотрудничества также проявляют больше позитивного аффекта, меньше негативного аффекта и ощущают больший смысл жизни (Rudolf, Lee, 2023).

С другой стороны, такой негативный показатель школьной среды, как буллинг, или травля, определяемый как негативные физические или словесные действия, имеющие враждебные намерения, причиняющие страдания жертвам, повторяющиеся и связанные с разницей в силе между преступниками и жертвами, в последние несколько десятилетий обнаруживает рост (Бочавер, 2021). Подростки, которые недавно подверглись травле, запугиванию и издевательствам, как правило, сообщают о сниженном уровне субъективного благополучия. Жертвы буллинга испытывают более высокий уровень социальной тревожности, одиночества и депрессии (Ttofi, Farrington, Lösel, Loeber, 2011; Бочавер, 2021) по сравнению с их не пострадавшими сверстниками, они чаще употребляют наркотики и алкоголь (Ttofi, Farrington, Lösel, Crago, Theodorakis, 2016). При этом более высокий уровень буллинга связан с восприятием более конкурентной среды в школах.

Благополучные учащиеся также склонны сообщать о позитивных отношениях со своими учителями (Reddy, Rhodes, Mulhall, 2003; Suldo et al.,

2009). Результаты PISA показывают, что учащиеся в «счастливых» школах, в которых удовлетворенность жизнью учащихся выше среднего по стране, сообщали о более высоком уровне поддержки от своего учителя (на материале учителей естественных наук), чем учащиеся в «несчастливых» школах, где удовлетворенность жизнью учащихся ниже среднего по стране (OECD, 2017). Таким образом, восприятие учащимися поддержки со стороны учителей является характерной чертой школ, в которых учащиеся сообщали о более высоком благополучии.

Предыдущие анализы данных PISA также показывают, что вклад в благополучие школьных факторов, в частности отношений с учителем и обратной связи от него, может существенным образом варьировать от одной образовательной системы и культуры к другой. Так, было обнаружено, что в Великобритании, Франции и Финляндии вклад эмоциональной поддержки родителей вносит значительно более выраженный вклад в благополучие, чем обратная связь со стороны учителя, в то время как в Корее эти два вклада сопоставимы по размеру (Kuhn et al., 2021). То есть благополучие подростков в значительно большей степени зависит от отношений с учителем в Корее, чем в трех других вышеупомянутых странах. Значимость роли поддержки учителя в Корее сопровождалась ростом восприятия этой поддержки, а также ростом чувства принадлежности к школе у корейских подростков в период с 2015 по 2018 г., единственной выборки, в которой благополучие не упало.

Сравнение данных разных исследований зачастую затрудняется в связи с тем, что поддержка учителя понимается в них по-разному. При этом наиболее изученной и теоретически обоснованной является поддержка учителями автономии подростков. На самых разных выборках, включая российские (Chirkov, Ryan, 2001; Núñez, León, 2015), показано, что поддержка автономии со стороны учителя является важным фактором не только внутренней мотивации, но и благополучия подростков.

### ***Роль детско-родительских отношений как фактора благополучия***

Предыдущие исследования показывают, что с раннего возраста участие и поддержка родителей являются важным фактором в достижениях ребенка. Помимо достижений, эмоциональная поддержка родителей также может способствовать более высокому благополучию у детей и подростков. Родительская поддержка в виде совместных мероприятий на выходных и приема пищи за одним столом тесно связана с благополучием детей; отношения с родителями также могут опосредовать воздействие стрессовых жизненных событий на подростков (McMahon, Creaven, Gallagher, 2020). Однако аналогично поддержке учителей под родительской поддержкой часто понимается целый спектр факторов, включающих как эмоциональную и психологическую поддержку, так и инструментальную, информационную и материальную. Их неразличение затрудняет понимание вкладов конкретных типов поведения родителей в благополучие подростков (Chentsova Dutton, Choi, Choi, 2020). При этом наиболее изученной и теоретически обоснованной является поддержка родителями автономии подростков. Родители, поддерживающие автономию, помогают своим детям

исследовать мир и заниматься самопознанием с минимальным контролем и давлением, тем самым способствуя удовлетворению их базовых психологических потребностей (Vansteenkiste, Ryan, 2013), что, в свою очередь, ведет к благополучию. Ценность поддержки автономии родителями как важного фактора благополучия подростков была показана на самых разных выборках, включая российские (Chirkov, Ryan, 2001).

### ***Личностные и мотивационные переменные, вносящие вклад в благополучие***

Среди личностных переменных, вносящих вклад в благополучие, выделяются самоуважение, жизнестойкость и самоэффективность (Carprara, Steca, 2005), позитивное мышление и оптимизм (Titova Grandchamp, Gordeeva, Sychev, 2021), экстраверсия (Anglim, Horwood, Smillie, Marrero, Wood, 2020), причем последняя непосредственно согласуется с важностью позитивных отношений с окружающими людьми для благополучия. Показано также, что на самоэффективность учащихся влияют отношения с другими (Laird, Fawcner, Niven, 2018): когда они получают признание и поддержку своей компетентности со стороны других, они с большей вероятностью будут иметь более высокую самоэффективность.

Исследования мотивационных факторов, надежно вносящих вклад в благополучие, указывают на важность внутренней мотивации (Howard, Bureau, Guay, Chong, Ryan, 2021), целей мастерства (Guo et al., 2022), внутренних жизненных целей (Bradshaw et al., 2022), самоконтроля (Гордеева и др., 2016). В рамках теории самодетерминации доказано, что источником внутренней мотивации является качество отношений с другими: если они удовлетворяют базовые потребности подростка в автономии, компетентности и связи с другими людьми, то тем самым поддерживают внутреннюю мотивацию, в случае же их фрустрации внутренняя мотивация индивида, напротив, снижается.

Опираясь на представленные литературные данные, мы выбрали три типа средовых переменных, предположительно вносящих вклад в психологическое благополучие школьников и отражающих качество социальных отношений с родителями, учителями и сверстниками в школе. В данном исследовании ставится задача изучить совместную роль трех групп переменных, отражающих качество отношений подростка со значимыми другими: 1) родителями (поддержка родителей); 2) учителями (восприятие информативной обратной связи со стороны учителей); 3) школьным социумом (ценность кооперации и климата сотрудничества и подверженность буллингу), – как предикторами благополучия подростков.

***Гипотезы исследования.*** Мы предположили, что переменные, характеризующие качество всех трех типов отношений со значимыми другими, будут вносить как самостоятельный, так и опосредованный личностными и мотивационными переменными вклад в благополучие подростков. На основании ранее проведенных анализов, учитывая значимость школы и образовательных достижений в российском контексте, мы ожидали, что родители, учителя и школьный коллектив сверстников будут оказывать важное

и приблизительно равное по силе влияние на психологическое благополучие подростков. Кроме того, учитывая аналогичные международные данные (Twenge, 2020), мы ожидали обнаружить определенные гендерные различия в благополучии – более высокое благополучие у юношей по сравнению с девушками.

В отличие от исследований, в которых использовались узкие данные по благополучию, опирающиеся лишь на один вопрос об удовлетворенности жизнью (OECD, 2017, 2019b), в данном исследовании мы использовали комплексную переменную, характеризующую благополучие. Аналогичный подход был применен в исследовании, также построенном на анализе данных PISA 2018 (Kuhn et al., 2021). Важно рассматривать благополучие в более широком контексте по ряду причин. Например, для шкал удовлетворенности жизнью было обнаружено, что измерения, состоящие из нескольких пунктов, более надежны, чем отдельные пункты, так как ответы могут зависеть от текущего настроения или жизненных обстоятельств участников (Diener, Lucas, Oishi, 2018). Теоретическим основанием комплексного учета когнитивных и эмоциональных переменных при оценке благополучия является подход Э. Динера (Diener et al., 2018), а учета компонента осмысленности жизни – современные теоретические разработки в рамках теории самодетерминации (Martela, Ryan, 2023).

### Выборка и методы исследования

**Выборка.** В исследовании использовалась репрезентативная выборка учащихся из исследования PISA 2018. Это последние доступные данные PISA о российских подростках, так как в PISA 2022 наша страна участия не принимала (OECD, n.d.). Выборку составили 7 608 15-летних подростков из 263 образовательных организаций 43 регионов России. В их число входят 3 861 (50,7%) девушка и 3 747 (49,3%) юношей. Репрезентативность выборки обеспечивалась специальной организацией отбора образовательных учреждений и учащихся, а также учетом вероятности их выбора посредством весовых коэффициентов.

**Методики.** Данные, использованные в ходе анализа, были получены в PISA 2018 с помощью инструментария, разработанного консорциумом организаций специально для этого исследования, – тестовых задач на оценку читательской, математической и естественнонаучной грамотности, а также ряда шкал, оценивающих некоторые характеристики учащихся и учебной среды, надежность и валидность которых показана организаторами PISA (OECD, 2019a).

**Показатели психологического благополучия учащихся.** В качестве зависимых переменных рассматривались показатели психологического благополучия, позволяющие системно оценить его когнитивные, эмоциональные и экзистенциальные составляющие:

– Удовлетворенность жизнью – оценка на основе ответа на одно задание (Отвечая на этот вопрос, укажите, насколько вы удовлетворены своей жиз-

нию (оцените уровень удовлетворенности по шкале от 0 до 10). При этом ноль означает «Совершенно не удовлетворён», а 10 – «Полностью удовлетворён»).

– Позитивные эмоции – индекс эмоционального благополучия, образованный на основе трех утверждений, оценивающих, как часто учащийся чувствует себя счастливым, радостным и веселым.

– Осмысленность жизни – индекс, основанный на трех утверждениях (например, «Моя жизнь имеет ясный смысл и цель»).

В качестве предикторов контекстуального уровня использовались следующие *показатели восприятия социальных отношений в школьной среде и семье*:

– Поддержка учителя: воспринимаемая обратная связь от учителя (три утверждения, например: «Преподаватель дает мне информацию о моих сильных сторонах при изучении этих предметов»). Речь идет об учителе русского языка и литературы.

– Сверстники, позитивный предиктор: ценность кооперации и сотрудничества в школе – суждения учеников о том, насколько важным для окружающих учащихся является сотрудничество (три утверждения, например: «Учащиеся, похоже, ценят сотрудничество»). Сверстники, негативный предиктор: подверженность буллингу, оцениваемая как частота подверженности травле и запугиванию за последний год (шесть утверждений, например: «Другие учащиеся угрожали мне»).

– Поддержка родителей: родительская эмоциональная и психологическая поддержка (три утверждения, например: «Мои родители поддерживают меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе»).

В качестве предикторов личностного уровня использовались следующие *показатели личностных и мотивационных особенностей подростков*:

1. Общая самооффективность – индекс, отражающий представления о своей эффективности в решении проблем и преодолении трудностей (пять утверждений, например: «Когда я нахожусь в сложной ситуации, я обычно могу найти из нее выход»; «Моя вера в себя позволяет мне пережить трудные времена»).

2. Учебные цели мастерства – учебные цели, направленные на овладение предметом (три утверждения, например: «Моя цель – полностью освоить материал, изучаемый на уроках»).

3. Чувство принадлежности к школе (шесть утверждений, например: «В образовательной организации я чувствую себя чужаком (не у дел)», обратное утверждение).

В качестве контролируемых переменных рассматривались пол и социально-экономический и культурный статус семьи (СЭС) – сводный индекс, отражающий профессиональный, образовательный и материальный статус семьи.

Все количественные показатели (за исключением удовлетворенности жизнью) для удобства сопоставления между государствами были стандартизированы организаторами PISA по странам ОЭСР и в таком виде использовались нами в ходе статистического анализа.

**Методы анализа данных.** Вычисление описательных статистик и корреляций проводилось в среде статистического анализа R с использованием пакетов *intsvy* и *RALSA*, разработанных для анализа результатов международных исследований в области образования и полностью учитывающих особенности их дизайна. При вычислении корреляций использовалось попарное исключение пропущенных случаев (доля пропущенных случаев не превышала 19%).

Для анализа возможной опосредующей роли личностных факторов проводилось линейное структурное моделирование в *Mplus 8* методом максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR) и кластерной коррекцией (с учетом распределения учащихся по школам), позволяющей получить несмещенные оценки стандартных ошибок. Оценка статистической значимости опосредованных эффектов проводилась с помощью бутстреп-анализа (10 000 выборок). Для углубленной интерпретации результатов такого анализа использовалась оценка доли опосредованного эффекта ( $P_M$ ) для тех переменных, у которых направление непосредственного и суммарного опосредованного эффектов совпадали.

## Результаты

### *Связь показателей психологического благополучия с личностными и средовыми характеристиками*

Представленные в таблице средние значения по всем показателям (за исключением первого) представлены в стандартизированной для стран ОЭСР шкале, так что их удобно интерпретировать в сравнении с общим для этих стран средним, равным нулю. Индекс эмоционального благополучия у российских подростков ниже среднего по странам ОЭСР, однако уровень осмысленности жизни и удовлетворенности жизнью, напротив, несколько выше. В отношении переменных-предикторов российские подростки в сравнении с другими странами ОЭСР демонстрируют относительно высокий уровень воспринимаемой обратной связи от учителя. При этом российские подростки демонстрируют меньший уровень чувства принадлежности к школе, учебных целей мастерства, общей самооэффективности, а также более высокий уровень подверженности буллингу. Кроме того, они также получают существенно меньше родительской психологической поддержки. Уровень СЭС семей, в которых эти подростки воспитываются, выше, чем средний по странам ОЭСР.

Корреляции между переменными (см. таблицу) демонстрируют довольно существенные статистически значимые связи между тремя показателями психологического благополучия, подтверждая тем самым возможность их объединения в общий фактор. Как и ожидалось, личностно-мотивационные переменные (общая самооэффективность, учебные цели мастерства и чувство принадлежности к школе) показали в целом наиболее тесные связи с показателями психологического благополучия. Позитивные контекстуальные факторы (родительская и учительская поддержка, ценность

**Описательная статистика и коэффициенты корреляции для использовавшихся  
в исследовании показателей**

Показатели	1. УЖ	2. ИЭБ	3. ИОЖ	4. ЧПШ	5. ОСЭ	6. УЦМ	7. ПР	8. ПБУ	9. ЦС	10. ПУ	11. СЭС
1. Удовлетворенность жизнью (УЖ)	–										
2. Индекс эмоционального благополучия (ИЭБ)	0,53***	–									
3. Индекс осмысленности жизни (ИОЖ)	0,43***	0,45***	–								
4. Чувство принадлежности к школе (ЧПШ)	0,25***	0,32***	0,30***	–							
5. Общая самоэффективность (ОСЭ)	0,26***	0,36***	0,43***	0,31***	–						
6. Учебные цели мастерства (УЦМ)	0,28***	0,34***	0,36***	0,21***	0,40***	–					
7. Поддержка родителей (ПР)	0,24***	0,26***	0,31***	0,27***	0,33***	0,29***	–				
8. Подверженность буллингу (ПБУ)	–0,19***	–0,18***	–0,13***	–0,26***	–0,10***	–0,11***	–0,17***	–			
9. Ценность сотрудничества (ЦС)	0,17***	0,23***	0,23***	0,26***	0,28***	0,28***	0,28***	–0,09***	–		
10. Поддержка учителя (ПУ)	0,17***	0,18***	0,19***	0,16***	0,20***	0,24***	0,19***	–0,06***	0,21***	–	
11. Социально-экономический и культурный статус семьи (СЭС)	0,02	0,00	0,02	0,06***	0,13***	0,03	0,12***	0,00	0,04*	–0,01	–
12. Пол	0,09***	0,03*	0,08***	–0,01	0,03*	–0,01	–0,06***	0,11***	0,03**	0,07***	0,02
<i>Среднее выборочное</i>	7,32	–0,07	0,11	–0,39	–0,30	–0,18	–0,37	0,33	–0,02	0,22	0,13
<i>Стандартная ошибка среднего</i>	0,05	0,02	0,02	0,02	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
<i>Стандартное отклонение</i>	2,64	1,02	0,92	0,80	0,89	1,01	0,92	1,03	0,93	1,00	0,73

*Примечания.* Уровень значимости: \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$ , \*\*\* –  $p \leq 0,001$ . Для кодирования пола использовались следующие значения: 1 – женский, 2 – мужской.

сотрудничества) связаны с показателями благополучия преимущественно умеренно и прямо. Обратную связь с ними, также умеренную по величине, показала подверженность буллингу. Все три измеренных аспекта благополучия оказались не связаны с СЭС. Их слабые, но статистически значимые корреляции с полом указывают на тот факт, что удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни и эмоциональное благополучие несколько выше у юношей.

Все показатели личностных характеристик учащихся, а также их восприятия школьной среды и социальной поддержки слабо или умеренно коррелируют между собой, при этом подверженность буллингу ожидаемо демонстрирует со всеми показателями обратные связи, а остальные – прямые (см. таблицу). С СЭС слабо и прямо связаны только чувство принадлежности к школе, общая самооффективность, родительская поддержка и ценность сотрудничества. Корреляции с полом указывают на несколько большую выраженность у юношей подверженности буллингу, воспринимаемой обратной связи от учителя, ценности сотрудничества и общей самооффективности, в то время как у девушек более выражена поддержка родителей.

***Структурная модель зависимости психологического благополучия от воспринимаемой поддержки родителей, учителей, школьной среды и личностных факторов***

Для проверки предположения о возможном опосредованном влиянии школьной среды (как характеристики отношений со сверстниками в школе) и воспринимаемой поддержки со стороны родителей и учителей на психологическое благополучие была построена структурная модель. В качестве зависимой переменной в модели рассматривался фактор психологического благополучия, образованный из трех наблюдаемых переменных (далее в скобках приведены соответствующие факторные нагрузки, полученные в ходе ее оценки): удовлетворенности жизнью (0,67), эмоционального благополучия (0,74) и осмысленности жизни (0,68). В качестве непосредственных предикторов психологического благополучия рассматривались личностно-мотивационные факторы, образованные из соответствующих заданий: общая самооффективность (0,57–0,71), учебные цели мастерства (0,70–0,92) и чувство принадлежности к школе (0,67–0,83; из данной шкалы использовалось только три прямых задания). Между этими тремя факторами допускались ковариации.

В модель были также включены более отдаленные, контекстуальные факторы, связанные с родителями, учителями и школьным коллективом сверстников, в отношении которых мы ожидали как непосредственные, так и опосредованные через личностно-мотивационные факторы связи с психологическим благополучием. В частности, были добавлены все возможные непосредственные и опосредованные пути влияния на психологическое благополучие для факторов родительской поддержки (0,75–0,93), воспринимаемой обратной связи от учителя (0,76–0,89), ценности сотрудничества (0,79–0,90) и подверженности буллингу (0,42–0,88). Они также были обра-

зованы из соответствующих заданий, и между этими факторами допускались ковариации друг с другом. Кроме того, в модель были включены в качестве контролируемых переменных пол и СЭС вместе с их возможными путями влияния на все латентные факторы.

Оценка такой модели (рис. 1) показала отличное соответствие данным:  $\chi^2 = 3\,658,26$ ;  $df = 421$ ;  $p \leq 0,001$ ; CFI = 0,954; TLI = 0,946; SRMR = 0,033; RMSEA = 0,032; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,031–0,033; PCLOSE = 1;  $N = 7\,399$ . На рис. 1 для удобства восприятия показана только структурная часть модели (факторные нагрузки на индикаторы см. выше в тексте), при этом ковариации между факторами и не показавшие статистической значимости пути и коэффициенты опущены, а все приведенные коэффициенты значимы при  $p \leq 0,05$ .

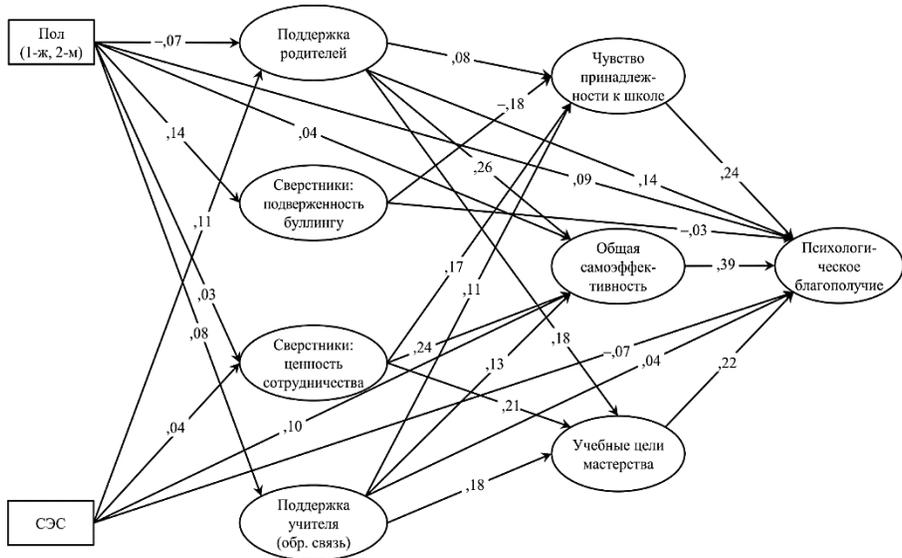


Рис. 1. Модель зависимости психологического благополучия от личностных факторов, факторов воспринимаемой поддержки и школьной среды при контроле пола и социально-экономического и культурного статуса семьи (СЭС)

Полученной моделью объясняется более половины дисперсии фактора психологического благополучия (51%). В ходе оценки модели были обнаружены ожидаемые слабые или умеренные связи между латентными факторами. В частности, все связи личностно-мотивационных факторов друг с другом являются прямыми (0,07–0,33; все при  $p \leq 0,001$ ), также прямо связаны друг с другом факторы поддержки родителей, поддержки учителя и ценности сотрудничества (0,21–0,25; все при  $p \leq 0,001$ ), а их связи с подверженностью буллингу обратные (от -0,05;  $p \leq 0,05$ , до -0,20;  $p \leq 0,001$ ).

Наиболее сильным непосредственным предиктором психологического благополучия в полученной модели оказалась общая самооффективность. Несколько меньший непосредственный вклад в психологическое благопо-

лучие вносят чувство принадлежности к школе, учебные цели мастерства и родительская поддержка. Довольно слабый, но статистически значимый позитивный непосредственный эффект на благополучие показывает воспринимаемая обратная связь от учителя, в то время как аналогичный слабый, но обратный непосредственный эффект демонстрирует подверженность буллингу.

Представленная модель наглядно иллюстрирует возможное опосредованное влияние контекстуальных факторов (поддержки со стороны родителей и учителей, подверженности буллингу и ценности сотрудничества в коллективе сверстников) через личностно-мотивационные факторы на психологическое благополучие. Для оценки величины и статистической значимости каждого из опосредованных эффектов далее был проведен бутстреп-анализ. Результаты анализа показали, что эффект родительской поддержки на психологическое благополучие является частично опосредованным (суммарный стандартизованный опосредованный эффект составил 0,163;  $p \leq 0,001$ ), в основном через общую самооффективность (0,102;  $p \leq 0,001$ ). Величина доли опосредованного эффекта ( $P_M = 0,54$ ), составляющая более половины от общего, свидетельствует о том, что родительская поддержка оказывает влияние на благополучие в большей мере опосредованно, хотя непосредственный эффект также является довольно существенным.

Позитивный эффект учительской поддержки на психологическое благополучие также в большей мере является опосредованным, чем непосредственным (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = 0,118;  $p \leq 0,001$ ;  $P_M = 0,75$ ). Ее позитивная роль в основном связана с укреплением общей самооффективности и учебных целей мастерства. Это значит, что, предоставляя подростку обратную связь, учитель поддерживает его веру в эффективность усилий и приверженность целям, связанным с наилучшим овладением учебным материалом, что позитивно сказывается на благополучии учащегося.

Со стороны отношений со сверстниками подверженность буллингу показывает частично опосредованный негативный эффект на благополучие через снижение чувства принадлежности к школе, который также превышает половину от его общего, довольно слабого эффекта (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = -0,045;  $p \leq 0,001$ ;  $P_M = 0,58$ ). С другой стороны, ценность сотрудничества показывает полностью опосредованный эффект на благополучие – в основном через общую самооффективность, а также через чувство принадлежности к школе и учебные цели мастерства (суммарный стандартизованный опосредованный эффект = 0,183;  $p \leq 0,001$ ). Иными словами, в доброжелательной атмосфере сотрудничества у подростков укрепляются вера в эффективность собственных усилий, растут показатели продуктивного целеполагания и чувство связанности с другими школьниками.

Относительно контролируемых переменных из результатов следует, что пол показывает преимущественно непосредственный эффект на психологическое благополучие, проявляющийся в том, что его уровень несколько

выше у юношей. Эффекты пола, опосредованные через различные переменные, статистически значимы, но достаточно малы и имеют противоположные знаки, так что суммарный опосредованный эффект пола не показывает статистической значимости (0,016; незначим;  $P_M = 0,15$ ). Другая контролируемая переменная – социально-экономический и культурный статус семьи – показала взаимно компенсирующие противоположные непосредственный (-0,069;  $p \leq 0,001$ ) и опосредованный эффекты (0,064;  $p \leq 0,001$ ), причем позитивный опосредованный эффект (преимущественно через самооэффективность и родительскую поддержку) полностью компенсируется негативным непосредственным эффектом, так что на уровне наблюдаемых переменных (см. таблицу) корреляция между СЭС и психологическим благополучием близка к нулю и незначима. Позитивный опосредованный эффект представляется ожидаемым, в то время как непосредственный негативный эффект трудно поддается объяснению. Вероятно, что такой негативный эффект удастся лучше понять после выявления других опосредствующих переменных, не учтенных в исследовании PISA.

### **Обсуждение**

Данные на российской выборке показывают, что психологическое благополучие подростков демонстрирует отсутствие его связи с СЭС их семей. СЭС семьи ребенка, как правило, обнаруживает надежные позитивные связи с его академическими достижениями, что было показано в том числе на достижениях по тестам PISA. Однако наши данные согласуются с международными, показывающими, что роль СЭС семьи в благополучии подростков менее однозначна и может быть опосредована характером детско-родительских отношений (Sweeting, Hunt, 2014; Ge, 2020). Этот факт свидетельствует о важности изучения системы психологических факторов, как средовых, так и личностных, влияющих на поддержку и развитие благополучия. Проведенное исследование показывает как важный вклад целой системы источников благополучия российских подростков средового характера, обеспечивающих социальную поддержку со стороны родителей, учителей и сверстников, так и его обусловленность рядом рассматривавшихся ранее мотивационно-личностных переменных и установок, отражающих целеустремленность (учебные цели мастерства) и уверенность подростка в своем потенциале.

Представленные результаты хорошо согласуются с результатами метаанализа Р. Чу и соавт. (Chu, Saucier, Hafner, 2010), показывающими вклад отношений с родителями, сверстниками и учителями в подростковое благополучие. Наши данные демонстрируют, что родители, учителя, коллектив сверстников в школе оказывают важное и приблизительно равное по силе влияние на психологическое благополучие подростков. Этот результат о достаточно высокой роли учителей является культурно-специфичным, так как в ряде социокультурных контекстов однозначно

доминирующими оказываются показатели отношений подростка с родителями (Kuhn et al., 2021).

Данные свидетельствуют о том, что эффективная (для благополучия) поддержка родителей и учителей отличается – роль родителей состоит прежде всего в эмоционально-психологической поддержке, включающей заботу о достижениях школьника и искреннюю заинтересованность ими, т.е. в удовлетворении потребности в связанности, в то время как роль учителей состоит в большей степени в поддержке инструментального характера, означающей поддержку потребности компетентности и мастерства.

Учитывая определенную культурную специфику конкретных предикторов благополучия в отношении вклада школьных факторов, ценным представляется демонстрация двух типов личностно-мотивационных переменных, опосредующих связь системы контекстуальных переменных и психологического благополучия на выборке российских подростков. Обнаружена важная роль переменных, имеющих отношение к учебной деятельности (учебные цели мастерства, принадлежность к школе), и также роль широких личностных переменных, таких как общая самооффективность. Очевидно, что переменные первого типа являются специфичными для подростков, а переменные второго типа – универсальными.

Существенную опосредующую роль рассмотренных личностно-мотивационных переменных продемонстрировали результаты медиационного анализа в рамках структурного моделирования. Установлено, что рассмотренные средовые переменные оказывают влияние на психологическое благополучие не только непосредственно, но и опосредованно через рассмотренные личностно-мотивационные факторы. В наибольшей мере это относится к ценностям сотрудничества в школьном коллективе, которые показали достаточно существенный и при этом исключительно опосредованный эффект на благополучие. Таким образом, значение контекстных характеристик, отражающих качество отношений, состоит в первую очередь в том, что они укрепляют личностно-мотивационные ресурсы благополучия подростков.

О важности исследования рассмотренных факторов психологического благополучия свидетельствуют средние показатели их выраженности в сравнении со странами ОЭСР, указывающие на относительно высокую подверженность российских подростков буллингу, а также слабую поддержку со стороны родителей. Такие особенности социальной среды сочетаются с достаточно низкой общей самооффективностью, низкой приверженностью учебным целям мастерства, а также со слабым чувством принадлежности к школе. Позитивное значение для благополучия подростков в нашей стране имеют относительно сильная поддержка со стороны учителя и высокий уровень СЭС.

Показано, что все три показателя психологического благополучия – удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни и эмоциональное благополучие – несколько выше у юношей, что соотносится с результатами

исследований подростков в других странах (Twenge, 2020). Интересно также, что девушки и юноши опираются на несколько разные социальные источники поддержки благополучия: у девушек выше восприятие поддержки со стороны семьи, а у юношей – со стороны учителей, они получают от учителей несколько больше информативной позитивной обратной связи. При этом юноши чаще подвергаются травле со стороны сверстников, что негативно сказывается на их благополучии.

Преимуществом исследования является большая репрезентативная выборка российских школьников, принявших участие в исследовании, и широкий набор характеристик, описывающих переменные среды и личности подростков, позволяющих системно исследовать источники благополучия.

**Ограничения исследования.** Безусловно, как описанные средовые, так и личностные переменные не дают исчерпывающего описания всех переменных, вносящих вклад в психологическое благополучие подростков. Например, было бы полезно включить в будущие батареи диспозиционный оптимизм, а также просоциальные целевые ориентации. Кроме того, разработанный и широко представленный в литературе психологический инструментарий мог бы использоваться более активно, что приводило бы к более надежным конечным результатам. Важно иметь в виду, что подвергнутые анализу данные носят кросс-секционный характер, так что выводы относительно каузальных зависимостей, опирающиеся на выявленные статистические связи, носят предположительный характер.

## **Заключение**

Несмотря на общемировые тенденции снижения благополучия подростков в последние десятилетия, средние показатели благополучия, демонстрируемые российскими подростками (особенно в отношении его когнитивных составляющих), достаточно высоки (OECD, 2019b), однако его источники остаются неисследованными. Исследования и отчеты PISA фокусируются главным образом на переменных, предсказывающих академические достижения (баллы PISA), наше исследование является одним из первых (см.: Govorova et al., 2020), поставивших в фокус внимания психологическое благополучие подростков, и первым, проведенным на российской выборке. В рамках данного исследования нам удалось определить конкретные переменные, вносящие вклад в благополучие со стороны школьного климата, детско-учительских отношений и детско-родительских отношений.

Исследование вносит важный вклад в понимание комплексных источников благополучия российских подростков, раскрывая роль поддержки со стороны родителей и школы как факторов средового характера, на которые можно оказывать влияние, а также мотивационно-личностных переменных и установок, отражающих продуктивное целеполагание и уве-

ренность подростка в своем потенциале, причем последние во многом опосредуют влияние первых. Результаты исследования свидетельствуют, что не только отношения со сверстниками, но и качество отношений с родителями и учителями продолжает оставаться значимым фактором благополучия 15-летних подростков. Показано, что восприятие подростками школьной среды является ключевым фактором для понимания источников их благополучия.

Показана роль ряда личностных переменных, которые важно учитывать для предсказания благополучия подростков, – выраженность учебных целей мастерства, общей самооффективности и чувства принадлежности к школе; их важно развивать и поддерживать в контексте как семейного воспитания, так и школьного обучения. При проведении психологических интервенций важно также учитывать, что девочки-подростки демонстрируют несколько меньший уровень благополучия, чем юноши.

### Литература

- Бочавер, А. А. (2021). Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(2), 393–409. doi: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
- Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Сучков, Д. Д., Иванова, Т. Ю., Сычев, О. А., Бобров, В. В. (2016). Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием. *Культурно-историческая психология*, 12(2), 46–58. doi: 10.17759/chp.2016120205
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Лункина, М. В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, (3), 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 31.03.2023 г.; повторно 21.04.2023 г.;  
принята 27.04.2023 г.

**Гордеева Тамара Олеговна** – профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор психологических наук, доцент.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

**Сычев Олег Анатольевич** – старший научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: osn1@mail.ru

**For citation:** Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2023). What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results. *Sibirskiy Psichologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 85–104. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/5

## **What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results<sup>1</sup>**

**T.O. Gordeeva<sup>1,2</sup>, O.A. Sychev<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Lomonosov Moscow State University, Leninskie Gory, 1, Moscow, 119991, Russian Federation*

<sup>2</sup> *National Research University Higher School of Economics, Myasnitskaya Ul., 20, Moscow, 101000, Russian Federation*

<sup>3</sup> *Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, 53, Vladimira Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation*

### **Abstract**

Last decades have been marked by a decline in the psychological well-being of adolescents around the world. Both environmental, family and school factors, as well as personal factors contribute to the maintenance of well-being, and from the standpoint of modern psychological theories of well-being, positive relationships with significant others play a leading role. However, these factors are rarely explored in the system; moreover, the specific contribution of environmental factors varies from culture to culture. This article aims to assess the role of the system of environmental and personality-motivational variables as predictors of the psychological well-being of Russian adolescents. The material of the study was the data collected within the framework of the PISA 2018 project on a representative sample of Russian teenagers (N=7608). We studied the role of three groups of variables reflecting the quality of a teenager's relationship with 1) parents (parental support), 2) teachers (perception of informative feedback from teachers), 3) school society (the value of cooperation and climate of cooperation and exposure to bullying). It was assumed that the variables characterizing the quality of the three types of relationships with significant others would contribute both independently and mediated by personal and motivational variables to well-being. Gender and family SES were considered as control variables. The results of structural equation modeling confirmed the hypotheses, demonstrating a significant contribution to the well-being of not only relationships with parents and peers, but also teachers, both directly and indirectly by variables reflecting the ability to set productive goals, cope with difficulties and feel comfortable at school. The results are discussed from the standpoint of the self-determination theory, which asserts the importance of satisfying basic psychological needs in relationships with significant others for the psychological well-being. Universal and cross-cultural aspects of the findings of the study are discussed, as well as its limitations.

**Keywords:** well-being; life satisfaction; parents' support; teacher's support; bullying; predictors of well-being; Russian adolescents; PISA

### **References**

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. doi: 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146, 279–323. doi: 10.1037/bul0000226
- Bochaver, A. A. (2021). Consequences of School Bullying for Its Participants. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(2), 393–409 (in Russian). doi: 10.17323/1813-8918-2021-2-393-409

---

<sup>1</sup> This study was supported by the Russian Science Foundation, grant 22-28-01337 “Dynamics of academic motivation, sense of control and emotional well-being of Russian adolescents over the past 20 years”.

- Bradshaw, E. L., Conigrave, J. H., Steward, B. A., Ferber, K. A., Parker, P. D., & Ryan, R. M. (2022). A meta-analysis of the dark side of the American dream: Evidence for the universal wellness costs of prioritizing extrinsic over intrinsic goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspp0000431
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275–286. doi: 10.1027/1016-9040.10.4.275
- Chentsova Dutton, Y. E., Choi, I.-J., & Choi, E. (2020). Perceived parental support and adolescents' positive self-beliefs and levels of distress across four countries. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00353
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. doi: 10.1525/collabra.115
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among U.S. undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys. *Journal of Adolescent Health*, 65(5), 590–598. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.04.033
- Ge, T. (2020). Effect of socioeconomic status on children's psychological well-being in China: The mediating role of family social capital. *Journal of Health Psychology*, 25(8), 1118–1127. doi: 10.1177/1359105317750462
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375–391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Gordeeva, T. O., Osin, E. N., Suchkov, D. D., Ivanova, T. Yu., Sychev, O. A., & Bobrov, V. V. (2016). Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 12(2), 46–58 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2016120205
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lunkina, M. V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2019240303
- Govorova E., Benítez I., Muñiz J. (2020). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(11): 4014. doi: 10.3390/ijerph17114014
- Guo, J., Hu, X., Elliot, A. J., Marsh, H. W., Murayama, K., Basarkod, G., ... Dicke, T. (2022). Mastery-approach goals: A large-scale cross-cultural analysis of antecedents and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*. doi: 10.1037/pspp0000436
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. doi: 10.1177/1745691620966789
- Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, L., Liht, J., & Weather, R. (2021). *PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds?* Slough: NFER.

- Laird, Y., Fawcner, S., & Niven, A. (2018). A grounded theory of how social support influences physical activity in adolescent girls. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1), 1435099. doi: 10.1080/17482631.2018.1435099
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2023). Clarifying eudaimonia and psychological functioning to complement evaluative and experiential well-being: Why basic psychological needs should be measured in national accounts of well-being. *Perspectives on Psychological Science*. doi: 10.1177/17456916221141099
- McMahon, G., Creaven, A.-M., & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships. *Stress and Health*, 36(3), 299–310. doi: 10.1002/smi.2923
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061–1067. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.015
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20, 275–283. doi: 10.1027/1016-9040/a000234
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: PISA, OECD publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD. (n.d.). *About PISA. PISA 2022 participants*. Retrieved April 20, 2023, from <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2022-participants.htm>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. doi: 10.1017/S0954579403000075
- Rudolf, R., & Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*. doi: 10.1007/s12187-022-10005-x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291–325. doi: 10.1037/1089-2680.9.4.291
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67–85. doi: 10.1080/02796015.2009.12087850
- Sweeting, H., & Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine*, 121, 39–47. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.09.037
- Titova Grandchamp, V. A., Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2021). Optimistic attributional style as a predictor of well-being: Exploring the mediating roles of gratitude and savoring the moment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(3), 50–67. doi: 10.11621/pir.2021.0304
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8–27. doi: 10.1037/spq0000120
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73. doi: 10.1108/17596591111132873

- Twenge, J. M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U.S. adolescents after 2012 and links to technology use: Possible Mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(1), 19–25. doi: 10.1176/appi.prcp.20190015
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17. doi: 10.1177/2167702617723376
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18(6), 765–780. doi: 10.1037/emo0000403
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913. doi: 10.1177/0265407519836170
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. doi: 10.1037/a0032359

Received 31.03.2023; Revised 21.04.2023;  
Accepted 27.04.2023

**Tamara O. Gordeeva** – Professor, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, National Research University Higher School of Economics. D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

**Oleg A. Sychev** – Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: osn1@mail.ru

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

## АНТИМОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИИ ИХ РОДИТЕЛЕЙ

**Н.В. Иванова<sup>1</sup>, О.В. Суворова<sup>1,2</sup>, Г.И. Ефремова<sup>3</sup>, Е.В. Минаева<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Россия, 603600, Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1

<sup>2</sup> Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24

<sup>3</sup> Российская академия образования, Россия, 119121, Москва, ул. Погодинская, 8

### Резюме

Раскрываются результаты исследования особенностей понимания родителями младших школьников детерминант антимотивов учебной детской деятельности, которые наряду с позитивными мотивами определяют общее отношение ребенка к учению и являются крайне мало изученными в отечественной и зарубежной психологии. Для сбора эмпирических данных применялось анкетирование; выборка составила 252 родителя, чьи дети обучаются в школах разного типа с первого по четвертый класс. При обработке и интерпретации результатов использовались контент-анализ, ранжирование,  $\chi^2$  критерий Пирсона, сравнительный анализ с итогами наших предыдущих исследований, проведенных на детской и учительской группах. Ведущей детерминантой антимотивации учебной деятельности младших школьников, по мнению общей родительской выборки, является сложность образовательной программы, на втором и третьем местах в рейтинге – увлечение или злоупотребление ребенка гаджетами и детские хобби. Выделенная средствами контент-анализа совокупность антимотивационных детерминант учебной деятельности младших школьников с позиции родителей была дифференцирована на группы по личностно-средовой обусловленности. Установлено, что самая многочисленная группа детерминант антимотивов учебной детской деятельности, по мнению родителей младших школьников, связана с недостатками профессионализма педагога, а также его личностными особенностями. Это определяет высокую требовательность современных родителей к профессиональной деятельности учителей, а также свидетельствует о нивелировании родителями собственной ответственности за развитие учебной мотивации ребенка, о недостаточной психологической компетентности родителей. Для младших школьников самой значимой детерминантой антимотивации учебной деятельности выступает совокупность личностных особенностей обучающихся, для педагогов – содержательные аспекты образования и личностные особенности учеников. Зафиксирована низкая критичность родителей к семейным факторам и личностным характеристикам детей как возможным детерминантам антимотивов учебной деятельности младших школьников. Констатируется, что представления родителей,

имеющих педагогическое и (или) психологическое образование, о важности ряда детерминант антимотивов учебной деятельности младших школьников статистически значимо отличаются от позиции остальной родительской выборки. Итоги исследования позволили определить содержательно-организационные аспекты необходимой просветительно-развивающей работы с родителями младших школьников для повышения их психолого-педагогической компетентности в сфере мотивации личности ребенка, нивелирования антимотивов учебной деятельности детей.

**Ключевые слова:** мотивация; антимотивационная детерминанта; учебная деятельность; младший школьник; родитель школьника

## **Введение**

Одним из важнейших личностных результатов выпускника начальной школы, согласно современному российскому федеральному государственному образовательному стандарту, является сформированность мотивации к обучению и познанию. Именно для младшего школьного возраста, когда учебная деятельность является ведущей в психическом развитии ребенка и закладывается базис для дальнейшей академической успешности, проблема изучения и формирования собственно учебной мотивации (мотивации учебной деятельности) имеет особую актуальность.

К настоящему моменту накоплен существенный массив отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований, раскрывающих различные аспекты обозначенной проблемы. Изучены специфика содержания и динамика развития учебной мотивации у современных младших школьников, в том числе в сравнении со сверстниками предыдущих десятилетий (Ryan, Deci, 2000; Gottfried, Fleming, Gottfried, 2001; Gordeeva, Sychev, Pshenichnuk, Sidneva, 2018; Рогова, 2019; Белоус, Герасина, 2022; Данилова, 2022). Российскими учеными выявлены значимые различия в иерархии учебных мотивов у младших школьников, обучающихся в традиционной и развивающей образовательных системах; констатировано, что система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова определяет ведущие позиции именно учебно-познавательных мотивов, непосредственно связанных с процессом и содержанием обучения (Gordeeva et al., 2018; Воронкова, Лагутина, Адаскина, 2022). В мировой практике убедительно доказано существенное влияние уровня развития учебной мотивации на успеваемость младших школьников, академическую самостоятельность детей, школьное благополучие и социальную адаптацию обучающихся начальной школы (Garon-Carrier et al., 2016; Рамазанова, Абдулатипова, 2018; Гордеева, Сычев, Лункина, 2019; Lv, Lv, Wang, Luo, 2019; Дусмухамедова, Салиева, Максимова, 2020). Определены наиболее значимые факторы образовательной и семейной среды, оказывающие воздействие на развитие учебной мотивации младшего школьника: профессионализм, направленность, интенциональность педагога, его поддержка детской субъектности (Zhou, Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani, 2019; Мишарева, 2020; Чернявская, Мишарева, 2020; Данилова, 2022); современные педагогические технологии и активные методы обучения (Rufini, Vzuneck, Oliveira, 2012; Vojović,

Antonijević, 2017; Карпова, 2020; Громоздова, Маковец, Маковец, 2021; Юнусова, 2021); семейный микроклимат, тип детско-родительских отношений и установок родителей (Сухарева, Кондренкова, 2011; Zong, Zhang, Yao, 2018; Нелюбина, Сараева, 2019; Zhou, Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani, 2019; Lerner, Grolnick, 2020). Разработан, диверсифицирован и валидизирован диагностический инструментарий для изучения уровня и структуры учебной мотивации младших школьников (Бадмаева, 2005; Карпова, 2007; Guay et al., 2010; Rufini, Bzuneck, Oliveira, 2012; Chanal, Cheval, Courvoisier, Paumier, 2019; Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020; Howard et al., 2020; Кулагина, Апасова, Федоров, 2021).

Отметим, что преобладающее большинство исследований учебной мотивации младших школьников направлено на анализ положительных мотивов, побуждающих детей к учебе, и не затрагивают гетерогенные мотивы, имеющие отрицательную направленность по отношению к учебной деятельности и являющиеся, по существу, ее антимотивами. Между тем, как справедливо подчеркивает Е.В. Карпова, точку зрения которой мы разделяем, именно соотношение позитивных мотивов учебной деятельности и ее антимотивов определяет общее отношение к учению (Карпова, 2007; Карпова, 2020). В настоящий момент можно констатировать острую дефицитарность психолого-педагогических исследований типологии, детерминации, генезиса антимотивов учебной деятельности, в том числе на этапе начального общего образования.

Важную роль играют изучение и анализ понимания антимотивов учебной деятельности младших школьников и их детерминант с точки зрения всех субъектов образовательного процесса, включая родителей обучающихся. Педагогический потенциал семьи в развитии разнообразных положительных учебных мотивов младших школьников, как уже было обозначено, исследован в ряде работ, при этом остается нерассмотренной проблема родительских представлений об антимотивационных детерминантах учебной детской деятельности. Своеобразное, узкое и часто неверное осознание причин нежелания ребенка учиться, снижения интереса к учебе приводит к непродуктивным, а иногда и деструктивным поведенческим и эмоциональным реакциям родителей или бездействию, что, в свою очередь, негативно влияет на мотивационную сферу личности ребенка в целом, на его учебную мотивацию и успешность в учебной деятельности. Актуальность и неизученность обозначенной проблемы определили цель нашего исследования: анализ и обобщение родительских представлений об антимотивационных детерминантах учебной деятельности младших школьников. Задачи исследования заключались в следующем:

- выделить и проранжировать по частоте упоминаний детерминанты антимотивов учебной деятельности младших школьников с позиции родителей;
- определить группы антимотивационных детерминант учебной деятельности младших школьников по их личностно-средовой обусловленности;
- провести сравнительный анализ родительских представлений об антимотивационных детерминантах учебной деятельности младших школьни-

ков с детскими и учительскими позициями по данному вопросу на основе результатов наших предыдущих исследований;

– спланировать необходимую просветительско-развивающую психологическую работу с родителями младших школьников для оптимизации учебной мотивации детей.

### **Материалы и методы**

Теоретическим базисом нашего исследования выступает концепция мотивационной сферы личности в учебной деятельности Е.В. Карповой (Карпова, 2007; Карпова, 2020), в которой в качестве важной специфической подсистемы учебной мотивации выделена совокупность антимотивов учебной деятельности (антимотивация). В дефиниции антимотива учебной деятельности, предложенной Е.В. Карповой, подчеркивается, что это – «все факторы динамического порядка, которые имеют отрицательную валентность по отношению к учебной деятельности... снижают ее мотивационный потенциал, а следовательно, и привлекательность для самого обучающегося» (Карпова, 2020, с. 11.). Важно отметить, что антимотивы учебной деятельности не «абсолютно негативны», а имеют отрицательное влияние именно на учебу ребенка; например, увлеченность спортом, бесспорно, является позитивным фактором, но для учебной деятельности она может иметь отвлекающий характер и тем самым выступать для нее антимотивом. Также следует подчеркнуть, что антимотивы учебной деятельности имеют разнообразные детерминанты: «...начиная от факторов макросоциального плана и заканчивая факторами организации самого учебного процесса и его содержанием» (Карпова, 2020, с. 11.).

В связи с отсутствием специальных диагностических методик изучения антимотивации учебной деятельности младших школьников и ее детерминант в нашем исследовании для получения достоверной эмпирической информации от родительской группы мы применяли анонимное анкетирование с присвоением респондентам обезличенного идентификационного номера. В анкете наряду с формальными вопросами (укажите свой пол, возраст, образование; какой по счету ваш ребенок сейчас учится в начальной школе, его пол; по какой программе, в каком классе и в какую смену учится ребенок) в качестве основных содержательных мы использовали два открытых вопроса: «Почему некоторые младшие школьники не заинтересованы учебной, не хотят учиться?» (косвенный вопрос); «Что негативно влияет на желание учиться у вашего ребенка?» (прямой вопрос). Ответы на основные вопросы были изучены с помощью контент-анализа несколькими экспертами при очном коллегиальном взаимодействии (в экспертную группу вошли 5 преподавателей НГПУ им. К. Минина с кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования и с кафедры возрастной и педагогической психологии). В качестве параметров контент-анализа были выделены следующие: причины, детерминанты антимотивов; наличие аргументации в ответах; апеллирование к конкретным лицам, си-

туациям; наличие предложений по решению проблемы. Первый параметр является содержательным, три остальных параметра качественно характеризуют ответы респондентов.

Общее число респондентов составило 252 человека, это – родители, чьи дети обучаются в разных параллелях начального звена школ с первого по четвертый класс. Для репрезентативности выборки опрос родителей младших школьников был реализован на базе шести школ г. Нижнего Новгорода разного типа (две общеобразовательные школы, лицей, гимназия, две школы с углубленным изучением отдельных предметов). Участие в исследовании родителей из различных школ с отличающимися образовательными условиями позволило получить типичные, усредненные данные по родительской группе. Число родителей из каждой школы было примерно одинаковым.

Для проведения сравнительного анализа представлений о детерминантах антимотивов учебной деятельности младших школьников с точки зрения основных субъектов начального образования – обучающихся, их учителей и родителей – мы опирались на результаты наших двух предыдущих исследований (Minaeva, Ivanova, Suvorova, Sorokina, Akpayeva, 2018; Ivanova et al., 2020). Общая выборка субъектов начального образования по трем нашим исследованиям, включая настоящее, составила 565 человек (168 учителей начальных классов, 145 детей младшего школьного возраста, 252 родителя младших школьников).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ MS Excel, программы SPSS Statistics 23.0, статистическая достоверность различий определялась посредством  $\chi^2$  критерия Пирсона.

## **Результаты исследования**

Средний возраст родителей, принявших участие в исследовании, составил 37 лет. Родительская группа являлась преобладающе материнской – 94,8% выборки (239 матерей и 13 отцов). Примерно у половины родительской группы – 48% (121 человек) – в начальной школе на момент опроса обучался первый ребенок, остальные родители уже имели опыт обучения старшего ребенка в младших классах; у 64,7% (163 человека) родителей – дочери, у 35,3% (89 человек) – сыновья. Большинство респондентов имеет высшее образование – 75% (189 человек); незначительная часть родителей – 12,7% (32 матери) – обладает педагогическим и (или) психологическим образованием, при этом лишь половина из них (16 человек) работает в психолого-педагогической сфере. У преобладающего числа респондентов – 63,9% (161 человек) ребенок обучается в начальной школе по одной из наиболее распространенных в России образовательных программ (учебно-методическому комплексу) «Школа России», у 36,1% (91 человек) – по программе «Начальная школа XXI века»; обе указанные программы являются традиционными. В лицее и гимназии, из которых приняли участие в анкетировании 83 родителя, преподавание отдельных дисциплин (математика, иностранный язык) реализуется по углубленным и более сложным программам.

Всего по итогам контент-анализа ответов родителей было выделено 28 детерминант антимотивов учебной деятельности младших школьников; в работах педагогов и учеников начального звена по результатам наших предыдущих исследований (Minaeva et al., 2018; Ivanova et al., 2020) были отмечены соответственно 21 и 24 антимотивационные детерминанты. Синонимичные близкие формулировки детерминант антимотивов сводились в одну. Частные, узкие варианты описания детерминант антимотивов обобщались (например: обзывания, насмешки, оскорбления, угрозы в классе – вербальный буллинг со стороны одноклассников; споры, ссоры, конфликты, борьба за лидерство в классе – напряженные отношения в классе; увлеченность спортом, рисованием, музыкой, танцами и т.п. – хобби). Случайные ответы, не являющиеся антимотивационными детерминантами учебной детской деятельности, по общему мнению экспертов, исключались. Всего в родительских анкетах было зафиксировано 2 344 указания на конкретную антимотивационную детерминанту учебной деятельности младших школьников. Результаты ранжирования детерминант антимотивов учебной детской деятельности по числу упоминания в анкетах, а следовательно, по их значимости, с точки зрения матерей и отцов, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Ранги детерминант антимотивов учебной деятельности младших школьников, выделенных родителями**

№	Детерминанты антимотивов учебной деятельности младших школьников	Результаты выделения родителями		
		%	абс.	ранг
1	Сложная образовательная программа	72,6	183	I
2	Увлечение или злоупотребление ребенка гаджетами	69,4	175	II
3	Хобби	65,5	165	III
4	Большой объем домашних заданий	59,1	149	IV
5	Скучные уроки	54,4	137	V–VI
6	Плохое объяснение материала на уроках	54,4	137	V–VI
7	Детская лень	51,9	131	VII
8	Вербальный буллинг со стороны одноклассников	51,6	130	VIII
9	Отсутствие похвалы, поддержки ребенка на уроках	50,4	127	IX
10	Необъективность педагога в отметках	49,2	124	X
11	Отсутствие осознания важности учебы	40,1	101	XI
12	Трудное изложение материала в учебниках	39,3	99	XII–XIII
13	Отсутствие индивидуального подхода к ребенку со стороны педагога	30,5	77	XII–XIII
14	Напряженные отношения в классе	27,7	70	XIV
15	Вторая смена обучения	25,4	64	XV
16	Излишняя строгость учителя	21,8	55	XVI
17	Мало или нет друзей в классе	20,2	51	XVII
18	Дефицит внимания родителей	17,8	45	XVIII
19	Перегрузки у ребенка	17,1	43	XIX
20	Плохая самоорганизация младших школьников	15,8	40	XX–XXI
21	Боязнь педагога у ребенка	15,8	40	XX–XXI

Окончание табл. 1

№	Детерминанты антимотивов учебной деятельности младших школьников	Результаты выделения родителями		
		%	абс.	ранг
22	Плохое техническое оснащение класса	15,1	38	XXII
23	Пристрастность педагога	13,8	35	XXIII
24	Нарушения в режиме дня ребенка	13,5	34	XXIV
25	Небольшой опыт работы учителя	13,1	33	XXV
26	Отсутствие высшего или профильного образования у педагога	11,9	30	XXVI
27	В кабинете неуютная, официальная атмосфера	8,3	21	XXVII
28	Плохая готовность ребенка к школе	3,9	10	XXVIII

Табличные данные демонстрируют, что самой упоминаемой в общей родительской выборке детерминантой антимотивов учебной деятельности младших школьников является «сложная образовательная программа» (указали 72,6% респондентов). При этом объективно более трудная по содержанию программа «Начальная школа XXI века» была отмечена в процентном соотношении примерно таким же количеством родителей, что и программа «Школа России».

Значительное число респондентов выделили в качестве детерминанты антимотивов учебной деятельности младших школьников увлечение или злоупотребление ребенка гаджетами (69,4%), что говорит об актуальности данной проблемы не только в аспекте здоровьесбережения ребенка, ограниченности его реальных коммуникаций, но и в сфере учебной мотивации; а также различные хобби (65,5%), ослабляющие мотивацию ведущей для младших школьников учебной деятельности.

Учитывая, что проблема классификации антимотивов учебной деятельности в настоящий момент окончательно не разработана, в том числе применительно к младшему школьному возрасту, мы дифференцировали выявленные с помощью контент-анализа детерминанты антимотивов на группы по их личностно-средовой обусловленности. В результате все антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников, выделенные родителями, были распределены на шесть групп, связанных с содержательными аспектами образования, организационными аспектами образования, профессионально-личностными характеристиками педагога, личностными особенностями ребенка, внеучебными увлечениями школьника, межличностными социальными факторами. Итоги распределения детерминант антимотивов по группам отражены в табл. 2.

Из таблицы следует, что, по мнению родителей, наиболее значимой детерминантой антимотивов учебной деятельности младших школьников является деятельность педагога, обусловленная его профессионально-личностными характеристиками; данная группа детерминант антимотивов получила максимальное число упоминаний в родительских анкетах (755 выборов). Результаты предыдущих наших исследований продемонстрировали иную позицию по этому вопросу у других субъектов начального общего

образования. С точки зрения самих младших школьников, антимотивы учебной деятельности детерминированы преимущественно личностными особенностями обучающегося (Минаева et al., 2018), а с позиции педагогов начальных классов ведущее место в качестве детерминант разделяют содержательные аспекты образования и личностные особенности учеников (Ivanova et al., 2020).

Таблица 2

**Группы детерминант антимотивов учебной деятельности младших школьников, выделенных родителями, по личностно-средовой обусловленности**

Личностно-средовые детерминанты антимотивов	Номера детерминант антимотивов	Общее число выборов для группы детерминант антимотивов	% выбора от общего числа выборов детерминант антимотивов
Содержательные аспекты образования	1, 12	282	12,0
Организационные аспекты образования	4, 15, 19, 22, 24, 27	349	14,9
Профессионально-личностные характеристики педагога	5, 6, 9, 10, 13, 16, 23, 25, 26	755	32,2
Личностные особенности ребенка	7, 11, 20, 21, 28	322	13,7
Внеучебные увлечения	2, 3	340	14,6
Межличностные социальные факторы	8, 14, 17, 18	296	12,6

*Примечание.* Номера детерминант антимотивов указаны по материалам табл. 1.

Качественный анализ ответов родителей на открытые вопросы анкеты продемонстрировал следующее. Наличие аргументации было зафиксировано у 11,5% респондентов (29 человек). Апеллирование к конкретным лицам, жизненным ситуациям продемонстрировали 14,3% испытуемых (36 человек). В 13,5% анкет (в ответах 34 родителей) констатировано наличие предложений по решению проблемы антимотивации учебной деятельности младших школьников. Анализ ответов родителей, педагогов и младших школьников по качественным параметрам представлен в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты контент-анализа качества ответов респондентов в разных субъектных группах (родители, педагоги, младшие школьники)**

Параметры контент-анализа	Родители		Педагоги		Дети	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Наличие аргументации в ответах	11,5	29	14,3	24	57	83
Апеллирование к конкретным лицам, ситуациям	14,3	36	21,4	36	8,2	12
Наличие предложений по решению проблемы	13,5	34	71,4	120	75	109

Полученные данные свидетельствуют о том, что ответы родителей по сравнению с педагогами и детьми в меньшей степени аргументированы и конструктивны.

В соответствии с целью и задачами исследования нами анализировался массив эмпирических данных по всей родительской выборке для получения фактического материала, характеризующего общие, типичные тенденции в родительских представлениях об антимотивационных детерминантах учебной деятельности младших школьников независимо от социокультурных и экономических характеристик семейной среды, а также от особенностей образовательной среды школы. Однако в процессе работы мы сфокусировались на некоторых существенных различиях в ответах родителей, чьи дети обучаются в лицее и гимназии (83 человека), а также в выборке родителей из общеобразовательных школ, имеющих педагогическое и (или) психологическое образование (32 человека) и родительской группы из общеобразовательных школ без педагогического и (или) психологического образования (137 человек). В табл. 4 мы отразили те детерминанты антимотивов, в оценке которых в разных родительских группах есть выраженные статистически значимые отличия по  $\chi^2$  критерию Пирсона.

Таблица 4

**Различия в выборе отдельных антимотивационных детерминант учебной деятельности младших школьников в разных родительских группах**

Детерминанты антимотивов учебной деятельности	Родительские группы						$\chi^2$ критерий Пирсона
	Родители детей лицея и гимназии без педагогического и (или) психологического образования n = 83		Родители детей общеобразовательных классов без педагогического и (или) психологического образования n = 137		Родители детей общеобразовательных классов с педагогическим и (или) психологическим образованием n = 32		
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	
Сложная образовательная программа	41,0	34	99,3	136	40,6	13	107,240***
Отсутствие осознания важности учебы	32,5	27	35,0	48	81,3	26	26,006***
Дефицит внимания родителей	4,8	4	10,9	15	81,3	26	101,745***
Плохая самоорганизация младших школьников	6,0	5	11,8	16	59,4	19	52,926***

*Примечание.* \*\*\* – при уровне значимости  $p \leq 0,001$ .

В первую очередь отметим, что родители, чьи дети обучаются в начальном звене лицея и гимназии, а также матери, имеющие педагогическое и (или) психологическое образование, в большинстве своем (около 60%) не рассматривают сложность образовательной программы как антимотивационную детерминанту учебной детской деятельности (в анкетах ее назвали только около 40% респондентов из названных групп). Это статистически значимо (при  $p \leq 0,001$ ) отличает их позицию от мнения родителей из общеобразовательных школ без педагогического и (или) психологического образования, которые практически единогласно (99,3%) указывают в анкетах на данную антимотивационную детерминанту, фиксируя ее важность.

Также подчеркнем высокий процент выбора родителями с педагогическим и (или) психологическим образованием таких антимотивационных детерминант учебной деятельности младших школьников, как отсутствие осознания важности учебы (81,3%), дефицит внимания родителей (81,3%), плохая самоорганизация младших школьников (59,47%). Данная точка зрения статистически достоверно отличается от невысоких показателей выбора названных детерминант антимотивов в двух других родительских группах (при  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, указанные антимотивационные детерминанты учебной деятельности, связанные с личностными особенностями ребенка и межличностными социальными факторами, определяются как значимые только родителями с психолого-педагогическим образованием.

### **Обсуждение результатов**

На основании полученных данных проанализируем ряд особенностей в понимании родителями младших школьников детерминант антимотивации детской учебной деятельности.

В первую очередь необходимо отметить высокую критичность родителей к профессиональным и личностным качествам педагогов как детерминантам антимотивов учебной деятельности младших школьников: 32,2% от всех выделенных антимотивационных детерминант, по мнению общей родительской группы, связано именно с учителем. Подчеркнем, что о некоторых причинах антимотивов учебной деятельности младших школьников, обусловленных недостаточным профессионализмом педагога (скучные уроки, плохое объяснение материала на уроках, отсутствие похвалы, поддержки ребенка на уроках и др.), родители судят опосредованно по рассказам детей, и, следовательно, объективность их представлений о детерминантах изучаемых антимотивов не является абсолютной. Выделенные родителями детерминанты антимотивов учебной детской деятельности «отсутствие высшего или профильного образования у педагога», «небольшой опыт работы учителя» в определенной степени отражают реальную ситуацию, связанную с дефицитом профессиональных кадров в начальном звене школьного образования, а также демонстрируют высокую требовательность современных родителей к профессионализму педагогов, что доказывается в ряде исследований (Андреева, 2019; Данилова, 2022). В целом

факт фиксации основной ответственности за нежелание детей учиться, уменьшение интереса школьника к учебе преимущественно или исключительно на педагоге выступает, по нашему убеждению, свидетельством инфантильности и недостаточной психологической компетентности родительской группы. При этом возможное влияние семьи, снижающее мотивационный потенциал учебной деятельности, не осознается большинством родителей: такую антимотивационную детерминанту, как «дефицит внимания родителей», отметили в анкетах только 45 из 252 респондентов. Также подчеркнем, что в отличие от педагогов и обучающихся в начальной школе родители не назвали в анкетах такие детерминанты антимотивов детской учебной деятельности, как отсутствие помощи со стороны родителей, излишняя требовательность родителей. Таким образом, родители в своем большинстве недооценивают значение семейного микроклимата, детско-родительских отношений для мотивационной сферы младшего школьника и тем самым нивелируют свою ответственность, а также с большой степенью вероятности не планируют прилагать усилия по саморазвитию с целью повышения учебной мотивации у ребенка. Недостаточный уровень психологической компетентности родителей младших школьников отмечается и в других исследованиях (Glăveanu, 2012; Иванова, Сорокина, 2020) и требует специальной психолого-педагогической работы с матерями и отцами.

Во-вторых, считаем необходимым отметить низкую критичность родительской группы к личностным качествам детей, обуславливающим нежелание учиться или снижение интереса к учебе. В ответах младших школьников личностная детерминанта антимотивов учебной деятельности, как уже было отмечено, является самой значимой; по мнению педагогов, она разделяет ведущее место с содержательными аспектами обучения. У родителей же такая детерминанта, как «личностные особенности ребенка», занимает лишь четвертое место (13,7%) после профессионально-личностных характеристик педагога (32,2%), организационных аспектов образования (14,9%), внеучебных увлечений (14,6%). Можно предположить, что недооценка родителями отрицательного влияния определенных личностных качеств ребенка на мотивацию учебной деятельности снижает усилия семьи по воспитанию и развитию младшего школьника, например в преодолении лени, совершенствовании или формировании навыков планирования времени, самоорганизации, поддержки уверенности, снижении личностной тревожности.

Первый рейтинг такой антимотивационной детерминанты учебной деятельности, как «сложная образовательная программа», с позиции общей выборки родителей (72,6%), чьи дети преимущественно учатся по традиционным учебно-методическим комплексам, на наш взгляд, связан не столько с реальной сложностью изучаемого содержания, сколько с недостаточной осведомленностью родителей об образовательных программах начальной школы и в ряде случаев с низким уровнем готовности детей к школьному обучению. Статистически значимое расхождение в процент-

ном выборе данной антимотивационной детерминанты родителями, чьи дети обучаются в лицее и гимназии, а также матерями с педагогическим и (или) психологическим образованием по сравнению с выборкой родителей из общеобразовательных школ, не имеющих педагогического и (или) психологического образования, по нашему мнению, объясняется разными причинами. Как подчеркивают в своих исследованиях А.Д. Андреева (2019), Е.Е. Данилова (2022), родители «рейтинговых» школ (лицей, гимназии и т.п.) в значительной степени ориентированы на индивидуальные образовательные достижения детей и сложность программы рассматривают как необходимое условие и определенный гарант этих достижений. Полученные нами результаты подтверждают этот вывод. Матери, имеющие педагогическое и (или) психологическое образование, в большей степени по сравнению с общей родительской выборкой осведомлены об учебной мотивации школьников (ее сути, структуре, детерминации) и не считают сложность образовательной программы первостепенной по важности причиной антимотивации учебной деятельности, а также более объективно оценивают реальную трудность изучаемого детьми предметного содержания.

Установленная значимость для общей выборки родителей проблемы чрезмерного увлечения или злоупотребления младшими школьниками гаджетами, в том числе и в аспекте детерминации антимотивации учебной деятельности (отмечено у 69,4% респондентов), подчеркивает необходимость профессиональной психолого-педагогической поддержки семьи в предупреждении и преодолении данного негатива у детей.

Отметим, что в общей родительской группе существенно указание на «положительные» детерминанты антимотивов учебной деятельности: занятия спортом, шашками, танцами, рисованием, оригами, т.е. хобби (65,5% выборов). Не отрицая значимости внешкольных детских занятий, считаем, что многим родителям необходимо осмыслить ведущую роль учебной деятельности в психическом развитии младшего школьника, ее приоритетность, а также оценить посильность внешкольной нагрузки детей для предупреждения и нивелирования общей перегрузки ребенка.

Статистически значимые различия в процентном выборе ряда детерминант антимотивов (отсутствие осознания важности учебы, дефицит внимания родителей, плохая самоорганизация младших школьников) матерями с педагогическим и (или) психологическим образованием по сравнению с родителями, не имеющими психолого-педагогического образования, мы объясняем более высоким уровнем психологической компетентности в указанной материнской группе.

Результаты качественного анализа ответов родителей, а именно показатели аргументированности и конструктивности (зафиксировано только у трети выборки), демонстрируют в целом недостаточную личную значимость обозначенной проблемы антимотивов учебной детской деятельности и их детерминации для общей группы респондентов.

Основываясь на полученных результатах, а также принимая во внимание необходимость обеспечения активной субъектной позиции родителей

в образовательном процессе, консолидации усилий педагогов и семьи в развитии младших школьников, в том числе мотивационной сферы личности ребенка, считаем необходимой и целесообразной организацию специальной просветительско-развивающей работы с родительской группой в период обучения детей в начальной школе в формате лекций, семинаров, тренингов. Важными аспектами данной работы по итогам нашего исследования должны являться объяснение родителям значимости мотивов, связанных непосредственно с содержанием и процессом учебной деятельности (собственно учебно-познавательных), роли семьи в развитии учебной мотивации, нивелировании и предупреждении возникновения отрицательных антимотивов учебной деятельности, дозирования и распределения по сильной внеучебной нагрузке, профилактики гаджетозависимости.

Отметим, что исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, это – незначительное число отцов в общей родительской выборке, в связи с чем стратификация родителей по признаку пола и изучение гендерных особенностей в представлении об антимотивационных детерминантах учебной детской деятельности не проводились. Подчеркнем, что трудность привлечения отцов к участию в различного рода диагностических процедурах, низкий уровень отцовской активности в образовательной школьной среде и тенденция к отстранению от воспитания детей фиксируется и другими отечественными и зарубежными авторами (Карабанова, 2007, Glăveanu, 2012). Кроме того, констатируем отсутствие в группе испытуемых родителей, чьи дети обучаются по программе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, что не позволило выполнить сравнительный анализ родительских представлений о причинах антимотивации учебной деятельности младших школьников в традиционной и развивающей образовательных системах. Отмеченные аспекты исследования можно рассматривать как направления и задачи для будущих работ. Также в качестве продолжения изучения проблемы детерминации антимотивации учебной деятельности в начальной школе мы определяем разработку и верификацию опросника антимотивов учения для младших школьников.

### **Заключение**

Для обеспечения эффективного развития учебной мотивации как одной из ключевых задач современного образования, в том числе на этапе начальной школы, целесообразно учитывать гетерогенность, выраженность и генезис не только положительных мотивов, но и антимотивов учебной деятельности, имеющих относительно нее отрицательную валентность. Однако, по свидетельству проведенного анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, проблема антимотивов учебной деятельности, их детерминации остается практически не исследованной применительно к младшим школьникам. Признавая важную позицию родителей в образовательном процессе и развитии личности младшего школьника, мы сочли необходимым изучить их представления об антимотиваци-

онных детерминантах детской учебной деятельности (видах, значимости) и сопоставить с позициями самих детей и педагогов начальной школы по данному вопросу, рассмотренными в наших предыдущих работах.

Наиболее значимыми, с родительской точки зрения, детерминантами антимотивов учебной деятельности младших школьников (первые три места в рейтинге) являются сложность образовательной программы (несмотря на то что дети респондентов обучаются по традиционным учебно-методическим комплексам), увлечение или злоупотребление ребенка гаджетами и детские хобби. Полученные данные подчеркивают актуальность проблем предупреждения и преодоления гаджетозависимости в начальной школе, недостаточной осведомленности родителей о программах начального общего образования и приоритетности учебной деятельности в психическом развитии младшего школьника, а также оценки посильности внешкольной нагрузки для ребенка.

Результаты исследования позволили констатировать высокую и не всегда объективную критичность родителей младших школьников к профессиональным и личностным качествам учителей как детерминантам антимотивов учебной детской деятельности, недооценку влияния семьи и негативных личностных характеристик ребенка на нежелание учиться или снижение интереса к учебе в начальной школе. Выявленные особенности в понимании родительской группой детерминации антимотивов учебной деятельности младших школьников свидетельствуют о недостаточном уровне психологической компетентности родителей, нивелировании ответственности за развитие учебной мотивации ребенка. Установлено, что представления родителей с педагогическим и (или) психологическим образованием о важности некоторых детерминант антимотивов учебной деятельности младших школьников (отсутствие осознания важности учебы, дефицит внимания родителей, плохая самоорганизация младших школьников) статистически значимо отличаются от позиции остальной родительской выборки.

Для оптимизации участия родителей в формировании учебной мотивации детей младшего школьного возраста, нивелировании и предупреждении отрицательных антимотивов учебной деятельности необходима специальная просветительско-развивающая работа с родительской группой.

### *Литература*

- Андреева, А. Д. (2019). Психологический образ детства у родителей современных школьников. *Вестник Мининского университета*, 7(4). doi: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-11
- Бадмаева, Н. Ц. (2005). Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ.
- Белоус, Е. Н., Герасина Ю. М. (2022). Особенности учебной мотивации и ее развития у современных младших школьников. *Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт*, 1, 265–270.
- Воронкова, И. В., Лагутина, Е. Н., Адаскина, А. А. (2022). Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения). *Психолого-педагогические исследования*, 14(1). 32–48. doi: 10.17759/psyedu.2022140103

- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Лункина М. В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303
- Громоздова, О. А., Маковец, А. С., Маковец, Л. А. (2021). Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников. *Казанский педагогический журнал*, 3(146), 150–157. doi: 10.51379/KPJ.2021.147.3.021
- Данилова, Е. Е. (2022). Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды. *Вестник Мининского университета*, 10(1), 6–21. doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-6
- Дусмухамедова, Ш., Салиева, Д., Максимова, Л. А. (2020). Соотношение уровня развития академической самостоятельности младших школьников с показателями учебной мотивации и стилем педагогической деятельности (на примере учащихся начальных школ Узбекистана). *Педагогическое образование в России*, 2, 77–83. doi: 10.26170/ro20-02-09
- Иванова, Н. В., Сорокина, Т. М. (2020). Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки*, 2, 113–124. doi: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124
- Карабанова, О. А. (2007). Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики
- Карпова, Е. В. (2020). Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения». *Ярославский педагогический вестник*, 4(115), 8–15. doi: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-8-15
- Карпова, Е. В. (2007). Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: Изд-во ЯГПУ
- Кулагина, И. Ю., Апасова, Е. В., Федоров, В. В. (2021). Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 26(5), 43–53. doi: 10.17759/pse.2021260504
- Мишарева, А. Е. (2020). Направленность педагога как фактор учебной мотивации младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 5, 185–192. doi: 10.24411/2304-120X-2020-12019. URL: <http://e-koncept.ru/2020/202019.htm>
- Нелюбина, Ю. О., Сараева, Е. В. (2019). Взаимосвязь семейных отношений с учебной мотивацией младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 8, 75–83. doi: 10.24411/2304-120X-2019-12032. URL: <http://e-koncept.ru/2019/192032.htm>
- Рамазанова, Э. А., Абдулатипова, Э. А. (2018). Формирование у младших школьников позитивной мотивации к учебной деятельности как условие социальной адаптации. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 2, 87–92. doi: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-87-92
- Рогова, Е. Е. (2019). Особенности мотивации учения в младшем школьном возрасте. *Ученые записки университета Лесгафта*, 6(172), 331–335.
- Сухарева, Н. Ф., Кондренкова, З. А. (2011). Формирование учебной мотивации у младших школьников из неблагополучных семей. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 18, 125–130.
- Чернявская, В. С., Мишарева, А. Е. (2020). Педагогическая интенциональность учителя и ее влияние на учебную мотивацию учеников начальной школы. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 4(33), 352–356. doi: 10.26140/anip-2020-0904-0080
- Юнусова, Э. А. (2021). Методы и приемы формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*, 73(1), 334–336.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 20.03.2023 г.; повторно 27.04.2023 г.;  
принята 11.05.2023 г.*

**Иванова Наталья Валентиновна** – исполняющая обязанности заведующего кафедрой возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, доктор психологических наук, доцент.

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

**Суворова Ольга Вениаминовна** – профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина; профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: olgavenn@yandex.ru

**Ефремова Галина Ивановна** – научный руководитель лаборатории развития личности РАО, Российская академия образования, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

E-mail: efremova\_rao@mail.ru

**Минаева Елена Викторовна** – доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: eminaeva69@mail.ru

**For citation:** Ivanova, N. V., Suvorova, O. V., Efremova, G. I., Minaeva, E. V. (2023). Demotivational Determinants of Primary School Students Learning Activities from the Perspective of their Parents. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 105–124. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/6

## **Demotivational Determinants of Primary School Students Learning Activities from the Perspective of their Parents**

**N.V. Ivanova<sup>1</sup>, O.V. Suvorova<sup>1,2</sup>, G.I. Efremova<sup>3</sup>, E.V. Minaeva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603600, Russian Federation*

<sup>2</sup> *Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24, Sibirskaia Str., Perm, 614990, Russian Federation*

<sup>3</sup> *The Russian Academy of Education, 8, Pogodinskaya Str., Moscow, 119121, Russian Federation*

### **Abstract**

The article reveals the results of the study of peculiarities of understanding by parents of primary school students of determinants of negative-motives of children's learning activity, which along with positive motives determine the child's general attitude to learning and are extremely understudied in domestic and foreign psychology. A questionnaire was used to collect empirical data; the sample consisted of 252 parents whose children study in schools of various types from the first to the fourth grades. The results were processed and interpreted using content analysis, ranking,  $\chi^2$  Pearson criterion, comparative analysis with the results of our previous studies conducted on children and teachers groups. The leading determinant of demotivation for learning activities of primary school students, according to the general sample of parents, is the complexity of the educational programme, the second and third in the ranking are the child's being fond of or misuse of gadgets and children's hobbies. The totality of demotivational determinants of children's learning activity from the parents' point of view was differentiated into groups according to the personal-social conditions. It was found that the largest group of determinants of negative-motivation of children's learning activities in the

opinion of parents of primary school students is defined by deficiencies in professionalism of the teacher, as well as by his personal characteristics. This demonstrates modern parents being very particular about teachers' professional activities, and also indicates that parents reduce their own responsibility for the development of children's academic motivation, and insufficient psychological competence of parents. The most significant demotivation determinant of learning activity for primary school students is a set of personal characteristics of students, from the teachers' point of view - the content-related aspects of education and personal characteristics of students. The low criticality of parents to family factors and personal characteristics of children as possible demotivation determinants of learning activity of primary school students was recorded. It was found that the perceptions of parents with pedagogical and/or psychological education about the importance of a number of determinants of negative-motivation in the learning activities of primary school students were statistically significantly different from the position of the rest of the sample of parents. The results of the study allowed us to determine the content-related and organizational aspects of the necessary educational and developmental work with parents of primary school students to improve their psychological and pedagogical competence in the field of motivation of child's personality, reduction of negative-motives of children's learning activity.

**Keywords:** motivation; negative-motive; demotivational determinants; learning activity; primary school student; parent of school student

### *References*

- Andreeva, A. D. (2019). Psychological image of childhood characteristic of modern school-children's parents. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 7(4) (In Russian). doi: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-11
- Badmaeva, N. Ts. (2005). *Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey* [Influence of the motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude: ESSTU.
- Belous, E. N., & Gerasina Yu. M. (2022). Osobennosti uchebnoy motivatsii i ee razvitiya u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Features of educational motivation and its development in today's younger students]. *Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt*, 1, 265–270.
- Bojović, I., & Antonijević, R. (2017). Students' Motivation to Learn in Primary School. *Open Journal for Psychological Research*, 1(1), 11–20. doi: 10.32591/coas.ojpr.0101.02011b
- Chanal, J., Cheval, B., Courvoisier, D.S., & Paumier, D. (2019). Developmental relations between motivation types and physical activity in elementary school children. *Psychology of Sport & Exercise*, 43, 233–242. doi:10.1016/j.psychsport.2019.03.006
- Chernyavskaya, V. S., & Mishareva, A. E. (2020). Teacher's pedagogical intentionality and its influence on the educational motivation of primary school students. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 4(33), 352–356 (in Russian). doi: 10.26140/anip-2020-0904-0080
- Danilova, E. E. (2022). Features of the motivational sphere of modern Russian schoolchildren: content, age dynamics, the role of the educational environment. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 10(1), 6–21 (in Russian). doi: 10.26795/2307-1281-2022-10-6
- Dusmukhamedova, Sh., Salieva, D., & Maksimova, L. A. (2020). Correlation of the Level of Development of Academic Autonomy of Younger Students with Indicators of Educational Motivation and Style of Pedagogical Activity (On the Example of Primary School Students in Uzbekistan). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2, 77–83 (in Russian). doi: 10.26170/ po20-02-09

- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J-P., ... Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87, 165–175. doi: 10.1111/cdev.12458
- Glăveanu, S. M. (2012) Validating a training program for parental competence. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2(1), 14–20.
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lunkina M. V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2019240303
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lynch M. F. (2020). The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113–131. doi: 10.11621/pir.2020.0308
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Pshenichnuk, D. V., & Sidneva, A. N. (2018). Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches – Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 4, 19–36. doi: 10.11621/pir.2018.0402
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Gromozdova, O. A., Makovets, A. S., & Makovets, L. A. (2021). Distance technologies as a way of forming motivation for the educational activities of primary school students. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 3(146), 150–157 (In Russian). doi: 10.51379/KPJ.2021.147.3.021
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh H.W., Larose S., & Boivin M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735. doi: 10.1348/000709910X499084
- Howard, J. L., Gagné, M., Van den Broeck, A., Guay, F., Chatzisarantis, N., Ntoumanis, N., & Pelletier, L.G. (2020). A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 44, 534–548. doi: 10.1007/s11031-020-09831-9
- Ivanova, N. V., Minaeva, E. V., Suvorova, O. V., Kolesova, O. V., Mamonova, E. B., Akpaeva, A. (2020) Anti-motivation in the educational activities of elementary school students from the perspective of students and teachers [Special issue]. *Revista Inclusiones*, 7, 557–569. Retrieved from: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1257>
- Ivanova, N. V., & Sorokina, T. M. (2020). Analysis of foreign programs for developing the competence of primary school children’s parents. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2, 113–124 (in Russian). doi: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124
- Karabanova, O. A. (2007). *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya* [Psychology of family relations and the basics of family counseling]. Moscow: Gardariki
- Karpova, E. V. (2020). Motivational and anti-motivational factors of the “flipped learning” model. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(115), 8–15 (in Russian). doi: 10.20323/1813-145Kh-2020-4-115-8-15
- Karpova, E. V. (2007). *Struktura i genesis motivatsionnoy sfery lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti* [The structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activities]. Yaroslavl: YaSPU
- Kulagina, I. Yu., Apasova, E. V., & Fedorov, V. V. (2021). A Technique for Assessing Learning Motivation in Primary School Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 26(5), 43–53 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2021260504

- Lerner, R. E., & Grolnick, W. S. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 44(3), 373–388. doi: 10.1007/s11031-019-09813-6
- Lv B., Lv L., Wang P., & Luo L. (2019). A person-centered investigation of math motivation and its correlates to math achievement in elementary students. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 13(24). doi: 10.1017/prp.2019.21
- Minaeva, E. V., Ivanova, N. V., Suvorova, O. V., Sorokina, T. M., & Akpayeva, A. B. (2018). Examination of anti-motives in elementary school students with content analysis [Special issue]. *Astra Salvensis*, 6, 329–339.
- Mishareva, A. E. (2020). Napravlennost' pedagoga kak faktor uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov [The focus of the teacher as a factor in the educational motivation of younger students]. *Kontsept*, 5, 185–192. doi: 10.24411/2304-120X-2020-12019
- Nelyubina, Yu. O., & Saraeva, E. V. (2019). Vzaimosvyaz' semeynykh otnosheniy s uchebnoy motivatsiyey mladshikh shkol'nikov [The connection of family relations with the educational motivation of younger students]. *Kontsept*, 8, 75–83. doi: 10.24411/2304-120X-2019-12032
- Ramazanova, E. A., & Abdulatipova, E. A. (2018). Formirovanie u mladshikh shkol'nikov pozitivnoy motivatsii k uchebnoy deyatel'nosti kak uslovie sotsial'noy adaptatsii [Formation of positive motivation for learning activities among younger schoolchildren as a condition for social adaptation]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2, 87–92. doi: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-87-92
- Rogova, E. E., & Gadaborsheva, Z.I. (2019). Peculiarities of learning motivation at primary school age. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*, 6(172), 331–335 (in Russian).
- Rufini, S., Bzuneck, J., & Oliveira, K. (2012). The quality of motivation among elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 53–62. doi: 10.1590/S0103-863X2012000100007
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sukhareva, N. F., & Kondrenkova, Z. A. (2011). Formirovanie uchebnoy motivatsii u mladshikh shkol'nikov iz neblagopoluchnykh semey [Formation of educational motivation in younger schoolchildren from dysfunctional families]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 18, 125–130.
- Voronkova, I. V., Lagutina, E. N., & Adaskina, A. A. (2022). Osobennosti uchebnoy motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu obuchayushchikhsya 4-kh klassov (na primere traditsionnogo i razvivayushchego obucheniya) [Features of educational motivation and emotional attitude to the teaching of 4th grade students (on the example of traditional and developmental education)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 14(1). 32–48. doi: 10.17759/psyedu.2022140103
- Yunusova, E. A. (2021). Metody i priemy formirovaniya motivatsii k uchebnoy deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste [Methods and techniques for the formation of motivation for learning activities in primary school age]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 73(1), 334–336.
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thogersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323–330. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.05.001
- Zong, X., Zhang, L., & Yao, M. (2018). Parental involvement and Chinese elementary students' achievement goals: the moderating role of parenting style. *Educational Studies*, 44, 341–356. doi: 10.1080/03055698.2017.1373634

Received 20.03.2023; Revised 27.04.2023;

Accepted 11.05.2023

**Natalia V. Ivanova** – Acting Head of the Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. D. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

**Olga V. Suvorova** – Professor, Department of Developmental and Educational Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: olgavenn@yandex.ru

**Galina I. Efremova** – Scientific Supervisor of the Laboratory of Personality Development of the Russian Academy of Education, The Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.), Professor, Corresponding Member RAE.

E-mail: efremova\_rao@mail.ru

**Elena V. Minaeva** – Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: eminaeva69@mail.ru

## КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.99.07

### СОБЫТИЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ И ГОТОВНОСТИ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ<sup>1</sup>

Т.А. Нестик<sup>1</sup>, М.В. Прохорова<sup>2</sup>, А.В. Савичева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1*

<sup>2</sup> *Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия, 603000, Нижний Новгород, Университетский пер., 7*

#### Резюме

События не только являются частью личностных профессиональных планов субъекта, но и могут применяться как единицы анализа профессионального пути. Несмотря на важную роль событий в построении профессиональных планов субъекта, должного внимания этому вопросу в психологии не уделено. Цель исследования – выявить событийные детерминанты планирования профессионального пути и готовности к научной деятельности студентов и аспирантов российских вузов. В исследовании приняли участие 1 026 студентов и аспирантов из 10 российских вузов, работающих в 7 российских регионах. Для сбора данных использовался опрос, в ходе которого респонденты указывали повлиявшие на их профессиональные планы события и их ключевые характеристики. Обработка данных проводилась с помощью контент-анализа, методов описательной статистики, критерия  $\chi^2$  Пирсона. В данном исследовании под событием профессионального пути понимается происходящее во времени и пространстве явление, оказывающее относительно продолжительное влияние на построение траектории и ход профессионального пути субъекта. События профессионального пути классифицируются по качественным и количественным основаниям. Для планирования профессионального пути студентов и аспирантов важны события и субъективного, и объективного характера. Ключевую роль в планировании профессионального пути студентами и аспирантами российских вузов играют субъективные события, связанные с их ведущей деятельностью, – учебой в школе и вузе. Среди объективных детерминант профессионального пути преобладают охватывающие разные стороны жизнедеятельности события недавнего прошлого и настоящего, а также научно-технические изобретения. Детерминантами профессиональных планов студентов и аспирантов становятся события субъективного и объективного характера (за исключением научно-технических), которые переживаются респондентами в последнее десятилетие. Средний временной интервал научно-технических событий, влияющих на профессиональные планы респондентов, составляет более сорока лет. Студенты и аспиранты, готовые посвятить науке всю

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

жизнь, чаще выделяют группу научно-технических событийных детерминант своих профессиональных планов, чем студенты и аспиранты, не стремящиеся к построению исключительно научной карьеры.

**Ключевые слова:** профессиональные планы; профессиональный путь; событийные детерминанты; объективные события; субъективные события; научная карьера

### Постановка проблемы

Жизнь человека можно рассматривать как цепь взаимосвязанных между собой событий, каждое из которых оказывает разное по направлению и силе влияние на будущее субъекта, в том числе и на построение его профессионального пути. События не только становятся частью личностных профессиональных планов (Пряжников, 2007), но и могут применяться как единицы анализа профессионального пути (Поварёнков, 2014). Несмотря на весомую роль событий в построении профессиональных планов субъекта, в отечественной психологии достаточного внимания этому вопросу не уделено. В зарубежной психологии проанализированы отдельные аспекты событийного влияния на построение профессионального пути (Udayar, Canzio, Urbanaviciute, Masdonati, Rossier, 2021; Churchill, Smyth, Trinh, 2023). Все вышеперечисленное задает векторы для проведения текущего исследования, *цель* которого – выявить событийные детерминанты планирования профессионального пути и готовности к научной деятельности студентов и аспирантов российских вузов.

**Дефиниция события профессионального пути.** События профессионального, как и жизненного, пути объединяют в себе прошлое, настоящее и будущее (Ахмеров, 2013). Суть события состоит в том, что оно представляет собой *«узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути»* (Рубинштейн, 2003, с. 749), которые оказывают продолжительное влияние на будущее человека. Опираясь на обозначенные С.Л. Рубинштейном ключевые характеристики события, можно трактовать *событие профессионального пути* как происходящее во времени и пространстве явление, оказывающее относительно продолжительное влияние на построение траектории и ход профессионального пути субъекта.

**Основания для построения классификации событий профессионального пути.** События жизненного пути подлежат классификации. В зарубежных исследованиях события жизненного пути различаются по времени (Haehner, Rakhshani, Fassbender, Lucas, Donnellan, Luhmann, 2021; Luhmann, Fassbender, Alcock, Haehner, 2020; Zheng, Cooke, Li, Zheng, 2023), предсказуемости (Luhmann, Orth, Specht, Kandler, Lucas, 2014).

Отечественные ученые разделяют события на объективные и субъективные (Ананьев, 2001; Ахмеров, 2013; Поварёнков, 2014; Гришина, 2020). В контексте настоящего исследования в группу *объективных* входят события, по отношению к которым субъект выступает как наблюдатель или является одним из многих участников. К *субъективным* отнесены события, которые инициированы самим человеком, а также где он выступает главным

участником. Будучи непосредственно включенным в данные события, для их анализа и осмысления участник использует самонаблюдение и рефлекссию. Группа «*неопределенные события*» выделена авторами статьи для тех случаев, когда ответы пропущены или указано: «*не знаю*», «*ничего не приходит в голову*». Иначе эту группу событий можно именовать «*латентной*».

Российские психологи также классифицируют события с учетом сферы жизни (Ахмеров, 2013; Чуева 2013). Для профессиональных событий в качестве второго основания более точно применить разделение по сферам жизнедеятельности, что и будет реализовано в дальнейшем.

### **Дизайн исследования**

**Выборка исследования** составила 1 026 студентов и аспирантов из 10 российских вузов, работающих в 7 российских регионах, включая республики Крым и Татарстан, г. Севастополь, Нижегородскую, Самарскую, Тюменскую и Ярославскую области. Участники исследования обучаются на разных направлениях подготовки. Средний возраст респондентов составляет 21 год. Среди респондентов 621 девушка и 405 юношей.

**Методика исследования.** Для сбора данных, который проводился с марта по декабрь 2022 г., использовался опрос, в первой части которого респондентов просили сообщить общие сведения (пол, возраст, уровень образования, направление подготовки), а во второй части выявлялось три события, повлиявших на профессиональные планы участников исследования. Респондентам давалась следующая инструкция: «*Опишите три события (например, в политической, экономической, социальной и культурной сфере), которые вас впечатлили в детстве или молодости и повлияли на ваши профессиональные планы*». Далее респонденту последовательно предлагалось назвать сначала первое событие, потом второе, а затем третье. Наряду с событием респондент указывал временной интервал в годах, в котором оно произошло, а также своими словами определял влияние события на профессиональные планы, давал эмоциональную оценку события, выбирая из трех вариантов ответа (отрицательное, нейтральное, положительное). Участников исследования также просили высказать свое суждение о готовности к построению научной карьеры. На основе ответа на этот вопрос респонденты были разделены на три группы. Первая группа готова посвятить научной деятельности всю свою жизнь (*будущие ученые*). Вторая группа планирует заниматься наукой на одном из этапов своего карьерного пути. Наконец, третья группа собирается строить карьеру вне науки.

Обработка данных проводилась с помощью контент-анализа, методов описательной статистикой и критерия  $\chi^2$  Пирсона.

### **Результаты и их обсуждение**

**Преобладающий тип события.** Количество упоминаемых респондентами событий на трех этапах исследования последовательно сокращалось:

729, 652, 583. По своей эмоциональной окраске события разделялись на три группы: положительные, нейтральные и отрицательные. Одно и то же событие может иметь разную окраску в жизни человека. Самый яркий пример – влияние на профессиональные планы пандемии COVID-19. Несмотря на то, что пандемия могла спровоцировать рост социальной напряженности и тревоги за будущее (Нестик, 2020), для одних людей это событие играет положительную роль благодаря «наличию большого количества онлайн-материалов», «смене профессиональной деятельности». Другие указывают нейтральное влияние пандемии на свои профессиональные планы: «компьютеризация жизни», «возникло желание в дальнейшем работать удалённо». Наконец, третья группа респондентов считает, что пандемия повлияла на их профессиональные планы отрицательно: «пришлось приостановить спортивную карьеру», «долгое отстранение от работы». Соотношение положительно, нейтрально и отрицательно окрашенных событий на протяжении трех этапов осталось неизменным. По характеру своего влияния на профессиональные планы респонденты выделили примерно равное количество положительных (44,15%) и нейтральных (43,08%) событий. Доля отрицательных событий наименьшая (17,84%).

В зависимости от этапа опроса изменялись доли субъективных, объективных и неопределенных событий (рис. 1). Если на первом этапе выражено преобладание объективных событий над остальными двумя типами – субъективным и нейтральным, то во втором случае частота упоминания объективных и неопределенных событий выравнивается, а субъективные события по-прежнему занимают третье место. В ходе третьего этапа респонденты стали чаще затрудняться с содержательными ответами. Статус субъективных событий на трех этапах опроса примерно сохранялся.

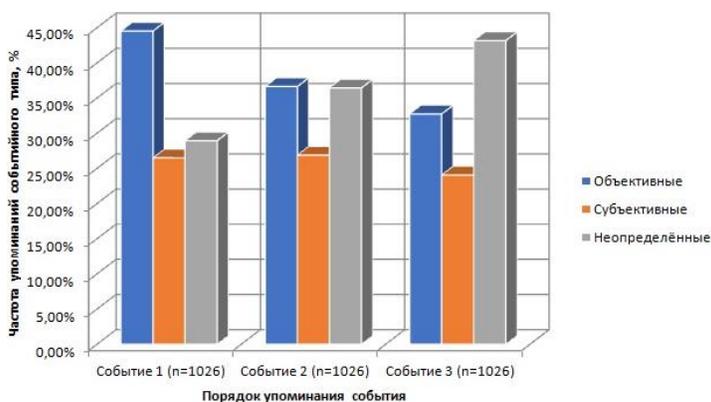


Рис. 1. Выбор типа события

**Эмпирическая модель событий профессионального пути.** В ходе контент-анализа события были классифицированы по сфере жизнедеятельности. Объективные события были разделены на семь подгрупп: военные, культурные, научно-технические, общественно-политические, спортивные,

экологические и эпидемические, экономические. В свою очередь, каждая группа заключала внутри себя от двух до шести видов событий. Аналогичной процедуре подверглись и субъективные события, которые были разделены на три группы: личные, учебно-профессиональные и экзистенциальные. Внутри личных и учебно-профессиональных событий было выделено по четыре событийных вида. В случае экзистенциальных событий группа и вид оказались равными по своему составу. Всего выявлено 30 видов событий. Результаты контент-анализа нашли отражение в трехуровневой (тип–группа–вид) эмпирической модели событий профессионального пути, разделенных по двум основаниям (источник происхождения, вид жизнедеятельности) (рис. 2).

**Иерархия событий профессионального пути.** События были дифференцированы не только по содержательным основаниям, но и по вероятности, с которой они могут оказать влияние на профессиональный путь человека. Обобщая характеристики событий, которые оказывают ключевое влияние на планирование профессионального пути молодежи, можно говорить о том, что они связаны с ведущей деятельностью и ее организацией (*учеба в школе или вузе*), глубинными изменениями во внутреннем мире индивида (*знаковые события*), а также повседневным образом жизни (*пандемия COVID-19*).

**Ключевые события и их временные характеристики.** На всех трех этапах опроса среди объективных событий лидируют *пандемия COVID-19*, *специальная военная операция* и *научно-технические изобретения*. На первом этапе опроса можно также отметить достаточно серьезное влияние на построение профессиональных планов *присоединения Крыма к России*. Среднее значение временного интервала для ключевых военных, общественно-политических и эпидемиологических событий составляет два года. Среднее значение временного интервала для научно-технических изобретений составляет 44 года, т.е. соотносится со второй половиной прошлого столетия и началом настоящего века.

Среди субъективных событий четко прослеживается два сильных полюса, которые образуют *учебная деятельность* и *знаковые события* личной жизни. Среднее значение временного интервала, относящегося к событиям *учебной деятельности*, составляет 6 лет. Самым часто упоминаемым событием является *окончание школы*, далее следует сдача ЕГЭ и поступление в университет. В случае личных знаковых событий выделить одно, наиболее часто упоминаемое, весьма трудно, поскольку это зависит от ценностей и потребностей каждого респондента. Среднее значение временного интервала личных *знаковых событий* составляет 9 лет.

Можно считать, что для студентов и аспирантов наиболее часто детерминантами профессиональных планов становятся события объективного и субъективного характера (за исключением научно-технической сферы), которые относятся к текущему десятилетию жизни респондентов. Временной интервал научно-технических событий более продолжительный, выходит за возрастные границы жизни респондентов, составляет более 40 лет.

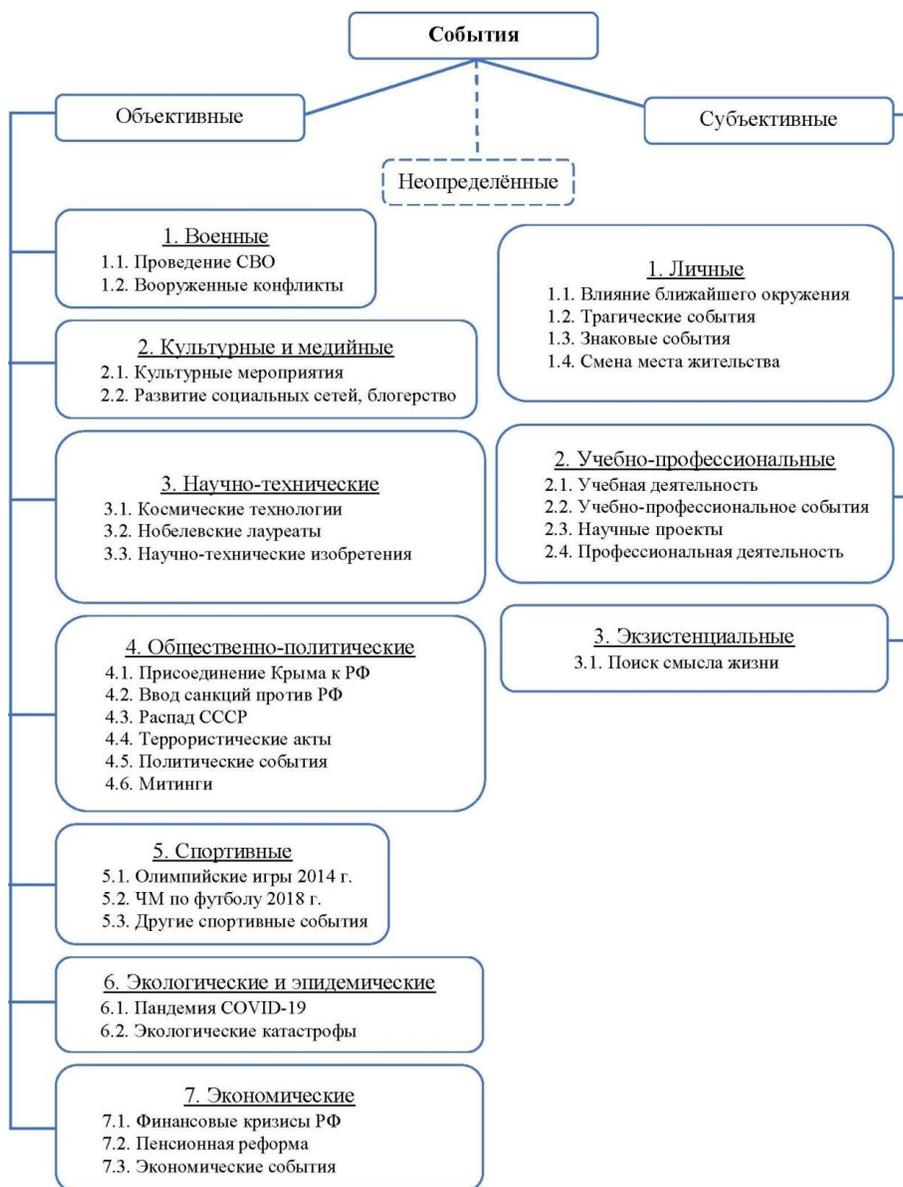


Рис. 2. Эмпирическая модель событийных детерминант планирования профессионального пути по источнику происхождения и сфере жизнедеятельности

**Событийные детерминанты готовности к научной деятельности.** Доля научно-технических событий играет более весомую роль у «будущих ученых», чем у остальных студентов и аспирантов. С помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона установлены достоверно значимые различия между «будущими учёными» и двумя другими выборками респондентов ( $p = 0,011$ ). Способ-

ность вычленив научно-технические события из большого информационного потока, оценить их важность, спроецировать в собственную жизнь, спланировать свой профессиональный путь более присуща именно тем студентам и аспирантам, которые готовы посвятить всю свою жизнь науке.

### **Выводы**

**Событие профессионального пути** можно определить как происходящее во времени и пространстве явление, оказывающее относительно продолжительное влияние на построение траектории и ход профессионального пути человека.

Обладая пространственно-временными характеристиками, события профессионального пути могут быть классифицированы по качественным (источник происхождения, сфера жизнедеятельности, эмоциональная окраска) и количественным (время, вероятность воздействия, интенсивность (сила) влияния) основаниям.

Для планирования профессионального пути студентов и аспирантов важны события и субъективного, и объективного характера. Ключевую роль в планировании профессионального пути студентами и аспирантами российских вузов играют субъективные события, связанные с их ведущей деятельностью, – **учебой в школе и вузе**. К числу наиболее важных событийных детерминант также относятся **знаковые события**, связанные с получением важного жизненного опыта, субъективными переживаниями. Среди объективных детерминант профессионального пути преобладают охватывающие разные стороны жизнедеятельности события недавнего прошлого и настоящего, а также **научно-технические изобретения**. Детерминантами профессиональных планов студентов и аспирантов становятся события субъективного и объективного характера (за исключением научно-технических), которые переживаются респондентами в последнее десятилетие. Средний временной интервал научно-технических событий, влияющих на профессиональные планы респондентов, составляет более сорока лет.

Студенты и аспиранты, готовые посвятить науке всю жизнь, чаще выделяют **группу научно-технических** событийных детерминант своих профессиональных планов, чем студенты и аспиранты, не стремящиеся к построению исключительно научной карьеры.

### **Литература**

- Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер.
- Ахмеров, Р. А. (2013). Событие как элемент субъективной картины жизненного пути. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, 10(30), 1–19. doi: 10.12731/2218-7405-2013-10-34
- Гришина, Н. В. (2020). Жизненное событие: сила обстоятельств и авторство личности. *Вестник Московского государственного областного университета*, 4, 164–182. doi: 10.18384/2224-0209-2020-4-1045
- Нестик, Т. А. (2020). Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 5(2), 47–83. doi: 10.38098/ipran.sep.2020.18.2.002

- Поваренков, Ю. П. (2014). Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки*, 1, 184–198.
- Пряжников, Н. С. (2007). *Профессиональное самоопределение: теория и практика*. М.: Академия.
- Рубинштейн, С. Л. (2012). *Основы общей психологии*. М.–СПб.: Питер.
- Чуева, Н. А. (2013). Событийный жизненный проект как основа целостного жизненного проекта. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 1, 216–224.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 14.02.2023 г.; повторно 20.04.2023 г.; принята 24.04.2023 г.*

**Нестик Тимофей Александрович** – заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии Российской академии наук, доктор психологических наук, профессор РАН.

E-mail: nestik@gmail.com

**Прохорова Мария Вячеславовна** – доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: personalgerente@mail.ru

**Савичева Анастасия Вячеславовна** – аспирант кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

E-mail: sav9497@yandex.ru

**For citation:** Nestik, T. A., Prokhorova, M. V., Savicheva, A. V. (2023). Event-Related Determinants of Russian Students' and Post-Graduates' Professional Planning and their Readiness to Scientific Activity. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 125–134. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/7

## **Event-Related Determinants of Russian Students' and Post-Graduates' Professional Planning and Their Readiness to Scientific Activity<sup>1</sup>**

**T.A. Nestik<sup>1</sup>, M.V. Prokhorova<sup>2</sup>, A.V. Savicheva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 build. 1, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation*

<sup>2</sup> *Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 7 build, University Lane, Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation*

### **Abstract**

Events are not only a part of a subject's personal professional plans but they can be applied as items of professional path analysis. Although events play an important role in constructing a subject's professional plans, due attention hasn't been given to this issue in psy-

---

<sup>1</sup> Research is supported by Federal academic leadership program “Priority 2030” of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation.

chology. The aim of the investigation is to reveal event-related determinants of professional path planning and in readiness to scientific activity of students and postgraduates of Russian universities. 1026 students and postgraduates from 10 Russian universities, operating in 7 Russian regions, took part in the research. A questionnaire, in which the respondents specified the events that influenced their professional plans and key characteristics of those events, was used. Data processing was carried out by means of content-analysis, descriptive statistics, Pearson criterion  $\chi^2$ . In this investigation an event of professional path is considered as a phenomenon that is taking place in time and space and its impact forming the trajectory and process of a subject's professional path for a relatively long period. The events of a professional path are classified on quantitative and qualitative grounds. For planning the professional path of students and post-graduates both subjective and objective events are important. The key role in planning the professional path by students and postgraduates of Russian universities are subjective events which are connected with their principal activity that is studying at school or university. The late and current events that touch upon various spheres of life and scientific and technological inventions are among objective determinants of professional path. Subjective and objective events (excluding scientific and technological), which respondents experienced in the last decade, are determinants of students' and postgraduates' professional plans. The average time period of planned scientific and technological events, influencing respondents' professional plans, cover over forty years. The students and post-graduates who are ready to devote their lives to science, singled out the group of scientific and technological event-related as determinants for their professional plans more often, than those who don't strive to have a science as their only career.

**Keywords:** professional plans; professional path; event-related determinants; objective events; subjective determinants; scientific career

### References

- Akhmerov, R. A. (2013). The event as an element of a subjective picture of life path. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern Studies of Social Issues*, 10(30), 1–19 (in Russian). doi: 10.12731/2218-7405-2013-10-34
- Ananiev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as the object of cognition]. St. Petersburg: Piter.
- Chueva, N. A. (2013). Sobytiynyy zhiznennyy projekt kak osnova tselostnogo zhiznennogo projekta [The event design as a basis of the complete vital design]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 1, 216–224 (in Russian).
- Churchill, S. A., Smyth, R., & Trinh, T. A. (2023). Negative life events and entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 155, 1–31. doi: 10.1016/j.jbusres.2022.113443
- Grishina, N. V. (2020). Zhiznennoe sobyitie: sila obstoyatel'stv i avtorstvo lichnosti [A life event: The force of circumstances and authorship of personality]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of Moscow Region State University*, 4, 164–182 (in Russian). doi: 10.18384/2224-0209-2020-4-1045
- Haehner, P., Rakhshani, A., Fassbender, I., Lucas, R. E., Donnellan, B. M., Luhmann, M. (2021). Perception of Major Life Events and Personality Trait Change. *European Journal of Personality*, 1–50. doi: 10.1177/08902070221107973
- Luhmann, M., Fassbender, I., Alcock, M., Haehner, P. (2020). A dimensional taxonomy of perceived characteristics of major life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 121(3), 633–668. doi: 10.1037/pspp0000291
- Luhmann, M., Orth, U., Specht, J., Kandler, C., Lucas, R. E. (2014). Studying changes in life circumstances and personality: It's about time. *European Journal of Personality*, 28(3), 256–266. doi: 10.1002/per.1951

- Nestik, T. A. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on society: A socio-psychological analysis. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Social and Economic Psychology*, 5(2), 47–83 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.sep.2020.18.2.002
- Povarenkov, Yu. P. (2014). Psikhologiya professional'nogo stanovleniya i realizatsii lichnosti kak otrasl' psikhologicheskoi nauki [Psychology of professional formation and implementation of the person as industry psychological science]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki – Perm State Humanitarian-Pedagogical University Bulletin. Series 1. Psychological and pedagogical sciences, 1*, 184–198.
- Pryazhnikov, N. S. (2007). *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional Self-determination: Theory and Practice]. Moscow: Akademiya.
- Rubinshtein, S. L. (2012). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow; St. Petersburg: Piter.
- Udayar, S., Canzio, L. I., Urbanaviciute, I., Masdonati, J., & Rossier, J. (2021). Significant Life Events and Career Sustainability: A Three-Wave Study. *Sustainability*, 13(23), 1–21. doi: 10.3390/su132313129
- Zheng, H., Cooke, E. M., Li, K., & Zheng, Y. (2023). Capturing Hassles and Uplifts in Adolescents' Daily Lives: Links with Physical and Mental Well-Being. *Journal of Youth Adolescence*, 52(1), 177–194. doi: 10.1007/s10964-022-01682-6

*Received 14.02.2023; Revised 20.04.2023;  
Accepted 24.04.2023*

**Timofei A. Nestik** – Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology of RAS. D. Sc. (Psychol.), Professor of RAS.

E-mail: nestik@gmail.com

**Maria V. Prokhorova** – Associate Professor, Department of Managerial Psychology, Faculty of Social Sciences, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.

E-mail: personalgerente@mail.ru

**Anastasia V. Savicheva** – Post-graduate student, Department of Managerial Psychology, Faculty of Social Sciences, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

E-mail: sav9497@yandex.ru

УДК 159.9.01

## КАТЕГОРИАЛЬНО-СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ТЕРАПИИ МЕТАФОРИЧЕСКИМИ АССОЦИАТИВНЫМИ КАРТАМИ

З.А. Аксютина<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Омский государственный педагогический университет, Россия, 640099, Омск, ул. Партизанская, 4А

### Резюме

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения вопросов обоснования терапии метафорическими ассоциативными картами (МАК-терапии). МАК-терапия в последние годы стала широко применяться в психологических практиках консультативной помощи. **Цель** статьи – теоретическое обоснование МАК-терапии посредством опоры на категориально-системную методологию с применением метода категориального маятника. **Материалы и методы.** В ходе исследования осуществляется опора на категориально-системную методологию и категориальный подход, поэтому в качестве материалов выступают психологические категории. Наряду с общетеоретическими методами анализа и синтеза применен метод категориального маятника для построения системной модели МАК-терапии. **Результаты исследования.** В ходе исследования выявлены варианты качественных состояний (система, процесс, деятельность) и методологические компоненты МАК-терапии (объект, предмет, цель). Дано их краткое описание. Приведена разработанная автором системная модель МАК-терапии. Наглядно показано взаимодействие элементов целеполагания МАК-терапии. Приведено описание представленной модели. **Обсуждение и заключение.** Качественные состояния МАК-терапии (система, процесс, деятельность) имеют индивидуально обусловленные формы проявления и единые механизмы реализации. В результате проведенного исследования удалось выявить различия в понимании методологических компонентов МАК-терапии. Различия обусловлены качественными состояниями осуществления МАК-терапии. Качественными состояниями МАК-терапии являются система, процесс, деятельность. Представлены основные категории категориально-терминологического аппарата МАК-терапии, к которым отнесены МАК, групповая работа, индивидуальная работа, запрос, клиент, психологическая помощь, самопознание, саморазвитие, психологическая поддержка, психологическое сопровождение, терапевтический контакт, безопасность, рефлексия, личностный смысл, метафора, ассоциация. Кроме рассмотренных категорий в МАК-терапии активно применяются и другие, дополнительные категории: восприятие, проекция, смысл, нарратив, личностный смысл, инсайт, фигура и фон. Материалы исследования могут быть полезны специалистам, интересующимся метафорическими ассоциативными картами.

**Ключевые слова:** метафорические ассоциативные карты; МАК-терапия; теоретические основы; объект; предмет; цель; качественные состояния; метод категориального маятника; категориально-системная методология

## Введение

Актуальность исследования обусловлена широкой популярностью применения метафорических ассоциативных карт в терапии взрослого населения и детей. Такая популярность объясняется косвенным воздействием. Терапия воспринимается клиентами не в качестве сложного болезненного сеанса, заставляющего испытывать тяжелые переживания. Она напоминает игру, где карты обретают новые смыслы и символы. Карты выступают своего рода знаковой системой, в которой каждый клиент становится дешифровщиком. В этой игре знаков, символов, метафор клиент ощущает себя в психологически безопасном положении. При высокой популярности метафорических ассоциативных карт как психотерапевтического инструментария наблюдается ситуация, при которой авторы активно описывают терапевтический процесс, а теоретических исследований явно недостаточно.

*Цель статьи* – дать теоретическое обоснование терапии метафорическими ассоциативными картами (МАК-терапии) посредством опоры на категориально-системную методологию с применением метода категориального маятника.

Необходимость разработки теоретических основ МАК-терапии остается актуальнейшей проблемой. Это подтверждается небольшим количеством публикаций, направленных на фундаментальное обоснование МАК-терапии, методологических и теоретических ее оснований. Такое положение, скорее всего, указывает на неполноту теоретических представлений о МАК-терапии.

Рассматривая МАК-терапию, определим основные теоретические концепты – объект, предмет и цель, важные для ее более полного научного понимания.

## Материалы и методы

В ходе исследования осуществляется опора на категориально-системную методологию и категориальный подход, поэтому в качестве материалов выступают психологические категории. Наряду с общетеоретическими методами анализа и синтеза применен метод категориального маятника для построения системной модели МАК-терапии.

## Результаты

Основными категориями МАК-терапии являются объект, предмет и цель. Обратимся к определению объекта и предмета МАК-терапии. Выделяются разные области применения МАК – теоретическая и практическая. В теоретической области развивается направление, связанное с формированием нового течения арт-терапевтического знания – МАК-терапии, а в практике сформировался новый инструмент, возможности которого пока остаются малоизученными, но претендующими на универсальность.

В результате формируются разные научные подходы применения МАК-терапии, задающие различия в объектно-предметной области. Опишем ос-

новые варианты качественных состояний и методологические компоненты в МАК-терапии (таблица).

**Варианты качественных состояний и методологические компоненты МАК-терапии**

Качественные состояния	Формы проявления качественного состояния	Механизмы реализации	Объект	Предмет	Цель
<i>Система</i>	Система использования МАК, система МАК-терапии, системный характер использования МАК и т.п.	Техники активного стимулирования восприятия с опорой на метафору и ассоциации	Система МАК-терапии	Компоненты МАК-терапии	Стабильное функционирование системы МАК-терапии
<i>Процесс</i>	Процесс МАК-терапии и МАК-практики		Процесс МАК-терапии	Программа МАК-терапии	Достижение заданных в программе МАК-терапии результатов
<i>Деятельность</i>	Профессиональная деятельность психолога, профессиональная деятельность психотерапевта, игровая деятельность		Психотерапевтическая деятельность	Структура психотерапевтической деятельности	Оказание психотерапевтической помощи

Опора на категориально-системный подход направляет нас на изучение психотерапевтической компоненты МАК-терапии с ориентацией на ее структуру. МАК-терапия, являясь ответвлением арт-терапии, имеет определенный фундамент, который заложен V.B. Lusebrink. Им предложена модель, включающая в себя три уровня: кинестетико-сенсорный, перцептивно-аффективный и когнитивно-символический (Lusebrink, 1991). Данные уровни подразумеваются и в МАК-терапии.

Рассматривая МАК-терапию как процесс взаимодействия следует отметить, что внутренние интенсивные конфликты, имеющиеся у клиентов, выступают источником разворачивания системы МАК-терапии. Разнообразные виды метафорических ассоциативных карт (колоды с изображениями, колоды со словами и смешанные колоды) являются взаимодействующими элементами системы. Взаимодействие происходит в ходе терапевтического контакта. Результат взаимодействия зависит от потенциала клиента, а достигнутый эффект заключается в разрешении конфликта.

Опираясь на описанные теоретические результаты, построим системную модель МАК-терапии и представим ее в форме маятника, отражающего

взаимосвязь компонентов (рис. 1). На рисунке МАК-терапия представлена как динамическая система, находящаяся в непрерывном движении. Пусковым механизмом для использования МАК-терапии является запрос клиента, связанный с его потребностью в психологической поддержке при разрешении внутренних и внешних конфликтов. Сама терапия может осуществляться как через индивидуальную работу, так и через групповую.

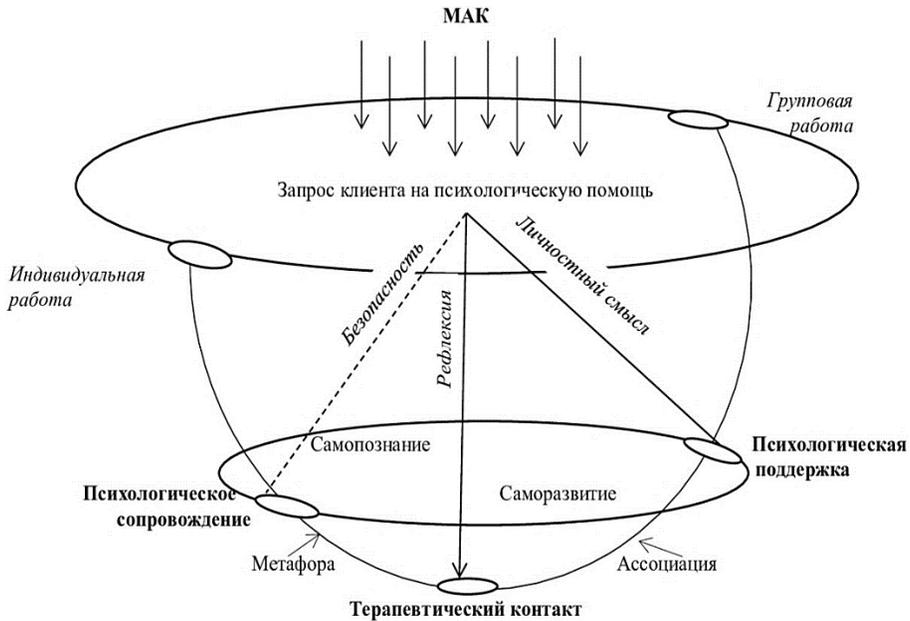


Рис. 1. Системная модель МАК-терапии

Процессуальная составляющая реализации МАК-терапии происходит через три важнейших компонента. Первый предполагает формирование чувства безопасности в ходе терапевтического сеанса. Как правило, работа с МАК ассоциируется с игрой, что само по себе способствует возникновению у клиента чувства безопасности.

Вторым составляющим компонентом МАК-терапии является рефлексия клиентом собственных эмоций, чувств, переживаний. Для достижения рефлексии психолог задает вопросы, тем самым стимулируя клиента к самораскрытию. Часть вопросов заранее разрабатывается для конкретной технологии или колоды карт, а другая возникает в ходе проработки той или иной карты (ситуации, истории и др.).

В результате прохождения клиентом всех этапов МАК-терапии должно завершиться нахождением личностных смыслов (третий компонент). В идеальной модели предполагается полное разрешение внутреннего конфликта.

Работа с МАК способствует разворачиванию саморазвития и самопознания как составляющих в осознании, понимании самого себя и достижению самоудовлетворенности жизнью.

## Обсуждение

Качественные состояния МАК-терапии (система, процесс, деятельность) имеют индивидуально обусловленные формы проявления и единые механизмы реализации (см. таблицу). В ситуации исследования МАК-терапии как системы необходимо изучать ее компоненты, так как для разворачивания системы важно стабильное функционирование всех ее составляющих.

Если исследованию подвергается процесс МАК-терапии, то необходимо изучать разнообразные программы МАК-терапии. Имеющиеся в настоящее время публикации, посвященные различным практикам, акцентируют внимание на таких программных компонентах, как техники, сценарии, приемы и упражнения. Очевидно, что с одной позиции процессуальная сторона является наиболее востребованной, а с другой – опыт имеет описательный характер. Целью МАК-терапии в процессуальном исследовании выступает достижение заданных в программе результатов.

На свойства МАК обратил внимание М. Ингерлейб, написавший: «Метафорические ассоциативные карты – надежный помощник для каждого специалиста, который работает с людьми, так как позволяют наладить коммуникацию, создать атмосферу доверия, интереса к самопознанию и саморазвитию, а также закладывают “канву” желаемого контекста общения с клиентом или группой» (Ингерлейб, 2020, с. 11).

В модели показано, что терапевтический контакт включен в психологическое сопровождение и психологическую поддержку. В совокупности они являются составляющими в оказании психологической помощи. Основные приемы терапевтического контакта – метафора и ассоциация.

*«Ассоциация* – спонтанная связь, возникающая между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями, воспоминаниями и т.п.) в процессе психической деятельности индивида» (Ингерлейб, 2020, с. 21).

*«Метафора* – любое языковое выражение с переносным смыслом, которое позволяет перенести реальность одного понятия на другое, более яркое» (Липская, 2009, с. 693).

Л.В. Шумилова пишет, что «метафора:

- используется как пояснительное средство, ускоряя за счет своей образности процесс восприятия и понимания неизвестного и малопонятного;
- оптимизирует процесс запоминания путем создания устойчивых ассоциативных связей;
- стимулирует воображение и стремление к познавательной деятельности;
- активизирует интуицию и языковое чутье;
- развивает креативность, поскольку обращена к подсознанию и запускает в действие внутренний, творческий потенциал личности» (Шумилова, 2019, с. 161).

На основе представленной модели маятника, отражающего систему МАК-терапии, возможно выстроить понятийный аппарат МАК-терапии, который включает такие элементы, как МАК, групповая работа, индивиду-

альная работа, запрос, клиент, психологическая помощь, самопознание, саморазвитие, психологическая поддержка, психологическое сопровождение, терапевтический контакт, безопасность, рефлексия, личностный смысл, метафора, ассоциация. Кроме рассмотренных категорий в МАК-терапии активно применяются и другие, дополнительные категории: восприятие, проекция, смысл, нарратив, личностный смысл, инсайт, фигура и фон.

Наборы метафорических карт стали инструментом поддержки при работе с клиентами, испытывающими самые разнообразные затруднения. Исследование результативности МАК-терапии проведено за рубежом в клинической практике при преодолении посттравматического синдрома (Raz, Lahad, 2022). В нем гипотеза о позитивном влиянии работы с метафорическими картами нашла эмпирическое подтверждение. В отечественных исследованиях доказательная база результативности применения МАК-терапии связана с исследованиями инновационности данного инструментария при работе с подростками. Г.А. Гасанова резюмирует, что МАК-терапия помогает «...воссоздать цепочку событий, взглянув несколько иначе (при поддержке психолога) на ситуацию, запустив процессы творческого воображения, формируя новые представления о путях решения проблем» (Гасанова, 2021). Важными являются и результаты исследования Я.М. Акинкиной. Она считает, что в МАК-терапии происходит более эффективное установление «терапевтического альянса специалиста с клиентом» (Акинкина, 2020, с. 84). В другом исследовании, связанном с развитием саморегуляции у старшеклассников, было «сформировано позитивное мышление и активизированы внутренние ресурсы личности средствами метафорических карт» (Ершова, Кувалдина, 2020).

Проведенные исследования демонстрируют острую потребность практиков в более четко сформулированных подходах к МАК-терапии, и категориально-системный подход может занять важное место в теоретическом фундаменте МАК-терапии.

Обратим внимание на функции, реализуемые в ходе МАК-терапии.

В исследовании З.А. Аксютиной и С.А. Маврина отмечается, что искусство выполняет разные функции: эстетическую, гедонистическую, духовного общения, познавательную, предвосхищения, воспитательную, антарктическую, «функцию отказа», свободы (Аксютина, Маврин, 2011, с. 166). Полагаем, что МАК можно рассматривать и как объект искусства, и тогда, очевидно, они выполняют аналогичные функции. На функции МАК обращает внимание V. Shebanova. Она видит основную функцию МАК в том, что они способствуют анализу жизненных проблем клиентов (Shebanova, 2020).

Особая потребность практиков связана с классификацией МАК. Анализ различных колод МАК позволяет утверждать, что их можно классифицировать по трем критериям.

Критерий первый – возраст. По этому критерию обнаруживаются колоды карт, предназначенные для детей, подростков и взрослых.

Критерий второй – состав. Односоставные колоды содержат карты с изображениями. Двусоставные (или смешанные) могут иметь в составе

две колоды, например: изображения и слова (фразы), изображения основных карт и изображения ресурсов, изображения и трафареты.

Критерий третий – количество карт. Малые колоды содержат до 30 карт, средние – до 100, большие – свыше 100 карт.

Отметим, что классификацию по сфере применения (например, коучинг, финансы и т.п.) считаем неуместной в силу универсальности МАК как средства, применяемого в арт-терапии.

### **Заключение и выводы**

В результате проведенного исследования удалось выявить различия в понимании методологических компонентов МАК-терапии, которые обусловлены качественными состояниями осуществления МАК-терапии. Качественными состояниями МАК-терапии являются система, процесс, деятельность.

На основе метода категориального маятника построена системная модель МАК-терапии, позволившая выявить категориально-терминологический аппарат и процессуальную сторону работы с метафорическими ассоциативными картами, используемыми в МАК-терапии. Построенная модель отражает МАК-терапию как динамическую систему. Категориально-терминологический аппарат МАК-терапии представлен категориями: запрос клиента, внутренние и внешние конфликты, индивидуальная и групповая работа, безопасность, рефлексия, личностные смыслы, саморазвитие, самопознание, метафора, ассоциация, психологическое сопровождение, психологическая поддержка, терапевтический контакт.

В ходе исследования определены классификационные критерии метафорических ассоциативных карт, применяемых в качестве терапевтического средства. К этим критериям отнесены возраст, состав, количество. МАК выступают средством терапии не только взрослых, но и детей, в силу опоры на метафоризацию и ассоциации, которые способствуют чувству безопасности при работе с ними.

МАК-терапия остается малоизученной областью психологической помощи. Необходимы дальнейшие исследования методологических основ работы с метафорическими ассоциативными картами. Остаются неразработанными аспекты определения механизмов «работы» метафор и ассоциаций, особенностей восприятия различных типов МАК клиентами, процессов саморазвития и самопознания как результата взаимодействия клиента и психолога в МАК-терапии и др.

### *Литература*

- Акинкина, Я.М. (2020). Опыт применения метафорических карт в перинатальной психологии. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, 20(4), 78–86.
- Аксютин, З. А., Маврин, С. А. (2011). Функции изобразительного искусства в социальном воспитании подростков, оставшихся без попечения родителей. *Гуманитарные и социальные науки*, 2, 154–166

- Гасанова, Г.А. (2021). Метафорические ассоциативные карты как инновационный инструмент в работе психолога с подростками. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*, 1(55), 67–74.
- Ершова, Л. Н., Кувалдина, Е. А. (2020). Развитие стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, 2(46), 202–207.
- Ингерлейб, М. Б. (2020). *Метафорические ассоциативные карты: полный курс для практики*. СПб.: Питер.
- Липская, Т. А. (2009). Возможности метафоры как психологического метода. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 11(4-3), 691–695.
- Шумилова, Л. В. (2019). Метафора в структуре учебного занятия по английскому языку. *Байкальский вестник ДААД*, 1, 160–165.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 07.02.2023 г.; принята 25.04.2023 г.

**Аксютина Зульфия Абдуллоевна** – доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

E-mail: aksutina\_zulfia@mail.ru

**For citation:** Aksyutina, Z. A. (2023). Categorical-system Approach to Metaphorical Association Cards Therapy. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 135–143. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/8

## **Categorical-system Approach to Metaphorical Association Cards Therapy**

**Z.A. Aksyutina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Omsk State Pedagogical University, 4A, Partizanskaya St., Omsk, 640099, Russian Federation*

### **Abstract**

**Introduction.** The relevance of the study is due to the need to address the issues of substantiation of therapy with metaphorical associative cards (hereinafter referred to as MAC-therapy). MAC-therapy in recent years has become widely used in the psychological practices of counseling. **The purpose** of the article is the theoretical substantiation of MAC-therapy by relying on the categorical-systemic methodology using the categorical pendulum method. **Materials and methods.** In the course of the study, reliance is placed on a categorical-system methodology and a categorical approach, therefore, psychological categories act as materials. Along with the general theoretical methods of analysis and synthesis, the categorical pendulum method was used to build a systemic model of MAC therapy. **Research results.** In the course of the study, variants of qualitative states (system, process, activity) and methodological components of I MAC-therapy (object, subject, goal) were identified. Their brief description is given. A systemic model of MAC-therapy developed by the author is presented. The interaction of the elements of goal-setting MAC-therapy is clearly shown. The description of the presented model is given. **Discussion and conclusion.** Qualitative states of MAC-therapy (system, process, activity) have individually determined forms of manifestation and unified mechanisms of implementation. As a result of the study we identified differences in the understanding of the methodological components of MAC therapy. The differences are due to the qualitative states of the implementation of MAC therapy. Qualitative states of MAC-therapy are: system, process, and activity. The main categories of the categorical and termino-

logical apparatus of MAC-therapy are presented, which include: MAC, group work, individual work, request, client, psychological assistance, self-knowledge, self-development, psychological support, psychological support, therapeutic contact, safety, reflection, personal meaning, metaphor, and association. In addition to the above categories, other, additional categories are actively used in MAC therapy: perception, projection, meaning, narrative, personal meaning, insight, figure, and background. The research materials may be useful to specialists interested in metaphorical associative maps.

**Keywords:** metaphorical associative cards; MAC therapy; theoretical basis; an object; item; goal; quality states; categorical pendulum method; categorical-system methodology

### **References**

- Akinkina, Ya. M. (2020). Opyt primeneniya metaforicheskikh kart v perinatal'noy psikhologii [The use of metaphorical maps in perinatal psychology]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 20(4), 78–86.
- Aksyutina, Z. A., & Mavrin, S. A. (2011). Funktsii izobrazitel'nogo iskusstva v sotsial'nom vospitanii podrostkov, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey [The functions of fine arts in the social education of adolescents left without parental care]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2, 154–166
- Gasanova, G. A. (2021). Metaforicheskie assotsiativnye karty kak innovatsionnyy instrument v rabote psikhologa s podrostkami [Metaphorical associative cards as an innovative tool in the work of a psychologist with adolescents]. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 1(55), 67–74.
- Ershova, L. N., & Kuvaldina, E. A. (2020). Razvitie stressoustoychivosti starsheklass-nikov sredstvami metaforicheskikh kart [Development of stress resistance of high school students by means of metaphorical cards]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2(46), 202–207.
- Ingerleib, M. B. (2020). *Metaforicheskie assotsiativnye karty: polnyy kurs dlya praktiki* [Metaphorical associative cards: a complete course for practice]. St. Petersburg: Piter.
- Lipskaya, T. A. (2009). Vozmozhnosti metafory kak psikhologicheskogo metoda [Possibilities of metaphor as a psychological method]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 11(4-3), 691–695.
- Lusebrink V. B. (1991). A systems-oriented approach to the expressive therapies: The expressive therapies continuum. *The Arts in Psychotherapy*, 18(5), 395–403. doi: 10.1016/0197-4556(91)90051-B
- Raz, S., & Lahad, M (2022) Physiological indicators of emotional arousal related to ANS activity in response to associative cards for psychotherapeutic PTSD treatment. *Front. Psychiatry* 13:933692. doi: 10.3389/fpsyt.2022.933692
- Shebanova, V. (2020) Metaphoric Associative Cards in the Work of a Psychologist. *Problemi suchasnoï psikhologii*, 50, 289–307. doi: 10.32626/2227-6246.2020-50.289-307
- Shumilova, L. V. (2019). Metafora v strukture uchebnogo zanyatiya po angliyskomu yazyku [Metaphor in the structure of an English lesson]. *Baykal'skiy vestnik DAAD*, 1, 160–165.

*Received 07.02.2023; Accepted 25.04.2023*

**Zulfia A. Aksyutina** – Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Pedag.).  
E-mail: aksutina\_zulfia@mail.ru

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ НА СТАДИИ РЕМИССИИ И ЧЕТВЕРТОЙ СТАДИИ<sup>1</sup>

Д.А. Циринг<sup>1,2</sup>, Е.А. Евстафеева<sup>1</sup>, И.В. Пономарева<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, д. 36

<sup>2</sup> Финансовый университет при Правительстве РФ (Уральский филиал), Россия, 454084, Челябинск, ул. Работниц, д. 58

<sup>3</sup> Челябинский государственный университет, Россия, 454001, Челябинск, ул. Бр. Кашириных, д. 129

### Резюме

Специфика ситуации болезни на определенной стадии, например на стадии ремиссии и четвертой стадии, может способствовать проявлению определенных психологических особенностей у онкопациентов, которые могут рассматриваться как личностные ресурсы адаптации женщин, больных раком молочной железы, к ситуации болезни. Предполагается, что изучаемый в исследовании комплекс психологических характеристик позволяет в полной мере отразить адаптационный потенциал личности в преодолении трудной жизненной ситуации, в том числе связанной с угрожающим жизни заболеванием. *Цель работы* – изучить психологические особенности у женщин с диагнозом рака молочной железы на стадии ремиссии и четвертой стадии. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 140 женщин в возрасте от 26 до 80 лет. В исследование вошли пациентки с 4-й стадией заболевания (N = 42) и женщины с ремиссией от 6 месяцев (N = 98). В качестве методов исследования применялись опросные методы: шкала базисных убеждений (адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой); тест жизненных ориентаций (адаптация Д.А. Циринг, К.Ю. Эвниной); тест жизнестойкости (адаптация Д. Леонтьева); опросник субъективного контроля (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкина, А.М. Эткинды); опросник личностной беспомощности (Д.А. Циринг, А.В. Степаненко); опросник «Субъективный возраст человека» (адаптация Е.А. Сергиенко); субъективная оценка качества жизни (опросник SF-36). Методы математической обработки: первичная описательная статистика, сравнительный анализ (критерий U-Манна–Уитни). *Результаты.* Выявлены психологические особенности женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии, отличающие их от женщин, больных раком молочной железы на стадии ремиссии, по показателям картины мира, показателям качества жизни, личностной беспомощности–самостоятельности, субъективному контролю, жизнестойкости. Полученные данные указывают на наличие особенного комплекса психологических характеристик, возникающего на определенной стадии заболевания и отражающего адаптационный потенциал женщин, больных раком молочной железы, в преодолении трудной жизненной ситуации, связанной с угрожающим жизни заболеванием.

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-00426П; <https://rscf.ru/project/19-18-00426/>

**Ключевые слова:** онкология; онкопсихология; рак молочной железы; выживаемость; течение болезни; психологические факторы; базисные убеждения; жизнестойкость; личностная беспомощность; качество жизни

## **Введение**

В России рак молочной железы является ведущей онкологической патологией у женщин, которая приводит к ухудшению здоровья, потере трудоспособности, инвалидности и ранней смерти. Имеющиеся предположения об этиологии и течении рака сообщают о значимости изучения взаимодействия различных биологических, психологических, социальных факторов. Онкозаболевание воздействует на психику как «невидимый» стрессор, который носит в себе угрозу для жизни и отражает ее в эмоционально-когнитивных структурах, содержащих информацию о болезни. Таким образом, восприятие и совладание с заболеванием осуществляются посредством когнитивной переработки. Негативные когнитивные схемы и убеждения оказывают значительное влияние на негативное психологическое состояние. Кроме того, они связаны с возникновением депрессивных симптомов и формированием психопатологических и посттравматических нарушений (Ворона, 2005).

Анализируя выявленные в различных исследованиях психологические переменные, связанные с возникновением и течением онкологического заболевания, мы приходим к выводу о необходимости системного подхода к пониманию его психологических факторов. Так, ранее рассмотрены повышенная тревожность, склонность к депрессии, пессимизм, негативные когнитивные установки, эмоциональная ригидность как составляющие единой системной личностной характеристики – личностной беспомощности. Под ней понимается система когнитивных, эмоциональных, волевых качеств личности, которые обуславливают низкие способности человека управлять событиями своей жизни, преодолевать трудности.

Психологические особенности, характерные для человека с личностной беспомощностью, а также особенности его поведения являются факторами, влияющими, на наш взгляд, на течение онкозаболеваний и выживаемость онкобольных. На это указывают данные многих исследований, описывающих психологические особенности людей, страдающих онкологическими заболеваниями.

Психологические характеристики имеют также связь с показателями качества жизни женщин, больных раком молочной железы. В исследовании 186 российских женщин, больных раком молочной железы на 1–3-й стадиях, обнаружена значимая прямая корреляция между показателями качества жизни и базисными убеждениями, жизнестойкостью, интернальностью в различных областях жизнедеятельности женщин (Евстафеева, Пономарева, Циринг, Миронченко, Важенин, 2020).

Центральная проблема проведенного нами исследования заключается в необходимости комплексного анализа психологических функций больных

раком молочной железы на разных стадиях. Мы предполагаем, что, с одной стороны, психологические характеристики женщин, больных раком молочной железы на разных стадиях, могут быть факторами, обуславливающими течение онкологического заболевания. Под течением болезни понимается прогрессирующее опухоль и клинических проявлений заболевания с течением времени, в том числе под влиянием лечения. В данном исследовании проблема течения онкологического заболевания рассматривается нами в контексте ее благоприятного / неблагоприятного исхода (ремиссия заболевания / прогрессирующее опухоль) в зависимости от психологических особенностей пациента. С другой стороны, специфика ситуации болезни на определенной стадии, например на стадии ремиссии и четвертой стадии, может способствовать проявлению определенных психологических особенностей у онкопациенток, которые могут рассматриваться как личностные ресурсы адаптации женщин, больных раком молочной железы, к ситуации болезни.

В качестве психологических характеристик, связанных с течением онкологического заболевания, изначально выбраны когнитивные особенности (локус контроля, базисные убеждения, жизненные ориентации, жизнестойкость), системные личностные характеристики (личностная беспомощность), поведенческие особенности (совладающее поведение), прогностические показатели продолжительности жизни (качество жизни, субъективный возраст). Предполагается, что данный комплекс психологических характеристик позволяет в полной мере отразить адаптационный потенциал личности в преодолении трудной жизненной ситуации, в том числе связанной с угрожающим жизни заболеванием. Задача исследования заключается в изучении данного комплекса психологических характеристик личности, которые могут выступать в роли внутренних ресурсов больных злокачественными новообразованиями, на разных стадиях заболевания.

## **Методы**

Решение поставленных задач обеспечивается использованием положений системно-субъектного подхода, которые позволяют исследовать особенности системы психической организации больных злокачественными новообразованиями в их связи с течением болезни в целом, способности сопротивляться стрессам высокой интенсивности, угрожающим жизни, совладать с ними (Сергиенко, 2011).

Теоретическая основа нашего исследования в рамках этого подхода сформирована такими концепциями, как теория личностной беспомощности, рассматривающая данный феномен как системное качество субъекта, задающая особую функцию субъектности, проявляющуюся во взаимодействии с миром, концепция жизнестойкости как интегральной личностной характеристики, определяющей успех человека в преодолении жизненных трудностей (Maddi, 2006; Леонтьев, Рассказова, 2006), концепция базисных убеждений Р. Янофф-Бульман (Janoff-Bulman, 1987),

в которой базисные убеждения выступают основой предположений о себе и о мире.

Объект исследования – психологические характеристики женщин с диагнозом рака молочной железы на разных стадиях.

Предмет – психологические особенности женщин с диагнозом рака молочной железы на стадии ремиссии и четвертой стадии.

Методы: шкала базисных убеждений (адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой); тест жизненных ориентаций (адаптация Д.А. Циринг, К.Ю. Эвниной); тест жизнестойкости (адаптация Д. Леонтьева); опросник субъективного контроля (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкина, А.М. Эткинда); опросник личностной беспомощности (Д.А. Циринг, А.В. Степаненко); опросник «Субъективный возраст человека» (адаптация Е.А. Сергиенко); субъективная оценка качества жизни (опросник SF-36 – 36-ItemShort-FormHealthSurvey).

Методы математической обработки: первичная описательная статистика, сравнительный анализ (критерий U-Манна–Уитни).

В исследовании приняли участие 140 женщин в возрасте от 26 до 80 лет, проживающие в России, Челябинской области. У всей выборки женщин был диагностирован рак молочной железы. У всех пациенток был люминальный тип опухоли. Чаще встречался умеренно дифференцированный вариант инвазивной карциномы молочной железы. В исследование вошли пациентки с 4-й стадией заболевания (42 человека) и женщины с ремиссией от 6 месяцев – 98 чел. Всем выполнено хирургическое вмешательство в плане радикального лечения.

## **Результаты**

В результате сравнительного анализа получены достоверные различия на высоком уровне значимости по показателям базисных убеждений, качества жизни, личностной беспомощности, локуса контроля, жизнестойкости между группами женщин в ремиссии и женщин, находящихся на 4-й стадии заболевания раком молочной железы (таблица).

В обеих группах высокие значения по шкалам «Доброжелательность окружающего мира» и «Удача», которые характеризуют базисные убеждения больных раком молочной железы. Результаты говорят о том, что женщины, больные раком молочной железы на 4-й стадии и на стадии ремиссии, убеждены в безопасности окружающего мира, уверены в собственной удачливости и везении. Кроме того, значимо выше значения по данной шкале у женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии. Женщины с диагнозом рака молочной железы на 4-й стадии считают себя более удачливыми и везучими по сравнению с женщинами с диагнозом рака молочной железы на стадии ремиссии.

Полученные результаты возможно объяснить тем, что течение болезни на 4-й стадии довольно предсказуемое. Четвертая стадия рака молочной железы характеризуется неблагоприятным течением болезни, прогноз

неутешительный, и, как правило, пациенты имеют всю информацию о возможностях лечения и выживаемости на данной стадии. Вероятно, женщины, убежденные в удаче и безопасности окружающего мира, таким образом адаптируются к стрессовой ситуации болезни. Как указывают М.А. Падун и А.В. Котельникова (2012) со ссылкой на исследования R. Tedechi и L. Colhoun (1996), некоторые убеждения при успешном совладании с травмой могут стать более позитивными даже по сравнению с теми, что были до психотравматического воздействия.

**Результаты сравнительного анализа психологических характеристик женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии и на стадии ремиссии**

Психологические характеристики	Женщины, больные раком молочной железы на 4-й стадии (N = 42 чел.)		Женщины, больные раком молочной железы на стадии ремиссии (N = 98 чел.)		U-значение критерия Манна-Уитни	p – уровень значимости статистического теста***
	M*	SD**	M*	SD**		
Доброжелательность окружающего мира	36,48	5,86	33,90	5,87	1594,5	0,022
Удача	34,55	4,59	31,60	5,89	1505,0	0,007
Рольевое функционирование, обусловленное физическим состоянием	37,79	43,77	54,33	38,66	1594,5	0,018
Рольевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	41,08	40,39	65,30	37,35	1390,0	0,001
Когнитивный компонент личностной беспомощности	5,02	2,47	5,92	2,41	1567	0,024
Эмоциональный компонент личностной беспомощности	2,85	2,42	4,17	2,56	1400,5	0,003
Волевой компонент личностной беспомощности	2,04	1,52	3,09	2,06	1481,5	0,008
Самостоятельность – беспомощность	56,86	19,09	66,28	15,29	1522,5	0,009
Общий показатель интернальности	20,40	16,72	13,36	18,19	1596,5	0,036
Интернальность в сфере неудач	3,95	5,97	1,38	6,66	1551,5	0,021
Интернальность в сфере межличностных отношений	2,38	3,06	1,12	3,21	1602,5	0,037
Принятие риска	16,78	4,05	14,68	4,48	1540,0	0,018

*Примечание.* \* – медиана, \*\* – стандартное отклонение, \*\*\* – представлены только значимые различия при  $p \leq 0,05$ .

Женщины на стадии ремиссии могут считать себя удачливыми и везучими, так как болезнь ушла в ремиссию и есть надежда на благоприятный прогноз выживаемости.

Обнаружены различия по двум аспектам качества жизни женщин, больных раком молочной железы на стадии ремиссии и на 4-й стадии: ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP), ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE). Следует заметить, что оба показателя имеют значения ниже среднего в группе женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии (см. таблицу). Значения показателей качества жизни в данной группе указывают на негативное восприятие своего физического и психического функционирования.

Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP), у обследуемых женщин с 4-й стадией заболевания раком молочной железы статистически ниже ( $U = 1\,594,5$ ;  $p = 0,018$ ; см. таблицу), чем у женщин, находящихся в ремиссии. Женщины на 4-й стадии заболевания считают, что проблемы со здоровьем, плохое физическое состояние значительно ограничивают выполнение ими работы и повседневных дел. Женщины, находящиеся в ремиссии, выше оценивают свои возможности в реализации повседневной деятельности.

Показатель ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием (RE), статистически выше у женщин, находящихся в ремиссии, по сравнению с оценкой данного аспекта качества жизни женщин с 4-й стадией рака молочной железы ( $U = 1\,390,0$ ;  $p = 0,001$ ). Женщины в ремиссии значительно ниже оценивают степень влияния эмоционального состояния на повседневную деятельность. Результаты свидетельствуют о том, что эмоциональное состояние онкобольных женщин мешает выполнению работы или другой обычной повседневной деятельности.

Таким образом, результаты сравнительного анализа показали, что оценка качества жизни женщин с раком молочной железы на стадии ремиссии выше, чем у женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии. Ухудшение физического и психического состояния у женщин с 4-й стадией онкозаболевания снижает оценку ими своего качества жизни. Вероятнее всего, в период ремиссии женщинами достигается определенный уровень благополучия в физическом и психическом состоянии.

### **Заключение**

Стоит сказать, что результаты, полученные в ходе данного исследования, оказались достаточно неожиданными по сравнению с теми, что мы предполагали на начальных этапах работы над проектом. В частности, довольно неожиданные для нас результаты были получены при сравнении показателей личностной беспомощности и самостоятельности у женщин с раком молочной железы в стадии ремиссии и на 4-й стадии. Первоначально мы предполагали, что психологические характеристики, входящие

в симптомокомплекс личностной беспомощности, такие как повышенная тревожность, склонность к депрессии, пессимистический атрибутивный стиль и др., могут выступать предикторами сниженной способности преодолевать трудные жизненные ситуации, одной из которых, безусловно, является столкновение с болезнью, несущей серьезную угрозу для жизни. И, как следствие, быть связанными с менее благоприятным течением болезни.

С другой стороны, мы отдавали себе отчет в том, что личностные предпосылки являются лишь одним элементом в системе факторов, оказывающих влияние на течение онкологии и ее исход, и наряду с ними есть важнейшие медицинские аспекты, такие как своевременная диагностика, лечение на ранней стадии и др.

В ходе исследования было обнаружено, что такие показатели личностной беспомощности, как малая продуктивность дивергентного мышления, склонность к депрессии, низкая настойчивость, а также общий показатель личностной беспомощности более выражены у женщин, находящихся на стадии ремиссии, чем у женщин с 4-й стадией онкологического заболевания. Мы предполагаем, что подобные данные могут свидетельствовать о высокой мобилизации личностных ресурсов и принятия риска и ответственности при столкновении с 4-й стадией заболевания, на которой прогнозы выживаемости неутешительны. Находясь в такой критической точке своей жизни, женщина делает выбор в пользу скорее качественного ее проживания, нежели впадения в отчаяние и депрессию.

У женщин на 4-й стадии заболевания, в отличие от женщин на стадии ремиссии, более выражены показатели общей интернальности, интернальности в области неудач и интернальности в области межличностных отношений. Данные показатели свидетельствуют о том, что женщины, находящиеся на 4-й стадии заболевания, принимают собственную ответственность в различных сферах своей жизни и воспринимают события, происходящие в ней, как результат собственных действий, а не стечения обстоятельств. В частности, отрицательные события, как показали результаты исследования, объясняются ими своей собственной ответственностью.

Полученные статистически значимые различия между группами по показателю «принятие риска» свидетельствуют о том, что у женщин, больных раком молочной железы на 4-й стадии, более выражена убежденность в том, что жизнь – это некий способ приобретения опыта, который дает возможность для развития, несмотря на наличие негативных событий. Полученные данные говорят о высоких значениях принятия риска у женщин с 4-й стадией рака молочной железы. Данная группа женщин готова действовать даже при отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. Такой результат может быть связан также с пониманием прогнозов дальнейшего течения заболевания у онкобольных. Так, 4-я стадия заболевания имеет достаточно неутешительные прогнозы, но они более прозрачны и понятны пациентке, в то время как в стадии ремиссии болезнь, казалось бы, отступила, но риск рецидива всегда существует и его вероятность

сложно точно предугадать, ситуация более неопределенная, и цена риска оказывается для женщины более высокой.

Таким образом, полученные данные указывают на наличие особенного комплекса психологических характеристик у женщин, больных раком молочной железы на стадии ремиссии и на 4-й стадии. Как мы предполагаем, данные комплексы, характерные для определенной стадии заболевания, отражают адаптационный потенциал женщин, больных раком молочной железы, в преодолении трудной жизненной ситуации, связанной с угрожающим жизни заболеванием.

### *Литература*

- Ворона, О. А. (2005). *Психологические последствия стресса у больных раком молочной железы: дис. ... канд. психол. наук*. М.: Моск. науч.-исслед. ин-т психиатрии.
- Евстафеева, Е. А., Пономарева, И. В., Циринг, Д. А., Миронченко, М. Н., Важенин, А. В. (2020). Психологические характеристики и качество жизни женщин с раком молочной железы. *Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение*, 2-3(10-11), 11–15.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл.
- Падун, М. А., Котельникова, А. В. (2012). *Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика*. М.: Ин-т психологии РАН.
- Сергиенко, Е. А. (2011). Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. *Психологический журнал*, 32(1), 119–132.

*Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.*

*Поступила в редакцию 14.11.2022 г.; повторно 27.02.2023 г.; принята 10.05.2023 г.*

**Циринг Диана Александровна** – главный научный сотрудник лаборатории психофизиологии Томского государственного университета; директор Уральского филиала Финансового университета при Правительстве РФ, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: l-di@yandex.ru

**Евстафеева Евгения Александровна** – старший научный сотрудник лаборатории психофизиологии Томского государственного университета, кандидат психологических наук.

E-mail: evgeniy-eg@mail.ru

**Пonomарева Ирина Владимировна** – старший научный сотрудник лаборатории психофизиологии Томского государственного университета; заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: ivp-csu@yandex.ru

**For citation:** Tsiring, D. A., Evstafeeva, E. A., Ponomareva, I. V. (2023). Psychological Characteristics of Women with Breast Cancer in Remission and the Fourth Stage. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 88, 144–153. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/88/9

## Psychological Characteristics of Women with Breast Cancer in Remission and the Fourth Stage<sup>1</sup>

D.A. Tsiring<sup>1,2</sup>, E.A. Evstafeeva<sup>1</sup>, I.V. Ponomareva<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

<sup>2</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation, 58, Rabotmits Str., Chelyabinsk, 454084, Russian Federation

<sup>3</sup> Chelyabinsk State University, 129, Bratiev Kashirinykh Str., Chelyabinsk, 454001, Russian Federation

### Abstract

**Introduction.** Breast cancer is one of the most common types of cancer worldwide. The specific situation of the disease at certain stages, for example, at the stage of remission and the fourth stage, may contribute to the manifestation of certain psychological characteristics in cancer patients, which can be considered as personal resources for the adaptation of women with breast cancer to the disease situation. It is assumed that the complex of psychological characteristics studied in the study makes it possible to fully reflect the adaptive potential of a person in overcoming a difficult life situation, including one associated with a life-threatening disease. **Objective.** To study the psychological characteristics of women diagnosed with breast cancer at the stage of remission and the fourth stage. **Materials and methods.** The study involved 140 women aged 26 to 80 years. The study included patients with stage 4 (N=42) and women with remission from 6 months (N=98). Survey methods were used as research methods: the scale of basic beliefs (adaptation by M. A. Padun, A.V. Kotelnikova); the test of life orientations (adaptation by D.A. Tsiring, K.Yu. Evnina); the test of resilience (adaptation by D. Leontiev); questionnaire of subjective control (adaptation by E.F. Bazhin, S.A. Golynkin, A.M. Etkind); questionnaire of personal helplessness (D.A. Tsiring, A.V. Stepanenko); questionnaire "Subjective age of a person" (adaptation by E.A. Sergienko); subjective assessment of quality of life (questionnaire SF-36). **Methods of mathematical processing:** primary descriptive statistics, comparative analysis (U-Mann-Whitney criterion). **Results.** Psychological features of women with breast cancer at stage 4 were found, distinguishing them from women with breast cancer at the stage of remission in terms of the picture of the world, indicators of quality of life, personal helplessness-independence, subjective control, resilience. **Conclusion.** The data obtained indicate the presence of a special complex of psychological characteristics that occurs at a certain stage of the disease, and reflects the adaptive potential of women with breast cancer in overcoming a difficult life situation associated with a life-threatening disease.

**Keywords:** oncology; oncopscychology; breast cancer; survival; course of the disease; psychological factors; basic beliefs; resilience; personal helplessness; quality of life

### References

- Evstafeeva, E. A., Ponomareva, I. V., Tsiring, D. A., Mironchenko, M. N., & Vazhenin, A. V. (2020). Psikhologicheskie kharakteristiki i kachestvo zhizni zhenshchin s rakom molochnoy zhelezy [Psychological characteristics and quality of life of women with breast cancer]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdra-vookhraneniye*, 2-3(10-11), 11–15.
- Janoff-Bulman, R. (1987). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the scheme construct. *Social Cognition*, 7, 113–136. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.113

---

<sup>1</sup> The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) in the framework of the scientific project No. 19-18-00426.

- Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznестoykosti* [Vitality Test]. Moscow: Smysl.
- Maddi, S. R. (2006) Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 160–168.
- Padun, M. A., & Kotelnikova, A. V. (2012). *Psikhicheskaya travma i kartina mira: teoriya, empiriya, praktika* [Psychic trauma and picture of the world: theory, empiricism, practice]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Sergienko, E. A. (2011). Sistemno-sub"ektnyy podkhod: obosnovanie i perspektiva [System-subjective approach: justification and perspective]. *Psikhologicheskiy zhurnal, 32*(1), 119–132.
- Tedechi, R. G. & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive Legacy of Trauma. *Journal of Traumatic Stress, 3*, 455–471.
- Vorona, O. A. (2005). *Psikhologicheskie posledstviya stressa u bol'nykh rakom molochnoy zhelezy* [Psychological consequences of stress in patients with breast cancer]. Psychology Cand. Diss. Moscow: Moscow Research Institute of Psychiatry.

*Received 14.11.2022; Revised 27.02.2023;  
Accepted 10.05.2023*

**Diana A. Tsiring** – Chief Researcher, Laboratory of Psychophysiology, Tomsk State University, Director of the Ural Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: l-di@yandex.ru

**Evgeniya A. Evstafeeva** – Senior Researcher, Laboratory of Psychophysiology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: evgeniy-eg@mail.ru

**Irina V. Ponomareva** – Senior Researcher, Laboratory of Psychophysiology, Tomsk State University, Head of the Department of Psychology of Chelyabinsk State University, Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor

E-mail: ivp-csu@yandex.ru