



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ**
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY
QUARTERLY SCIENTIFIC JOURNAL

2023, 16 (3)

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

Год основания: 2008

Периодичность: 4 раза в год

Учредитель: ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «Психологический институт РАО»)

Главный редактор

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Веракса Александр Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Аванесян Грант Михайлович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, заведующий лабораторией экспериментальной психологии Ереванского государственного университета, г. Ереван, Армения

Галажинский Эдуард Владимирович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ), г. Томск, Российская Федерация

Дубровина Ирина Владимировна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация

Зинченко Юрий Петрович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Психологического института Российской академии образования, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Знаков Виктор Владимирович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии развития Института психологии РАН (ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация

Карпов Анатолий Викторович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного Университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

Ковас Юлия Владимировна, доктор философии, профессор факультета психологии Голдсмита университета Лондона и Нью-Йоркского университета, г. Лондон, Великобритания

Ковязина Мария Станиславовна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Лю Цзюань, профессор, доктор филологических наук, директор научно-исследовательского центра изучения России Пекинского педагогического университета, главный редактор китайского журнала «Русская литература и искусство», лауреат Медали Пушкина, г. Пекин, Китай

Нестик Тимофей Александрович, профессор РАН, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии Института психологии им. Выготского (РГГУ), заведующий лабораторией экпсихологии развития Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация

Прохоров Александр Октябринович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Рубцов Виталий Владимирович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, президент Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация

Сингх Пурнима, член Национальной академии психологии (NAOP), доктор философии, профессор, преподаватель факультета гуманитарных и социальных наук Индийского технологического института, Дели, Индия

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация

Собкин Владимир Самуилович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Информационно-аналитического центра Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, академик РАО, доктор психологических наук, директор института социальных и политических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Уральского федерального государственного университета, г. Екатеринбург, Российская Федерация

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Московского государственного областного университета, г. Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь: Сурилова Ирина Увадовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Выпускающий редактор: Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции, Психологический институт РАО, г. Москва, Российская Федерация

Научный редактор: Лунякова Елизавета Геннадьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Восприятие» факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Литературный редактор, редактор-переводчик: Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Психологии саморегуляции Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: Игумнов Андрей Викторович

Верстальщик: Лепина Марианна Борисовна

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС77-83218

Эл №ФС77-83219

Адрес редакции: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Сайт журнала: <https://tepsyj.ru>

Электронная почта журнала: tejournal@mail.ru

© Психологический институт Российской академии образования

ISSN 2073-0861
eISSN 2782-5396

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Journal

Published since: 2008

Publication Frequency: 4 times a year

FOUNDER: PSYCHOLOGICAL INSTITUTE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (PI RAE),
MOSCOW, RUSSIAN FEDERATION
THE JOURNAL IS SUPPORTED BY THE RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY

EDITOR-IN-CHIEF

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Aleksander N. Veraksa, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

Grant M. Avanesyan, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology, Head of the Laboratory of Experimental Psychology, Yerevan State University, Yerevan, Armenia

Eduard V Galazhinsky, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Irina V. Dubrovina, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Yuri P. Zinchenko, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Viktor V. Znakov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Developmental Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Anatoly V. Karpov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Labor and Organizational Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

Yuliya V. Kovas, Ph.D., Professor at the Department of Psychology, Goldsmith's University of London and New York University, London, United Kingdom

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Liu Juan, Professor, Doctor of Philology, Director of the Research Center for Russian Studies at Beijing Pedagogical University, Chief Editor of the Chinese journal "Russian Literature and Art", winner of the Pushkin Medal, Beijing, China

Timofei A. Nestik, Professor of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Viktor I. Panov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Vygotsky Institute of Psychology, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Vitaly V. Rubtsov, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, President of the , Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

Alexander O. Prokhorov, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology, Kazan Federal University (Volga Region), Kazan, Russian Federation

Singh Purnima, Member of the National Academy of Psychology (NAOP), PhD, Professor, Lecturer at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Indian Institute of Technology, Delhi, India

Olga G. Smolyaninova, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Vladimir S. Sobkin, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Information and Analytical Center at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Elvira E. Symanyuk, Full Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Director of the Institute of Social and Political Sciences, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal State University, Yekaterinburg, Russian Federation

Tatyana I. Shulga, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russian Federation

Executive secretary: Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Publishing Editor: Tatyana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Moscow, Russian Federation

Science Editor: Elizaveta G. Lunyakova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Laboratory of Perception, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Literary Editor, Translator: Anzhelika Burmistrova-Savenkova, PhD, Senior Researcher at the Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Proof-reader: Andrey V. Igumnov

Typesetter: Marianna B. Lepina

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

2023 / ТОМ 16 / №3

ISSN 2073-0861

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология

Нестик Т.А.

Перспективные направления социально-психологических исследований
(к 75-летию со дня рождения А.Л. Журавлева) 9

Макаревская Ю.Э., Рябикова З.И.

Операционализация параметров и методика диагностики личностной
идентичности 25

Вець И.В.

Осознанная саморегуляция и копинг-стратегии как ресурсы преодоления
трудных жизненных ситуаций 50

Возрастная психология

Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Тарасова К.С.

Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций
детьми младшего возраста 72

Андреева А.Д.

Научные и житейские представления в мировоззрении современных учащихся
раннего юношеского возраста 92

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А.

Особенности развития воображения у детей 5–6 лет 108

Леонова Е.В., Хавыло А.В.

Культура безопасности молодежи: феноменология, методы оценки, типология . . . 129

Клиническая психология

Кислых А.А., Ральникова И.А.

Отношение к будущему и отношение к болезни подростков
с инсулинозависимым сахарным диабетом 162

CONTENTS

General psychology

Nestik T.A.

Promising directions of socio-psychological research (to the 75th anniversary of A.L. Zhuravlev) 9

Makarevskaya Y.E., Ryabikina Z.I.

Operationalization of parameters and diagnostics of personal identity 25

Vets I.V.

Conscious Self-Regulation and Coping Strategies as Resources for Overcoming Difficult Life Situations 50

Developmental psychology

Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Tarasova K.S.

Dialectical and formal thinking in the context of understanding emotions by young children 72

Andreeva A.D.

Scientific and everyday ideas in the world view of modern students of early adolescence 92

Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A.

Features of imagination in 5–6-year-old children 108

Leonova E.V., Khavylo A.V.

Safety culture of young people: phenomenology, assessment methods, typology 129

Clinical psychology

Kislykh A.A., Ralnikova I.A.

Attitude to future and attitude to disease in adolescents with insulin-dependent diabetes 162

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-17>

УДК 159.9

Перспективные направления социально-психологических исследований (к 75-летию со дня рождения А.Л. Журавлева)

Т.А. Нестик

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Внутренняя логика развития социальной психологии как науки, а также быстрые изменения в обществе, влияющие на ее предметное поле, требуют обсуждения актуальных научных проблем и перспектив дальнейших социально-психологических исследований, многие из которых связаны с развитием научных направлений, инициированных А.Л. Журавлевым и его учениками. **Цель** исследования состояла в том, чтобы описать вклад А.Л. Журавлева в развитие ряда отраслей отечественной социальной психологии и на основе разработанных им концепций выделить некоторые из наиболее перспективных направлений дальнейших исследований.

Результаты. Выделены отрасли и направления социальной психологии, формирование которых в России тесно связано с работами А.Л. Журавлева: психология управления, совместной деятельности и коллективного субъекта; психология нравственности; экономическая психология; социальная психология города; исследования психологического состояния российского общества; исследования отношения человека к новым технологиям и влияния технологий на социально-психологические феномены; психология ядерного сдерживания и стратегической безопасности, психология глобальных рисков, глобальная психология, психология геополитических отношений; междисциплинарный подход в социально-психологических исследованиях. В рамках каждого из направлений намечены перспективы дальнейших исследований с учетом происходящих в России социальных, экономических и технологических изменений.

Выводы. Проведенный анализ позволяет рассматривать коллективную субъектность как интегральный феномен, связывающий перспективные направления исследований в социальной психологии, опорой для дальнейшего развития которых могут служить работы А.Л. Журавлева.

Ключевые слова: А.Л. Журавлев, социальная психология, перспективные направления исследований, совместная жизнедеятельность, коллективный субъект.

Для цитирования: Нестик Т.А. Перспективные направления социально-психологических исследований (к 75-летию со дня рождения А.Л. Журавлева) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 9–24. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-17>



GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-17>

Promising directions of socio-psychological research (to the 75th anniversary of A.L. Zhuravlev)

Timofei A. Nestik

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The internal logic of the development of social psychology as a science, as well as the rapid changes in society affecting its subject field, require discussion on the current scientific problems and prospects for further social psychological research, many of which are related to the development of scientific directions initiated by A.L. Zhuravlev and his colleagues.

The aim of the study was to describe the contribution of A.L. Zhuravlev to the development of a number of branches of Russian social psychology and, on the basis of the concepts developed by him, to identify some of the most promising areas for further research.

Results. The study singled out the following branches and directions of social psychology, the formation of which in Russia is closely connected with the works of A.L. Zhuravlev: psychology of management, joint activity and collective subject; psychology of morality; economical psychology; social psychology of the city; studies of the psychological state of the Russian society; studies of attitudes to new technologies and the influence of technologies on socio-psychological phenomena; psychology of nuclear deterrence and strategic security, psychology of global risks. In each of these areas, the prospects for further research are outlined, taking into account the social, economic and technological changes in Russia.

Conclusion. Presented analysis allows to consider collective subjectivity as an integral phenomenon that connects promising areas of research in social psychology, and the works of A.L. Zhuravlev can serve as a basis for their further development.

Keywords: A.L. Zhuravlev, social psychology, promising directions of research, joint life activity, collective subject.

For citation: Nestik, T.A. (2023). Promising directions of socio-psychological research (to the 75th anniversary of A.L. Zhuravlev). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 9–24. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-17>

В любой науке есть люди, чей труд на многие годы вперед определяет перспективные направления исследований, позволяет научному сообществу увидеть и сформулировать научные проблемы, требующие решения. Именно к таким ученым можно отнести Анатолия Лактионовича Журавлева, академика Российской академии наук, академика Российской академии образования, профессора, научного руководителя Института психологии РАН, отметившего в этом году свой 75-летний юбилей.

Анатолий Лактионович родился 9 июня 1948 года в селе Новые ключи Петровского района Куйбышевской области в семье служащего. Получив психологическое образование на факультете психологии Ленинградского государственного университета (1967–1972 гг.) и опыт работы ассистентом кафедры общей психологии Ярославского государственного университета (1972–1973 гг.), с 1973 года по настоящее время он трудится в Институте психологии РАН. За эти годы Анатолий Лактионович прошел путь от аспиранта до младшего научного сотрудника (1976 г.), старшего научного сотрудника (1981 г.), ведущего научного сотрудника (1986 г.), а затем на протяжении 30 лет (с 1987 по 2016 гг.) возглавлял лабораторию социальной и экономической психологии и 15 лет являлся директором Института психологии РАН (с 2002 по 2017 гг.). В 1999 году А.Л. Журавлев защитил докторскую диссертацию на тему «Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений». В 2001 году ему было присвоено ученое звание профессора, в 2004 году он был избран членом-корреспондентом РАО, в 2008 году — членом-корреспондентом РАН, а в 2016 году — действительным членом РАО и РАН.

За эти годы Анатолий Лактионович внес огромный вклад в развитие социальной и экономической психологии в нашей стране. Его работы, посвященные трудовым группам, психологии управления и совместной деятельности, заложили основы для изучения феномена коллективного субъекта в меняющихся социальных условиях. По инициативе Анатолия Лактионовича в Институте психологии РАН сложились направления исследований, активно развивающиеся сегодня силами сотрудников лаборатории социальной и экономической психологии: психология нравственности, психология экономической социализации и экономических ожиданий, психология коллективного творчества и управления знаниями, психология социальных явлений и массового поведения, психология сетевых сообществ, социальная психология города, макропсихология и исследования динамики психологического состояния общества, психология отношения личности и группы к новым технологиям, психология глобальных процессов и другие направления. Продолжая традиции своих учителей Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.Ф. Рубахина и Е.В. Шороховой, Анатолий Лактионович уделяет большое внимание теоретико-методологическим проблемам и понятийному аппарату отечественной социальной психологии, изучению ее истории и прогнозированию перспективных направлений ее развития (Журавлев..., 2018).

Анатолий Лактионович Журавлев ведет большую научно-издательскую и общественную работу, являясь главным редактором «Психологического журнала» (с 2003 г.) и членом редколлегии многих научных журналов, членом Президиума Российского психологического общества, основателем и заведующим кафедрой социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета, деканом факультета психологии ГАУГН, членом бюро Отделения общественных наук РАН (с 2017 г.).

А.Л. Журавлевым подготовлено 25 кандидатов и 12 докторов психологических наук. Все мы чувствуем его неоценимый вклад в качестве наставника, готового всегда выслушать, помочь советом и контактами, подтолкнуть к постановке новых задач и к комплексному рассмотрению научных проблем, которые мы разрабатываем. Для множества российских психологов Анатолий Лактионович является Учителем и старшим Другом, который продолжает объединять собой разные научные направления, помогает советом, поддерживает в окружающих исследовательское любопытство, энтузиазм и оптимизм.

Не претендуя на охват всех линий развития отечественной социальной психологии, намеченных А.Л. Журавлевым, сосредоточим внимание на нескольких инициированных им научных направлениях и некоторых его идеях, наметив перспективы их дальнейшей разработки.

Одним из важнейших вкладов Анатолия Лактионовича в российскую психологическую науку стало формирование психологии управления как самостоятельной научной отрасли (Журавлев, Ломов, 1978; Журавлев, 2004 и др.). В центре его исследовательского внимания многие годы находились психологические особенности личности и деятельности различных категорий руководителей, психологические методы и стили руководства. В целом ряде работ Анатолием Лактионовичем разработаны концепции совместной деятельности и коллективного субъекта, оказавшие существенное влияние на отечественную социальную психологию (Журавлев, 2005; Журавлев, 2018 и др.).

В условиях стремительных социально-экономических и технологических изменений чрезвычайно эвристичным оказывается намеченный А.Л. Журавлевым подход к изучению совместности и совместной жизнедеятельности как интегральных социально-психологических феноменов, изучение которых позволяет раскрыть взаимосвязь парциальных (таких как общение, межличностные отношения, лидерство и т.д.). Переход к социальному взаимодействию, которое разворачивается в смешанной реальности, опосредовано киберфизическими системами и включает нечеловеческих агентов, таких как искусственный интеллект, делает особенно перспективными идеи А.Л. Журавлева о совместной деятельности с неполной структурой — осуществляемой без полного понимания совместных целей, без осознаваемого всеми конечного результата, реализуемой за счет связей между индивидуальными деятельностями, но при отсутствии реальных совместных действий. Данный подход особенно перспективен при изучении совместной жизнедеятельности участников крупных бизнес-экосистем, а также формирую-

щихся метавселенных — децентрализованных киберпространств для взаимодействия людей через аватары, имеющих свою экономику и охватывающих разные сферы жизни — работу, учебу и досуг. Выявление социально-психологических факторов эффективности совместной жизнедеятельности и групповой жизнеспособности в таких экосистемах — все более перспективная область исследований. Особого внимания в этой связи заслуживает вопрос о том, как возможно управление совместной деятельностью не через прямое взаимодействие руководителя и подчиненного или одного члена группы с другим, а через совместное проектирование «цифровой платформы» (и одновременно — социально-психологического пространства) с использованием алгоритмов, облегчающих и провоцирующих те или иные потенциальные взаимодействия в сообществе.

Другое по-прежнему актуальное направление исследований — изучение социально-психологических факторов успешности управления совместной деятельностью в условиях неопределенности. Среди феноменов, которые требуют дальнейших исследований в этой связи, можно назвать коллективное творчество и совместную импровизацию, обмен знаниями, групповую осознанность, групповую рефлексивность. Особое значение приобретает изучение предпосылок перспективной, то есть направленной в будущее, групповой рефлексивности. В условиях переживания трудноконтролируемой угрозы (в том числе эпидемиологической, экономической, военной, климатической) повышается вероятность управленческих ошибок, связанных с катастрофизацией (переоценка вероятности и тяжести негативных исходов), «позитивными иллюзиями» (сверхоптимизм, переоценка группой своего контроля над ситуацией) и «туннельным мышлением» — представлением об отсутствии альтернатив, которое ведет к эскалации приверженности ранее принятым групповым решениям. Эти обстоятельства повышают востребованность исследований, направленных на прояснение психологических механизмов, лежащих в основе готовности личности и группы рассматривать разные сценарии при прогнозировании коллективного будущего — будущего своего проекта, организации, отрасли, профессии, региона, страны и мира в целом.

Саморефлексивность — один из трех важнейших признаков коллективного субъекта, выделяемых А.Л. Журавлевым, наряду с взаимосвязанностью членов группы и способностью проявлять различные формы совместной активности по отношению к себе и другим социальным объектам. Все еще открытым остается вопрос о том, может ли группа не быть субъектом или всякая группа является субъектом, но с разной степенью субъектности? Можно предположить, что в условиях быстрых макроэкономических и социально-политических изменений сама по себе активность без рефлексии повышает подверженность членов группы манипуляциям, и для превращения группы в коллективный субъект решающее значение приобретает именно саморефлексивность, то есть способность группы анализировать совместный опыт, признавать достижения и ошибки, опираться на извлеченные уроки при выработке новых совместных целей, норм и правил (Журавлев, Нестик, 2010; Нестик, Журавлев, 2019).

В этой связи чрезвычайно важным становится дальнейшее прояснение социально-психологических предпосылок целенаправленности коллективного субъекта. В частности, в условиях «непонятного завтра» большое значение имеет уточнение психологических функций, предпосылок и эффектов миссий и видения будущего, то есть публично декларируемого образа желаемого будущего первичных трудовых коллективов, организаций, сообществ и государства. Нужны дальнейшие эмпирические исследования, чтобы установить, как наличие отчетливого образа желаемого будущего влияет на совместную деятельность и коммуникации в разных типах организационной культуры, готовность членов группы следовать этическим нормам, доверие к организации (сообществу, государству) и межгрупповые отношения. Мы по-прежнему мало знаем и о том, как различия в процессах формирования образа желаемого будущего, в частности, поведение руководителей при формировании лидерского и командного видения, сказываются в дальнейшем на эффективности совместной деятельности.

Одним из перспективных направлений изучения психологических механизмов, лежащих в основании проявления коллективной субъектности в условиях неопределенности и переживания угрозы существованию группы, является изучение феномена социального оптимизма. Анализ существующих теоретических подходов в этой области и наши эмпирические исследования позволяют выделить две группы механизмов, лежащих в основании социального оптимизма. Во-первых, это ожидание благополучного исхода наблюдаемых событий, опирающееся на конструктивное совладание и позитивные иллюзии и позволяющее защитить позитивную самооценку членов группы. Во-вторых, опирающаяся на групповую идентификацию и доверие вера в способность членов своей группы совместными усилиями справиться с трудностями, облегчающая постановку и реализацию амбициозных коллективных целей. Требуется уточнения вклад этих компонентов социального оптимизма в разные типы субъектности, разные формы совместной активности: внутригрупповое взаимодействие, групповое поведение, групповое самопознание, а также межгрупповое взаимодействие. Необходимо прояснить взаимовлияние социального, экономического и технологического оптимизма, а также их предпосылки и эффекты в условиях переживания трудноконтролируемой внешней угрозы.

Одним из все более актуальных направлений дальнейших исследований становится изучение особенностей проявления коллективной субъектности в закрытых группах, отличающихся жесткими групповыми нормами и социальной депривацией, то есть ограничением связей членов группы друг с другом и с широким социальным окружением. Большое значение для преодоления текущих и будущих социальных кризисов представляет определение механизмов коллективного совладания, а также способов поддержки групповой рефлексивности в таких условиях.

Отдельное и чрезвычайно перспективное направление исследований — изучение механизмов, лежащих в основе субъектности крупных сетевых сообществ,

больших социальных групп, а также общества и человечества в целом. Особый интерес здесь представляют ситуации, когда субъектность проявляется в осознании ответственности своей группы перед другими общностями, в том числе жителями других стран, предшествующими и будущими поколениями.

В этой связи перспективным, малоизученным в социальной психологии феноменом является историческое и социальное воображение, определяемое историками и социологами (Р. Коллингвудом, Ч. Миллсом, П. Штомпкой, З. Бауманом и др.) как способность личности связать события своей жизни с культурно-историческим контекстом, с индивидуальными и совместными действиями членов общества. Оно дает возможность посмотреть на мир глазами других людей, увидеть не только то, что происходит, но и то, что может произойти — «возможное будущее», а также тесно связано с развитием способности к социальному экспериментированию и сотрудничеству. Выявление социально-психологических факторов, под воздействием которых формируется и проявляется социальное воображение как индивидуальная и групповая характеристика, — задача будущего, имеющая важное теоретическое и прикладное значение, особенно в связи с разрешением межгрупповых конфликтов, а также выстраиванием коммуникаций в постконфликтных, поляризованных обществах.

Мы все еще мало знаем и о том, какую роль в становлении коллективной субъектности играют коллективные переживания и механизмы коллективного совладания, а также об их вкладе в конструирование коллективной памяти и коллективного образа будущего.

Важное значение для выделения общих и частных характеристик группового субъекта имеют исследования проявлений субъектности в новых или еще недостаточно изученных социальных группах, таких как «бомжи», «новые беспризорные», обманутые вкладчики, квалифицированные инвесторы, волонтеры, правозащитники, вынужденные мигранты, различные категории участников СВО, беженцы и жители регионов, пострадавших в ходе военных действий и др.

При непосредственном участии Анатолия Лактионовича были проведены оригинальные исследования в области психологии нравственности, ориентированные на изучение феноменов доверия, социально-психологического пространства, социально-психологической зрелости личности, нравственного самоопределения, нравственной элиты (Журавлев, Купрейченко, 2003; Журавлев, Юревич, 2010; Журавлев, Костригин, 2023 и др.). Сотрудниками ИП РАН ведется разработка системно-эволюционного подхода в психологии морали и нравственности, проблем морального состояния российского общества и нравственных аспектов экономической активности, психологических механизмов духовно-нравственного воспитания и развития личности, психологии духовности. Среди перспективных направлений исследований, востребованность которых будет расти в ближайшие годы, можно отметить изучение механизмов отчуждения личностью моральной ответственности за действия своей группы, а также динамики моральных эмоций, таких как гордость, стыд, вина, страх, презрение, ненависть, гнев

и злорадство, сострадание. Малоизученными остаются феномены индивидуального и группового нравственного выбора, а также социально-психологические механизмы группового решения моральных дилемм при переживании внешней угрозы и как на такие решения влияет опыт переживания коллективной травмы. Требуются дальнейшие исследования для уточнения того, как групповая поляризация, чувство утраты контроля и вера в конспирологические теории влияют на нравственно-психологические характеристики личности и группы.

В качестве руководителя лаборатории социальной психологии, А.Л. Журавлев внес значимый вклад в становление отечественной экономической психологии, организовав серию исследований динамики социальной психологии личности и группы в условиях радикальных экономических изменений (Социальная психология экономического поведения, 1999; Журавлев, 2004 и др.). К числу перспективных направлений исследований в данной области можно отнести изучение социально-психологических предпосылок экономического патриотизма в предпринимательском и потребительском поведении (например, предпочтения отечественных товаров при возможности приобрести зарубежные), а также динамики экономического оптимизма и пессимизма в условиях кризиса. Большой интерес представляют экспериментальные исследования изменения экономических ожиданий в зависимости от воображаемых сценариев развития ситуации и с учетом разделяемых личностью ментальных моделей экономики. Внедрение цифрового рубля, развитие экономики обмена и формирование крупных бизнес-экосистем будут способствовать возвращению интереса исследователей к психологии денег и готовности россиян использовать новые финансовые инструменты, а также к изучению психологических аспектов конвертации разных форм капиталов — социального, человеческого, финансового.

Открываются новые перспективы для использования социально-психологического подхода в изучении долгового поведения. Переход банковских экосистем к модели человекоцентричности неизбежно приведет к превращению кредитных отношений из финансовых в нечто большее, в отношения, развивающие человеческий потенциал и повышающие капитализацию банков как посредников в обмене ресурсами между участниками экосистемы. А значит, будут меняться и подходы к управлению задолженностью, в значительно большей степени будут учитываться не только психологические характеристики заемщиков, но и широкий «ковер» межличностных и межгрупповых отношений, в который вплетены цели, под которые берется кредит.

Пенсионные реформы, стимулирование предпринимательского и инвестиционного поведения граждан повышают актуальность изучения социально-психологических факторов долгосрочной ориентации при принятии экономических решений. Ожидаемая масштабная структурная трансформация российской экономики будет стимулировать внимание социальных психологов к исследованиям в области первичной и вторичной экономической социализации, восприятия эко-

номического неравенства (межличностного, межгруппового, межрегионального) и доверия к государству как экономическому регулятору.

Необходимы дальнейшие исследования вклада коллективного образа будущего в экономическое поведение и демографические процессы на разных стадиях экономических, социально-политических и климатических кризисов. Наконец, все более очевидна необходимость в комплексных экономико-психологических лонгитюдных исследованиях для включения в экономические прогнозы оценки возможного влияния психологического состояния общества на потребительское, кредитное, сберегательное, инвестиционное и трудовое поведение россиян.

А.Л. Журавлев вместе со своими учениками внес существенный вклад в развитие отечественной социальной психологии города (Журавлев, Дробышева, 2016 и др.). По-прежнему актуальными остаются направления, разработка которых уже активно ведется российскими социальными психологами, такие как изучение механизмов ментальной репрезентации города в обыденном сознании проживающих в нем представителей разных социальных групп, конструирования территориальной идентичности горожан и ее связи с психологическим благополучием, реализацией базовых ценностей, соблюдением социальных норм, протестным поведением; изучение специфических социально-психологических эффектов, порождаемых условиями жизнедеятельности людей в мегаполисе, таких как «знакомый незнакомец», сочетание отчужденности и толерантности, сниженный социальный контроль, феномен пресыщенности. К перспективным направлениям исследований в данной области можно также отнести изучение механизмов субъектности городских сообществ, специфических для больших городов форм гражданского участия (например, совместная защита исторических памятников и лесопарковых зон, участие в решении вопросов городского развития через цифровые платформы «Активный гражданин», домовые чаты и др.). В связи с ростом социального неравенства можно ожидать возвращения социальных психологов к изучению элитных анклавов и этнических гетто, межэтнической напряженности в городах, гендерных и межпоколенческих конфликтов, различных форм проявления нетерпимости. Большое значение для развития социальной психологии города будут иметь исследования динамики психоэмоционального состояния и психологического благополучия разных категорий горожан на основании их цифровых следов, лицевой экспрессии и походки пешеходов, поведения водителей. В условиях «надзирающего капитализма» одним из перспективных направлений исследований является также изучение социально-психологических факторов готовности горожан скрывать или, напротив, инвестировать свои персональные данные в развитие городских сервисов, основанных на технологиях искусственного интеллекта.

По инициативе А.Л. Журавлева разрабатываются основы макропсихологического подхода к изучению социальных явлений, ведутся исследования динамики психологического состояния российского общества (Журавлев, Ушаков, 2009; Журавлев, Емельянова, 2009; Журавлев, Юревич, 2012; Журавлев, Кольцова, 2017 и

др.). Одно из перспективных направлений в этой области, актуальность которого будет расти в ближайшие годы, связано с изучением механизмов жизнеспособности общества в условиях геополитических, экономических, технологических и природных катаклизмов. В этой связи будут все более востребованными исследования, посвященные мнемоническим войнам и конструированию инклюзивного образа будущего, поддержке социального оптимизма, поиску оснований для консолидации в условиях появления новых форм социального неравенства. Одновременно с этим растет актуальность изучения роли ресентимента, коллективной ностальгии и коллективного нарциссизма в динамике психологического состояния общества.

Наряду с уточнением структуры психологического состояния общества требуются дальнейшие теоретико-эмпирические исследования для построения типологии психологических состояний крупных социальных групп и общества в целом. Необходимы лонгитюдные исследования для уточнения связи между психологическими процессами на различных уровнях социально-психологического анализа (внутриличностном, межличностном, групповом, межгрупповом, социальном). Такие исследования позволят определить степень пластичности тех или иных характеристик психологического состояния общества, а также социально-психологических механизмов, которые могут выступать в роли медиатора, ускорять или замедлять изменение характеристик психологического состояния общества под влиянием политических и экономических изменений.

Большое значение для дальнейшего развития макропсихологических исследований будут иметь корпусные исследования, позволяющие изучать динамику психологического состояния общества по лингвистическим маркерам — на основании автоматизированного анализа текстов XX–XXI веков. Такие исследования могут пролить свет на культурные и психологические механизмы, обеспечивающие жизнеспособность обществ в период крупных исторических потрясений. Не менее перспективными могут быть исследования психологического состояния общества на основании психолингвистического анализа сообщений в социальных сетях и динамики поисковых запросов, а также — через анализ языковых процессов смыслообразования — изучения изменений языковой личности, проявляющихся в ассоциативно-вербальной сети.

А.Л. Журавлев уделяет большое внимание проблемам отношения человека к новым технологиям и влияния технологий на социально-психологические феномены (Журавлев, Нестик, 2019; Журавлев, Китова, 2019 и др.). Особую актуальность данные исследования приобретают в связи с многократно ускорившимся внедрением технологий искусственного интеллекта в повседневную жизнь нашего общества, а также обострением проблемы дефицита гуманитарной экспертизы при оценке новых технологий и принятии научно обоснованных государственных решений. И здесь чрезвычайно перспективной представляется идея А.Л. Журавлева о зональности взаимодействия психологических и непсихологических механизмов поведения: по-видимому, использование искусственного интеллекта

будет менять эти зоны. Так, например, использование генеративного ИИ в качестве персонального помощника может изменить культуру эмоций, стирая различия в способах их проявления в зависимости от контекста, деиндивидуализируя и рационализируя поведение, ориентируя пользователей на социальные нормы, — воображаемое большинство, на запросах и текстах которого ИИ будет обучаться. С другой стороны, в силу способности к глубокой персонализации, личные помощники на основе больших языковых моделей могут усиливать влияние психологических механизмов на определенные сферы поведения. Можно ожидать изменений пластичности личности и группы, когда одни наши характеристики станут более изменчивыми и проектируемыми, а другие, напротив, более стабильными на протяжении жизни. Включение больших языковых моделей, аналогичных GPT-4, в платформы для командной работы могут повысить групповую структурированность, согласованность и рефлексивность — способность группы или сообщества анализировать ход проекта или дискуссии, извлекать уроки из совместного опыта, оценивать коллективные эмоциональные состояния, взаимодополнительность и вклад различных участников в общий результат. Это означает, что социально-психологическая диагностика должна будет учитывать не только «цифровые структуры выбора», поддерживающие работу команды, но и место ИИ в распределении ролей, его влияние на межличностное доверие и эмоциональное состояние команды. Иными словами, формируется новая область социально-психологического проектирования и консультирования организаций и сообществ, дополненных ИИ. Одной из ключевых задач в этой связи является превращение искусственного интеллекта из орудия дегуманизации и отчуждения в фасилитатора диалога между людьми и в конечном счете — в средство преодоления техногуманитарного дисбаланса.

А.Л. Журавлев стал вдохновителем разработки таких новых для российской науки направлений, как психология ядерного сдерживания и стратегической безопасности, психология глобальных рисков, глобальная психология, психология геополитических отношений (Журавлев и др., 2016; Нестик, Журавлев, 2018; Журавлев и др., 2020 и др.). К сожалению, растет актуальность исследований психологических механизмов ядерного сдерживания в условиях конвенционального военного конфликта. Отдельной задачей в рамках данного направления является выявление социально-психологических факторов, лежащих в основе легитимации применения стратегического и тактического ядерного оружия в российском обществе, а также в общественном мнении других ядерных держав. Эти исследования приобретают особое значение в связи с изменениями в восприятии ситуации и в мотивации политического и военного руководства ядерных стран, которые происходят в результате изменения баланса стратегических сил, вызванного развитием высокоточного и космического оружия, оптико-электронной разведки, наращиванием ядерного потенциала Китая, вероятностью распространения ядерного оружия и изменения географии его размещения.

В рамках психологии глобальных рисков одной из все более актуальных проблем является изучение механизмов формирования отношения личности и группы к изменению климата, а также прогнозирование его психологических последствий (Нестик, Журавлев, 2020). Психология не только может пролить свет на то, почему остаются незамеченными постепенно накапливающиеся изменения, ведущие к глобальной катастрофе, но и должна предложить социально-психологические технологии повышения коллективной рефлексивности в отношении источников глобальных рисков (Человек в условиях глобальных рисков, 2020). Социальные психологи должны найти ответы на вопросы о том, как повысить значимость глобальной идентичности без разрушения национальной гордости и патриотических чувств; как облегчить объединение граждан различных государств для решения глобальных проблем, снизив при этом их подверженность вере в конспирологические теории, манипулятивному воздействию со стороны политических и экономических элит, различных пропагандистских машин, создаваемых государствами и террористическими организациями.

А.Л. Журавлев многократно подчеркивает междисциплинарность как атрибутивную характеристику психологии, которая позволяет решать комплексные научные проблемы (Журавлев, 2002; Журавлев, Костригин, 2023 и др.). Одним из факторов, подстегивающих рост числа междисциплинарных и трансдисциплинарных исследований, является изменение методов исследований в социальной психологии и смежных с ней отраслях наук о человеке и обществе. Среди таких тенденций особое значение приобретает формирование аналога «мегасаенс» в социогуманитарных науках — центров анализа и прогнозирования культурных и социальных процессов на основании больших данных и технологий искусственного интеллекта. Одним из чрезвычайно перспективных междисциплинарных направлений социально-психологических исследований является применение генеративного искусственного интеллекта для мультиагентного моделирования динамики межличностного и группового взаимодействия, создания искусственных сообществ и цифровых двойников.

В целом можно сделать вывод о том, что коллективную субъектность можно рассматривать как интегральный феномен, связывающий перспективные направления исследований в социальной психологии. Работы А.Л. Журавлева, его соавторов и учеников заложили надежный фундамент для дальнейшего развития выделенных в этой статье перспективных направлений исследований. В заключение хотелось бы от имени друзей, коллег и учеников Анатолия Лактионовича Журавлева еще раз пожелать ему здоровья, счастья, новых успехов в его многогранной научной и организационной деятельности.

Литература

Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Журавлев А.Л. Специфика междисциплинарных исследований в психологии // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 6. С. 83–88.

Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 3–24.

Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Город как объект социально-психологического исследования (вместо предисловия) // Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 5–23.

Журавлев А.Л., Емельянова Т.П. Психология больших социальных групп как коллективных субъектов // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 3. С. 5–15.

Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 3. С. 5–17.

Журавлев А.Л., Ломов Б.Ф. Психология и управление. М.: Знание, 1978.

Журавлев А.Л., Юревич А.В. Макропсихологическое состояние современного российского общества // Экономическая наука современной России. 2012. № 2. С. 137–140.

Журавлев А.Л., Юревич А.В. Проблема нравственности в психологической науке // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 5–12.

Журавлев А.Л. Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 116–161.

Журавлев А.Л., Китова Д.А. Социально-психологические факторы экономического развития российского общества в условиях цифровых технологий // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4, № 4 (16). С. 6–42.

Журавлев А.Л., Костригин А.А. Междисциплинарный подход в психологии // Научные подходы в современной отечественной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко и др.; Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 293–313.

Журавлев А.Л., Костригин А.А. Предпосылки формирования научного направления психологии нравственности в Институте психологии РАН в советский и постсоветский периоды // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2023. Т. 8, № 1 (29). С. 6–54.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Соснин В.А. Социально-психологические аспекты геополитической стабильности и ядерного сдерживания в XXI веке. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47.

Журавлев А.Л., Соснин В.А., Китова Д.А., Ковалева Ю.В., Смирнов А.А. Психологические факторы развития геополитических отношений: субъекты, механизмы, тенденции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 1. С. 5–13.

Журавлев Анатолий Лактионович. Библиография научных трудов: К 70-летию со дня рождения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Влияние изменения климата на человека: психологический анализ // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 5. С. 99–109.

Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Групповая рефлексивность // Разработка понятий в современной психологии. Т. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2019. С. 400–418.

Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1999.

Человек в условиях глобальных рисков: социально-психологический анализ / Коллективная монография под ред. Т.А. Нестика, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020.

References

Man in the conditions of global risks: socio-psychological analysis (2020). In T.A. Nestik, A.L. Zhuravlev (Eds.). М.: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. (In Russ.).

Nestik, T.A., Zhuravlev, A.L. (2018). Psychology of global risks. М.: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. (In Russ.).

Nestik, T.A., Zhuravlev, A.L. (2019). Group reflexivity. In: Development of concepts in modern psychology. Т. 2 / In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya (Eds.), (pp. 400–418). М.: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. (In Russ.).

Nestik, T.A., Zhuravlev, A.L. (2020). The impact of climate change on a person: a psychological analysis. *Psihologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 41 (5), 99–109. (In Russ.).

Social psychology of economic behaviour. (1999). In A.L. Zhuravlev, E.V. Shorokhova (Eds.). М.: Nauka. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2004). Economic psychology in the context of modern psychological science. In: Problems of economic psychology, 1. In A.L. Zhuravlev, A.B. Kupreichenko (Eds.), (pp. 3–24). М.: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Drobysheva, T.V. (2016). City as an object of socio-psychological research (instead of a preface). In: Socio-psychological studies of the city. In T.V. Drobysheva, A.L. Zhuravlev (Eds.), (pp. 5–23). М.: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Emelyanova, T.P. (2009). Psychology of large social groups as collective subjects. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 30 (3), 5–15. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Koltsova, V.A. (2017). Essence characteristics and factors in the formation of Russian mentality. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 38 (3), 5–17. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Lomov, B.F. (1978). Psychology and management. M.: Znanie. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Yurevich, A.V. (2010). The problem of morality in psychological science. In: Psychology of morality / In A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (Eds.), (pp. 5–12). M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Yurevich, A.V. (2012). Macropsychological state of modern Russian society. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoj Rossii (Economic Science of Modern Russia)*, 2, 137–140. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2002). Specificity of interdisciplinary research in psychology. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 23 (6), 83–88. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2004). Psychology of managerial interaction (theoretical and applied problems). M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2005). Psychology of joint activity. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2018). Collective subject as a phenomenon and concept in modern psychology. In: Development of concepts of modern psychology. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), (pp. 116–161). M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Kitova, D.A. (2019). Socio-psychological factors of economic development of the Russian society in the conditions of digital technologies. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology)*, 4 (4), 6–42. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Kostrigin, A.A. (2023). Interdisciplinary approach in psychology. In: Scientific approaches in modern Russian psychology. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, et al. (Eds.), (pp. 293–313). M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Kostrigin, A.A. (2023). Prerequisites for the formation of the scientific direction of psychology of morality in the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences in the Soviet and post-Soviet periods. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology)*, 8 (1), 6–54. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Kupreichenko, A.B. (2003). Moral and psychological regulation of economic activity. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2010). Psychology of Joint Activity Management: New Directions of Research. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2019). Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising directions of research. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 40 (5), 35–47. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A., Sosnin, V.A. (2016). Socio-psychological aspects of geopolitical stability and nuclear deterrence in the XXI century. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Sosnin, V.A., Kitova, D.A., Kovaleva, Y.V., Smirnov, A.A. (2020). Psychological factors in the development of geopolitical relations: subjects, mechanisms, trends. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Ushakov, D.V. (2009). Education and competitiveness of the nation: psychological aspects. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 30 (1), 5–13. (In Russ.).

Zhuravlev Anatoly Laktionovich. (2018). Bibliography of scientific works: To the 70th anniversary of his birth. M.: Izd-vo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Поступила: 25.08.2023

Получена после доработки: 11.09.2023

Принята в печать: 15.09.2023

Received: 25.08.2023

Revised: 11.09.2023

Accepted: 15.09.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Тимофей Александрович Нестик — доктор психологических наук, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии Российской академии наук, профессор Российской академии наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, nestikta@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1410-4762>

ABOUT THE AUTHOR

Timofei A. Nestik — Dr. Sci.(Psychology), Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Russian Academy of Sciences, Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, nestikta@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1410-4762>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-18>

УДК 159.9.072, 159.923.2

Операционализация параметров и методика диагностики личностной идентичности

Ю.Э. Макаревская^{✉1}, З.И. Рябикина²

¹Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

²Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

[✉]yuliya-sochi@mail.ru

Резюме

Актуальность. В современных условиях бытия сложно говорить о стабильности идентичности личности: она колеблется, трансформируется, размножается, исчезает. Неустойчивость идентичности оборачивается не только проблемами самоопределения, адаптации, самореализации, но и рисками утраты возможности быть субъектом собственной жизни, осознанно идентифицировать себя и ответственно предъявлять внешнему миру. В исследованиях показано, что личностная идентичность обеспечивает внутреннюю гармоничность и устойчивость субъекта. Однако на сегодняшний день отсутствует диагностический инструмент ее измерения с удовлетворительными психометрическими показателями, что затрудняет исследование, мониторинг и определение возможных ресурсов сохранения стабильности личности в изменчивом мире.

Цель. Целью работы являлось создание и психометрическая проверка методики диагностики личностной идентичности, включая эмпирическую верификацию ее структуры, оценку валидности, внутренней согласованности и ретестовой надежности.

Методы. В ходе исследования применялись полуструктурированное интервью, техника «незаконченных предложений», опрос, экспертные оценки, расчет статистических коэффициентов корреляции и сравнения средних, факторный анализ, а также процедуры стандартизации и психометрической проверки валидности и надежности теста.

Выборка. Совокупный объем измерений исследования проведен на выборке 1384 человек (36,8% мужчин, 63,2% женщин), в возрасте от 13 до 90 лет.

Результаты. Результаты психометрической проверки методики (N = 500) показали удовлетворительную степень внутренней согласованности, ретестовой надежности по шкалам (факторам): «отраженное Я», «Уникальное Я», изменчивость значений шкалы «Личное Я».

Выводы. Методика может применяться в научной и практической деятельности психологов, специализирующихся на проблемах психологии личности, диагностике процессов самоидентификации личности в различных жизненных ситуациях и в различные периоды жизненного пути при определении устойчивости личности в условиях социальных изменений.



Ключевые слова: личность, личностная идентичность, самоидентификация, диагностика, психометрика.

Для цитирования: Макаревская Ю.Э., Рябикина З.И. Операционализация параметров и методика диагностики личностной идентичности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 25–49. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-18>

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-18>

Operationalization of parameters and diagnostics of personal identity

Yuliya E. Makarevskaya^{✉ 1}, Zinaida I. Ryabikina²

¹Sochi State University, Sochi, Russian Federation

²Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

✉yuliya-sochi@mail.ru

Abstract

Background. In modern conditions of existence, it is difficult to talk about the stability of a person's identity: it fluctuates, transforms, multiplies, and disappears. The instability of identity is manifested not only in the problems of self-determination, adaptation, self-realization, but also in the risks of losing the opportunity to be a subject of one's own life, to consciously identify and responsibly present oneself to the outside world. The research shows that personal identity provides internal harmony and stability of the subject. However, currently we don't have a corresponding diagnostic tool with satisfactory psychometric indicators, which makes it difficult to study, monitor, and determine available resources for maintaining the stability of the personality in a changing world.

Objective. The study was aimed at creation and psychometric verification of the methodology for diagnostics of personal identity, providing empirical verification of its structure, assessment of validity, internal consistency, and retest reliability.

Methods. The study implemented the methods of semi-structured interview, unfinished sentences, survey, expert assessments, calculation of statistical correlation coefficients and comparison of averages, factor analysis as well as standardization procedures and psychometric checks of validity and reliability of the test.

Sample. The total volume of the research measurements was carried out on a sample of 1,384 people (36.8% men, 63.2% women) aged 13 to 90.

Results. The results of psychometric verification of the test (N = 500) showed a satis-

factory degree of internal consistency, retest reliability of the scales (factors) “reflected Self”, “unique Self” and variability of the values on the “personal Self” scale.

Conclusion. The methodology can be used in the scientific and practical activities of psychologists specializing in the problems of personality psychology, in the diagnostics of self-identification processes of personality in various life situations and in different periods of life, while determining the stability of personality in conditions of social change.

Keywords: personality, personal identity, self-identification, diagnostics, psychometrics.

For citation: Makarevskaya, Y.E., Ryabikina, Z.I. (2023). Operationalization of parameters and diagnostics of personal identity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 25–49. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-18>

Введение

Траектория личностной идентичности начинается, когда «я обнаруживаю, что есть Я и одновременно, что есть не-Я, обнаруживаю некоторую границу между мной и не-мной, между тем, что я обозначаю понятием “Я”, и тем, что не обозначаю им» (Леонтьев, 2009, с. 8). Понятно, что обозначенное выше «обнаружение» личностью себя происходит в процессах самоидентификации через индивидуальные характеристики, отделяющие Я от не-Я. Однако, несмотря на длительную историю научного дискурса по тематике идентичности и прикладных исследований данного феномена, вопросы операционализации параметров идентичности остаются открытыми.

История разработки данного понятия показывает, что в русле различных психологических направлений и подходов были выделены и рассмотрены отдельные элементы идентичности. В психоаналитическом направлении было выделено понятие самость — как интегральный центр личности, как необходимость целостного Я; в бихевиористской теории при трактовках идентичности впервые был введен когнитивный аспект и проставлены акценты на изучении сознательного процесса идентификации как следствия воздействий социальных обстоятельств; эго-психология (в основном, в лице Э. Эриксона) выделила в идентичности персональный и социальный компоненты, а также структуру, включающую такие элементы, как «эго», значимые идентификации, задатки, базовые способности, эго-идеалы, телесную самость, эго-интегральность, базовое доверие; в интеракционизме внимание в разработке понятия идентичности сместилось к вопросу о том, как Я формируется во взаимодействии, репрезентировано во внешнем мире, в то же время сохраняя внутренний мир; в когнитивном направлении личностная идентификация понимается как вторичная по отношению к социальной, ясно звучит идея о значимости темпорального аспекта (времени) в формировании идентичности, показывается изменчивость (развитие) идентичности на протяжении всей жизни человека; в гуманистической психологии идентичность описы-

вается как система самовосприятий, формирующаяся на основе взаимодействия с окружающей средой, в особенности социальной; в советской и российской психологии тема идентичности и идентификации разрабатывалась первоначально в русле изучения процессов формирования личности и ее самосознания — как положительного хода развития личности, затем как многопараметрического психологического феномена.

Таким образом, многочисленные подходы, в рамках которых были выделены и рассмотрены отдельные элементы идентичности, показывают необходимость уточнения методологии и методов исследования данного феномена, разработки и апробации соответствующих диагностических процедур.

Примеры использования методов самоанализа, самоотчетов, самошкалирования в диагностике различных видов идентичности представлены в ряде методик (Kuhn, McPartland, 1954; Татарко, 2009; Никишина, Петраш, 2014 и др.), которые, однако, не отражают специфику личностной идентичности в целом, как отдельного вида идентичности, и не отличаются высокими значениями психометрической надежности.

Целью данной работы являлось создание методики диагностики личностной идентичности, включая психометрические проверки инструментария.

Личностная идентичность понимается как интегративное образование (свойство личности, включенное в ее структуру), несущее в себе отражение закономерности развития и функционирования личности в социуме (Рябикина, 2003).

Приступая к реализации целей исследования, мы исходили из того, что личностная идентичность может быть рассмотрена в трех аспектах:

— как личностный идентификационный процесс (Бусова, 2006; Павленко, 2000; Рябикина, 2011; Танасов, 2000, 2002, 2011);

— как результат персональных интегративных процессов — субъективное ощущение тождества, узнавание своей сущности (Эриксон, 1996);

— как определенный набор самоидентификационных элементов (измеряемых индивидуальных параметров «Я»), позволяющих отличить одного человека от другого при сохранении его тождественности самому себе во времени и пространстве (Веретенников, 2000; Макаревская, 2006, 2007; Тучина, 2014 и др.).

Вышесказанное легло в основу теоретического предположения о том, что личностная идентичность может быть эмпирически измерена через индивидуальные характеристики личности — набор содержательных элементов, в разной степени выраженных в когнициях и переживаниях личности.

В основу предположения о структуре личностной идентичности легло представление о данном феномене как свойстве личности, производном от эффектов социализации и процесса формирования человека в различных общественных группах. Выделяются три оси для расположения содержательных элементов личностной идентичности:

1) ось внешних и внутренних самоидентификаций, где внешние идентификации — явно заметные окружающим индивидуальные дифференцирующие

признаки, а внутренние идентификации — интериоризированные личностные характеристики, отличающие Я от не-Я по сугубо психологическим параметрам;

2) ось устойчивых/изменчивых самоидентификаций, где расположение характеристик происходит в зависимости от степени постоянства/стабильности проявляющих их параметров;

3) ось преемственности самоидентификаций личности во времени и пространстве жизни.

В силу того, что личностная идентичность как свойство личности может обнаружить себя в процессе, в состоянии, в отдельном действии и/или деятельности человека, дизайн исследования с применением методов незаконченных предложений и полуструктурированного интервью был организован таким образом, чтобы актуализировать процесс самоидентификаций респондентов, получить вербализованный ими массив данных о мыслях, чувствах и действиях личности в процессе обнаружения себя, сформировать первичный банк формулировок для создания методики диагностики личностной идентичности.

Ожидаемые результаты данной работы:

— выделение операционализируемых характеристик личностной идентичности, поддающихся диагностике, которые могут быть использованы для более тщательного детального исследования данного феномена;

— разработка и стандартизация методики диагностики личностной идентичности.

Описание хода исследования

Операционализация параметров личностной идентичности и разработка методики их диагностики проводились поэтапно.

1. Построение структуры личностной идентичности на основе соотнесения теоретических представлений и эмпирических данных, полученных в более ранних исследованиях авторов.

Уточним, что в данном исследовании принимается широко известная точка зрения (Эриксон, 1996), согласно которой разводятся понятия «личностная идентичность» и «социальная идентичность» как два различных, но связанных между собой аспекта идентичности личности.

Теоретический анализ концепций идентичности позволил определить, что личностная идентичность может пониматься как социально обусловленное свойство личности, обеспечивающее личностную устойчивость (определение себя, выделение себя в социуме, дифференциацию от другого, сохранение тождественности субъекта самому себе во времени и пространстве), возможность личности инициировать и организовывать субъектную активность, продлевать себя в социуме, проявлять в бытийных пространствах. Это свойство личности дает субъекту ощущение себя, самости даже в отсутствии других людей и/или при попадании в иную (новую, измененную) среду.

В исходном (Макаревская, 2006) исследовании было показано, что в структуре личностной идентичности можно выделить внешние/внутренние, устойчивые/изменчивые и обеспечивающие преемственность самоидентификации.

2. Многочисленные репликационные исследования (Макаревская, Горлова 2010; Макаревская 2012, 2013, 2014; Макаревская, Нерсесян, 2016, 2017). Полученные данные свидетельствуют о том, что личностная идентичность имеет структурно-процессуальный характер, то есть структура идентичности (состоящая из набора определенным образом организованных элементов в виде индивидуальных самоидентификаций личности) остается устойчивой, в то время как проявление (уровень выраженности) элементов структуры идентичности может изменяться на разных возрастных этапах и в различных социальных, ситуационных, бытийных обстоятельствах жизненного пути личности.

С целью создания диагностической методики в ходе серии пилотажных исследований с использованием метода незаконченных предложений и полуструктурированного интервью на различных выборках испытуемых было выявлено содержание структурных элементов личностной идентичности.

На основании данных процедур, последующего частотного анализа текстов на предмет встречаемости характеристик, позволяющих дифференцировать одного человека от другого, обеспечить преемственность (тождество) личности во времени и пространстве, был построен первичный банк из 55 утверждений, описывающих элементы личностной идентичности, для экспертных оценок и классификации.

3. Экспертные оценки 55 описательных утверждений на предмет их отнесенности к феномену личностной идентичности, отбор утверждений, наиболее соответствующих задачам исследования.

4. Первичный сбор эмпирических данных основного исследования, факторный анализ результатов методом главных компонент с varimax-вращением, выделение 3-компонентной структуры личностной идентичности.

5. Завершение исследования процедурами стандартизации, формирование перечня утверждений методики по выделенным содержательным шкалам, нормирование и психометрические проверки содержательной, конструктивной, критериальной валидности, надежности теста (внутренней согласованности заданий и воспроизводимости результатов).

Материалы и методы, выборка

В ходе сбора эмпирических данных для последующего создания методики диагностики личностной идентичности на разных выборках были использованы методы опроса с утверждениями и незаконченными предложениями ($N = 131$), моделирования с последующим полуструктурированным интервью ($N = 178$), частотный и контент-анализ, на основе которых в первоначальный вариант опросника были отобраны наиболее часто встречающиеся ответы респондентов, обозначенные как когнитивные параметры личностной идентичности (55 утверждений).

Незаконченные предложения были сформулированы на основе операционального определения личностной идентичности как набора самоидентификационных элементов (измеряемых в форме мыслительных образов и вербализованных переживаний респондентов), позволяющих субъекту отличить себя от другого человека при сохранении тождественности самому себе во времени и пространстве.

Респондентам предлагался набор вопросов, утверждений, незаконченных предложений и была дана инструкция письменно продолжить предложения, ответить на открытые и закрытые вопросы. Из 15 пунктов опроса для дальнейшего анализа были использованы ответы респондентов на следующие вопросы и утверждения:

- Личностная идентичность для меня — это...
- Что может свидетельствовать о том, что Вы — единственный в своем роде?
- Что для Вас является подтверждением того, что Вы — тот же самый человек, что и раньше (5,10... лет назад).
- В каких ситуациях в жизни Вы могли бы сказать себе: «Это и есть настоящий Я»?
- Если бы Вы встретили человека, похожего на Вас «как две капли воды», как бы Вы доказали окружающим и самому себе, что Вы — это Вы?

Дополнительно был проведен сбор первичных данных о содержании самоидентификаций личности с использованием моделирования ситуации и последующего полуструктурированного интервью (самоотчета) респондентов. Испытуемым предлагалось представить себе ситуацию, в которой у них появляется точная копия, двойник, желающий занять их место в обществе, семье и т.д. Далее участникам предлагалось в свободной форме письменно ответить на 3 вопроса:

1. «Что в Вас есть такого, что невозможно продублировать?» — направлен на выявление скрытых личностных особенностей, которые могли бы помочь идентифицировать именно определенного человека.

2. «Как люди, хорошо знающие Вас, могли бы обнаружить подмену?» — ориентирован на регистрацию внешних, объективно наблюдаемых идентификационных признаков личности.

3. «Даже если все люди вокруг будут заблуждаться и перепутают Вас с двойником, то как Вы сами себе докажете, что Вы — это Вы? Чего никогда не может быть у Вашей копии, как бы она ни была похожа на Вас?» — предназначен для определения тех параметров, которые объективно не наблюдаемы, могут быть зафиксированы только субъективно.

Таким образом, респонденты путем направленного рефлексивного самонаблюдения (отвечая на 3 вопроса) выделяли в себе такие элементы личности, которые бы идентифицировали именно их, дифференцировали от другого человека не только по объективным параметрам, но и при абсолютном внешнем сходстве, то есть за счет психологических характеристик.

На этапе экспертных оценок ($N = 11$, экспертами выступали ученые с высшим психологическим образованием — 3 доктора психологических наук, 8 кандидатов психологических наук) каждый эксперт оценивал каждое из 55 утверждений первичного опросника на предмет их отнесенности к феномену личностной идентичности по 5-балльной шкале. Для анализа согласованности и отбора утверждений был использован коэффициент Alpha Кронбаха.

На разнородной выборке ($N = 550$ чел., средний возраст 31,55, разброс от 14 до 82 лет, $\sigma = 16,552$) при помощи опросника (30 утверждений) был собран эмпирический материал с последующим факторным анализом данных методом главных компонент с varimax-вращением.

Стандартизация опросника (расчет мер центральной тенденции, однофакторный дисперсионный анализ), выделение шкал методики, нормирование, психометрические проверки проводились на данных, собранных на выборке $N = 500$ (средний возраст 32,91 г., разброс от 13 до 90 лет, $\sigma = 16,72$). Выборка стандартизации была сформирована случайным образом, в нее входили респонденты разного возраста (табл. 1), уровня образования (табл. 2), пола (40,2% выборки — мужчины, 59,8% — женщины).

Таблица 1. Распределение выборки по возрасту

Возрастной период	Число респондентов	Проценты
подростковый возраст	64	12,8
юношеский возраст	101	20,2
молодость	113	22,6
взрослость	104	20,8
зрелость	78	15,6
старость	40	8,0
Всего	500	100,0

Table 1. Sample distribution by age

Age period	Number of respondents	Percentages
adolescence	64	12.8
youth	101	20.2
young age	113	22.6
adulthood	104	20.8
mature age	78	15.6
old age	40	8.0
Total	500	100.0

Таблица 2. Распределение выборки по уровню образования

Образование	Число респондентов	Проценты
неполное среднее	52	10,4
среднее	66	13,2
среднее профессиональное	69	13,8
неоконченное высшее	97	19,4
высшее	216	43,2
Всего	500	100,0

Table 2. Sample distribution by level of education

Education	Number of respondents	Percentages
incomplete secondary	52	10.4
secondary education	66	13.2
secondary vocational education	69	13.8
incomplete higher education	97	19.4
higher education	216	43.2
Total	500	100,0

Часть респондентов выборки (N = 56, 23,2% мужчины, 76,8% женщины, средний возраст 28,48) принимали участие в исследовании повторно с интервалом 1–1,5 мес. для расчета ретестовой надежности показателей разрабатываемой диагностической методики; 211 чел. заполняли дополнительные тесты и опросники: 127 чел. (47,2% мужчины, 52,8% женщины, средний возраст 24,42) — МИС (Пантिलеев, 1993); 84 чел. (27,6% мужчины, 72,4% женщины, средний возраст 37,79) — САН (Доскин и др., 1973) и МИЛИ (Шнейдер, 2007).

Результаты исследования

На первом и втором этапах работы с учетом данных более ранних исследований (Макаревская, 2006, 2007, 2013) осуществлялась эмпирическая проверка гипотезы об организации структуры личностной идентичности как определенным образом построенного набора содержательных элементов по оси внешних/внутренних, устойчивых/изменчивых самоидентификаций (табл. 3).

Таблица 3. Классификация признаков (элементов) личностной идентичности

	Устойчивые	Динамичные
Внешние	Индивидуальный стиль поведения и деятельности (умения, привычки, стиль поведения и общения и др.)	Внешность, экспрессия, поведенческие реакции (голос, мимика, взгляд, походка, интонации речи)
Внутренние	Характер (отношение к себе, к деятельности, к людям, к миру, мировоззрение)	Эмоционально-мотивационные элементы (желания, мечты, интересы, чувства, эмоции)

Table 3. Classification of signs (elements) of personal identity

	Sustainable	Dynamic
External	Individual style of behaviour and activity (skills, habits, style of behaviour and communication, etc.)	Appearance, expression, behavioral reactions (voice, facial expressions, look, gait, intonation of speech)
Internal	Character (attitude to oneself, to activity, to people, to the world, worldview)	Emotional and motivational elements (desires, dreams, interests, feelings, emotions)

Процесс идентичности обусловлен возможностью мысленного передвижения этих элементов на шкале «прошлое» → «настоящее» → «будущее» (например, утверждение «Никто не сможет повторить мой жизненный опыт» — это самоидентификация с прошлым, а утверждение «Мои мечты неповторимы» — с будущим), что обеспечивает в ментальном плане постоянство структуры идентичности (как набора идентификационных элементов) во времени жизненного пути конкретного субъекта.

По итогам пилотного исследования методом незаконченных предложений и моделирования ситуации с последующим полуструктурированным интервью в результате частотного анализа данных было выделено 55 характеристик личностной идентичности. Примеры утверждений из ответов респондентов, вошедших в первичный опросник, представлены в табл. 4.

Таблица 4. Примеры утверждений первичного варианта опросника

Во мне есть что-то, отличающее меня от других людей	Мои желания не похожи ни на чьи другие
Мой характер совершенно уникален	Мои планы на будущее уникальны
Мои достижения — часть меня	Я знаю, чего хочу от жизни
Мое отношение к людям совершенно особенное	Моя внешность (прическа, одежда и т.п.) неповторима
Никто не может так, как я, общаться с людьми	Моя улыбка не похожа ни на чью другую
Есть информация, которую только я знаю о себе	Я всегда веду себя по-разному
Мое отношение к людям типично	Меня отличает специфическая манера говорить

Table 4. Examples of statements in the primary questionnaire

There is something about me that differentiates me from other people	My desires are not like anyone else's
My character is completely unique	My plans for the future are unique
My achievements are a part of me	I know what I want from life
My attitude towards people is very special	My appearance (hairstyle, clothes, etc.) is unique
No one can communicate with people the way I can	My smile is unlike anyone else's
There is information that only I know about myself	I always behave differently
My attitude towards people is typical	I am distinguished by a specific manner of speaking

Экспертные оценки ($N = 11$) с расчетом коэффициента Alpha Кронбаха (0,9390) показали высокую внутреннюю согласованность всех первичных 55 характеристик, что позволило провести отбор 30 утверждений, наиболее соответствующих феномену личностной идентичности.

Отобранные 30 утверждений были классифицированы по основаниям внутренние-внешние, изменчивые-устойчивые идентификации и разнесены по 5 обозначенным выше элементам личностной идентичности: характер, эмоционально-мотивационные элементы, индивидуальный стиль деятельности, поведенческие реакции/внешность, временной параметр идентификационных элементов.

В итоговый опросник вошли 30 утверждений, согласие с каждым из которых оценивается респондентом по 5-балльной шкале. Мы предполагаем, что методика позволяет диагностировать содержательные элементы личностной идентичности по 5 шкалам (соответствующим названным выше идентификационным элементам), выделенным в соответствии с эмпирической структурой личностной идентичности.

Для последующего соотнесения эмпирических данных с теоретическим предположением о структуре личностной идентичности был применен факторный анализ методом главных компонент, varimax-вращением с нормализацией Кайзера ($KMO = 0,836$), результаты которого позволили выделить 3-компонентную структуру идентичности, объясняющую 68,504% дисперсии:

— «Личное Я», 28,973% дисперсии («Я» есть всегда, элементы, отражающие только мое, — обеспечивают гибкость и преемственность идентичности во времени и пространстве);

— «Уникальное Я», 23,486% (внутренние неповторимые самоидентификационные элементы идентичности);

— «Отраженное Я», 16,045% («Я» через других, через сравнение внешних самоидентификационных признаков, характеристики поведения).

Нагрузка по факторам представлена в табл. 5 — матрице повернутых компонент (вращение сошлось за 6 итераций).

Таблица 5. Матрица повернутых компонент

№	Содержание утверждения	Компоненты*		
		1	2	3
1	То, как я умею чувствовать (любить, радоваться, грустить и т.п.), — совершенно неповторимо	0,647	0,291	-0,068
2	Мои мечты неповторимы	0,645	0,088	0,146
3	Мои привычки не такие, как у других людей	0,593	0,029	-0,038
4	Никто не может так, как я, общаться с людьми	0,584	-0,048	0,154
5	Моя улыбка неповторима	0,582	0,344	0,071
6	Никто не сможет повторить мой жизненный опыт	0,581	0,072	-0,087
7	Мой характер совершенно уникален	0,560	0,170	-0,094
8	Мой взгляд всегда можно назвать особенным	0,527	0,273	0,165
9	Я всегда прав(а)	0,505	-0,258	0,210
10	Мое отношение к себе уникально	0,471	0,340	-0,036
11	Цели, которые я поставил(а) перед собой, характеризуют только меня и никого более	0,447	0,351	0,193
12	Мои воспоминания неотделимы от моей личности	0,327	0,299	0,055
13	Мои достижения — часть меня	0,144	0,618	0,115
14	Я знаю, чего хочу от жизни	0,129	0,551	0,129
15	Есть информация, которую только я знаю о себе	0,024	0,449	-0,134
16	Мой голос можно узнать всегда	0,256	0,423	0,285
17	Даже если я поменяю внешность, меня можно узнать по манере разговора	0,282	0,407	0,104
18	Мое имя мне подходит	0,065	0,401	0,026
19	В моей личности сейчас есть что-то, отличающее меня от других людей	0,268	0,380	0,143
20	Что-то в моей внешности и в далеком будущем останется неизменным	0,055	0,353	0,260
21	Я точно ни за что не расстанусь с некоторыми характеристиками моей внешности	0,238	0,324	0,300
22	Мне безразлично мнение окружающих	0,218	-0,318	0,186
23	Я бы хотел(а) обладать уникальными способностями	0,000	-0,314	0,144
24	Другие люди относятся ко мне так же, как и я сам(а) отношусь к себе	-0,020	0,077	0,497
25	В экстремальной ситуации мой стиль поведения такой же, как у большинства людей	0,024	0,002	0,496

26	Мои эмоции и чувства ничем не отличаются от эмоций и чувств других людей	-0,098	0,179	0,468
27	То, чем я интересуюсь, так же интересует и многих других людей	-0,160	0,188	0,443
28	Меня можно узнать по походке издали	0,224	0,317	0,427
29	Мои мечты остались теми же, что и 5 лет назад	0,208	-0,113	0,399
30	Среди других людей я чем-то выделяюсь	0,234	0,023	0,342

* 1 — личное Я; 2 — уникальное Я; 3 — отраженное Я

Table 5. Matrix of rotated components

№	Content of the statement	Components*		
		1	2	3
1	The way I feel (love, rejoice, etc.) is completely unique	0.647	0.291	-0.068
2	My dreams are unique	0.645	0.088	0.146
3	My habits are not like other people's	0.593	0.029	-0.038
4	No one can communicate with people the way I can	0.584	-0.048	0.154
5	My smile is unique	0.582	0.344	0.071
6	No one can repeat my life experience	0.581	0.072	-0.087
7	My character is completely unique	0.560	0.170	-0.094
8	My opinion can always be called special	0.527	0.273	0.165
9	I'm always right	0,505	-0.258	0.210
10	My attitude towards myself is unique	0.471	0.340	-0.036
11	The goals that I have set for myself characterize only me and no one else	0.447	0.351	0.193
12	My memories are inseparable from my personality	0.327	0.299	0.055
13	My achievements are a part of me	0.144	0.618	0.115
14	I know what I want from life	0.129	0.551	0.129
15	There is information that only I know about myself	0.024	0.449	-0.134
16	One can always recognize my voice	0.256	0.423	0.285
17	Even if I change my appearance, one can recognize me by the way I talk	0.282	0.407	0.104
18	My name suits me	0.065	0.401	0.026
19	There is something in my personality now that distinguishes me from other people	0.268	0.380	0,143

20	Something in my appearance will remain unchanged in the distant future	0.055	0.353	0.260
21	I definitely will not part with some of the characteristics of my appearance for anything	0.238	0.324	0.300
22	I don't care about the others' opinion	0.218	-0.318	0.186
23	I would like to have unique abilities	0.000	-0.314	0.144
24	Other people treat me the same way I treat myself	-0,020	0.077	0.497
25	In an extreme situation, my behavior style is the same as most people's	0.024	0.002	0.496
26	My emotions and feelings are not different from the emotions and feelings of other people	-0.098	0.179	0.468
27	What I am interested in is also of interest to many other people	-0.160	0.188	0.443
28	One can recognize me by my gait from afar	0.224	0.317	0.427
29	My dreams are the same as they were 5 years ago	0.208	-0.113	0.399
30	I stand out from other people in some way	0.234	0.023	0.342

* 1 — personal Self; 2 — unique Self; 3 — reflected Self

Психометрические проверки опросника осуществлялись на выборке 500 человек.

Значение Alpha Кронбаха показало достаточную внутреннюю согласованность диагностической методики (на основе межпунктовой корреляции N элементов 30, $\alpha = 0,793$; внутри шкал $\alpha = 0,791$, N элементов 5).

Ретестовая надежность методики определялась путем расчёта критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок между результатами двукратного тестирования на выборке (N = 56) с интервалом срезов 1–1,5 месяца (табл. 6).

Таблица 6. Сравнение средних показателей личностной идентичности в двух диагностических сериях (критерий Z Вилкоксона для связанных выборок)

Шкала, фактор	Z	Значимость (2-сторонняя)
Общий индекс идентичности (сумма баллов по всем 30 утверждениям опросника)	-1,997	0,046
Характер	-0,071	0,943
Эмоционально-мотивационные элементы	-0,458	0,647
Индивидуальный стиль деятельности	-3,094	0,002
Поведение, экспрессия, внешность	-2,606	0,009
Временной параметр	-0,086	0,932
Личное Я	-2,497	0,013
Отраженное Я	-0,175	0,861
Уникальное Я	-1,010	0,313

Table 6. Comparison of mean personal identity scores in two diagnostic series (Wilcoxon Z test for linked samples)

Scale, factor	Z	Significance (2-sided)
General Identity Index (sum of points for all 30 statements of the questionnaire)	-1.997	0.046
Character	-0.071	0.943
Emotional and motivational elements	-0.458	0.647
Individual style of activity	-3.094	0.002
Behavior/expression/appearance	-2.606	0.009
Temporal identifications	-0.086	0.932
Personal Self	-2.497	0.013
Reflected Self	-0.175	0.861
Unique Self	-1.010	0.313

Показатели ретестовой надежности методики позволили подтвердить постоянство (устойчивость) одних и процессуальность (изменчивость) других элементов в соответствии с эмпирической структурой личностной идентичности: значения внешних элементов идентичности (измеряемых в элементах шкал «индивидуальный стиль деятельности» и «поведение/внешность») по итогам двукратного тестирования значимо различались.

И в то же время, фактор, объединяющий в себе элементы идентичности, отражающие ее устойчивость во времени и пространстве, проявил наибольшую изменчивость в ретестовых срезах. Тем самым, мы полагаем, демонстрируется гибкость идентичности, позволяющая личности без потери общего самоопределения проявлять большую или меньшую осознанность себя, актуализируя в разной степени личностные самоидентификации.

Конструктивная (конвергентная) валидность методики определялась серией корреляционных процедур (коэффициент корреляции Тау-в Кендалла) между показателями по шкалам и факторам личностной идентичности с данными дополнительных стандартизованных методик: методики исследования самоотношения (МИС) (Пантिलеев, 1993), методики исследования личностной идентичности (МИЛИ) (Шнейдер, 2007), теста дифференцированной самооценки функционального состояния (САН) (Доскин и др., 1973).

Результаты свидетельствуют о том, что три шкалы МИС статистически значимо коррелируют с показателями шкал и факторов методики личностной идентичности (N = 127):

— Самоуверенность положительно коррелирует с общим уровнем (индексом) идентичности ($\tau = 0,181, p = 0,006$), шкалой «Индивидуальный стиль деятельности»

($\tau = 0,159, p = 0,017$), фактором «Личное Я» ($\tau = 0,181, p = 0,006$), «Уникальное Я» ($\tau = 0,183, p = 0,005$);

— Самоценность положительно коррелирует с общим уровнем (индексом) идентичности ($\tau = 0,224, p = 0,001$), с фактором «Личное Я» ($\tau = 0,250, p = 0,000$), «Уникальное Я» ($\tau = 0,141, p = 0,033$);

— Самопринятие отрицательно коррелирует со шкалами «Характер» ($\tau = -0,183, p = 0,006$), «Эмоционально-мотивационные параметры» ($\tau = -0,221, p = 0,001$), «Индивидуальный стиль деятельности» ($\tau = -0,156, p = 0,019$), «Поведение, внешность» ($\tau = -0,187, p = 0,005$), «Временные параметры» ($\tau = -0,134, p = 0,044$);

— Внутренняя конфликтность отрицательно коррелирует со шкалами «Характер» ($\tau = -0,161, p = 0,014$) и «Индивидуальный стиль деятельности» ($\tau = -0,163, p = 0,013$);

— Самообвинение отрицательно коррелирует со шкалами «Временные параметры» ($\tau = -0,163, p = 0,012$) и «Индивидуальный стиль деятельности» ($\tau = -0,139, p = 0,034$).

Таблица 7. Значимые парные корреляции (Tau-b Кендалла) показателей методики САН со шкалами и факторами личностной идентичности (N = 84)

Шкалы САН Шкалы и факторы личностной идентичности	Самочувствие		Активность		Настроение	
	τ	p	τ	p	τ	p
Общий индекс идентичности	0,382	0,005	0,288	0,034	0,326	0,016
Эмоционально-мотивационные элементы	0,340	0,013	0,333	0,015	0,307	0,025
Индивидуальный стиль деятельности	0,320	0,020	0,336	0,014	0,316	0,022
Личное Я	0,277	0,041	0,185	0,174	0,218	0,108
Уникальное Я	0,408	0,003	0,267	0,051	0,345	0,012

Table 7. Significant paired correlations (Kendall's Tau-b) of WAM test indicators (Doskin et al., 1973) with scales and personal identity factors

Scales "Well-being. Activity. Mood" Scales and factors of personal identity	Well-being		Activity		Mood	
	τ	p	τ	p	τ	p
General Identity Index	0.382	0.005	0.288	0.034	0.326	0.016
Emotional and motivational elements	0.340	0.013	0.333	0.015	0.307	0.025
Individual style of activity	0.320	0.020	0.336	0.014	0.316	0.022
Personal Self	0.277	0.041	0.185	0.174	0.218	0.108
Unique Self	0.408	0.003	0.267	0.051	0.345	0.012

Полученные данные (табл. 7) говорят о том, что общий индекс идентичности (отражающий среднее значение по всем шкалам методики), элементы шкал

«Эмоционально-мотивационная», «Индивидуальный стиль деятельности» положительно коррелирует с показателями психического состояния (самочувствие, активность, настроение). Фактор «Уникальное Я» коррелирует с самочувствием и настроением, фактор «Личное Я» — только с самочувствием.

Определены отдельные значимые положительные корреляции идентификационных элементов личностной идентичности с интегральным значением методики МИЛИ (табл. 8).

Таблица 8. Значимые корреляции (Tau-b Кендалла) интегрального показателя методики МИЛИ со шкалами и факторами личностной идентичности (N = 84)

Шкалы личностной идентичности	МИЛИ	
	τ	p
Эмоционально-мотивационная	0,348	0,014
Индивидуальный стиль деятельности	0,316	0,021
Поведение, экспрессия, внешность	0,290	0,004

Table 8. Significant correlations (Tau-b Kendall) of the integral indicator of the Personal Identity Inventory (PII) (Shneider, 2007) with scales and factors of personal identity

Personal identity scales	PII	
	τ	p
Emotional and motivational elements	0.348	0.014
Individual style of activity	0.316	0.021
Behavior/expression/appearance	0.290	0.004

На завершающем этапе разработки методики осуществлялись процедуры стандартизации.

Таблица 9. Описательные статистики распределения данных опросника (N = 500)

Меры центральной тенденции и разброса	Шкала						Фактор		
	Общий индекс идентичности	Характер	Эмоционально-мотивационная	Индивидуальный стиль деятельности	Поведение, экспрессия, внешность	Временной параметр	Личное Я	Отраженное Я	Уникальное Я
Среднее	105,08	23,53	19,24	16,68	22,33	23,31	41,23	21,02	42,83
Медиана	105,00	24,00	19,00	17,00	22,00	23,00	41,00	21,00	43,00
Мода	97 ^a	25	20	17	23	22	41	20	44
Стандартное отклонение	13,994	3,736	3,242	3,172	4,455	4,226	8,845	3,200	5,705

Table 9. Symmetry of the questionnaire data distribution (N = 500)

Measures of central trend and spread	Scale						Factor		
	General identity index	Character	Emotional-motivational	Individual style of activity	Behavior, expression, appearance	Temporal	Personal Self	Reflected Self	Unique self
Average	105.08	23.53	19.24	16.68	22.33	23.31	41.23	21.02	42.83
Median	105.00	24.00	19.00	17.00	22.00	23.00	41.00	21.00	43.00
Fashion	97	25	20	17	23	22	41	20	44
Standard deviation	13.994	3.736	3.242	3.172	4.455	4.226	8.845	3.200	5.705

Значения общей интенсивности (индекса) идентичности и факторов в методике были рассчитаны по средним показателям (табл. 9). Средний уровень индекса идентичности и факторов определялся в диапазоне $\pm\sigma$ от среднего арифметического по выборке, далее от этого значения каждый шаг в размере σ определял границы ниже/выше среднего и низкий/высокий уровень индекса.

Таким образом были выделены пять уровней выраженности основных факторов методики (табл. 10).

Таблица 10. Уровни выраженности показателей общего индекса и факторов методики

Уровень выраженности показателя	Общий индекс идентичности	Личная идентичность	Отраженная идентичность	Уникальная идентичность
Низкий	30–76	12–24	7–14	11–32
Ниже среднего	77–90	25–32	15–17	33–37
Средний	91–119	33–49	18–24	38–48
Выше среднего	120–133	50–58	25–28	49–54
Высокий	133–150	59–60	31–35	55

Table 10. Levels of severity of indicators of the general index and factors of the test

The level of severity of indicators	General Identity Index	Personal Self	Reflected Self	Unique Self
Low	30–76	12–24	7–14	11–32
Below average	77–90	25–32	15–17	33–37
Average	91–119	33–49	18–24	38–48
Above average	120–133	50–58	25–28	49–54
High level	133–150	59–60	31–35	55

Н-критерий Краскела — Уоллиса (для более 3 независимых выборок) показал статистически значимые различия в средних значениях шкал и факторов теста респондентов разных возрастных периодов. Расчет норм для различных возрастных групп остается за рамками данной статьи и представляет отдельный аспект исследования личностной идентичности.

Различия в значениях шкал и факторов методики диагностики личностной идентичности у респондентов разного пола проверялись на выборке стандартизации сравнением средних (по U-критерию Манна — Уитни) и показали необходимость расчета норм методики с учетом пола респондентов.

Обсуждение результатов

Первоначальный опросник, построенный на основе эмпирического выделения психологических характеристик личностной идентичности, подтвердил теоретически обоснованную структуру исследуемого феномена.

Выделенные 5 шкал личностной идентичности, отражая содержание исследуемого феномена, расположились на осях по основаниям внутренних/внешних и устойчивых/изменчивых идентификационных элементов, а также оси временных элементов.

Факторный анализ показал структуру теста и позволил сделать вывод о том, что 5 эмпирических шкал самоидентификационных элементов наполняют и демонстрируют 3-факторную структуру личностной идентичности:

- 1) процессуальную часть (фактор) — подтверждение себя (продление тождества своего личного Я) во времени и пространстве, самую подвижную (изменчивую) в степени выраженности значений;
- 2) часть (фактор) внутреннего содержания (самоуверенности, относительно автономного от социума) — внутренние параметры, только мое, уникальное Я;
- 3) часть (фактор), связанную с мнением социума, — внешне фиксируемые элементы Я, отраженная идентичность.

Утверждения распределились по факторам таким образом, что «Личное Я» на 41,67% составили идентификации, относящиеся к устойчивым параметрам (шкалы «Характер», «Индивидуальный стиль деятельности»), на 25% — изменчивые идентификации («Поведение/внешность», «Эмоционально-мотивационная»), на 16,67% (каждая) — идентификации с прошлым и будущим.

В фактор «Уникальное Я» на 45,45% вошли утверждения шкал «Поведение/внешность», «Эмоционально-мотивационная», на 36,36% — утверждения шкал «Характер» и «Индивидуальный стиль деятельности», на 18,18% — идентификации с настоящим.

Таким образом, временная шкала распределилась в двух названных факторах.

Фактор «Отраженное Я» на 57,14% состоит из утверждений шкал «Поведение/внешность», «Эмоционально-мотивационная» и на 42,86% — из утверждений шкал «Характер» и «Индивидуальный стиль деятельности».

Итоговый вариант диагностической методики представляет собой шкалу субъективной оценки респондентом (по типу шкалы Лайкерта) элементов личностной

идентичности. Проведенные статистические процедуры позволили, помимо верификации описательных характеристик, дающих представление о содержании личностной идентичности, определить структуру, рассчитать нормы значений, которые предоставляют возможность наблюдать и фиксировать трансформации (процесс) идентичности в тех или иных обстоятельствах бытия личности по степени выраженности значений общего индекса идентичности, шкал и факторов.

Иными словами, методика позволяет исследовать идентичность не только как свойство личности, но и как процесс, как состояние.

По результатам эмпирического исследования установлено, что респонденты с высокими показателями общего индекса личностной идентичности и «отраженного Я» обладают высоким самоуверением, самоуверенностью, отсутствием внутренней напряженности. И наоборот, низкие показатели общего индекса идентичности могут говорить о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызывать уважение.

Кроме того, высокий уровень показателей общего индекса идентичности и «личного Я» показывает наличие заинтересованности в собственном Я, любви к себе, ощущения ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего Я для других, что сопровождается эмоциональной оценкой себя, своего Я по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира.

При низких значениях показателей общего индекса идентичности и «личного Я» можно ожидать сомнений в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему Я, потери интереса к своему внутреннему миру.

Высокие показатели общего индекса идентичности, шкал «Личное Я» и «Уникальное Я» связаны с выраженными состояниями силы и здоровья. И наоборот, при низких показателях параметров личностной идентичности ожидаемо состояние утомленности, субъективного ощущения потери энергии.

При высоких значениях общего индекса идентичности наблюдаются высокие значения активности протекания психических функций, при низких — наоборот, переживания инертности, пассивности личности.

Высокие значения общего индекса идентичности сопровождаются приподнятым эмоциональным фоном, что в свою очередь является реакцией личности на последствия определенных событий, их значение в отношении общих ожиданий, жизненных планов и интересов.

Таким образом, в целом высокие показатели общего индекса личностной идентичности сопровождаются показателями субъективных ощущений физиологического и психологического комфорта, а низкие — дискомфорта.

Практическое применение

В практике работы психолога необходимо учитывать неоднородность процессов, происходящих в личности, опираясь на достоверные исследовательские данные.

Как показано в исследовании, уровень общего индекса и показателей отдельных шкал представленной методики диагностики личностной идентичности является важным критерием психологического благополучия личности, ее устойчивости и гибкости в условиях меняющегося мира.

В практическом плане также актуальны данные о том, как можно выявлять и учитывать параметры идентичности в процессах формирования и развития личности.

Выводы

В представленном исследовании было определено, что

— структурный характер идентичности проявляется в устойчивом наборе самоидентификационных элементов, относящихся к факторам «Личное Я» (индивидуальные характеристики того, что только мое, тождественность и преемственность «Я» во времени и пространстве), «Уникальное Я» (характеристики, четко дифференцирующие Я от не-Я) и «Отраженное Я» (характеристики сравнения с другими, обнаружения себя через других);

— процессуальный характер идентичности проявляется как устойчивая и целенаправленная совокупность взаимосвязанных трансформаций: процессов, состояний, действий (в сфере понимания, переживания и внешних поведенческих актов), которые актуализируют те или иные элементы идентичности, что позволяет личности осознать свою уникальность, тождественность, преемственность во времени и пространстве.

Исследование показало присваивать идентичности свойство статичности в части содержания неправомерно, ее устойчивость в этом аспекте условна, так как в разные моменты и ситуации жизни личность нуждается в трансформации себя и образа Я, актуализации своих различных идентификационных характеристик.

Операционализация параметров идентичности стала возможна через фиксацию ее осознаваемых элементов в ходе структурированного рефлексивного самонаблюдения и самоотчета.

Представленная в рамках данной статьи методика позволяет достигнуть углубленного понимания исследуемого феномена, демонстрирует возможность перехода к количественным методам исследования личностной идентичности, позволяет устанавливать корреляционные и причинно-следственные связи идентичности с другими психологическими конструктами.

Литература

Бусова И.А. Юрген Хабермас о становлении коммуникативного действия // Вопросы философии. 2006. № 10. С. 153–166.

Веретенников О.Ю. МИСС-2000. Методика исследования структуры самосознания. Применение репертуарного теста ролевых конструктов для исследования Я-концепции. Мурманск, Мурманский гуманитарный институт, Лаборатория экспериментальной психологии личности — «Дельта Я», 2000.

Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.

Леонтьев Д.А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичностей, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5–11.

Макаревская Ю.Э. Влияние продолжительного неуспеха на личностную идентичность: На материале студенческого возраста: Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2006.

Макаревская Ю.Э. Личностная идентичность: диагностика и классификация признаков. Дружининские чтения. В сборнике материалов XII Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. И.Б. Шуванова, С.В. Воронина, Ю.Э. Макаревской, А.А. Смирновой. Вып. 2. Киров: МЦНИП, 2013.

Макаревская Ю.Э. Содержательные компоненты личностной идентичности: межполовые различия. Личностная идентичность: вызовы современности: Всерос. психол. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт психологии РАН, 2014.

Макаревская Ю.Э. Структура личностной идентичности в юношеском возрасте. Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18–21 сентября 2007. В 3 т. Москва — Ростов-на-Дону: Издательство «Кредо», 2007.

Макаревская Ю.Э. Рефлексивный анализ в понимании субъектом собственной идентичности: обоснование метода. Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», 14–18 февраля 2012, В 3 т. Т. 3. Москва, 2012.

Макаревская Ю.Э., Горлова А.С. Понятие, структура и содержание личностной идентичности в зрелом возрасте. Дружининские чтения: Материалы 9-й Всерос. науч.-практ. конф. Сочи, 2010.

Макаревская Ю.Э., Нерсесян Э.А. Метафора как безопасный инструмент исследования личностной идентичности. Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков. В сборнике материалов Всероссийского научного семинара, Сочи, 28 сентября 2015 / Под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, Г.Ю. Фоменко, З.И. Рябикиной. Сочи: СГУ, 2016.

Макаревская Ю.Э., Нерсесян Э.А. Символическое моделирование признаков личностной идентичности. Материалы съезда Российского психологического общества / Под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. Т. 2. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017.

Никишина В.Б., Петраш А.Е. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 6 (177). Вып. 21. С. 254–261.

Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 25–32.

Пантिलеев С.Р. Методика исследования самоотношения. Москва, Смысл, 1993.

Рябикина З.И., Тиводар А.Р. Личностная идентичность в супружеских отношениях // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 4. С. 4–12.

Рябикина З.И. Личность и ее бытие в быстро меняющемся мире. Личность и бытие: теория и методология: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2003.

Танасов Г.Г. Личностная идентичность, социальная идентичность: перспективы субъектности. Содержание социально-гуманитарного образования в меняющемся мире: междисциплинарный подход: материалы Южно-Российской науч.-метод. конф. Краснодар, 2000. С. 127–129.

Танасов Г.Г. Личность, ее бытие и со-бытие с Другим // Современная психология: состояние и перспективы: тез. докл. на юбилейной науч. конф. ИПРАН / Под ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев. В соавт. с З.И. Рябикиной. М., 2002.

Танасов Г.Г. Субъектно-бытийный подход к пониманию активности личности в переговорах: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2011.

Татарко С.А. (2009). Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика. № 1. С. 1–39.

Тучина О.Р. Идентичность и самопонимание личности // Научная мысль Кавказа. 2014. № 2 (78). С. 47–53.

Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Под ред. А.В. Толстых. М., 1996.

Kuhn, M.H., McPartland T.S. (1954). An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68–76.

References

Buzova, I.A. Jurgen Habermas on the formation of communicative action. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 2006, 10, 153–166. (In Russ.).

Doskin, V.A., Lavrentieva, N.A., Miroshnikov, M.P., Sharai, V.B. (1973). Test of differentiated self-assessment of functional state. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 6, 141–145. (In Russ.).

Erikson, E. (1996). Identity: youth and crisis: translation from English. In A.V. Tolstykh (Eds.). Moscow. (In Russ.).

Kuhn, M.H., McPartland, T.S. (1954). An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68–76.

Leont'ev, D.A. (2009) Labyrinth of identities: not a person for identities, but an identity for a person. *Filosofskie nauki (Philosophical Sciences)*, 10, 5–11. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E. (2006). The influence of prolonged failure on personal identity: Based on the material of student age. Avtoref. diss. ... for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Krasnodar. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E. (2007). Structure of personal identity in early adolescence. Proceedings of the 4th All-Russian Congress of Russian Psychological society, (pp. 281–282). Moscow — Rostov-on-Don: Kredo. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E. (2012). Reflective analysis in subject's awareness of their own identity: substantiation of the method. Proceedings of the 5th Congress of the All-Russian social organization "Russian Psychological Society". (3rd ed.), (pp. 313–314). (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E. (2013). Personal identity: diagnostics and feature classification. Druzhinin readings: 12th All-Russian scientific and practical conference proceedings. In I.B. Shuvanov, S.V. Voronin, Y.E. Makarevskaya, A.A. Smirnova (Eds.). (2nd ed.), (pp. 165–171). Sochi: Sochi State University. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E. (2014). Content elements of personal identity: gender differences. Personal identity: challenges of today: All-Russian psychological scientific and practical conference proceedings (with international participants). In Ryabikina Z.I., Znakov V.V. (Eds.). Maykop: Adyghe State University; Krasnodar: Kuban State University; Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E., Gorlova, A.S. (2010). Concept, structure and content of personal identity at a mature age. Druzhinin readings: 9th All-Russian scientific and practical conference proceedings. Sochi. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E., Nersesyan, E.A. (2016). Metaphor as a safe tool for personal identity investigation. Psychology of safety and psychological safety: issues of interaction between theorists and practitioners. Proceedings of the All-Russian Scientific Seminar. In I.B. Shuvanov, Y.E. Makarevskaya, G.Y. Fomenko, Z.I. Ryabikina (Eds.), (pp. 22–28). Sochi: Sochi State University. (In Russ.).

Makarevskaya, Y.E., Nersesyan, E.A. (2017). Symbolic modeling of features of personal identity. Proceedings of All-Russian Congress of the Russian Psychological society (2nd ed.). In A.O. Prokhorov, L.M. Popov, L.F. Bayanova et al. (Eds.), (pp. 409–411). Kazan: Kazan State University. (In Russ.).

Nikishina, V.B., Petrash, E.A. (2014). Research methodology of personal identity: methodology and technology standardization. *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki (Belgorod State University Scientific Bulletin. Natural Sciences Series)*, 6 (177), 254–261. (In Russ.).

Pantileev, S.R. (1993). Self-attitude research methodology. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Pavlenko, V.N. (2000). Ideas about the correlation of social and personal identity in modern Western psychology. *Voprosy filosofii (Questions of philosophy)*, 1, 25–32. (In Russ.).

Ryabikina, Z.I. (2003). Personality and its being in a rapidly changing world. Personality and being: theory and methodology: Materials of the All-Russian Scientific and Practical conference (pp. 16–18). Krasnodar: Kuban State University. (In Russ.).

Ryabikina, Z.I., Tivodar, A.R. (2011). Personal identity in marital relationship. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie (Man. Society. Management)*, 4, 4–12. (In Russ.).

Shneider, L.B. (2007). Personal, gender and professional identity: theory and means of diagnostics. Moscow: Moscow Psychological and Social institute. (In Russ.).

Tanasov, G.G. (2000). Personal identity, social identity: prospects of subjectivity. Content of social-humanitarian education in a changing world: interdisciplinary approach: proceedings of South-Russian scientific and methodological conference (pp. 127–129). Krasnodar. (In Russ.).

Tanasov, G.G. (2002). Personality, its existence and co-existence with Another. Modern psychology: state and prospects: theses of reports at anniversary scientific conference of Institute

of Psychology of Russian Academy of Sciences. In Brushlinskii A.V., Zhuravlev A.L. (Eds.). In collaboration with Ryabikina Z.I. Moscow. (In Russ.).

Tanasov, G.G. (2011). Subjective existential approach to understanding of personality's activity in the negotiations: monograph. Krasnodar: Kuban State University. (In Russ.).

Tatarko, S.A. (2009). Identity measurement within the framework of J. Marcia's status model. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 1–39. (In Russ.).

Tuchina, O.R. (2014) Identity and self-understanding of personality. *Nauchnaya mysl' Kavkaza (Scientific thought of the Caucasus)*, 2 (78), 47–53. (In Russ.).

Veretennikov, O.U. (2000). MISS-2000. Method of Investigation of Self-awareness Structure. Implementation of role construct repertory test for self-concept investigation. Murmansk: Humanities Institute of Murmansk, laboratory of experimental personal psychology "Delta-Ya". (In Russ.).

Поступила: 05.07.2023

Получена после доработки: 27.07.2023

Принята в печать: 18.08.2023

Received: 05.07.2023

Revised: 27.07.2023

Accepted: 18.08.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Юлия Эдуардовна Макаревская — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета, yuliya-sochi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6937-6784>

Зинаида Ивановна Рябикина — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, z.ryabikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7396-0115>

ABOUT THE AUTHORS

Yuliya E. Makarevskaya — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology and Defectology, Social and Pedagogical Faculty, of Sochi State University, yuliya-sochi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6937-6784>

Zinaida I. Ryabikina — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Personality Psychology and General Psychology, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicational science, of the Kuban State University, z.ryabikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7396-0115>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-19>

УДК 159.9.075

Осознанная саморегуляция и копинг-стратегии как ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций

И.В. Вець

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность исследования обусловлена поиском регуляторных и личностных ресурсов успешного выхода из трудных жизненных ситуаций на примере послеоперационного периода после высокотехнологических операций на крупных суставах.

Целью исследования является изучение вклада осознанной саморегуляции и копинг-стратегий в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Методы. Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020», опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, опросник когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски, шкала «Knee Score» в модификации Д. Инсалл, «Система оценки тазобедренного сустава».

Выборка исследования составила 128 человек, из них 80 мужчин, 48 женщин (средний возраст $55,76 \pm 12,7$), перенесших высокотехнологические операции на крупных суставах. Замеры проводились в два этапа: до операции и спустя 1,5 месяца.

Результаты исследования подтверждают, что большинство людей испытывают трудности в процессе самостоятельного восстановления здоровья после высокотехнологических операций. Выявлен положительный вклад в выздоровление адаптивных копинг-стратегий, таких, как планирование решения проблем и пересмотр ситуации с положительной стороны. Данные копинг-стратегии поддерживают соблюдение нормативных сроков восстановления и снижают действие неэффективных когнитивно-эмоциональных стратегий. И напротив, уклонение, отрицание проблемы, фантазирование и эмоциональное дистанцирование препятствуют успешному выходу из трудной жизненной ситуации и затягивают процесс выздоровления. Показан вклад самообвинения, преувеличения значимости произошедших событий и обвинения других в те трудности, которые возникают при самореабилитации. Раскрыта системообразующая ресурсная роль осознанной саморегуляции достижения цели в успешном преодолении трудных жизненных ситуаций, при котором осознанная саморегуляция является центральным предиктором и медиатором влияния других личностных свойств.

Выводы. Адаптивные копинг-стратегии и осознанная саморегуляция вносят существенный вклад в преодолении трудных жизненных ситуаций. Саморегуляция является предиктором показателей здоровья и соблюдения нормативных сроков реабилитации; она играет системообразующую ресурсную роль в



сдерживании неэффективных свойств когнитивно-эмоциональной регуляции и стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: саморегуляция, когнитивная регуляция, копинг-стратегии, ресурс.

Для цитирования: Вець И.В. Осознанная саморегуляция и копинг-стратегии как ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-19>

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-19>

Conscious self-regulation and coping strategies as resources for overcoming difficult life situations

Irina V. Vets

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The relevance of the study is due to the search for regulatory and intra-personal resources for a successful way out of difficult life situations on the example of the postoperative period after high-tech operations on the large joints.

Objective. The study had its purpose to scrutinize the contribution of conscious self-regulation and coping strategies to overcoming difficult life situations.

Methods. “Self-Regulation Profile Questionnaire by Morosanova — SRPQM 2020”, questionnaire “Methods of Coping Behavior” by R. Lazarus, questionnaire of cognitive regulation of emotions by N. Garnefsky, “Knee Score Scale” modified by D. Insall, “Hip Joint Assessment System”.

Sample of the study consisted of 128 people of them: 80 men, 48 women (average age 55.76 ± 12.7), who underwent high-tech operations on the large joints. Measurements were carried out in two stages: before the operation and 1.5 months later.

Results confirm that most people experience difficulties in the process of self-recovery after high-tech operations. The study revealed a positive contribution of adaptive coping strategies, such as problem-solving planning and reviewing the situation from the positive side to the patients' recovery. These coping strategies make a positive contribution to compliance with standard recovery deadlines and reduce the effect of ineffective cognitive-emotional strategies. Avoidance, denial of the problem, fantasizing and emotional distancing prevent a successful exit from a difficult life situation and delay the recovery process. The study also showed contribution of self-accusation, exaggeration of occurred events significance and blaming others to the difficulties that

arise during self-rehabilitation. The research results demonstrate the system-forming resource role of conscious self-regulation in the successful overcoming difficult life situations, where conscious self-regulation acts as a central predictor and mediator of other personality characteristics.

Conclusions. Adaptive coping strategies and conscious self-regulation make a significant contribution to overcoming difficult life situations. Self-regulation is a predictor and mediator of health indicators and compliance with standard rehabilitation deadlines; it plays a system-forming resource role in restraining ineffective ways of cognitive-emotional regulation and coping strategies in the process of overcoming difficult life situations.

Keywords: self-regulation, cognitive regulation, coping strategies, resource.

For citation: Vets, I.V. (2023). Conscious Self-Regulation and Coping Strategies as Resources for Overcoming Difficult Life Situations. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 50–71. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-19>

Введение

Проблема регуляторных ресурсов и стратегий преодоления разнообразных стрессов в современных условиях приобретает все большую актуальность. Любая жизненная ситуация, предполагающая физические, когнитивные, эмоциональные затраты, может быть отнесена к категории трудной жизненной ситуации (ТЖС). Современные условия неопределенности порождают ТЖС и заставляют искать ресурсы, способствующие успешному их преодолению.

Само понятие «ресурсы» является междисциплинарной категорией и в широком смысле означает использование вспомогательных средств для эффективной жизнедеятельности и достижения благополучия. Психологические ресурсы — это «любые индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения тех или иных целей» (Моросанова, 2022, с. 64). Характеристики ресурсности определяются через целесообразность, инструментальность, осознанность и обладают свойствами накапливаться, распределяться, истощаться и восстанавливаться (Моросанова, 2022; Обознов, 2018). Среди таких важных психологических ресурсов, как устойчивость, мотивация, инструментальность, универсальным ресурсом является саморегуляция, использование которой позволяет восполнять дефицит устойчивости личности в самых тяжелых и экстремальных ситуациях (Бодров, Обознов, Турзин, 1998; Конопкин, 2005; Иванова и др., 2018; Bandura, 1977; Morosanova et al., 2017; Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007). В этом смысле правомерно рассматривать саморегуляцию (СР) как метаресурс, который не только вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, но и служит механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом разнообразных задач, таких, как самовоспитание, личностное и про-

фессиональное становление, поддержание психологического благополучия и др. (Моросанова, 2021). Заметим, что в исследованиях по-прежнему существует проблема учета специфики внешней среды, в которой мобилизуются и развиваются психологические ресурсы.

В настоящей работе в качестве ТЖС рассмотрен период восстановления здоровья после высокотехнологических операций. Поскольку в это время человеку приходится преодолевать физическую боль, собственные страхи, психологические защиты, то этот этап является настоящим вызовом психологическим ресурсам и требует личной ответственности наряду с врачебной поддержкой (Федоники и др., 2017).

Несомненно, преодоление ТЖС является стрессом, поэтому важно проанализировать стратегии совладания с ним. Т.Л. Крюкова определяет совладающее поведение как «особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации способами» (Крюкова, 2013, с. 184). Установлено, что при различных заболеваниях наблюдается неодинаковая психологическая устойчивость и используются разные копинг-стратегии (Rivera-Picón et al., 2022), поэтому так важно исследовать, какой вклад вносят те или иные копинги в успешное преодоление трудностей в контексте восстановления здоровья. Выявлено, что предикторами совладания со стрессом являются жизнестойкость и оптимизм (Maddi, 2006; Seligman, 1998), а использование адаптивных копинг-стратегий в условиях стресса приводит к контролируемому управлению поведением (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010; Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007). Остается актуальным вопрос, какую ресурсную роль играют копинг-стратегии в преодолении ТЖС восстановления своего здоровья.

Эмоциональные феномены находятся в топе психологических проблем в последние два десятилетия. Хорошо известно, что положительные эмоции усиливают настойчивость и ускоряют достижение цели, а негативные — ослабляют ресурсы. Поэтому данное исследование регуляторных свойств преодоления ТЖС дополнено изучением процессов когнитивной регуляции эмоций (КРЭ). С точки зрения Н. Гарневски и коллег, когнитивная регуляция эмоций осуществляется под воздействием стрессовой ситуации с помощью когниций, позволяющих человеку удерживать контроль над своим эмоциональным состоянием (Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2002). Осознанная когнитивная регуляция позволяет достигать или избегать определенных эмоций, оценивать и распределять ресурсы, мыслить, осуществлять действия, а также оценивать полученные результаты (Конопкин, 1995; Моросанова, 2022). В связи с этим представляется крайне важным исследование вклада этого феномена в успешное преодоление трудностей сложного жизненного периода.

Целью исследования является изучение вклада регуляторных ресурсов и копинг-стратегий в преодоление ТЖС на примере периода самостоятельного восстановления здоровья после высокотехнологических операций.

Процедура исследования

Эмпирические данные собирались на базе госпиталя им. А.А. Вишневского на примере респондентов, которым производилась хирургическая высокотехнологическая операция на одном из крупных суставов (эндопротезирование коленного и тазобедренного суставов и артропластика передней крестообразной связки). Исследование проводилось в два этапа. В первой точке лонгитюда психолог собирал данные о психологических свойствах респондентов с помощью опросников. Замеры физического состояния повреждения суставов испытуемых до операции осуществлялись врачом. Спустя 1,5 месяца (нормативный период оценки восстановления физического здоровья, который характеризуется переходом с костылей на трость) выполнена оценка физического здоровья и благополучия респондентов (вторая точка лонгитюда). Особо отметим, что в настоящее время период госпитализации после высокотехнологических операций на крупных суставах является краткосрочным и составляет в среднем 5 дней, далее при выписке человек получает реабилитационные рекомендации для самостоятельного восстановления здоровья. Пациент должен посетить лечащего врача для очередного этапа контроля спустя 1,5 месяца. Заметим, что пенсионный возраст накладывает известные ограничения: затрудненный доступ к медицинскому сопровождению оставляет пациентов один на один с физическими и психологическими трудностями. Поэтому успешное своевременное восстановление физического здоровья в этот период всецело зависит от проявления собственных усилий респондентов. Поскольку дисперсия значений физических показателей не превышала $\pm 1\sigma$, это позволило нам сосредоточить внимание на различиях в личных и регуляторных свойствах респондентов.

Мы предположили, что характер взаимосвязей между осознанной саморегуляцией, адаптивными копинг-стратегиями преодоления стресса и КРЭ в группах, успешно справляющихся с ТЖС и неуспешных в преодолении ТЖС, будет различаться (*Гипотеза 1*). Саморегуляция является системообразующим фактором, определяющим способность человека справляться с ТЖС и достигать поставленных целей (*Гипотеза 2*).

Методы исследования

Использовались следующие методики:

— опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» (Моросанова, Кондратюк, 2020) (шкалы: планирование целей, моделирование значимых условий достижения целей, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость, общий уровень саморегуляции);

— опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (стандартизация НИПНИ им. Бехтерева — Вассерман и др., 2009) (шкалы: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка);

— опросник когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски (Garnefski et al., 2002; русскоязычная адаптация Рассказова, Леонова, Плужников, 2011) (шкалы: самообвинение, принятие, руминация, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка, рассмотрение в перспективе, катастрофизация, обвинение других);

— показатели здоровья: шкала «Knee Score» в модификации Д. Инсалл (Insall, 1993) при заболеваниях коленных суставов, «Система оценки тазобедренного сустава» (Harris, 1970).

Статистическая обработка данных производилась с помощью корреляционного анализа и моделирования структурными уравнениями. Для оценки модели использованы следующие индексы согласия и их допустимые значения для принятия модели как соответствующей данным: Chi-square / df < 2 ; p > 0,05; GFI > 0,95; CFI > 0,95; RMSEA < 0,05; PCLOSE не ниже 0,1.

Выборка

Выборка исследования составила 128 человек: 75 мужчин (средний возраст = 52,11 года, SD = 14,71) и 53 женщины (средний возраст = 58,30 года, SD = 10,0).

Результаты исследования

Для решения задач исследования выделено две группы респондентов. Основанием для разделения на группы явилось соблюдение срока перехода на трость спустя 1,5 месяца после операции: «Успешные» — те, кто уложился в этот срок, и «Неуспешные» — те, кто не придерживался рекомендаций врача и не перешел с костыля на трость. Из табл. 1 видно, что количество не уложившихся в сроки восстановления практически вдвое больше тех, кто достиг намеченных целей восстановления здоровья.

Таблица 1. Медицинские данные «успешных» и «неуспешных» респондентов

	«Успешные»	«Неуспешные»
Средний возраст	52,9 ± 15,05	55,41 ± 12,51
Коленный сустав	18	23
Тазобедренный сустав	22	65
Всего	40	88

Table 1. Characteristics of respondents who met and did not meet the deadlines for restoring their health

	Successful	Unsuccessful
Middle age	52.9 ± 15.05	55.41 ± 12.51
Knee joint	18	23
Hip joint	22	65
Total	40	88

Для проверки Гипотезы 1 был проведен корреляционный анализ между показателями осознанной саморегуляции (СР), когнитивно-эмоциональной регуляции (КРЭ) и копинг-стратегий отдельно в группах успешных и неуспешных респондентов.

Связь между показателями СР, КРЭ и копинг-стратегий в «неуспешной» группе

Таблица 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями саморегуляции, копинг-стратегий и когнитивной регуляции эмоций в группе «Неуспешные»

Показатели		ПЛ	М	ПР	ОР	Г	ОУСР
Копинг-стратегии	Дистанцирование	-0,22*			-0,29**		
	Самоконтроль				-0,23*		
	Поиск социальной поддержки					0,27*	
	Бегство				-0,31**	-0,24*	-0,27**
	Планирование решения проблем					0,30**	
	Положительная переоценка					0,30**	
КРЭ	Фокусировка на планировании				0,25*	0,32**	0,37**
	Позитивная переоценка			0,25*		0,31**	0,30**
	Рассмотрение в перспективе		-0,21*				

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

ПЛ — планирование, М — моделирование, ПР — программирование, ОР — оценивание результата, Г — гибкость, ОУСР — общий уровень саморегуляции

В группе «Неуспешных» (табл. 2) выявлены значимые положительные взаимосвязи между регуляторно-личностным свойством Гибкости и копинг-стратегиями Поиск социальной поддержки ($r = 0,27^*$), Планирование решения проблем

($r = 0,30^{**}$), Положительная переоценка ($r = 0,30^*$); с КРЭ: Фокусировка на планировании ($r = 0,32^{**}$), Позитивная переоценка ($r = 0,31^{**}$). Чем выше Гибкость, тем реже используется копинг-стратегия Бегство ($r = -0,24^*$). Таким образом, быстрая адаптация к новым условиям послеоперационного периода позволяет переключиться с привычного образа жизни на временный новый. Регуляторное свойство Оценивание результатов отрицательно взаимосвязано с такими копингами, как Дистанцирование ($r = -0,29^*$), Самоконтроль ($r = -0,23$), Бегство ($r = -0,31^{**}$) и положительно — с КРЭ Фокусировка на планировании ($r = 0,25^*$). Известно, что игнорирование обратной связи о точности и скорости достижения цели делает невозможным ее достижение. Поэтому субъективное снижение значимости восстановительного периода и степени эмоциональной вовлеченности в этот процесс (Дистанцирование), а также отрицание произошедших перемен в теле, фантазирование, неоправданные ожидания (Бегство) на фоне сниженного самоконтроля, несомненно будут препятствовать соблюдению сроков восстановления. В то же время, значимым положительным потенциалом обладает взаимосвязь общего уровня саморегуляции с фокусировкой на планировании, которая позволяет удерживать цель в актуальном внимании. Полученные корреляции подтверждают взаимосвязями саморегуляции с такими КРЭ, как Фокусировка на планировании ($r = 0,37^{**}$) и Позитивная переоценка ($r = 0,30^{**}$), отрицательно — с копинг-стратегией Бегство ($r = -0,27^{**}$).

Table 2. Correlations between self-regulation, coping strategies and cognitive regulation of emotions in the “Unsuccessful” group

Indicators		PL	M	PR	ER	F	GLSR
Coping strategies	Distancing	-0.22*			-0.29**		
	Self-control				-0.23		
	Search for social support					0.27*	
	Escape				-0.31**	-0.24*	-0.27**
	Problem solving planning					0.30**	
	Positive reevaluation					0.30**	
CER	Focus on planning				0.25*	0.32**	0.37**
	Positive reassessment			0.25*		0.31**	0.30**
	Putting into perspective		-0.21*				

*— $p < 0.05$, **— $p < 0.01$

PL — planning, M — modeling, PR — programming, ER — evaluation of result, F — flexibility, GLSR — general level of self-regulation, CER — cognitive-emotional regulation

Таблица 3. Корреляционные взаимосвязи между показателями копинг-стратегий и когнитивной регуляции эмоций в группе «Неуспешные»

Показатели		Когнитивно-эмоциональная регуляция						
		Самообвинение	Руминация	Позитивная перефокусировка	Фокусировка на планировании	Позитивная переоценка	Рассмотрение в перспективе	Обвинение других
Копинг-стратегии	Конфронтация		0,21*				0,34**	
	Дистанцирование				-0,24*	-0,24*		0,24*
	Самоконтроль	0,22*						
	Поиск социальной поддержки	0,25*			0,31**			
	Принятие ответственности	0,23*						
	Бегство		0,23*		-0,24*		0,45**	
	Планирование решения проблем				0,39**	0,29**	0,22*	
	Положительная переоценка	0,25*		0,21*		0,43**	0,24*	

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

Table 3. Correlations between coping strategies and cognitive regulation of emotions in the “Unsuccessful” group

Indicators		Cognitive-emotional regulation						
		Self-accusation	Rumination	Positive refocusing	Focus on planning	Positive re-assessment	Putting into perspective	Blaming others
Coping strategies	Confrontation		0.21*				0.34**	
	Distancing				-0.24*	-0.24*		0.24*
	Self-control	0.22*						
	Search for social support	0.25*			0.31**			
	Taking responsibility	0.23*						
	Escape		0.23*		-0.24*		0.45**	
	Problem solving planning				0.39**	0.29**	0.22*	
	Positive revaluation	0.25*		0.21*		0.43**	0.24*	

* — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$

Показатели копинг-стратегий и КРЭ в группе «Неуспешных» продемонстрировали следующие значимые взаимосвязи (табл. 3). Высокое Самообвинение положительно связано с высоким Самоконтролем, Поиском социальной поддержки, Принятием ответственности, Положительной переоценкой. Коэффициенты корреляции невысокие (от 0,22 до 0,25), но свидетельствуют о желании активно пре-

одолевать возникшие трудности. Отметим, что чем выше показатель КРЭ Фокусировка на планировании, тем активнее идет поиск социальной поддержки и выше уровень планирования решения проблем в сочетании с отказом от использования стратегий Бегства и Дистанцирования. Показатель КРЭ Позитивная переоценка сочетается со стратегией Планирования решения проблем и Положительной переоценкой. Аналогичная, но менее выраженная взаимосвязь наблюдается в отношении шкалы КРЭ Рассмотрение в перспективе. Отметим, однако, значимую положительную ее взаимосвязь с Конфронтацией и Бегством, что, вероятно, вносит негативный вклад в соблюдение сроков восстановления.

Полученные взаимосвязи с саморегуляцией позволили разделить копинг-стратегии на адаптивные и неадаптивные с точки зрения соблюдения сроков выздоровления и достижения нормативных показателей здоровья. Это разделение было использовано при построении структурных моделей.

Связь между показателями СР, КРЭ и копинг-стратегий в «успешной» группе

Выявленные корреляции в группе «Успешных» демонстрируют иной характер взаимосвязей саморегуляции, копингов и КРЭ (табл. 4 и 5). Регуляторная гибкость и общий уровень саморегуляции, так же, как и в группе «Неуспешных», образуют значимые взаимосвязи с КРЭ и копинг-стратегиями. Так, Гибкость взаимосвязана с такими копинг-стратегиями, как Поиск социальной поддержки ($r = 0,34^*$), Планирование решения проблемы ($r = 0,43^{**}$), Положительная переоценка ($r = 0,50^{**}$) и шкалой КРЭ Рассмотрение в перспективе ($r = 0,41^{**}$). То есть, все личностные ресурсы успешных респондентов направлены на достижение цели здоровья и не расходуются на преодоление сопротивления выздоровлению. Среди других отличий отметим, что КРЭ успешных респондентов образует взаимосвязи со всеми компонентами саморегуляции.

Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи между показателями саморегуляции, копинг-стратегий и когнитивной регуляции эмоций в группе «Успешные»

Показатели		ПЛ	М	ПР	ОР	Г	ОУСР
Копинг-стратегии	Поиск социальной поддержки					0,34*	
	Планирование решения проблем					0,43**	
	Положительная переоценка			0,34*		0,50**	0,32*
	Принятие ответственности			0,34*	0,31*		0,32*
КРЭ	Позитивная переоценка		0,40*				
	Рассмотрение в перспективе					0,41**	
	Катастрофизация	0,36*		0,32*	0,40*		0,44**
	Обвинение других	0,41**		0,34*	0,36*		0,49**

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

ПЛ — планирование, М — моделирование, ПР — программирование, ОР — оценивание результата, Г — гибкость, ОУСР — общий уровень саморегуляции

Table 4. Correlations between self-regulation, coping strategies and cognitive regulation of emotions in the “Successful” group

Indicators		PL	M	PR	ER	F	GLSR
Coping strategies	Search for social support					0.34*	
	Problem solving planning					0.43**	
	Positive reevaluation			0.34*		0.50**	0.32*
	Taking responsibility			0.34*	0.31*		0.32*
CER	Positive reassessment		0.40*				
	Putting into perspective					0.41**	
	Catastrophization	0.36*		0.32*	0.40*		0.44**
	Blaming others	0.41**		0.34*	0.36*		0.49**

*— $p < 0.05$, **— $p < 0.01$

PL — planning, M — modeling, PR — programming, ER — evaluation of result,
 F — flexibility, GLSR — general level of self-regulation

Интерес представляют положительные взаимосвязи между саморегуляцией и шкалами КРЭ Катастрофизация ($r = 0,44^{**}$) (мысли о глобальных размерах произошедшего события и его отрицательных последствиях) и Обвинение других ($r = 0,49^{**}$) (перекладывание вины за пережитое событие на окружающих). Эти взаимосвязи представляются противоречащими здравому смыслу. Однако, объяснение этому факту было найдено с помощью структурной модели, включающей в себя дополнительные значимые факторы процесса восстановления здоровья (рис. 2).

Положительные взаимосвязи Общего уровня саморегуляции с Принятием ответственности ($r = 0,32^*$) и Положительной переоценкой ($r = 0,32^*$) не нуждаются в интерпретациях.

Между копинг-стратегиями и КРЭ получены следующие значимые взаимосвязи (табл. 5): между Рассмотрением в перспективе и Дистанцированием ($r = 0,32^*$), Самоконтролем ($r = 0,39^*$), Планированием решения проблем ($r = 0,40^{**}$), Положительной переоценкой ($r = 0,44^{**}$). Эффективный копинг Самоконтроль имеет взаимосвязи с Фокусировкой на планировании ($r = 0,42^{**}$) и Рассмотрением в перспективе ($r = 0,39^*$). Иными словами, смысл выявленных взаимосвязей можно выразить известным спортивным девизом — «вижу цель, не вижу препятствий», и Дистанцирование как способ снижения степени эмоциональной вовлеченности в болевые ощущения, только подтверждает этот вывод.

Таблица 5. Корреляционные взаимосвязи между показателями копинг-стратегий и когнитивной регуляцией эмоций в группе «Успешные»

Показатели		Когнитивно-эмоциональная регуляция					
		Самообвинение	Принятие ответственности	Фокусировка на планировании	Позитивная переоценка	Рассмотрение в перспективе	Катастрофизация
Копинг-стратегии	Конфронтация	0,38*					
	Дистанцирование					0,32*	
	Самоконтроль			0,42**		0,39*	
	Поиск социальной поддержки		0,37*				
	Бегство						0,34*
	Планирование решения проблем			0,37*	0,34*	0,40**	
	Положительная переоценка		0,32*		0,38*	0,44**	

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

Table 5. Correlations between indicators of coping strategies and cognitive regulation of emotions in the “Successful” group

Indicators		Cognitive-emotional regulation					
		Self-accusation	Acceptance	Focus on planning	Positive reassessment	Putting into perspective	Catastrophization
Coping strategies	Confrontation	0.38*					
	Distancing					0.32*	
	Self-control			0.42**		0.39*	
	Search for social support		0.37*				
	Escape						0.34*
	Problem solving planning			0.37*	0.34*	0.40**	
	Positive reevaluation		0.32*		0.38*	0.44**	

* — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$

Результаты корреляционного анализа были использованы для построения структурных моделей регуляторных и когнитивных предикторов успешного и неуспешного вариантов выхода из ТЖС.

В модель включены только те показатели, которые взаимосвязаны с показателем здоровья. Поэтому в моделях присутствуют три латентные переменные: 1) адаптивные копинг-стратегии с показателями Поиск социальной поддержки, Принятие ответственности, Планирование решения проблемы, Положительная переоценка; 2) неадаптивные копинг-стратегии с показателями Бегство-избегание, Дистанцирование; 3) когнитивная регуляция эмоций (Самообвинение, Катастрофизация, Обвинение других).

Модели на рис. 1 и рис. 2 демонстрируют специфику вкладов компонентов копинг-стратегий, когнитивной регуляции эмоций и саморегуляции в интегральный показатель здоровья в группах респондентов, уложившихся и не уложившихся в сроки реабилитации.

Структурная модель: «неуспешная» группа

Модель на рис. 1 демонстрирует высокие показатели соответствия теоретической и эмпирической модели ($\chi^2/df = 1,65$; $p = 0,48$; CFI = 0,955; RMSEA = 0,98; PCLOSE = 0,122). Показано, что адаптивные копинг-стратегии не вносят положительного вклада в здоровье респондентов ($\beta = -0,15$). Такой же эффект мы наблюдаем со стороны осознанной саморегуляции (общий уровень) ($\beta = -0,09$).

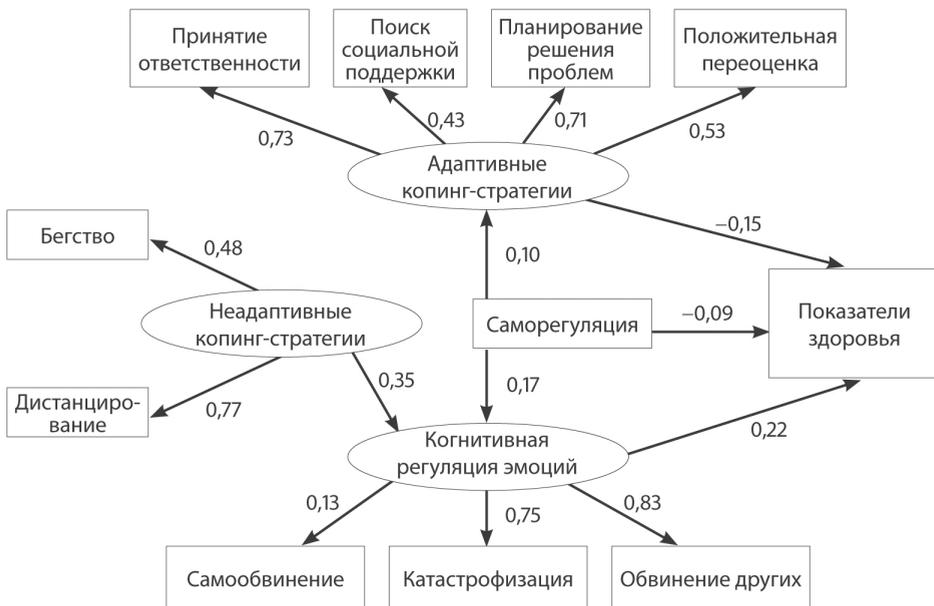


Рис. 1. Структурная модель регуляторных и когнитивных предикторов интегрального показателя здоровья в группе «Неуспешные»

Таким образом, исключается их ресурсная роль в соблюдении сроков восстановления после ТЖС. Ресурсы саморегуляции при этом расходуются на поддержание адаптивных копинг-стратегий ($\beta = 0,10$), которые потенциально могут быть задействованы в случае, например, изменения ситуации или оказания психотерапевтической помощи. Саморегуляция также вносит вклад в такие компоненты когнитивной регуляции эмоций, как Самообвинение, Катастрофизация и Обвинение других, причем последний компонент является наиболее весомым ($\beta = 0,83$). Дополнительно этот латентный фактор усиливается ($\beta = 0,35$) двумя неадаптивными копинг-стратегиями — Бегством и Дистанцированием. Получается, что вся эта группа неадаптивных копинг-стратегий и неэффективных способов КРЭ полностью определяет сроки восстановления ($\beta = 0,22$), затягивая выздоровление. Становится очевидным, что при такой детерминации здоровья исследуемыми психологическими свойствами соблюдение сроков восстановления становится решительно невозможным.

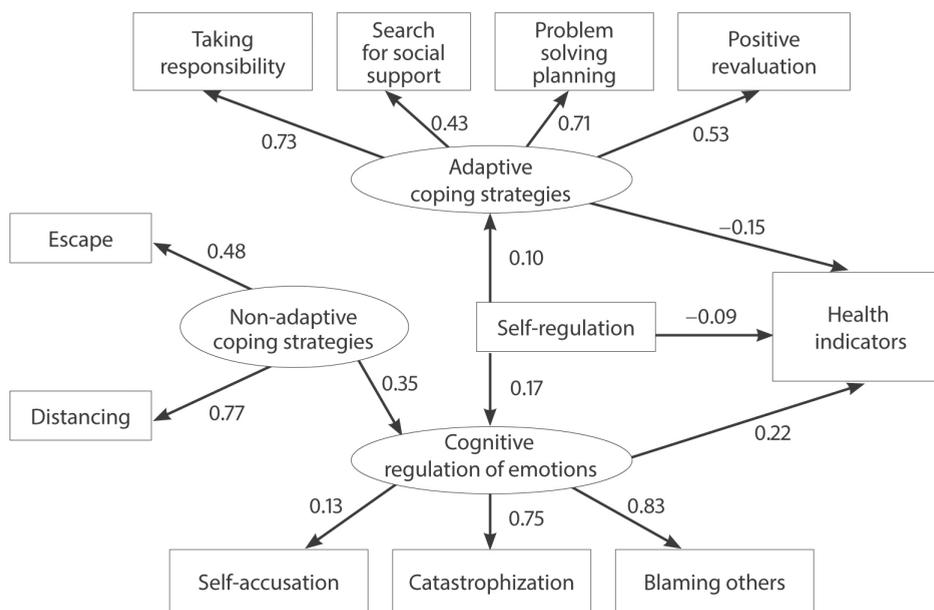


Fig. 1. Structural model of regulatory and cognitive predictors of integral indicator of health in the “Unsuccessful” group

Структурная модель: «успешная» группа

Качественно иная картина наблюдается в «успешной» группе. Модель на рис. 2 демонстрирует высокие показатели соответствия теоретической и эмпирической модели ($\chi^2/df = 1,65$; $p = 0,48$; CFI = 0,955; RMSEA = 0,98; PCLOSE = 0,122).

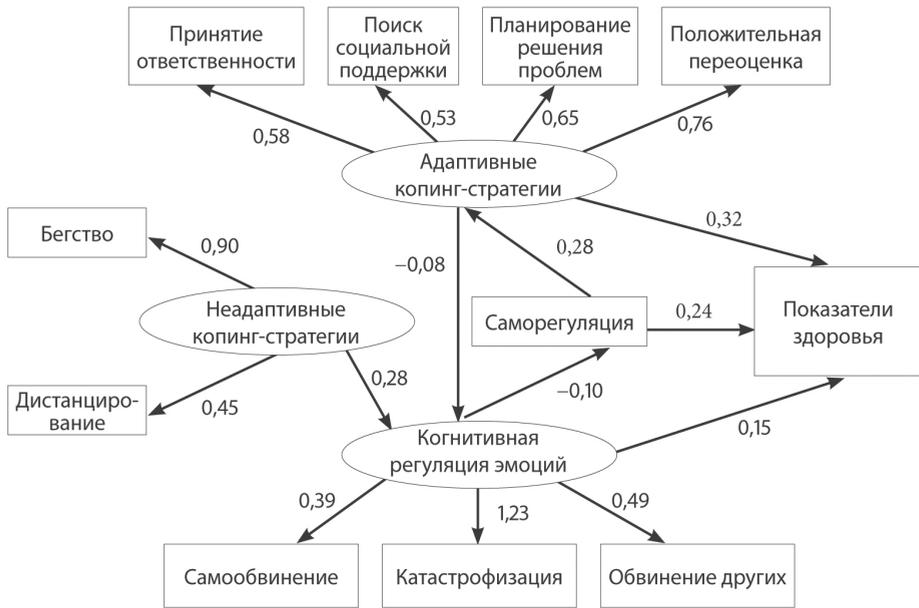


Рис. 2. Структурная модель регуляторных и когнитивных предикторов интегрального показателя здоровья в группе «Успешные»

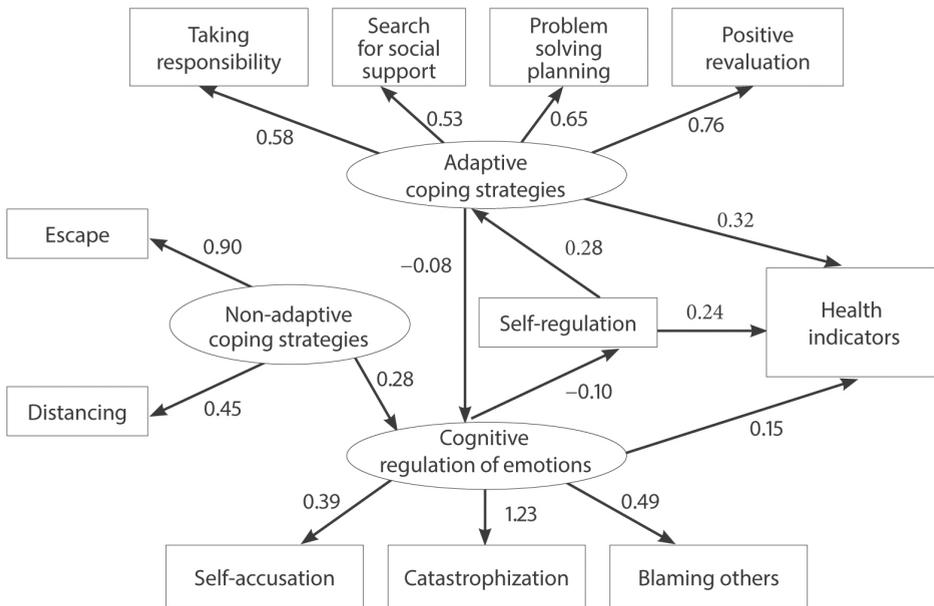


Fig. 2. Structural model of regulatory and cognitive predictors of integral indicator of health in the "Successful" group

Общий уровень осознанной саморегуляции вносит прямой вклад в здоровье ($\beta = 0,24$). Сравнимый с ней вклад вносят адаптивные компоненты копинг-стратегий ($\beta = 0,32$). Саморегуляция поддерживает адаптивные копинги ($\beta = 0,28$). Ресурсы этих копингов расходуются на ограничение блока неадаптивных форм поведения ($\beta = -0,08$), которые не преодолены в силу тяжести перенесенной ситуации и небольшого срока восстановления (1,5 мес.). Особенно значимый вклад вносят Катастрофизация и Бегство (преодоление личностью негативных переживаний в трудной жизненной ситуации за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.). Можно предположить, что их небольшой положительный вклад в здоровье ($\beta = 0,15$) связан с тем, что не позволяет пренебрежительно относиться к серьезности ситуации и обеспечивает ответственное выполнение рекомендаций врачей.

Представленные в модели эмоциональные переживания (КРЭ) ослабляют саморегуляцию ($\beta = -0,10$). Важно отметить, что ресурсы адаптивных копинг-стратегий «смягчают» эмоциональные реакции Самообвинения, Катастрофизации и Обвинения других, что также вносит положительный вклад в выздоровление.

Обсуждение результатов

Работа посвящена проблеме поиска регуляторных и личностных ресурсов преодоления трудных жизненных ситуаций на примере восстановления физического здоровья после высокотехнологических операций. Проверялась гипотеза о специфике взаимосвязей осознанной саморегуляции, адаптивных копинг-стратегий преодоления стресса и КРЭ *в группах, успешно справляющихся с ТЖС, и неуспешных в ее преодолении (Гипотеза 1)*. Отметим, что в данном исследовании мы не оценивали влияние гендерных и возрастных особенностей в выделенных группах, а остановились только на выделении взаимосвязей личностных и регуляторных свойств, детерминирующих успешное самостоятельное восстановление физического здоровья в намеченный срок. Показано, что в «успешной» группе саморегуляция образует взаимосвязи только с адаптивными копинг-стратегиями, в то время как в группе «неуспешных» выявлены ее связи с неадаптивными копингами. Полученные нами результаты поддерживают полученные ранее данные о том, что в изменяющихся условиях сформированность осознанной саморегуляции способствует использованию адаптивных копинг-стратегий и приводит к конструктивной активности (Банщикова, Ширяева, 2019). Успешные респонденты задействуют все компоненты саморегуляции для управления своими эмоциями в отличие от группы неуспешных, где слабым звеном выступает регуляторный процесс Оценки результата. Иными словами, недостаточное внимание к результатам конкретных шагов и тщательному выполнению рекомендаций врача будет препятствовать успешному преодолению стресса и своевременному и полному восстановлению здоровья.

Во взаимосвязях копинг-стратегий и КРЭ также выявлена специфика, влияющая на успешность преодоления ТЖС. Так, неадаптивные копинг-стратегии кор-

релируют с неэффективными компонентами КРЭ в группе неуспешных респондентов. Они образуют труднопреодолимый комплекс, блокирующий соблюдение сроков выздоровления. Дополнительно выявляется конфликт между двумя компонентами КРЭ — Фокусировкой на планировании и Рассмотрением проблемы в перспективе. Фокусировка на планировании «сдерживает» Дистанцирование и Бегство и положительно связана с Поискem социальной поддержки и Планированием решения проблем, в то время как Рассмотрение проблемы в перспективе положительно связано с неадаптивными копингами Конфронтация и Бегство. То есть, рассмотрение проблемы в перспективе «уводит» респондентов в тревогу о неудачном исходе лечения и рождает желание убежать от тяжелых переживаний. В отличие от неуспешных, в группе успешных респондентов адаптивные копинг-стратегии положительно связаны с эффективными КРЭ. Полученные результаты не противоречат данным других исследователей (Синельникова, Удовиченко, 2023). Ранее было показано, что использование активных копинг-стратегий и КРЭ Катастрофизация способствуют планированию своей деятельности, а *низкий* уровень КРЭ Уход от проблем и Обвинение других приводят к удовлетворенности от реализации своих планов (Яворовская и др., 2022). Таким образом, Гипотеза 1 подтверждается.

Наши результаты раскрывают механизм расходования ресурсов адаптивных копингов в плане ограничения использования неэффективных когнитивно-эмоциональных стратегий. В выполненных ранее исследованиях показано, что дисфункциональная регуляция снижается за счет высокой осознанной саморегуляции достижения цели. Так, в модели предикторов самоорганизации в период пандемии трудность принятия неопределенности повышалась за счет вклада эмоционального истощения и эмоции безнадежности (Моросанова, 2021). Следует остановиться подробнее на небольшом, но положительном вкладе Самообвинения (КРЭ). Известно, что высокий уровень Самообвинения связан с тревогой, депрессией, нарушениями здоровья (Писарева, Грищенко, 2011), что неизбежно сказывается на увеличении сроков выздоровления. В связи с этим возникает вопрос о том, за счет чего в группе «успешных» компенсируется Самообвинение. Ответ на этот вопрос дает созданная структурная модель регуляторных и личностных предикторов здоровья, в которой показана ресурсная и медиаторная роль саморегуляции, значимо снижающая проявления дезадаптивных свойств и стратегий.

Созданные модели предикторов показателей здоровья в группах успешных и неуспешных респондентов поддерживают Гипотезу 2 о ключевой роли осознанной саморегуляции в детерминации успешного достижения цели выздоровления после высокотехнологических операций. В группе неуспешных респондентов ресурсы саморегуляции расходуются не на выздоровление, а на регуляцию эмоционального состояния, определяемого самообвинениями, обвинением других и упадническими настроениями (Катастрофизация). В группе успешных респондентов саморегуляция является системообразующим фактором, вносящим непосредственный вклад в своевременное выздоровление. Кроме того, она вносит

посредствующий вклад в восстановление здоровья, поддерживая адаптивные копинг-стратегии, то есть выступает в роли медиатора. Дополнительно саморегуляция ослабляет влияние компонентов КРЭ Самообвинение, Катастрофизация и Обвинение других, не позволяя им препятствовать достижению цели здоровья.

Выводы

1. Большинство людей испытывают трудности в период самостоятельного восстановления здоровья после сложнейших высокотехнологических операций. Это приводит к использованию ими неадаптивных копинг-стратегий и неэффективной когнитивной регуляции эмоций.

2. Выявлены ресурсы успешного преодоления трудных жизненных ситуаций (ТЖС). Ресурсы адаптивных копингов планирования решения проблем, пересмотра ситуации с положительной стороны, а также способности объективно анализировать свою роль в возникновении трудностей вносят положительный вклад в преодоление трудностей. Уклонение, отрицание проблемы, фантазирование и эмоциональное дистанцирование препятствуют успешному выходу из ТЖС и затягивают процесс выздоровления.

3. Показано, что положительный вклад в здоровье таких способов когнитивной регуляции эмоций, как самообвинение, обвинение других и катастрофизация приводят к затягиванию сроков восстановления здоровья и блокируют ресурс осознанной саморегуляции, подменяя цель достижения здоровья на цель регуляции текущего эмоционального состояния.

4. Раскрыта системообразующая ресурсная роль осознанной саморегуляции достижения цели в успешном преодолении ТЖС. Саморегуляция выступает в двойной роли — предиктора здоровья и медиатора адаптивных копинг-стратегий преодоления ТЖС и соблюдения нормативных сроков восстановления здоровья.

Полученные результаты могут быть использованы как в практической деятельности, так и в научно-исследовательской сфере. Структурные модели регуляторных и когнитивных предикторов интегрального показателя здоровья могут в дальнейшем послужить основанием для решения научной проблемы механизмов планирования и достижения целей в различных сферах жизнедеятельности.

Литература

Банщикова Т.Н., Ширяева И.С. Кросс-культурные особенности саморегуляции и совладающего поведения как осознанные процессы преодоления трудных жизненных ситуаций // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 5. С. 136–145.

Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин П.С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 38–54.

Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. Пособие для врачей и медицинских психологов НИПНИ им В.М. Бехтерева. СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.

Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85–121.

Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. № 1. С. 27–42.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ. 2013. № 5. С. 184–188.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14 Психология. 2021. № 1. С. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 57–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. Т. 66. С.155–167.

Обознов А.А. Интерфейс как внешний ресурс человека-оператора по восприятию и преобразованию информации // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2018. № 1 (86). С. 46–52.

Писарева О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций // Философия и социальные науки. 2011. № 2. С. 64–68.

Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. С. 161–179.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010.

Синельникова Е.С., Удовиченко П.А. Смысложизненные ориентации и саморегуляция как психологические корреляты конструктивного совладания со стрессом в юношеском возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 1. № 16. С. 79–89. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-05>

Федонников А.С., Еругина М.В., Андриянова Е.А., Норкин И.А. Медико-социологическая диагностика организации реабилитации пациентов после эндопротезирования тазобедренного и коленного суставов // Саратовский научно-медицинский журнал. 2017. № 3. С. 761–764.

Яворовская А.Д., Леонов С.В., Якушина А.А., Рассказова Е.И. Особенности совладающего поведения у травмированных спортсменов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12. Вып. 3. С. 360–375. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.308>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Vohs, K.D. (2007). Self-Regulation and executive

function: The Self as controlling agent. In A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.

Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiden: Datek.

Harris, W.H. (1970). Traumatic arthritis of the hip after dislocation and acetabular fractures: treatment by mold arthroplasty. An end-result study using a new method of result evaluation. *J. Bone Joint Surg*, 51 (A), 737–755.

Insall, J.N. (1993). Total knee arthroplasty in rheumatoid arthritis. *Ryumachi*, 33 (6), 472.

Maddi, S.R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1, 160–168.

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0417>

Rivera-Picón, C.; Benavente-Cuesta, M.H.; Quevedo-Aguado, M.P.; Rodríguez-Muñoz, P.M. (2022). Differences in Resilience, Psychological Well-Being and Coping Strategies between HIV Patients and Diabetics. *Healthcare*, 2022, 10, 266. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020266>

Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket books.

References

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Banshchikova, T.N., Shiryaeva, I.S. (2019). Cross-cultural features of self-regulation and coping behavior as conscious processes of overcoming labor life situations. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta (Bulletin of the North Caucasian Federal University)*, 5, 136–145. (In Russ.).

Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Vohs, K.D. (2007). Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent. In A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.

Bodrov, V.A., Oboznov, A.A., Turzin, P.S. (1998). Information stress in operator activity. *Psihologicheskij zhurnal (Psychological journal)*, 19 (5), 38–54. (In Russ.).

Fedonnikov, A.S., Erugina, M.V., Andriyanova, E.A., Norkin, I.A. (2017). Medical and sociological organization of diagnostics of rehabilitation of patients after hip and knee arthroplasty. *Saratovskij nauchno-meditsinskij zhurnal (Saratov Journal of Medical Scientific Research)*, 3, 761–764. (In Russ.).

Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiden: Datek.

Harris, W.H. (1970). Traumatic arthritis of the hip after dislocation and acetabular fractures: treatment by mold arthroplasty. An end-result study using a new method of result evaluation. *J. Bone Joint Surg*, 51 (A), 737–755.

Insall, J.N. (1993). Total knee arthroplasty in rheumatoid arthritis. *Ryumachi*, 33 (6), 472.

Ivanova, T. Yu., Leont'ev, D.A., Osin, E.N., Rasskazova, E. I., Kosheleva, N.V. (2018). Modern problems of studying personal resources in professional activity. *Organizacionnaya psikhologiya (Organizational psychology)*, 8 (1), 85–121. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2005). Structural-functional and content-psychological aspects of conscious self-regulation. *Psikhologiya. Zhurnal VShE (Psychology. HSE Journal)*, 1, 27–42. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1995). Psychic self-regulation of conditioned human activity (structural and functional aspect). *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 5–12. (In Russ.).

Kryukova, T.L. (2013). Psychology of coping behavior: current state and psychological, socio-cultural views. *Vestnik KGU (Bulletin of KSU)*, 5, 184–188. (In Russ.).

Maddi, S.R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1, 160–168.

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as the achievement of the goals of meta-resources and the resolution of life problems. *Vestnik Moskovskogo universitet. Ser. 14 Psikhologiya (Bulletin of Moscow University. Ser. 14 Psychology)*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious self-regulation: from the origins to modern research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 57–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2020). Questionnaire V.I. Morosanova "Style of self-regulation of behavior — SSPM 2020". *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, (66), 155–167. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0417>

Oboznov, A.A. (2018). Interface as an external resource of a human operator for the perception and transformation of information. *Chelovecheskij faktor: problemy psikhologii i ergonomiki (Human factor: problems of psychology and ergonomics)*, 1 (86), 46–52. (In Russ.).

Pisareva, O.L., Gricenko, A. (2011). Cognitive regulation of emotions. *Filosofiya i social'nye nauki (Philosophy and social sciences)*, 2, 64–68. (In Russ.).

Rasskazova, E.I., Leonova, A.B., Pluzhnikov, I.V. (2011). Development of the Russian-language version of the questionnaire for cognitive regulation of emotions. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology)*, 4, 161–179. (In Russ.).

Rivera-Picón, C.; Benavente-Cuesta, M.H.; Quevedo-Aguado, M.P.; Rodríguez-Muñoz, P.M. (2022). Differences in Resilience, Psychological Well-Being and Coping Strategies between HIV Patients and Diabetics. *Healthcare*, 10, 266. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020266>

Seligman, M.E.P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket books.

Sergienko, E.A., Vilenskaya, G.A., Kovaleva, Yu. V. (2010). Behavior control as subjective regulation. M.: Institut psikhologii RAN (In Russ.).

Sinel'nikova, E.S., Udovichenko, P.A. (2023). Meaningful attitudes and self-regulation as psychological correlates of constructive creation with stress in adolescence. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 1 (16), 79–89. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-05> (In Russ.).

Vasserman, L.I., Iovlev, B.V., Isaeva, E.R., Trifonova, E.A., Shchelkova, O.Yu., Novozhilova, M.Yu., Vuks, A.Ya. (2009). Technique for psychological diagnostics A way of coping with stressful and problematic situations of a person. Manual for doctors and medical psychologists NIPNI named after V.M. Bekhterev. SPb.: NIPNI im. V.M. Bekhtereva. (In Russ.).

Yavorovskaya, A.D., Leonov, S.V., Yakushina, A.A., Rasskazova, E.I. (2022). Peculiarities of coping behavior in injured athletes. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya (Bulletin of St. Petersburg University. Psychology)*, 12 (3). 360–375. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.308> (In Russ.).

Поступила: 21.05.2023

Получена после доработки: 10.07.2023

Принята в печать: 17.07.2023

Received: 21.05.2023

Revised: 10.07.2023

Accepted: 17.07.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Варденовна Вець — соискатель Психологического института Российской академии образования, irina.vets@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7607-6752>

ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Vets — candidate of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, irina.vets@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7607-6752>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>

УДК 159.922.7

Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций детьми младшего возраста

Н.Е. Веракса , З.В. Айрапетян, К.С. Тарасова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

 neveraksa@gmail.com

Резюме

Актуальность. В статье представлены результаты лонгитюдного исследования когнитивно-эмоционального развития детей с позиции структурно-диалектического подхода. Рассмотрены показатели становления диалектического и формально-логического мышления и их взаимосвязи с пониманием эмоций у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель исследования заключалась в проверке гипотезы о взаимосвязи развития диалектических и формальных операций и понимания эмоций у детей 5–9 лет.

Методы. Для оценки сформированности умственных операций и понимания эмоций детьми 5–9 лет был разработан специальный инструментарий. В исследовании также применялся структурно-диалектический метод анализа, с помощью которого проводилось изучение особенностей диалектического мышления и понимания эмоций у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Изучение развития формального мышления проводилось в контексте операциональной теории интеллекта, разработанной Ж. Пиаже.

Выборку эмпирического исследования составили 50 детей в возрасте 5–9 лет (56% мальчиков и 44% девочек). Диагностика проводилась в период их пребывания в старшей и подготовительной группах детского сада, а затем во втором классе общеобразовательной школы.

Результаты. Было установлено существование двух форм диалектических преобразований: содержательных и структурных. Результаты исследования показали, что уже в дошкольном возрасте есть механизмы, которые позволяют детям применять диалектические мыслительные операции совместно с формально-логическими операциями при решении задач, связанных с пониманием смешанных эмоций.

Выводы. Полученные результаты подтвердили гипотезу о существовании связи диалектического и формального мышления с пониманием эмоций детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В ходе изучения когнитивно-эмоционального развития детей в начальной школе была обнаружена тенденция, связанная с переходом от диалектического к формально-логическому мышлению. Этот результат нуждается в дальнейшем исследовании.

Ключевые слова: диалектическое мышление, формальное мышление, понимание эмоций, переживание, дети, дошкольники, младшие школьники.



Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 19-18-00521-П.

Для цитирования: Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Тарасова К.С. Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций детьми младшего возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 72–91. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>

Dialectical and formal thinking in the context of understanding emotions by young children

Nikolay E. Veraksa ✉, Zlata V. Airapetyan, Kristina S. Tarasova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉neveraksa@gmail.com

Abstract

Background. The article presents the results of a longitudinal study of the cognitive-emotional development of children from the standpoint of the structural-dialectical approach. The authors consider the indicators of the formation of dialectical and formal-logical thinking and their relationship with emotion understanding in the children of preschool and primary school age.

Objective of the study was to test the hypothesis about the relationship between the development of dialectical and formal operations and emotion understanding in the children aged 5–9 years.

Methods. To assess the formation of mental operations and emotion understanding in 5–9-year-old children, a special toolkit was developed. The structural-dialectical method of analysis was implemented to study the features of dialectical thinking and emotion understanding in the children of senior preschool and primary school age. Assessment of the formal thinking development was carried out in the context of the operational theory of intelligence developed by J. Piaget.

Sample. The study involved 50 children aged 5–9 years (56% boys and 44% girls), who were tested in the senior and preschool groups of kindergarten and then in the second grade of school.

Results. Two forms of dialectical transformations were found to exist: substantive and structural. The obtained results have shown that already at preschool age there are mechanisms which allow children to apply dialectical thinking operations together with formal-logical operations when solving tasks related to understanding of mixed emotions.

Conclusions. The results obtained confirmed the hypothesis about the existence of correlation of the dialectical and formal thinking with emotion understanding in the children of senior preschool and primary school age. In the course of studying the cognitive-emotional development of children in primary school, a trend was found associated with the transition from dialectical to formal-logical thinking. This result needs further investigating.

Keywords: dialectical thinking, formal thinking, emotion understanding, experience, preschoolers, primary school children.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation, project No. 19-18-00521-П.

For citation: Veraksa, N.E., Airapetyan, Z.V., Tarasova, K.S. (2023). Dialectical and formal thinking in the context of understanding emotions by young children. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 72–91. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-20>

Введение

Анализ развития диалектического и формально-логического мышления является сложной задачей, поскольку имеются области неопределенности, которые открываются по мере продвижения исследований в данной проблематике. Они требуют как разработки новых инструментов изучения, так и формулирования новых исследовательских целей. В качестве такого инструмента мы рассматриваем структурно-диалектический метод анализа развивающегося содержания. Обращает на себя внимание тот факт, что диалектические структуры в анализе развития формально-логического мышления выделял Ж. Пиаже. Объяснить подобную заинтересованность можно тем обстоятельством, что идея единства развития была для него весьма близка. Он подчеркивал, что «эмоциональные, социальные и когнитивные аспекты поведения на самом деле неразделимы... эмоциональность представляет собой энергетику различных форм поведения, структуры которых соответствуют познавательным функциям; энергетика объясняет структурализацию, а структурализация — энергетику, иначе они просто не смогли бы функционировать друг без друга» (Инельдер, Пиаже, 2003, с. 8–9).

Таким образом, учитывая логику Ж. Пиаже, сохранение целостности исследования становления диалектического и формально-логического мышления предполагало включение в свой состав проблематики, связанной с эмоциональным развитием детей. Это давало возможность не только сопоставлять формирование двух линий мышления между собой, но и позволяло расширить перспективу исследования мыслительных операций благодаря рассмотрению их в контексте влияния на эмоциональную сферу ребенка.

Л.С. Выготский также настойчиво высказывал идею единства аффективного и когнитивного аспектов детского сознания: «...существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуаль-

ных процессов» (Выготский, 1982, с. 22). Он подчеркивал: «...всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству» (Выготский, 1967, с. 13).

Развитие понятий, согласно Л.С. Выготскому, идет «в виде двух линий, имеющих противоположное направление, из которых одна идет сверху вниз, достигая определенного уровня в той точке, к которой другая подходит, направляясь снизу вверх» (Выготский, 1982, с. 261). Мы полагаем, что процесс, идущий по линии снизу вверх, содержит эмоциональные переживания. Из этого следует, что, благодаря формированию системы понятий, развивается не только детское мышление в целом, приобретая такие качества, как осознанность, произвольность и опосредованность, но может происходить и развитие понимания эмоций. В пользу этого говорит периодизация детского развития, предложенная Л.С. Выготским, на основании которой определяется последовательность разворачивания структуры детского сознания и становления мышления. Как показывает анализ, эта последовательность в точности соответствует модели развития понимания эмоций детьми, предложенной Ф. Понсом с соавторами (Pons, Harris, de Rosnay, 2004). Изучение понимания эмоций детьми младшего возраста представляет несомненный интерес, поскольку оно позволяет объединить эмоциональную и когнитивную линии детского развития.

Таким образом, наше исследование включало три направления: изучение развития формально-логического мышления, мышления диалектического и понимания эмоций.

В развитии мышления мы выделяем содержательную и формальную составляющие этого процесса. Содержательная сторона определяется материалом, подвергающимся анализу, а формальная сторона связана с операциями, которые применяются в ходе этого анализа. Исследование проводилось в контексте операциональной концепции интеллекта, предложенной Ж. Пиаже (Инельдер, Пиаже, 2003) и культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского.

Согласно Ж. Пиаже, в основе развития интеллекта ребенка лежат процессы ассимиляции и аккомодации. Они выступают инструментами структурирования и трансформации различных форм познавательной активности ребенка, обеспечивающих переход на следующий уровень. Развитие интеллекта по Ж. Пиаже предстает как восхождение по уровням равновесия операциональных структур со все более сложными единицами, их образующими: перемещениями в пространстве (сенсомоторный интеллект), образной репрезентацией (дооперациональная стадия), оперированием классами конкретных объектов (стадия конкретных операций) и оперированием операциями (стадия формальных операций).

Ж. Пиаже рассматривал не только формальные, но и элементарные диалектические структуры, понимая под ними преобразования, совершающиеся в процессе достижения стадии равновесия операционального интеллекта. Он подчеркивал, что диалектика характеризует динамический аспект становления интеллекта

(Piaget, 1980). К. Ригель описывал диалектическое мышление как основание интеллектуального развития (Riegel, 1973) в детском возрасте и видел ограниченность подхода Ж. Пиаже в недостаточной представленности диалектического мышления на каждом этапе интеллектуального развития. Для К. Ригеля диалектическое мышление выступало в качестве высшей, постформальной стадии интеллектуального развития, позволяющей решать сложные задачи, встающие в жизни человека.

Как показывают наши исследования, в дошкольном возрасте диалектическое мышление развивается (Веракса и др., 2022), и его характерной особенностью является применение диалектических мыслительных операций. Диалектические мыслительные операции представляют собой формы оперирования противоположностями. Дети могут применять их уже в 4 года (Веракса, 2006). Таким образом, анализ диалектического мышления предполагает анализ оперирования противоположностями.

Организуя исследование, мы учитывали, что диалектическое мышление в детском возрасте с содержательной стороны направлено на решение трех главных задач: разрешать противоречия, понимать процессы развития и создавать творческий продукт (Веракса, Алмазова, Тарасова, 2022). Проведенные нами исследования показали, что некоторые дошкольники могут адекватно воспринимать циклические процессы (Веракса и др., 2021a). Это означает, что дети шестого года жизни способны применять различные диалектические операции.

Вместе с тем было установлено, что развитие диалектического мышления детей 5–8 лет носит гетерохронный характер (там же). Освоение диалектических операций происходит стихийно, не поддерживается организацией соответствующей деятельности детей.

Одним из важных направлений развития в детском возрасте является понимание эмоций. Его изучению посвящено большое количество исследований. В исследованиях, которые провели Д. Гросс и П. Харрис (Gross, Harris, 1988), было установлено, что дошкольники могут различать реальные и демонстрируемые чувства. Подтверждение этого результата было получено в исследовании Ф. Сидеры (Sidera et al., 2011). Здесь важно заметить одну существенную черту, связанную с подобным различием. Если ребенок распознает демонстрируемые и реальные чувства, значит он фактически оперирует противоположностями, поскольку эти чувства противоположны. Более того, различие подобных чувств указывает на то, что дошкольники способны опознавать в том числе и смешанные чувства.

Одним из пробелов проведенных исследований является то, что в них не исследуется роль отношений противоположности. Так, в книге Ж. Пиаже (Piaget, 1980) приводятся примеры ответов детей, связанные с выбором картинок. Ребенку задается вопрос, на каком основании он совершает этот выбор. Ответы одного из детей описаны так: «Ана (5 лет 8 месяцев) начинает с «Пингвин? — Нет. — Обезьяна? — Нет. — Паук? — Нет. Почему ты думаешь, что загаданное животное — это паук? — Потому что это не обезьяна.» «Гусеница? — Нет. Почему она? — Потому

что это не пингвин.” Затем: “Сова? — Нет, почему сова? — Потому что это не бабочка”» (Piaget, 1980, с. 249, перевод авторов статьи). На наш взгляд, в этих ответах отражается тот факт, что ребенок рассматривает картинки как противоположные друг другу. Другими словами, он исходит из логики оперирования противоположностями. Объяснение ответов детей, которое предлагается авторами книги, осуществлено в другой логике — логике построения классов.

Оперирование отношениями противоположностей

Мы рассматриваем противоположности как любые различные содержания (явления, объекты, характеристики, признаки и т.д.) и его фрагменты, которые обладают следующими свойствами: 1) противоположностей всегда две, то есть наличие одной из них предполагает наличие другой; 2) одна противоположность исключает другую.

Наш подход связан со структурно-диалектическим анализом. В нем акцент делается именно на противоположностях. При этом мы подчеркиваем то обстоятельство, что взаимодействие рассматривается в пространстве содержания. Это означает, что взаимодействующие сущности обладают свойствами, которые определяют содержательный контекст их взаимодействия или задают возможность вступления в такое содержательное взаимодействие. В этом случае содержательное взаимодействие может рассматриваться как противоречие. Пока анализ касается содержательной стороны взаимодействующих противоположностей или сущностей, противоречие может рассматриваться как движущая сила их трансформации. Такое рассмотрение является необходимым для понимания особенностей происходящего в заданных рамках сложившейся ситуации. Однако если рассматривать противоположности и всю ситуацию в целом не в содержательном контексте, а в контексте структурном, то есть инвариантном, когда содержание устранено из рассмотрения, тогда противоположности предстают в другом виде. Они становятся основанием для выявления пространства возможных преобразований самой ситуации и установления форм оперирования ими. Следствием подобного инвариантного анализа противоположностей является описание возможных диалектических преобразований и соответствующих преобразованиям элементарных диалектических структур.

Таким образом, противоположности проявляют себя в двух сферах: в содержательной, как фрагменты этого содержания, включенные в противоречие, и в инвариантной, как единицы элементарных диалектических структур и соответствующих им простейших диалектических операций. При этом диалектическое мышление оказывается двойственным в том отношении, что оно совершает переходы из содержательной сферы в инвариантную и обратно.

Специфика нашего подхода к пониманию противоположностей заключается в том, что помимо отношений взаимоисключения мы полагаем наличие между ними множества других отношений. В этом состоит принципиальное отличие нашего понимания противоположностей от интерпретации противоположностей,

представленной в работах других авторов (Piaget, 1980; Выготский, 1982; Ильенков, 1974; Давыдов, 1972; Кедров, 1962; Копнин, 1962; Мальцев, 1964; Сартр, 1993; Norenzayan et al., 2002; Ржанова, Алексеева, Фоминых, 2020; Abdulaeva, Smirnova, 2021; Leybina, Kashapov, 2022 и др.). Наше исследование было направлено на оценку взаимосвязей в развитии когнитивной и эмоциональной сфер у детей 5–9 лет. На основе анализа литературы была сформулирована гипотеза исследования о существовании корреляционной зависимости между развитием диалектических и формальных операций и пониманием эмоций детьми 5–9 лет.

Выборка

В исследовании приняли участие 50 детей 5–9-летнего возраста ($M = 86,00$ мес., $SD = 25,43$), среди них 28 мальчиков (56%) и 22 девочки (44%). Все дети посещали дошкольные учреждения, а затем школы г. Москвы. Исследование проводилось в период с 2019 по 2022 гг., в исследовании были использованы данные детей, которые диагностировались трижды: в старшей и подготовительной группе детского сада и во втором классе школы.

Методы и процедура исследования

Для решения поставленных задач был подобран инструментарий, в состав которого вошли методики, позволявшие оценить понимание эмоций, развитие формального и диалектического мышления. Для анализа понимания эмоций была использована русифицированная версия методики «Тест на понимание эмоций» (Веракса и др., 2021б). Тест оценивал три компонента понимания эмоций: «Внешний», «Психический» и «Мета». «Внешний» компонент оценивался по результатам распознавания эмоций, понимания внешних причин эмоций и влияния желаний на эмоции. «Психический» компонент охватывал понимание роли убеждений и воспоминаний по отношению к эмоциям, а также понимание скрытых эмоций. «Мета» компонент оказался наиболее сложным и оценивался по результатам понимания смешанных чувств, возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и влияние моральных правил и саморефлексии на эмоции. По каждому из трех компонентов баллы варьировали от 0 до 3. Общий уровень понимания эмоций выражался суммой баллов от 0 до 9.

Для анализа когнитивной сферы был использован комплекс методик, направленных на оценку развития формальных операций и диалектического мышления. Формальное мышление оценивалось с помощью успешности выполнения проб Пиаже: «Весы», «Вероятность», «Цилиндр» (Веракса и др., 2022). Оценка включала сформированность мультипликативных операций, позволяющих координировать и количественно определять переменные веса и расстояния; определять вероятность появления белой или черной фишки; объединять два разнонаправленных процесса.

Во всех трех пробах Пиаже каждый ответ ребенка оценивался по 4-балльной системе: 0 баллов присваивалось, если ребенок не понимал задание; 1 балл — если

ребенок учитывал только один параметр; 2 балла — если ребенок в ответе упомянул оба параметра, но при прогнозе опирался только на один из них; 3 балла начислялось за правильный ответ.

Методика «Рисунок необычного дерева» (Веракса и др., 2022) позволяла оценить успешность применения диалектического мышления в процессе решения ребенком творческой задачи по созданию нового графического образа. Оценка варьировала в пределах от 0 до 7 баллов. С помощью методики «Циклы» (там же) оценивалась способность ребенка решать задачи, связанные с пониманием простейших процессов развития. За выполнение заданий методики ребенок мог получить от 0 до 15 баллов. Методика «Что бывает одновременно?» (там же) была направлена на оценку способности разрешать противоречия. Оценка варьировала от 0 до 20 баллов.

Результаты исследования

При помощи критерия Вилкоксона для пар связанных выборок была проверена значимость различий в оценках в старшей и подготовительной группе, а также во втором классе по успешности выполнения методик, направленных на оценку понимания эмоций, развития формально-логического и диалектического мышления. В табл. 1 представлены данные, иллюстрирующие понимание эмоций в каждом из возрастных срезов.

Таблица 1. Статистика выполнения методики, направленной на понимание эмоций детьми в старшей и подготовительной группе детского сада и во втором классе школы; сравнение оценок (N = 50)

Показатели развития понимания эмоций	Старшая группа		Подготовительная группа		Второй класс		Различия: старшая — подготовительная		Различия: подготовительная — второй класс	
	М	SD	М	SD	М	SD	t	p	t	p
Внешний компонент	2,51	0,683	2,74	0,514	2,80	0,399	-3,490	0,000	-1,577	0,115
Психический компонент	1,20	0,784	1,84	0,816	2,17	0,562	-6,281	0,000	-2,933	0,003
Мета компонент	1,25	0,999	1,47	0,880	2,11	0,703	-2,304	0,021	-5,241	0,000
Общий балл	4,97	1,616	6,06	1,529	7,09	1,146	-5,986	0,000	-5,233	0,000

Результат сравнительного анализа показал, что по всем показателям оценок, полученные детьми в старшей группе детского сада, оказались значимо ниже оценок в подготовительной группе. При этом результат детей в подготовительной группе, в свою очередь, оказался ниже результата, полученного во втором классе по всем показателям, кроме «Внешнего компонента» эмоций. Это свидетельствовало о том, что с возрастом дети лучше понимают эмоции (табл. 1).

Table 1. Statistics of performing the test on understanding emotions by children in the senior and preschool group of kindergarten and in the second grade of school; comparison of scores (N = 50)

Emotion understanding development, indicators	Senior group		Preschool group		Second grade of school		Comparison: senior — preschool group		Comparison: preschool group — second grade	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	t	p
External	2.51	0.683	2.74	0.514	2.80	0.399	-3.490	0.000	-1.577	0.115
Mental	1.20	0.784	1.84	0.816	2.17	0.562	-6.281	0.000	-2.933	0.003
Reflective	1.25	0.999	1.47	0.880	2.11	0.703	-2.304	0.021	-5.241	0.000
Total score	4.97	1.616	6.06	1.529	7.09	1.146	-5.986	0.000	-5.233	0.000

В табл. 2 представлены оценки успешности выполнения детьми методик, направленных на оценку диалектического мышления в каждом из возрастных срезов и результаты сравнения по t-критерию для связанных выборок.

Таблица 2. Статистика выполнения методик, направленных на оценку диалектического мышления в старшей и подготовительной группе детского сада и во втором классе школы; сравнение оценок

Показатели развития диалектического мышления	Старшая группа		Подготовительная группа		Второй класс		Различия: старшая — подготовительная		Различия: подготовительная — второй класс	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	t	p
Что может быть одновременно?	4,11	3,671	7,15	4,579	12,82	4,217	-7,206	0,000	-6,875	0,000
Циклы	5,63	3,560	9,38	2,559	13,43	1,098	-8,559	0,000	-7,928	0,000
Рисунок необычного дерева	2,59	2,400	4,00	2,113	4,53	1,711	-5,072	0,000	-2,41	0,016

Результат сравнительного анализа показал, что дети в подготовительной группе лучше, чем в старшей группе справлялись с выполнением методик, направленных на диагностику диалектического мышления. При этом оценки в выполнении задачи на оперирование противоположностями с помощью действия превращения («Рисунок необычного дерева»), у детей 5–6 и 6–7 лет не различались. Результаты, полученные детьми во втором классе выше, чем в подготовительной группе по всем показателям. Это свидетельствует о том, что с возрастом дети лучше оперируют отношениями противоположностей, применяя диалектические мыслительные действия, однако задание, направленное на применение мыслительного действия опосредования, остается сложным.

Table 2. Statistics of performing the tests on dialectical thinking by children in the senior and preschool group of kindergarten and in the second grade of school; comparison of scores (N = 50)

Dialectical thinking development, indicators	Senior group		Preschool group		Second grade of school		Comparison: senior — preschool group		Comparison: preschool group — second grade	
	M	SD	M	SD	M	SD	T	p	t	p
What can exist at the same time?	2.51	0.683	2.74	0.514	2.80	0.399	-3.490	0.000	-1.577	0.115
Cycles	1.20	0.784	1.84	0.816	2.17	0.562	-6.281	0.000	-2.933	0.003
Drawing an unusual tree	1.25	0.999	1.47	0.880	2.11	0.703	-2.304	0.021	-5.241	0.000

В табл. 3 представлены оценки успешности выполнения детьми проб Пиаже в каждом из возрастных срезов и результат сравнения оценок по t-критерию для связанных выборок.

Таблица 3. Статистика выполнения методик, направленных на оценку формально-логического мышления в старшей и подготовительной группе детского сада и во втором классе школы; сравнение оценок

Формально-логическое мышление, показатели	Старшая группа		Подготовительная группа		Второй класс		Различия: старшая — подготовительная		Различия: подготовительная — второй класс	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p	t	p
Фишки	2,73	1,449	3,35	0,908	5,53	2,179	-2,869	0,004	-3,945	0,000
Весы	5,01	2,441	5,42	1,733	11,95	2,745	-3,144	0,002	-5,486	0,000
Цилиндр	4,14	2,316	3,20	1,251	6,87	1,979	-3,900	0,000	-6,16	0,000

Table 3. Statistics of performance of the technique aimed at formal-logical thinking by children in the senior and preparatory group of kindergarten and in the second grade of school; comparison of scores (N = 50)

Formal-logical thinking, indicators	Senior group		Preschool group		Second grade of school		Comparison: senior — preschool group		Comparison: preschool group — second grade	
	M	SD	M	SD	M	SD	T	p	t	p
Probability	2.51	0.683	2.74	0.514	2.80	0.399	-3.490	0.000	-1.577	0.115
Balance	1.20	0.784	1.84	0.816	2.17	0.562	-6.281	0.000	-2.933	0.003
Mechanical curve	1.25	0.999	1.47	0.880	2.11	0.703	-2.304	0.021	-5.241	0.000

Результат сравнительного анализа показал, что оценки, полученные детьми в старшей группе детского сада при выполнении проб Ж. Пиаже, оказались значимо ниже оценок детей во втором классе (табл. 3).

В табл. 4 и 5 представлены полученные с помощью коэффициента корреляции Пирсона на достоверном уровне значимости корреляционные связи общего показателя и компонентов понимания эмоций с диалектическими мыслительными действиями у детей 5–9 лет.

Таблица 4. Связи понимания эмоций и показателей развития диалектического мышления у детей 5–9 лет

Показатели развития диалектического мышления	Понимание эмоций (общий балл, ТЕС)		
	старшая группа	подготовительная	второй класс
Рисунок необычного дерева, старшая группа	0,265*		0,527**
Циклы, старшая группа		0,387**	
Что может быть одновременно? — подготовительная группа		0,322*	
Что может быть одновременно? — второй класс		0,343**	

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 4. Correlations of emotion understanding and assessments of dialectical thinking

Dialectical thinking development indicators	Emotion understanding		
	senior group	preschool group	2-d grade of school
Drawing an unusual tree, senior group	0.265*		0.527**
Cycles, senior group		0.387**	
What can exist at the same time? — preschool group		0.322*	
What can exist at the same time? — second grade of school		0.343**	

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Корреляционные зависимости (табл. 4 и 5) показали, что успехи в применении действия превращения в старшем дошкольном возрасте связаны с пониманием эмоций в дошкольном возрасте ($r = 0,265$, $p = 0,036$) и в дальнейшем во втором классе ($r = 0,527$, $p = 0,001$). Таким образом, в качестве одного из механизмов понимания эмоций выступает диалектическое мышление как инструмент оперирования отношениями противоположности. При этом способность детей 5–6 лет превращать объект в противоположный связана с пониманием «Внешнего компонента» эмоций в старшем дошкольном возрасте ($r = 0,306$, $p = 0,015$), а в даль-

нейшем с пониманием «Мета компонента» во втором классе ($r = 0,485$, $p = 0,002$). Другими словами, способность находить противоположный объект в 5–6-летнем возрасте важна для понимания внешних причин возникновения эмоций, и в 8–9 лет для понимания смешанных чувств и регуляции эмоций.

Таблица 5. Связи компонентов понимания эмоций и показателей развития диалектического мышления у детей 5–9 лет

Показатели развития диалектического мышления	Компоненты понимания эмоций, группа/класс			
	Внешний, старшая	Психический, подготовит.	Мета, подготовит.	Мета, 2 класс
Рисунок необычного дерева, старшая группа	0,306*			0,485**
Циклы, старшая группа		0,347**	0,243*	
Что может быть одновременно? — подготовительная группа		0,373**		
Что может быть одновременно? — второй класс			0,358**	

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 5. Correlations of components of emotion understanding and assessments of dialectical thinking

Dialectical thinking development indicators	Emotion understanding, indicators			
	External, senior group	Mental, pre-school group	Reflective, preschool group	Reflective, 2-d grade of school
Drawing an unusual tree, senior group	0.306*			0.485**
Cycles, senior group		0.347**	0.243*	
What can exist at the same time? — pre-school group		0.373**		
What can exist at the same time? — second grade of school			0.358**	

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Как показали результаты исследования, чем лучше дети понимали в старшем дошкольном возрасте процессы развития и выстраивали диалектические серии в ходе выполнения предлагавшихся заданий, тем лучше они понимали эмоции в подготовительной группе ($r = 0,387$, $p = 0,551$). Чем лучше дети в 5–6 лет понимали циклические процессы, тем лучше понимали и скрытые эмоции, роль убеждений и воспоминаний в эмоциональном реагировании ($r = 0,347$, $p = 0,004$), в дальнейшем они отличались лучшим пониманием смешанных чувств, возможностью регулирования эмоций 6–7 лет ($r = 0,243$, $p = 0,047$).

Обнаружены связи между успешностью выполнения заданий на применение мыслительного действия опосредования и пониманием эмоций. Так, понимание детьми 5–6 лет эмоций оказалось связано в дальнейшем со способностью объединять противоположности в подготовительной группе ($r = 0,322$, $p = 0,014$) и во втором классе ($r = 0,343$, $p = 0,006$). При этом в подготовительной группе была обнаружена связь между оперированием противоположностями с «Психическим компонентом» ($r = 0,373$, $p = 0,004$), то есть пониманием роли убеждений в переживании эмоций, а также с пониманием скрытых эмоций. Чем лучше дети 6–7 лет понимали «Мета компонент», тем успешнее они преодолевали противоречия в 8–9-летнем возрасте ($r = 0,358$, $p = 0,004$). Это значит, что чем лучше 6–7-летние дети понимали смешанные чувства, возможности регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий и влияние моральных правил на эмоции, тем лучше они справлялись с заданием на опосредование противоположностей, обучаясь во втором классе.

В табл. 6 и 7 представлены статистически значимые оценки корреляции общего показателя и компонентов понимания эмоций с показателями формально-логического мышления у детей 5–9 лет.

Таблица 6. Связи понимания эмоций и показателей развития формально-логического мышления у детей 5–9 лет

Показатели развития формально-логического мышления	Понимание эмоций		
	старшая группа	подготовительная	второй класс
Фишки, старшая группа	0,290*		
Цилиндр, подготовительная группа		0,296*	
Цилиндр, второй класс		0,348**	

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Table 6. Correlations of emotion understanding and assessments of formal-logical thinking

Formal-logical thinking development indicators	Emotion understanding		
	senior group	preschool group	second grade of school
Probability, senior group	0.290*		
Mechanical curve, preschool group		0.296*	
Mechanical curve, second grade of school		0.348**	

* — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Таблица 7. Связи компонентов понимания эмоций и показателей развития формально-логического мышления у детей 5–9 лет

Показатели развития формально-логического мышления	Компоненты понимания эмоций, группа		
	Внешний, старшая	Психический, подготовительная	Мета, подготовительная
Фишки, старшая группа	0,234*		
Цилиндр, старшая группа		0,245*	
Цилиндр, подготовительная группа			0,309*
Цилиндр, второй класс			0,270*

* — $p < 0,05$

Table 7. Correlations of components of emotion understanding and assessments of formal-logical thinking

Formal-logical thinking development indicators	Emotion understanding, indicators		
	External, senior group	Mental, preschool group	Reflective, preschool group
Probability, senior group	0.234*		
Mechanical curve, senior group		0.245*	
Mechanical curve, preschool group			0.309*
Mechanical curve, second grade of school			0.270*

* — $p < 0.05$

Как показали результаты (см. табл. 6 и 7), чем лучше дети оперировали отношениями двух классов объектов, выполняя формальные операции сравнения и предсказания результата («Фишки») в старшей группе ($r = 0,290$, $p = 0,012$), тем лучше они понимали эмоции в старшей группе и понимали внешние причины, возникновения эмоций («внешний» компонент) ($r = 0,234$, $p = 0,047$).

При этом, чем лучше дети выполняли пробу «Цилиндр», в которой было необходимо координировать два разнонаправленных процесса в едином графическом изображении в подготовительной группе, тем лучше они понимали эмоции в подготовительной группе ($r = 0,296$, $p = 0,018$). Эта связь становилась более выраженной между показателями понимания эмоций в 6–7 лет и последующей успешностью в координации разнонаправленных движений во втором классе ($r = 0,348$, $p = 0,005$). При этом способность к такому мультипликативному действию в 5–6 лет была связана в дальнейшем с пониманием роли убеждений в переживании эмоций, а также с пониманием скрытых эмоций в 6–7 лет, а успешность оперирования мультипликативными отношениями в 6–7 лет была связана с пониманием смешанных чувств, возможностей регулирования эмоций с помощью когнитив-

ных стратегий. Во втором классе связь понимания мультипликативных отношений и понимания смешанных чувств и возможностей регулирования эмоций с помощью когнитивных стратегий в 6–7-летнем возрасте также была обнаружена. Таким образом, совершенствование формально-логического мышления связано с развитием понимания эмоций в старшем дошкольном возрасте.

Обсуждение результатов

В культурно-исторической психологии каждая психическая функция рассматривается не изолированно, а в структуре сознания ребенка. На разных возрастных этапах значение функции меняется в зависимости от положения в системе других функций. На наш взгляд, Л.С. Выготский, говоря о развитии высших психических функций, отмечал не только направленность той или иной функции на решение конкретных задач, но и подчеркивал ее значимость для функционирования других психических образований. Иными словами, каждая функция выполняет свою определенную роль во взаимодействии с другими функциями, что обуславливает ее развитие в общей системе функционирования детского сознания как целого. Л.С. Выготский писал: «благодаря возникающему на каждой ступени переподчинению функции и перестройки всех межфункциональных отношений становится возможной дифференциация функций без того, чтобы они проделывали путь, свойственный доминирующей функции» (Выготский, 1996, с. 116). Из приведенного фрагмента следует, что Л.С. Выготский исходил из идеи системного единства высших психических функций.

Проведенное нами исследование позволяет предположить, что когнитивные механизмы понимания смешанных эмоций могут включать в свой состав операции мультипликации, рассмотренные в работах Ж. Пиаже, и диалектические мыслительные действия, описанные в наших публикациях (Веракса, 2006). Можно предположить, что операция мультипликации основана на применении диалектических мыслительных действий. Такое предположение соответствует идеям, сформулированным К. Ригелем, но требует дополнительного исследования.

Полученные нами результаты показывают, что в процессе понимания эмоций в каждой возрастной группе были обнаружены связи как с диалектическими, так и с формально-логическими операциями. Так, чем лучше дети 5–6 лет выполняли диалектическое действие превращения («Рисунок необычного дерева») и координацию двух классов объектов в результате сравнения (проба «Фишки»), тем успешнее они распознавали «внешний» компонент понимания эмоций. Таким образом, механизм оперирования противоположностями помогает внешние проявления эмоций сделать понятными для дошкольников 5–6 лет.

В подготовительной группе понимание эмоций было связано как с диалектическими действиями, так и с формально-логическими. При этом на первый план вышла корреляционная связь оперирования противоположностями с помощью мыслительного действия опосредования («Что может быть одновременно?») и операции мультипликации, позволяющей координировать два разнонаправлен-

ных движения (проба «Цилиндр»). В частности, и совершение мыслительного действия опосредования и формальной операции мультипликации по соотношению двух разнонаправленных движений были связаны с пониманием «Мета» компонента эмоций, который характеризует то, как дети понимают смешанные и моральные эмоции и то, что эмоции можно регулировать. Этот результат совпадает с полученным ранее, в котором обнаружена связь между способностью оперировать отношениями противоположностей с помощью мыслительного действия опосредования, формальными мультипликативными действиями и пониманием смешанных эмоций детьми старшего дошкольного возраста (Веракса и др., 2023).

Заключение

Таким образом, как показали результаты проведенного исследования, старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сенситивным для развития понимания эмоций с помощью механизмов диалектического и формального мышления.

Полученные результаты подтвердили гипотезу о связи диалектического и формально-логического мышления с пониманием эмоций детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Данные проведенного исследования свидетельствуют в пользу единства трех линий развития: диалектического, формально-логического мышления и понимания эмоций. Единство представляет собой целостный процесс когнитивно-аффективного развития сложной системы операций.

С возрастом дети осваивают две формы диалектического мышления: содержательную и структурную. Ситуации, моделирующие содержательное применение диалектического мышления детьми, представляют задачи трех типов: создание творческого продукта, понимание процессов развития и разрешение противоречий.

Структурная форма диалектического мышления представляет собой оперирование отношениями противоположности при выполнении элементарных диалектических преобразований.

В старшем дошкольном возрасте понимание эмоций тесно связано со способностью детей применять формально-логическое мышление, связанное с умением удерживать два параметра одновременно (то есть выполнять действие мультипликации).

При этом понимание детьми эмоций, в том числе скрытых, смешанных, имеющих противоположные валентности, связано с развитием умения решать содержательные диалектические задачи.

Результаты изучения когнитивно-эмоционального развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте прямо указывают на то, что ориентация образовательного процесса начальной школы направлена на поддержку формально-логического мышления. Данное обстоятельство ведет к доминированию формально-логического мышления на протяжении всего школьного обучения, что может существенно ограничивать творческое мышление учащихся. Этот результат нуждается в дальнейшем исследовании.

Литература

- Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006.
- Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5–8 лет // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18. № 4. С. 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180401>
- Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Лонгитюдное исследование понимания смешанных эмоций детьми 5–6 и 7–8 лет: когнитивный аспект // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2023. № 1. С. 152–174.
- Веракса Н.Е., Алмазова О.В., Айрапетян З.В., Тарасова К.С. Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста // *Психологический журнал*. 2021а. № 42 (4). С. 59–73. <https://doi.org/10.31857/S020595920015202-8>
- Веракса Н.Е., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Диалектическое и формально-логическое мышление старших дошкольников // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19, № 2. С. 129–149. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.10>
- Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021б. Т. 18. № 1, С. 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.
- Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
- Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1971.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1974.
- Инхельдер Б., Пиаже Ж. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003.
- Кедров Б.М. Законы марксистской диалектической логики и их отношение к законам формальной логики. В сборнике *Диалектика и логика. Законы мышления* / Под ред. Кедрова Б.М. Диалектика и логика. Формы мышления. М.: Издательство академии наук СССР, 1962.
- Копнин П.В. Диалектическая логика и ее отношение к формальной логике. В сборнике *Диалектика и логика. Законы мышления* / Под ред. Кедрова Б.М. М.: Издательство академии наук СССР, 1962.
- Мальцев В.И. Очерк по диалектической логике. М.: Изд-во Московского университета, 1964.
- Сартр Ж.-П. Проблемы метода. М.: Прогресс, 1993.
- Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста // *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*. 2020. № 2, С. 141–157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07>

Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 24–42. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0102>

Fleer, M., Rey, F.G., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy*. New York: Springer.

Gross, D., & Harris, P.L. (1988). False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioural Development*, 11, 475–488.

Leybina, A.V., Kashapov, M.M. (2022). Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (1), 66–82. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0105>

Norenzayan, A., Smith, E.E., Kim, B.J., & Nisbett, R. E. (2002). Cultural Preferences for Formal Versus Intuitive Reasoning. *Cognitive Science*, 26, 653–684.

Piaget, J. (1980). *Les Formes Élémentaires de la Dialectique*. Paris: Gallimard.

Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Riegel, K.F. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16 (5), 346–370. <https://doi.org/10.1159/000271287>

Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C., & Sanz-Torrent M. (2011). Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 40–55. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>.

References

Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1 (1), 24–42. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0102>

Davydov, V.V. (1972). *Types of Generalizations in Training*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Gross, D., & Harris, P.L. (1988). False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioural Development*, 11, 475–488.

Hegel, G.W.F. (1971). *Science of logic*. Moscow: Thought. (In Russ.).

Iľenkov, E.V. (1974). *Dialectical logic*. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Inkhelder, B., Piazhe, Zh. (2003). *Psychology of the child*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Kedrov, B.M. (1962). The Laws of Marxist Dialectical Logic and Their Relation to the Laws of Formal Logic. In B.M. Kedrov (Eds.). *Dialectics and Logic. Laws of thought* (pp. 138–218). Moscow: USSR Academy of Sciences. (In Russ.).

Kopnin, P.V. (1962). Dialectical logic and its relation to formal logic. In B.M. Kedrov (Eds.). *Dialectics and Logic. Laws of thinking* (pp. 33–62). Moscow: USSR Academy of Sciences. (In Russ.).

Leybina, A.V., Kashapov, M.M. (2022). Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (1), 66–82. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0105>

Maltsev, V.I. (1964). *Essay on dialectical logic*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

Norenzayan, A., Smith, E.E., Kim, B.J., & Nisbett, R.E. (2002). Cultural Preferences for Formal Versus Intuitive Reasoning. *Cognitive Science*, 26, 653–684.

Piaget, J. (1980). *Les Formes Élémentaires de la Dialectique*. Paris: Gallimard.

Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Riegel, K.F. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16 (5), 346–370. <https://doi.org/10.1159/000271287>

Rzhanova, I.E., Alekseeva, O.S., Fominykh, A.Ya. (2020). Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary school age children. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 141–157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07> (In Russ.).

Sartr, Zh.-P. (1993). *Problem of method*. Moscow: Progress. (In Russ.).

Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C., & Sanz-Torrent, M. (2011). Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 40–55. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>

Veraksa, N.E., Airapetyan, Z.V., Almazova, O.V., Tarasova, K.S. (2023). Longitudinal study of the understanding of mixed emotions by children aged 5–6 and 7–8 years: cognitive aspect. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Bulletin of Moscow State University, Series 14. Psychology)*, 1, 152–174. (In Russ.).

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Gavrilova, M. N., Bukhalenkova, D.A., Tarasova, K.S. (2021b). The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psikhologiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of High economic school)*, 18 (1), 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Almazova, O.V., Airapetyan, Z.V., Tarasova K.S. (2021a). Heterochronicity of dialectic thinking development in preschool 5–7-years-old children. *Psichologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 42 (4), 59–73 <https://doi.org/10.31857/S020595920015202-8> (In Russ.).

Veraksa, N.E. (2006). *Dialectical Thinking*. Ufa: Vagant. (In Russ.).

Veraksa, N.E., Airapetyan, Z.V., Almazova, O.V., Tarasova, K.S. (2022). Development of Formal-logical and Dialectical Thinking in Children of 5–8 Years Old. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 18 (4), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180401> (In Russ.).

Veraksa, N.E., Almazova, O.V., Tarasova, K.S. (2022). Dialectical and Formal-Logical Thinking in Senior Preschoolers. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 19 (2), 129–149. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.10> (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1982). *Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1996). *Lectures on pedology*. Udmurt University Press. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1967). *Imagination and creativity in childhood*. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).

Поступила: 05.04.2023
Получена после доработки: 15.05.2023
Принята в печать: 12.07.2023

Received: 05.04.2023
Revised: 15.05.2023
Accepted: 12.07.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Николай Евгеньевич Веракса — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Злата Валерьевна Айрапетян — младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, zlata.a.v@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>

Кристина Сергеевна Тарасова — кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, christinap@bk, <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>

ABOUT THE AUTHORS

Nikolay E. Veraksa — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Zlata V. Airapetyan — Junior Researcher, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, zlata.a.v@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>

Kristina S. Tarasova — Cand. Sci. (Psychology), Scientific Researcher, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, christinap@bk, <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

УДК 159.9.072

Научные и житейские представления в мировоззрении современных учащихся раннего юношеского возраста

А.Д. Андреева

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Современное информационное пространство, содержащее как достоверные, так и квазинаучные сведения, оказывает существенное влияние на становление научной картины мира учащихся.

Цель. Получить эмпирическое подтверждение теоретической модели становления научного мировоззрения учащихся раннего юношеского возраста, сформулированной в контексте культурно-исторической концепции.

Методы. Использована авторская методика, состоящая из 16 пар утверждений, каждая из которых содержит как научное, так и житейское толкование естественно-научного явления. Респонденты должны выбрать тот вариант ответа, который они считают верным. При обработке данных учитывается количество ответов, соответствующих современным научным представлениям.

Выборка. В исследовании приняли участие старшеклассники (200 чел.) и студенты младших курсов колледжей (196 чел.) в возрасте 16–18 лет, всего 396 человек (232 девушки и 164 юноши).

Результаты. Показано, что когнитивная картина мира учащихся изучаемого возраста характеризуется доминированием среднего уровня научных представлений и представляет собой индивидуальный вариант сочетания научных и житейских знаний. Обнаружено, что юноши достоверно чаще, чем девушки, демонстрируют высокий уровень научного мировоззрения. У студентов колледжа высокие показатели уровня научных представлений фиксируются чаще, чем у старшеклассников, однако различия, обусловленные типом образовательного учреждения, не достигают статистической значимости.

Выводы. Проведенное исследование показало, что теоретическая модель становления научного мировоззрения в старшем школьном и раннем юношеском возрасте, предложенная Л.И. Божович в русле культурно-исторического подхода, не нашла своего подтверждения. Выдвинуто предположение о том, что ведущим фактором становления индивидуальной научной картины мира является не объем знаний субъекта, а их личностный смысл.

Теоретическая значимость. Полученные данные вносят вклад в понимание процесса становления мировоззрения учащихся, в развитие представлений о содержании и структуре когнитивного образа мира современного человека.

Ключевые слова: мировоззрение, юношеский возраст, житейские представления, научные представления, принцип познания, личностный смысл.



Для цитирования: Андреева А.Д. Научные и житейские представления в мировоззрении современных учащихся раннего юношеского возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 92–107. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

Scientific and everyday ideas in the world view of modern students of early adolescence

Alla D. Andreeva

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The modern information space containing both reliable and quasi-scientific information has a significant impact on the formation of students' scientific worldview.

Objective. To obtain an empirical support for the theoretical model of the formation of scientific worldview in the middle-adolescent students which was formulated in the framework of the cultural-historical conception.

Methods. A special questionnaire was developed containing 16 pairs of statements. Each pair presented both scientific and an everyday interpretation of a natural science phenomenon. The respondents had to choose the answer considered to be correct. When processing the data, the number of answers corresponding to the modern scientific concepts was taken into account.

Sample. The study involved 200 high school students and 196 junior college students aged 16–18 years, a total of 396 people (232 girls and 164 boys).

Results. The study has revealed that the worldview of middle-adolescent students is predominantly characterized by an average level of scientific concepts and presents an individual combination of scientific and everyday knowledge. It has been found out that boys demonstrate a significantly higher level of scientific views than girls. College students' outlook tends to be more scientific than that of high school students, but the differences linked to the type of educational institution do not reach statistical significance.

Conclusion. The theoretical model of scientific worldview formation in the middle adolescence proposed by L.I. Bozhovich in the framework of cultural-historical approach is not confirmed. It is assumed that the key factor in the formation of an individual's scientific worldview is not the scope of one's knowledge but its personal meaning. The data obtained expand understanding of formation of the students' worldview

and provide new insights into the content and structure of modern individual's outlook.

Keywords: worldview, adolescence, everyday concepts, scientific concepts, principle of cognition, personal meaning.

For citation: Andreeva, A.D. (2023). Scientific and everyday ideas in the world view of modern students of early adolescence. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 92–107. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

Введение

В философии и психологии мировоззрение рассматривается как комплекс обобщенных представлений личности об окружающем мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к окружающей действительности и к себе. В содержание мировоззрения входят знания, необходимые для самоопределения субъекта и обоснования его отношений к миру, то есть основные жизненные позиции, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Мировоззрение как синтез научных знаний и повседневного опыта начинает складываться в ранней юности и изменяется и развивается в процессе жизни человека (Большой психологический словарь, 2009; Философский энциклопедический словарь, 1983). Продолжая разработку основных положений научной школы Л.И. Божович и культурно-исторической теории, мы придерживаемся представления Л.С. Выготского о том, что «мировоззрение — это то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» (Выготский, 1983, с. 315).

Л.И. Божович выделяет три условия, без которых невозможно становление мировоззрения. Это, прежде всего, мышление в понятиях, подготовленное всем предшествующим развитием школьника. Вторым условием является возникновение у подростков стремления «к выработке самостоятельных взглядов и суждений как об окружающем, так и о самом себе, а также умение действовать на основе сознательно принятых решений» (Божович, 2008, с. 285). Однако ни мышление в понятиях, ни наличие соответствующей познавательной мотивации «сами по себе еще не могли бы привести к формированию мировоззрения на следующей ступени возрастного развития. Решающий толчок этот процесс получает в результате позиции, занимаемой старшими школьниками, позиции, связанной с необходимостью самоопределения» (Божович, 2008, с. 286). Потребность в самоопределении придает аффективную окраску всей интеллектуальной деятельности старшеклассника, определяет ее направленность и интенсивность.

Это третье, важнейшее, по мнению Л.И. Божович, условие формирования мировоззрения складывается в процессе учебной деятельности, на основе знаний, получаемых старшеклассниками. Определяющими характеристиками учебного

процесса в старших классах школы становится переход от освоения конкретных научных сведений и закономерностей к пониманию теоретических основ данной науки, и расширение и укрепление межпредметных связей: «...такого рода взаимосвязь различных областей научного знания создает почву для овладения самыми общими законами и способствует тому, что ранее фрагментарные представления начинают складываться у школьников в общую картину мира. А это и есть начало формирования их мировоззрения» (Божович, 2008, с. 287).

В соответствии с ныне действующим Законом РФ «Об образовании», основные компоненты мировоззрения заложены в ФГОС среднего общего образования в качестве личностных результатов освоения основной образовательной программы. Они должны отражать гражданскую идентичность и патриотизм, гражданскую позицию активного и ответственного члена общества, сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основ саморазвития и самовоспитания, усвоение общечеловеческих ценностей и сознательное принятие ценностей семейной жизни.

В зрелом мировоззрении, по мнению Д.А. Леонтьева (2004), можно выделить четыре основных аспекта — содержательный (конкретные знания и представления), ценностный (система идеалов и убеждений), структурный (внутренняя связанность мировоззренческих представлений) и функциональный (влияние мировоззрения на понимание человеком действительности и на его поступки).

И для психологической науки, и для образовательной практики неоспоримым является сам факт становления мировоззрения в период старшего школьного и раннего юношеского возраста. Тем не менее, вопрос о возрастных особенностях становления мировоззрения, его содержательных и структурных характеристиках у современных молодых людей, находящихся на пороге совершеннолетия и вступления во взрослую жизнь, остается малоизученным. По-прежнему актуальным остается мнение Л.И. Божович о том, что «...пока еще мы не имеем достаточно полного анализа того, что представляет собой этот процесс со стороны психологической и какое значение он имеет для развития личности в этом возрасте» (Божович, 2008, с. 286).

Не претендуя на окончательное решение этой сложнейшей и многомерной проблемы, мы провели эмпирическое исследование особенностей научного мировоззрения современных учащихся раннего юношеского возраста. Методологической основой данного исследования являются положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о соотношении житейских и научных понятий в развитии когнитивной сферы и общей картины мира ребенка. На основании собственного жизненного опыта у ребенка складываются спонтанные, обыденные представления об окружающем его мире предметов и людей, в то время как систематическое школьное обучение вводит его в контекст отвлеченных, обобщенных, научных знаний об этом мире (Выготский, 1982).

Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие спонтанных и научных понятий в мышлении ребенка идет в противоположных направлениях. С одной стороны,

«...овладение более высоким уровнем в области научных понятий влияет и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка. Оно ведет к повышению уровня житейских понятий, которые перестраиваются под влиянием того факта, что ребенок овладел научными понятиями» (Выготский, 1982, с. 259). С другой стороны, приобретаемые в процессе обучения научные понятия школьника обнаруживают свою слабость в сфере спонтанного употребления, применения их к бесчисленному множеству конкретных ситуаций. Богатство эмпирического содержания и связь с личным опытом ребенка способствуют осознанности научных понятий и полноценному включению их в общую картину мира. Развитие научного понятия как раз и начинается с того, что остается еще недоразвитым в спонтанных понятиях, а именно их осознанности и произвольности, «прорастая вниз, в сферу личного опыта и конкретности» (Выготский, 1982, с. 263).

Данные теоретические положения позволяют предположить, что мировоззрение учащихся раннего юношеского возраста должно опираться преимущественно на научный принцип познания, в то время как обязательная доля обыденных, житейских представлений, устойчивых стереотипов и предрассудков окажется незначительной. Этим положениям противостоит подход «концептуальных изменений», полагающий, что житейские представления являются не просто наивными, обыденными заблуждениями, а складывающейся с раннего детства сложной целостной структурой, сопротивляющейся замещению их научными понятиями (Казанская, др., 2021).

Нами предпринята попытка получить эмпирическое подтверждение теоретической модели становления научного мировоззрения учащихся 16–18-летнего возраста, сформулированной в контексте культурно-исторической концепции.

Организация исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 396 учащихся старших классов школ и первых курсов колледжей и техникумов Московского региона (г. Москва и Московская область) и Уральского региона (г. Орск, г. Челябинск) в возрасте 16–18 лет (232 девушки и 164 юноши), из них 200 человек — старшеклассники (107 юношей и 93 девушки) и 196 человек — студенты первого курса колледжа (57 юношей и 139 девушек).

Методика. В силу недостаточной разработанности методического инструментария для эмпирического изучения мировоззрения нами была разработана авторская методика, состоящая из 16 пар утверждений, каждая из которых содержит как научное, так и житейское толкование естественно-научного явления. Выбор данной тематики обусловлен тем, что естествознание располагает объективно более доказательными фактами, нежели гуманитарные науки. Это позволяет снизить субъективность суждений респондентов и побуждает их при выборе ответа обратиться к собственным знаниям.

В тексте методики суждения о конкретных научных явлениях и фактах представлены таким образом, чтобы респондент мог выбрать научную или житейскую

версию, в зависимости от того, какое утверждение он считает правильным. Например: «На Земле предмет во время свободного падения находится в состоянии невесомости / Состояние невесомости возникает только в условиях космического полета». Включенные в текст опросника пары суждений прошли экспертную проверку с участием учителей-предметников и старшеклассников МБОУ «Лицей № 15» г. Химки. При обработке данных «научному» ответу приписывался 1 балл, «житейскому» — 0 баллов.

Процедура сбора эмпирического материала подтвердила адекватность выбранного подхода возрастным и образовательным возможностям учащихся 16–18-летнего возраста. Для проверки надежности и внутренней согласованности теста был также определен коэффициент α Кронбаха, показавший правомерность его применения в качестве исследовательского метода на начальном этапе исследований (Cronbach $\alpha = 0,59$) (Корнилов, 2010; Митина, 2015).

Статистический анализ результатов проведен с применением методов описательной статистики, критериев Стьюдента и Манна — Уитни.

Результаты исследования

Анализ полученных данных проводился по двум направлениям: определение количества учащихся с низким, средним и высоким уровнями научных представлений, и анализ суждений, относительно которых совпадает мнение статистического большинства/меньшинства респондентов. Для проверки нормальности распределения был использован критерий Колмогорова — Смирнова. Результаты анализа позволяют говорить о нормальном распределении признака в выборке испытуемых ($Z = 0,104$, $p = 0,0001$). В табл. 1 представлены описательные статистики для переменной «выбор научных суждений по всей группе респондентов».

Таблица 1. Описательные статистики для переменной «выбор научных суждений по всей группе респондентов»

Показатель	Статистика
Минимальное значение по выборке	1
Максимальное значение по выборке	15
Среднее	9,33
Среднеквадратическое отклонение	2,233
Дисперсия	4,987
Ассиметрия	-0,269
Стандартная ошибка асимметрии	0,126
Эксцесс	0,535
Стандартная ошибка эксцесса	0,251

Table 1. Descriptive statistics for the variable “choice of scientific judgments for the entire group of respondents”

Indicator	Statistic
Sample minimum	1
Sample maximum	15
Mean	9.33
Standard deviation	2.233
Variance	4.987
Skewness	-0.269
Standard error of skewness	0.126
Kurtosis	0.535
Standard error of kurtosis	0.251

Для определения интервалов низких, средних и высоких значений научных представлений использовались методы описательной статистики. Максимальное количество баллов, потенциально получаемых одним респондентом, равно 16, минимальное — 0; средний балл по выборке = 9,33, $\sigma = 2,23$, распределение нормальное. Выделены зоны низких (≤ 6 баллов), средних (от 7 до 11 баллов) и высоких значений (≥ 12 баллов). В табл. 2 представлены количественные данные об уровнях научного мировоззрения старшеклассников и студентов колледжа.

Таблица 2. Уровень научных представлений разных групп учащихся (%)

Группы учащихся	n	Уровень научных представлений		
		низкий	средний	высокий
Старшеклассники	107	9,2	71,03	19,5
Старшеклассницы	93	6,5	86	7,5
Студенты	57	5,3	66,6	28,1
Студентки	139	12,5	74	13,5
Всего	396	8,4	74,4	17,2

Из табл. 2 видно, что 74,4% учащихся раннего юношеского возраста имеют средний уровень научного мировоззрения, то есть продемонстрировали наличие как научных, так и житейских представлений. Вместе с тем во всех подгруппах число учащихся с высоким уровнем научных представлений несколько выше, чем с низким, что особенно ярко проявляется у юношей — студентов и старшеклассников. Однако по t-критерию Стьюдента эти различия в указанных подгруппах не достигают статистической значимости, поэтому был применен ранговый непараметрический U-критерий Манна — Уитни, подтвердивший, что по сумме всех

пунктов опросника уровень научных представлений у юношей достоверно выше, чем у девушек ($U = 2086,5$, $p = 0,008$ для студентов, $U = 4371,5$, $p = 0,057$ для старшеклассников, $U = 14136$, $p = 0,003$ для всей выборки).

Table 2. The level of scientific representations of different groups of students (%)

Groups of students	n	Scientific representations level		
		low	middle	high
High school boys	107	9.2	71.03	19.5
High school girls	93	6.5	86	7.5
Male college students	57	5.3	66.6	28.1
Female college students	139	12.5	74	13.5
Total	396	8.4	74.4	17.2

Содержательный анализ ответов респондентов по отдельным пунктам показал, что эти различия достигаются за счет приверженности большей части юношей научным представлениям о происхождении жизни на Земле, об экстрасенсорике и разделении людей в зависимости от каналов восприятия информации. Девушки демонстрируют по этим же пунктам преобладание житейских представлений.

В табл. 3 приведены данные об уровне научных представлений старшеклассников и студентов колледжей (без учета пола респондентов).

Таблица 3. Уровень научных представлений учащихся в зависимости от типа образовательного учреждения (%)

Группы учащихся	n	Средний ранг	Уровень научных представлений		
			низкий	средний	высокий
Учащиеся школ	200	188,27	8	78	14
Студенты колледжей	196	189,86	9,9	70,9	19,2

Table 3. The level of scientific knowledge of students depending on the type of educational institution (%)

Groups of students	n	Average rank	Scientific representations level		
			low	middle	high
School students	200	188.27	8	78	14
College students	196	189.86	9.9	70.9	19.2

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что не менее 70% учащихся раннего юношеского возраста демонстрируют средний уровень научных представлений. При этом студентов колледжей с высоким уровнем научных представлений несколько больше, чем школьников, однако различия по сумме всех пунктов опросника не достигают статистической значимости ($U = 17794$, $p = 0,887$). У студентов

чаще, чем у школьников, встречаются научные представления о природе вирусных заболеваний и доминировании определенных каналов восприятия информации, в то же время они чаще, чем школьники, соглашаются с реальностью экстра-сенсорных феноменов.

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что у учащихся раннего юношеского возраста (16–18 лет) преобладает средний уровень научных представлений, при этом юноши чаще демонстрируют высокий уровень научного мировоззрения, чем девушки. Различия, обусловленные типом образовательного учреждения, не достигают статистической значимости, что позволяет предполагать лишь наличие тенденции к более высокому уровню научного мировоззрения у студентов колледжа.

Следующее направление анализа эмпирических данных связано с выявлением суждений, относительно которых совпадает мнение статистического большинства или меньшинства респондентов. Подсчитывалась частота появления анализируемого признака, определяемая как отношение числа верных (научных) ответов к общему числу ответов по каждому пункту опросника. Интервалы статистического большинства/меньшинства «научных» ответов для каждой выборки респондентов определялись как средняя частота правильного ответа $\pm\sigma$, характеризующая разброс соответствующих частот по каждому суждению. Если «научное» суждение по конкретному пункту опросника выбиралось большинством респондентов группы, то мы полагали, что у них преобладают научные представления по данному вопросу; если же «научное» суждение выбирало меньшинство респондентов, то мы делали вывод о доминировании житейских представлений в данной области.

Обнаружено, что у респондентов практически всех групп преобладают житейские представления о том, что обычный человек использует не более 10% своего мозга, поэтому каждый из нас обладает огромным потенциалом умственного развития; что состояние невесомости возникает только в условиях космического полета; что жизнь на Земле невозможна без фотосинтеза, поэтому если исчезнут растения, то погибнет и вся жизнь на нашей планете; что левое полушарие человеческого мозга отвечает за логическое мышление, а правое — за творческое; что процесс обучения, построенный с учетом доминирующего у человека канала восприятия, более эффективен, чем все традиционные методы. Исключение составили только девочки-школьницы, среди которых многие, но не большинство, согласны с тем, что человек использует лишь малую часть возможностей своего мозга.

К научным убеждениям, доминирующим у всех групп наших респондентов, относятся знания о том, что форма планеты Земля называется геоид и представляет собой шар, несколько приплюснутый у полюсов; что интеллект связан не с размером мозга, а с количеством нейронных связей, образующихся в процессе развития и обучения человека; что оптические иллюзии существенно искажают пространственное восприятие человека. Кроме того, у девушек (и школьниц, и

студенток) доминируют научные представления о природе вирусных заболеваний и путях их передачи от больного человека к здоровому, а старшеклассники (и девочки, и мальчики) уверены в том, что наиболее активно мозг человека растет и проходит основные стадии формирования именно в раннем возрасте, однако деление клеток не прекращается на протяжении всей жизни.

Напомним, что опросник содержал 16 пар утверждений, касающихся естественно-научных представлений учащихся в различных областях знаний. Наши респонденты продемонстрировали устойчивое преобладание житейских представлений по пяти позициям, научных представлений — по трем, ответы по остальным пунктам опросника оказались в пределах стандартного отклонения. Иными словами, приходится констатировать, что совокупность житейских и научных представлений современных старшеклассников и студентов колледжей характеризуется содержательной неоднородностью и слабостью доминирующих тенденций.

Обсуждение результатов

В целом, мы видим, что при разных способах организации и анализа полученных данных сохраняется общевозрастная тенденция преобладания среднего уровня научных представлений, индифферентная к образовательным различиям. Вместе с тем следует отметить, что юноши тяготеют к научному мировоззрению несколько чаще, чем девушки, а студенты колледжей — чаще, чем школьники. Эти небольшие сдвиги в сторону научной картины мира у отдельных групп респондентов отражаются на показателе среднего балла по всей выборке, составляющего 9,33 из максимально возможных 16 баллов.

В то же время устойчивый средний уровень научного мировоззрения у большей части респондентов не является однородным по содержанию: индивидуальные варианты сочетания научных и житейских представлений весьма разнообразны. Этот психологический феномен, выявленный в рамках нашего исследования, требует специального изучения и анализа, поскольку характерен для доминирующей массы участвовавших в исследовании юношей и девушек, обучающихся по одинаковым общеобразовательным программам. Следуя логике теоретической модели становления научного мировоззрения в старшем школьном возрасте, предложенной Л.И. Божович, мы вправе ожидать достаточно равномерного прироста научных представлений в целостной картине мира учащихся, однако, как показывают полученные нами данные, этого не происходит.

Мы предполагаем, что формирование индивидуального познавательного мировоззрения определяется несколькими факторами: содержанием знаний, которые ребенок приобретает в результате обучения, накопленным жизненным опытом и пристрастностью его сознания, которая придает этим знаниям (значениям) личностный смысл. Понятие личностного смысла было введено А.Н. Леонтьевым применительно к мотивам человеческой деятельности, которые как бы «оценивают» жизненную ценность для субъекта объективных фактов, значений,

обстоятельств. Он подчеркивал, что «в индивидуальном сознании значения “психологизируются”, возвращаясь к чувственно данной человеку реальности мира. Другим, и притом решающим, обстоятельством, превращающим значения в психологическую категорию, является то, что, функционируя в системе индивидуального сознания, значения реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла — этого для-себя-бытия конкретного субъекта» (Леонтьев, 1975, с. 112–113).

Получаемые учащимися научные знания, описывающие и объясняющие реальность, могут иметь для каждого из них совершенно разную ценность, разный личностный смысл. Они могут отвечать или не отвечать интересам ребенка, совпадать с его практическим чувственным опытом или противоречить ему, подкреплять знания, полученные из других источников, или опровергать их, оказаться слишком сложными или чересчур простыми, восприниматься им как необходимые для продолжения образования в выбранном направлении или как пустая трата времени. По-видимому, именно эта пристрастность познания и определяет индивидуальное сочетание научных и житейских представлений в общей познавательной картине мира учащегося.

Напомним, что методологической основой нашего исследования является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, в частности, ее положения о соотношении житейских и научных понятий в развитии детского мышления, в соответствии с которыми мы интерпретируем описанные выше результаты. Однако представляют несомненный интерес результаты исследования, проведенного Дж. Познером (G.J. Posner et al., 1982) на рубеже 70–80-х гг. прошлого столетия. Было обнаружено, что не только дети, но и взрослые опираются на обыденные представления чаще, чем на научные, причем житейские представления оказываются не только стойкими, но и системными. Возникший в русле этого исследования новый подход «концептуальных изменений» исходит из предположения, что обыденные детские интерпретации повседневного опыта становятся основой для так называемых «рамочных теорий», то есть устойчивых структур знаний, в которые учащиеся позже помещают и новую информацию. Результатом такого способа познания и становится медленное формирование научных понятий, внутренняя несогласованность научной картины мира, приверженность заблуждениям, исходящим от авторитетных людей. Работающие в рамках этого подхода К. Инагаки и др., (Inagaki, K. et al., 2013), С. Восняду и др., (Vosniadou, S. et al., 2008, 2019) убеждены, что только полная замена всего контекста этих наивных теорий обеспечит вытеснение житейских понятий научными.

Мы полагаем, что еще одним фактором устойчивости житейских понятий в когнитивной картине мира людей является их склонность к конформному поведению. В масштабном исследовании Э. Ортицио и др., (Orticio, E. et al., 2022) проведенном по классической схеме экспериментов С. Аша (Asch, S., 1951) на конформизм, показано, что респонденты, не уверенные в правильности выбранного ими ответа, легко соглашались с псевдонаучными или даже ложными суждени-

ями, если им говорили, что так думает большинство взрослых людей. В этом исследовании респондентам предлагались утверждения не только из области естественных наук, но и из сферы социальных событий, мнением о которых легко манипулировать: вопросы о форме Земли и изменениях климата соседствовали с вопросами о расовых предрассудках и отношении к конкретным политическим деятелям.

Стимульный материал нашего опросника обращен только к естественно-научным знаниям учащихся, с которыми они с той или иной мерой подробности знакомятся в процессе обучения. Тем не менее, несмотря на отсутствие какой-либо внешней корректировки или оценки ответов, некоторое количество псевдонаучных (обыденных) представлений присуще практически всем респондентам.

Представленные выше результаты нашего исследования позволяют предположить, что в раннем юношеском возрасте когнитивный образ мира представляет собой индивидуальный вариант сочетания научных и житейских знаний, опосредованный личностными смыслами субъекта и доминирующим принципом познания, то есть склонностью обращаться к надежным либо наиболее доступным источникам информации.

В то же время по всей выборке отчетливо выделяются представления, относительно которых статистическое большинство респондентов опирается только на научные либо только на житейские знания. С чем это может быть связано?

Приведенный выше перечень доминирующих житейских суждений свидетельствует о том, что они представляют собой упрощенные научно-популярные знания, весьма распространенные среди людей старших поколений — педагогов, родителей и прародителей наших респондентов. Данная категория взрослых традиционно выступает достаточно надежным источником полупопулярной информации, которую учащиеся получают в обыденных беседах. Приведение этих сведений в соответствие с современными научными знаниями возможно только при возникновении у учащегося специального интереса, то есть появлении личностного смысла в изучении того или иного учебного предмета. Отсутствием именно личностного смысла объясняется, на наш взгляд, толерантность обыденных представлений к новым знаниям, с которыми ученик знакомится в процессе обучения.

Устойчивые научные представления учащихся старшего юношеского возраста соответствуют знаниям, принятым большинством современных людей, и не требуют сложных доказательств. Так, например, о том, что Земля круглая, дети из самых разных источников узнают еще в дошкольном возрасте, а прямая пропорциональная связь размера мозга и уровня интеллекта опровергается простыми наблюдениями за животными. Рассуждения, отрицающие эти знания, носят скорее эпатажный характер и направлены на привлечение внимания к псевдонаучным доказательствам, имитирующим оригинальность мышления автора новой «теории». Склонность девушек придерживаться современных научных взглядов на распространение вирусных заболеваний обусловлена, вероятно, гендерно задан-

ным паттерном поведения, направленного на заботу о здоровье и благополучии близких, и, соответственно, придающим этой информации личностный смысл. В целом, школьники чаще придерживаются научных представлений о пластичности коры головного мозга, что, по-видимому, не противоречит их обыденной вере в безграничность его возможностей.

Выводы

1. Полученные результаты исследования не в полной мере соответствуют теоретической модели становления научного мировоззрения учащихся раннего юношеского возраста, выдвинутой Л.И. Божович в контексте положений культурно-исторической теории. Когнитивная картина мира учащихся раннего юношеского возраста характеризуется доминированием среднего уровня научных представлений. Вместе с тем юноши достоверно чаще, чем девушки, демонстрируют высокий уровень научного мировоззрения. Различия, обусловленные типом образовательного учреждения, не достигают статистической значимости, что позволяет предполагать лишь наличие тенденции к более высокому уровню научного мировоззрения у студентов колледжа.

2. Содержательный анализ научных представлений учащихся раннего юношеского возраста показал, что они соответствуют знаниям, принятым большинством современных людей, и не требующим сложных доказательств. Имеющиеся у учащихся житейские суждения представляют собой упрощенные научно-популярные знания, возможно, распространенные среди людей старших поколений, выступающих для наших респондентов достаточно надежными источниками информации.

3. В раннем юношеском возрасте когнитивный образ мира представляет собой индивидуальный вариант сочетания научных и житейских знаний, опосредованный личностными смыслами субъекта и доминирующим принципом познания, то есть склонностью обращаться к надежным (научным) либо наиболее доступным (житейским) источникам информации.

4. Выдвинутое в качестве объяснительного принципа предположение о том, что научные знания, отвечающие собственным познавательным интересам и потребностям учащегося, приобретают для него личностный смысл, обеспечивая тем самым вытеснение обыденных, житейских представлений, рассматривается как перспектива развития данного исследования.

Ограничения исследования обусловлены, прежде всего, выборкой респондентов, в состав которой вошли только учащиеся городских образовательных учреждений. Кроме того, тематика суждений, содержащихся в опроснике, ограничена естественно-научными знаниями как более достоверными и менее субъективными, нежели гуманитарные или социальные. Тем не менее, необходимо дополнительное исследование, которое позволило бы с большей уверенностью утверждать, что выявленные нами особенности научного мировоззрения не связаны с конкретной предметной областью.

Литература

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
- Казанская К.О., Ромащук А.Н. Проблема перехода от житейских к научным понятиям: подход «концептуальных изменений» и школа Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 239–259. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.12>
- Корнилов С.А. Проблема надежности психологических шкал и ее значение для психодиагностики в научных и практических целях // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: ИП РАН, 2010. С. 101–105.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Томский государственный университет, 2004. С. 11–29.
- Митина О.В. Альфа Кронбаха: когда и зачем ее считать // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции: в 2 т. / Под ред. Н.А. Батурина и др. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 232–240.
- Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983.
- Asch, S.E. (1951). Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments. In H. Guetzkow (Eds.). *Groups, leadership, and men* (pp. 177–190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Orticio, E., Martí, L., Kidd, C. (2022). Social Prevalence Is Rationally Integrated in Belief Updating. *Open Mind*, 6 (4), 1–11. (Retrieved from https://doi.org/10.1162/opmi_a_00056) (review date: 31.03.2023).
- Inagaki, K., Hatano, G. (2013). Conceptual change in Naïve Biology. In Vosniadou S. (Eds.). *International handbook of research on conceptual change* (pp. 195–219). N.Y.: Taylor and Francis.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66 (2), 211–228.
- Vosniadou, S. (2019). The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers in Education*, 4. (Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00032>) (review date: 31.03.2023).
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. *International Handbook of Research on Conceptual Change*. In Vosniadou S. (Eds.), (pp. 3–34). N.Y.: Taylor and Francis.

References

- A large psychological dictionary. (2009). In B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (Eds.). 4th expanded ed. Saint Petersburg: Prime-EURO SIGN. (In Russ.).
- Asch, S.E. (1951). Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments. In H. Guetzkow (Eds.). *Groups, leadership, and men* (pp. 177–190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Inagaki, K., Hatano, G. (2013). Conceptual change in Naïve Biology. In Vosniadou S. (Eds.). *International handbook of research on conceptual change* (pp. 195–219). N.Y.: Taylor and Francis.
- Kazanskaya, K.O., Romashchuk, A.N. (2021). The problem of transition from everyday to scientific concepts: approach of “conceptual changes” and school L.S. Vygotsky. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Vestnik of Moscow University. Series 14. Psychology)*, 3, 239–259. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.03.12> (In Russ.).
- Kornilov, S.A. (2010). The problem of reliability of psychological scales and its significance for psychodiagnostics in scientific and practical purposes. *Eksperimental'naya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy (Experimental psychology in Russia: traditions and prospects)*. In V.A. Drumsirichova (Eds.), (pp. 101–105). Moscow: IP RAS. (In Russ.).
- Leont'ev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
- Leont'ev, D.A. (2004). Worldview as a myth and worldview as an activity. *Mentalitet i komunikativnaya sreda v tranzitivnom obshchestve (Mentality and communicative environment in transitive society)*. In V.I. Kabrina, O. Muravieva (Eds.), (pp. 11–29). Tomsk: Tomsk State University. (In Russ.).
- Mitina, O.V. (2015). Alpha Kronbach: when and why to consider it. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii: v 2 t. (Modern psychodiagnostics of Russia. Overcoming the crisis: collection of materials of the third All-Russian Conference: in 2 vols.)*. (1st ed.). In N.A. Baturin et al. (Eds.), (pp. 232–240). Chelyabinsk: SUSU Publishing Center. (In Russ.).
- Orticio, E., Martí, L., Kidd, C. (2022). Social Prevalence Is Rationally Integrated in Belief Updating. *Open Mind*, 6 (4), 1–11. (Retrieved from https://doi.org/10.1162/opmi_a_00056) (review date: 31.03.2023).
- Philosophical encyclopedic dictionary (1983). In L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov (Eds.). Moscow: Sov. encyclopedia (In Russ.).
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66 (2), 211–228.
- Vosniadou, S. (2019). The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers in Education*, 4. (Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00032>) (review date: 31.03.2023).
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. *International Handbook of Research on Conceptual Change*. In Vosniadou, S. (Eds.), (pp. 3–34). N.Y.: Taylor and Francis.

Vygotskii, L.S. (1982). Collected works (2nd ed.): Problems of general psychology. In V.V. Davydov (Eds.). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Vygotskii, L.S. (1983). Collected works (3rd ed.): Problems of the development of the mind. In A.M. Matyushkin (Eds.). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Поступила: 13.04.2023

Получена после доработки: 19.05.2023

Принята в печать: 20.07.2023

Received: 13.04.2023

Revised: 19.05.2023

Accepted: 20.07.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алла Дамировна Андреева — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования, alladamirovna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>

ABOUT THE AUTHOR

Alla D. Andreeva — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, alladamirovna@yandex.ru, <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-22>

УДК 159.922.75

Особенности развития воображения у детей 5–6 лет

О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова✉, Е.А. Чичина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉d.bukhalenkova@inbox.ru

Резюме

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, пониманием важной роли воображения в познавательном и эмоциональном развитии детей, а с другой — противоречивыми результатами современных исследований развития воображения в старшем дошкольном возрасте.

Целью исследования выступила оценка продуктивного воображения у современных воспитанников старших групп детского сада и выделение типов воображения на основе статистической обработки данных.

Методы. В исследовании была использована методика «Дорисовывание фигур» (модифицированный вариант теста Торренса) О.М. Дьяченко (2007). Рисунки дошкольников анализировались по параметрам разработанности, гибкости и оригинальности образов. При обработке полученных данных вычислялись средние и медианные значения, стандартные отклонения, применялся метод кластерного анализа, использовались критерии Краскела — Уоллиса и Манна — Уитни, а также критерий Колмогорова — Смирнова и критерий χ^2 .

Выборка. В исследовании приняли участие 768 воспитанников старших групп детских садов из четырех регионов России (г. Москвы, республик Саха и Татарстан, Пермского края) в возрасте от 58 до 72 месяцев (из них 47,9% — мальчики).

Результаты. На основе параметров разработанности и оригинальности рисунков были выделены 6 качественно различающихся типов продуктивного воображения у старших дошкольников. Согласно полученным результатам, уровень развития воображения примерно половины дошкольников старших групп низкий: дети либо вообще не принимают задание (мы отнесли их к 0 типу), либо рисуют не детализированные отдельные объекты (1 тип). Также результаты выделения 2, 3 и 4 типов показывают, что разработанность и оригинальность в возрасте 5–6 лет развиваются гетерохронно: у части детей относительно выше оценки по одному параметру, тогда как у части — по другому. Менее чем у 5% выборки был выявлен высокий уровень развития воображения, при котором дети используют включения (5 тип). Было получено схожее распределение типов в разных регионах России.

Выводы. Результаты исследования расширяют представления о развитии продуктивного воображения у современных детей дошкольного возраста и вносят вклад в его изучение в изменившихся условиях образовательной среды. Построенная на основе количественных методов типология продуктивного воображе-



ния может быть полезна как исследователям, так и практикующим психологам, работникам сферы дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воображение, гибкость, оригинальность, разработанность, дорисовывание фигур.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФ № 22-78-10096 «Лонгитюдное исследование взаимосвязи цифровизации, воображения и саморегуляции у детей при переходе из детского сада в школу».

Для цитирования: Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А. Особенности развития воображения у детей 5–6 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 108–128. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-22>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-22>

Features of imagination in 5–6-year-old children

Olga V. Almazova, Daria A. Bukhalenkova✉, Elena A. Chichinina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉d.bukhalenkova@inbox.ru

Abstract

Background. The relevance of the study is due to understanding of important role of imagination in the cognitive and emotional development of children as well as the contradictory results of modern research on imagination development in older preschool age.

Objective. The study had its purpose to assess the level of productive imagination of the present-day preschoolers educated in the senior groups of kindergarten and to identify types of imagination being based on statistical data processing.

Methods. The study implemented the technique “Complete the drawing” (a modified Torrens’ Test) and the typology of productive imagination by O.M. Dyachenko (2007). Drawings of preschoolers were analyzed in terms of elaboration, flexibility, and originality of images. Processing the obtained data included calculation of the mean and median values, standard deviations; the cluster analysis method; the non-parametric Kruskal-Wallis’s criterion and Kolmogorov-Smirnov’s, Mann-Whitney’s criteria were used.

Sample. The study involved 768 preschoolers of older groups of kindergartens in four regions of Russia (Moscow, the Republics of Sakha and Tatarstan, Perm Territory) aged 58 to 72 months (of which 47.9% were boys).

Results. Modern methods of statistical data processing have made it possible to identify and compare significantly different types of productive imagination in preschoolers.

According to the results of the assessment of imagination development of the of older preschool children in different regions of Russia, a similar distribution was obtained for 6 types of productive imagination. The study revealed the low level of imagination development in about half of older preschoolers: children either do not accept the task at all (type 0), or draw individual objects that are not detailed (type 1). Productive imagination at the age of 5–6 years develops heterochronously: children with different types of imagination have relatively high scores for various parameters (types 2, 3, 4). Less than 5% of older preschoolers are characterized by a high level of imagination development when children use “inclusions” (type 5).

Conclusion. The results of the study expand the understanding of productive imagination in today’s preschool children and contribute to studying its development in the changed conditions of educational environment. The typology of productive imagination built on the basis of quantitative methods can be useful for both researchers and practicing psychologists, preschool educators.

Keywords: preschool age, imagination, development, flexibility, originality, elaboration, complete the drawing.

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation grand № 22-78-10096.

For citation: Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of the imagination in 5–6 years old children. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical and experimental psychology), 3 (16), 108–128. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-22>

Введение

Одним из важнейших новообразований дошкольного возраста является воображение, играющее большую роль в познавательном и эмоциональном развитии детей (Выготский, 1982; Эльконин, 1978; Давыдов, 1986). Согласно результатам исследований, уровень развития воображения у дошкольников взаимосвязан с их социальным статусом в группе сверстников (Денисенкова, Звягинцева, 2013), с развитием навыков чтения и письма (Кудрявцев, 2020) и познавательной активности (Самкова, 2019), что крайне важно для их дальнейшего успешного обучения в школе (Чурбанова, Корягина, 2009; Баянова, Хаматвалеева, 2022). При этом многие современные ученые выражают обеспокоенность тем, как развивается воображение у современных дошкольников, поскольку традиционная игра, являющаяся основным источником развития воображения (Выготский, 1982; Эльконин, 1978; Дьяченко, 1996; Кравцов, Кравцова, 2019; Fleeer, 2022), в последнее время все чаще замещается и зачастую вытесняется играми на цифровых устройствах (Greenfield, 2009; Calvert, Valkenburg, 2013; Веракса и др., 2021; Белова, Шумакова, 2022; Смирнова и др., 2022; Хохлова, Муллер, Савостина, 2022). В связи с этим изучение развития воображения у современных дошкольников является значимой и актуальной задачей.

Обзор исследований воображения старших дошкольников

В нашей стране получила широкое распространение методика «Дорисовывание фигур», являющаяся модифицированным вариантом теста Е. Торренса (Дьяченко, 2007). Она и сейчас наиболее часто используется исследователями в области дошкольного развития в качестве инструмента измерения уровня развития воображения (Белкина, Сивкова, 2017; Денисенкова, Звягинцева, 2013; Самкова, 2019; Морозова, Поляшова, 2021; Шинкарева, Гавриленко, 2018; и др.).

Рисунки детей, получившиеся в результате дорисовывания черно-белых фигур неопределенной формы, О.М. Дьяченко предлагает оценивать независимо от их общественной или индивидуальной новизны по параметрам, которые позволяют сравнивать их с рисунками других детей из выбранной группы детского сада. Автор выделяет три таких показателя: 1) продуктивность, или разработанность изображений (учитывается количество правильных ответов) фиксирует именно направленность воображения, то есть подчиненность их поставленной задаче (не учитываются «случайно» возникшие изображения); 2) гибкость (учитывается количество различных категорий ответов) показывает возможности вариативности воображения детей: насколько разнообразными могут быть признаки объектов, на основе которых ребенок строит воображаемые образы и которые он переносит с одного объекта на другой в своем воображении; 3) оригинальность (частота встречающихся ответов) отражает степень индивидуализации выполнения творческих заданий у данного ребенка. По мнению О.М. Дьяченко, именно сочетание всех трех параметров может показать реальную новизну образов воображения ребенка, его подхода к поставленной задаче. Кроме того, автор также предлагает подсчитывать интегральный, комплексный показатель, тесно взаимосвязанный с тремя, описанными выше, — коэффициент оригинальности, который подсчитывается как количество изображений, не повторяющихся у самого ребенка и у других детей из его группы.

В результате проведенных с помощью данной методики исследований О.М. Дьяченко выделила несколько типов (или уровней развития) творческого воображения у дошкольников. К типу 0 она отнесла детей, которые не принимают задачу (либо отказываются, либо пытаются, но не могут правильно выполнить задание — или повторяют образец, или рисуют изображение, не связанное с задачей). К типу 1 были отнесены дети, которые справляются с заданием, но их рисунки соответствуют изображениям одного объекта и при этом схематичны, лишены деталей. К типу 2 относились дети, чьи рисунки также изображают отдельные объекты, но более детализированы. К типу 3 автором были отнесены дети, выполняющие детальные рисунки, включающие предметы в воображаемый сюжет. К типу 4 — дети, дорисовывающие фигуры так, чтобы они образовывали целостную композицию, состоящую из нескольких предметов. Тип 5 (самый высокий уровень) предполагал, что дети используют качественно новый способ — включение, то есть исходная фигурка становится второстепенной деталью совсем другого рисунка (например, треугольник в рисунке выступает не крышей дома,

а грифелем карандаша, которым мальчик рисует картинку). Согласно данным О.М. Дьяченко, у детей старшей группы детского сада происходит развертывание сюжетов с изображаемыми объектами, однако постепенно снижается коэффициент оригинальности. При этом решения, соответствующие 5 типу, начинают использовать только воспитанники подготовительных групп детского сада (около четверти детей) (Дьяченко, 1996).

Обратимся к более современным данным о развитии воображения дошкольников, полученным с помощью методики «Дорисовывание фигур». Так, в исследовании Н.С. Денисенковой и Т.А. Звягинцевой (2013) было показано, что в возрасте 5–6 лет, в старшей группе детского сада, дети дают несколько большее количество оригинальных ответов по группе, по сравнению с воспитанниками подготовительных групп детского сада, хотя образ еще строится на основе предложенной фигуры и практически всегда является ее основой. Основываясь на показателях коэффициента оригинальности, авторы установили, что в 5–6 лет высокий уровень развития воображения встречается у 21,0% детей, средний уровень — у 60,5% детей, низкий уровень — у 18,4% (результаты были получены на выборке 38 детей из г. Москвы). Исследование показало, что только после 6 лет дети начинают строить образ через «включение», что согласуется с полученными ранее О.М. Дьяченко данными (Дьяченко, 1996).

По результатам использования методики «Дорисовывание фигур» в эмпирическом исследовании, проведенном В.Н. Белкиной и М.А. Сивковой (2017) на выборке 30 детей (15 девочек) в возрасте 5–6 лет из дошкольного образовательного учреждения г. Ярославля, у 20% участников был выявлен низкий уровень развития творческого воображения, у 60% (в основном, у девочек) — средний уровень, и у 20% — высокий. Авторы пишут о шаблонности большинства детских рисунков, но отмечают, что у мальчиков наблюдалось большее разнообразие в изображениях: кто-то из детей повторял свои рисунки в различных сюжетах, не дополняя деталями, но подробно описывая свой замысел, а кто-то, наоборот, каждый раз придумывал новый образ и тщательно его прорабатывал.

Согласно результатам диагностики воображения с помощью методики «Дорисовывание фигур» на выборке 89 детей в возрасте 3–7 лет из г. Москвы, полученным в исследовании И.А. Самковой, «к 7 годам коэффициент оригинальности имеет плавную положительную динамику» (Самкова, 2019, с. 45), и в рисунках примерно 20% старших дошкольников встречаются включения. Совсем другую картину мы видим в результатах исследования Н.А. Шинкарёвой и А.А. Гавриленко (2018) на выборке 40 детей 6–7 лет, воспитанников двух групп (по 20 детей в каждой) детского сада г. Иркутск. На основе выполнения детьми методики «Дорисовывание фигур» исследователи выявили 3 уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста. Высоким уровнем обладали 25% детей из одной группы и 40% — из второй. Эти дети давали схематичные, иногда детализированные и, как правило, оригинальные рисунки (не повторявшиеся в группе детей и у самого ребенка). Однако в них фигура для рисования чаще всего являлась центральным

элементом рисунка, что позволило авторам сделать вывод о низких показателях включения у данных дошкольников. Средним уровнем воображения характеризовались 40% детей из одной и 45% — из другой группы. Они дорисовывали большинство фигурок, однако, все рисунки были схематичны, без деталей. При этом авторы исследования отметили более низкие показатели оригинальности у детей со средним уровнем: всегда это были рисунки, повторяемые самим ребенком или встречающиеся у других детей из группы. Низким уровнем развития воображения отличались 35% детей из одной и 15% — из другой группы. Некоторые из них не справлялись с заданиями методики (они либо не принимали задачу, либо рисовали рядом с заданной фигуркой что-то свое, либо делали беспредметные изображения), другие же делали схематичные, даже примитивные и шаблонные, рисунки.

Обобщая результаты репликационных исследований по развитию воображения у дошкольников, выполненных кафедрой дошкольной педагогики и психологии МГППУ в 2016–2018 гг., Е.К. Ягловская (2018) отмечает, что только 5% из обследованных детей подготовительных групп детского сада использовали «включение» при решении поставленных задач, тогда как, по данным О.М. Дьяченко, в прошлом веке этот способ наблюдался у 25% детей этого возраста. При этом результаты исследований показывают увеличение числа оригинальных решений (в сравнении с данными О.М. Дьяченко). Автор полагает, что данный факт указывает на то, что разнообразие предметной среды позитивно сказывается на оригинальности воображения детей. При этом отмечается большой разброс результатов, полученных в разных дошкольных организациях: по одним данным, дети старшей группы в среднем давали 1–2 оригинальных решения, а по другим — 4–5. Неоднозначны также выводы об использовании «включения» дошкольниками: одни результаты свидетельствуют о том, что некоторые современные дети уже в среднем дошкольном возрасте используют этот способ при создании рисунков, тогда как, по другим данным, — у дошкольников подготовительного возраста он практически не встречается.

Данное замечание Е.К. Ягловской согласуется с противоречивой картиной результатов различных отечественных исследований, описанных выше, о соотношении детей с разными уровнями и особенностями развития воображения. Причин таких существенных расхождений можно выделить несколько. Во-первых, малочисленность выборок исследования: в большинстве исследований количество детей в выборках не превышает 50 человек, что явно недостаточно для возможности делать выводы о закономерностях развития воображения у современных дошкольников. Во-вторых, исследователи используют разные, не всегда понятные основания для определения уровней развития воображения, что затрудняет сопоставление данных. В-третьих, как отмечает Е.К. Ягловская (2018), на такой большой разброс данных зачастую влияют существенные различия в условиях обучения и воспитания современных дошкольников в разных образовательных учреждениях. Эту ситуацию хорошо иллюстрируют значительно различающиеся результаты, полученные Н.А. Шинкаревой и А.А. Гавриленко (2018) в двух разных

группах одного детского сада. Таким образом, для получения более объективной картины уровня развития воображения у современных дошкольников представляется важным проведение исследования на большой выборке детей, что позволило бы нивелировать влияние многих дополнительных факторов.

Данная попытка была предпринята в нашей работе, целью которой стало изучение показателей продуктивного воображения и выделение типов развития воображения у детей 5–6 лет. Выбор этой возрастной группы был обусловлен тем, что, с одной стороны, по результатам исследования можно было бы судить о том, как развито воображение у детей старших групп детского сада, а с другой, — педагоги располагали бы временем (подготовительная группа) для работы по развитию продуктивного воображения к моменту поступления детей в школу.

Выборка и процедура исследования

Выборку составили 768 дошкольников в возрасте от 58 до 72 месяцев ($M = 65,4$; $SD = 3,81$), из них 47,9% — мальчики. В исследовании приняли участие воспитанники старших групп детских садов из четырех регионов России: 24,5% детей из г. Москвы, 39,1% — из Республики Саха, 26,8% — из Республики Татарстан, 9,6% — из Пермского края.

Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально, в тихом светлом помещении в детском саду, который посещает ребенок, специально обученными тестерами. Тестеры фотографировали все рисунки и фиксировали названия, которые давали дети своим рисункам. Затем была проведена оценка детских рисунков двумя прошедшими обучение экспертами. После независимой оценки результаты согласовывались.

Методы исследования

Для оценки уровня развития воображения у дошкольников была использована методика «Дорисовывание фигур», являющаяся модифицированным вариантом теста Е. Торренса (Дьяченко, 2007). В качестве стимульного материала был использован один из двух предложенных автором наборов фигур, который включает 10 карточек, на каждой из которых нарисована одна черно-белая фигура неопределенной формы (рис. 1). Задача ребенка — дорисовать эту фигуру так, чтобы получилось целостное изображение.

Результаты выполнения методики оценивались по трем показателям:

1. Оригинальность изображений — количество включений исходной фигуры в графический образ. Под включением понимается такой способ построения рисунка ребенком, когда исходная фигура становится второстепенным, несущественным компонентом рисунка (например, кружок становится не солнцем, а стеклом в очках на лице человека). Подсчитывалась сумма рисунков, в которых были включения (максимум — 10 баллов).

2. Разработанность изображений показывает степень детализации, то есть количество дорисованных ребенком элементов. Данный показатель отражает

способность ребенка детально разрабатывать придуманные идеи. Сначала этот показатель подсчитывался отдельно для каждого изображения, затем высчитывалась медиана по всем рисункам испытуемого.

3. Гибкость воображения показывает количество неповторяющихся (по содержанию и принципу дорисовывания) изображений у каждого ребенка (максимум — 10 баллов). Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же образ (например, и круг, и круг с палочкой дорисовываются одинаково и называются ребенком «леденец»).

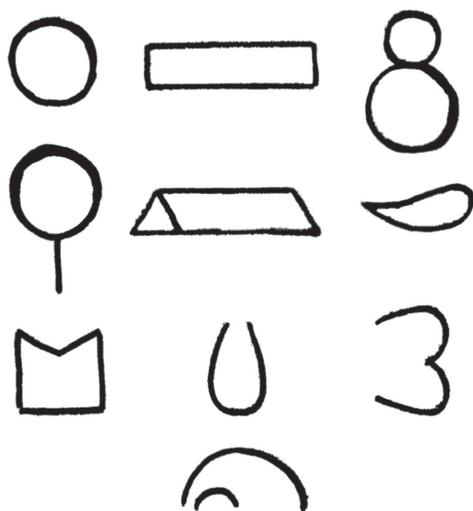


Рис. 1. Стимульный материал методики О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур»

Fig. 1. Stimulus material of Dyachenko's test "Complete the drawing"

Автор методики, О.М. Дьяченко, предлагает подсчитывать еще один параметр, считающийся наиболее комплексным показателем развития воображения у дошкольников (Дьяченко, 1996), — коэффициент оригинальности, то есть количество уникальных изображений, отличных от других рисунков того же ребенка, а также от рисунков других детей из его группы, нарисованных на основе той же фигуры. Однако в данном исследовании мы не анализировали этот показатель, так как в современных реалиях количество детей в группе очень сильно различается в разных дошкольных учреждениях. В нашем исследовании, к примеру, количество детей из одной группы детского сада, принявших участие в исследовании, варьировало от 5 до 22, тогда как сама О.М. Дьяченко рекомендует подсчитывать данный показатель при размере группы в 25–30 детей (Дьяченко, 2007). Такая разница в численности групп влияет на надежность оценки коэффициента оригинальности: он будет зависеть от числа детей в группе — можно ожидать, что чем больше группа, тем ниже будет коэффициент. В связи с этим сравнение коэффициента оригинальности у двух детей, один из которых сравнивался с группой из

5 человек, а второй — с группой из 25 человек, представляется непропорциональным и показывает ненадежность данного параметра как показателя развития воображения у дошкольников в современных условиях.

Результаты исследования

В результате анализа рисунков дошкольников было выявлено, что 35 детей не поняли задание или не справились с выполнением теста. Их результаты в дальнейшем не учитывались. Мы, вслед за О.М. Дьяченко, выделили их в отдельную группу (тип 0) (Дьяченко, 2007).

Для дальнейшего построения типологии развития воображения старших дошкольников, мы убрали из рассмотрения показатель гибкости в связи с очень маленьким разбросом данных (см. табл. 1). К тому же более половины детей по этому параметру набрали максимальный балл.

Таблица 1. Средние, медианы и стандартные отклонения оценок по методике «Дорисовывание фигур»

Параметр	M	Me	SD	Min	Max
Разработанность	3,09	2,50	1,791	0	11
Оригинальность	1,24	1,00	1,229	0	6
Гибкость	9,62	10,00	0,704	5	10

Table 1. Means, medians and standard deviations of scores on the "Complete the Drawing" test

	M	Me	SD	Min	Max
Elaboration	3.09	2.50	1.791	0	11
Originality	1.24	1.00	1.229	0	6
Flexibility	9.62	10.00	0.704	5	10

При помощи кластерного анализа (метод К-средних), исходя из оценок по показателям разработанности и оригинальности, было произведено разделение детей на 5 групп (кластеров) (см. табл. 2). Количество групп определялось на основе теоретической модели автора методики и исходя из распределения детей по полученным кластерам.

Таблица 2. Центры кластеров, средние и стандартные отклонения оценок разработанности и оригинальности в каждом из кластеров

Кластер / Параметр	N	Разработанность			Оригинальность		
		Центр	M	SD	Центр	M	SD
1	299	1,7	1,69	0,491	0	0,34	0,514
2	164	3,3	3,28	0,612	1	0,79	0,411
3	165	3,2	3,21	0,850	2	2,41	0,633

4	70	5,9	5,89	0,835	2	1,97	0,916
5	35	8,0	8,01	1,369	4	4,20	0,933

Table 2. Cluster Centers, means and standard deviations of Elaboration and Originality scores in each cluster

Cluster / Parameter	N	Elaboration			Originality		
		Center	M	SD	Center	M	SD
1	299	1.7	1.69	0.491	0	0.34	0.514
2	164	3.3	3.28	0.612	1	0.79	0.411
3	165	3.2	3.21	0.850	2	2.41	0.633
4	70	5.9	5.89	0.835	2	1.97	0.916
5	35	8.0	8.01	1.369	4	4.20	0.933

На рис. 2 приведены диаграммы размаха оценок разработанности и оригинальности в разных кластерах.

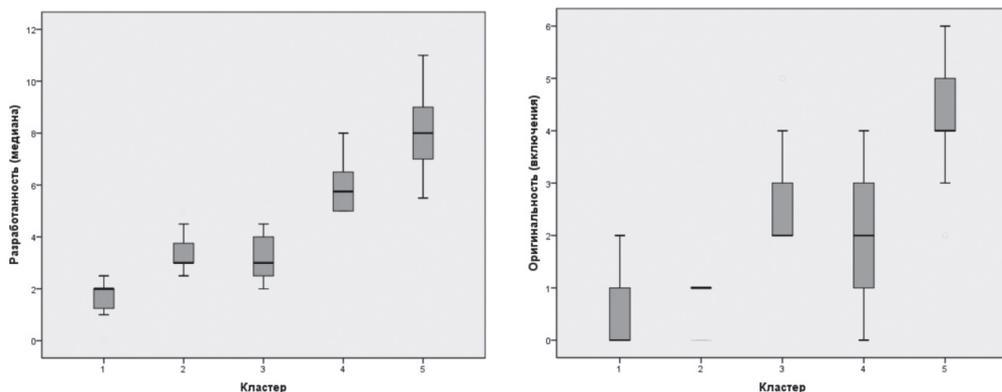


Рис. 2. Диаграммы размаха оценок разработанности и оригинальности в разных кластерах

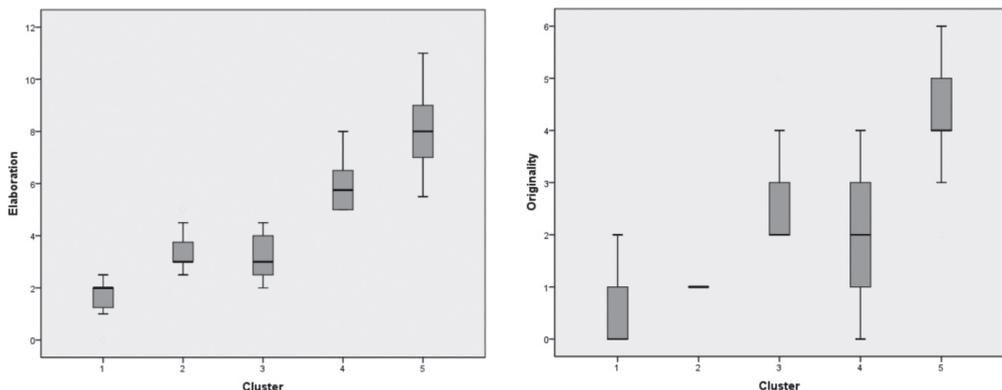


Fig. 2. Boxplots of Elaboration and Originality scores in each cluster

Поскольку количество детей в разных кластерах сильно различается (от 35 до 299), а распределение оценок по параметрам «разработанность» и «оригинальность» отличается от нормального внутри некоторых кластеров по критерию Колмогорова — Смирнова, то для оценки различий показателей между кластерами использовался непараметрический критерий. При помощи критерия Краскела — Уоллиса было установлено, что и оценки разработанности ($K - W = 574,487$; $p < 0,001$), и оценки оригинальности ($K - W = 539,672$; $p < 0,001$) значительно различаются в разных кластерах.

Сравнение оценок по параметру разработанности попарно в разных кластерах (критерий Манна — Уитни) позволило выявить следующие различия. Так, показатели разработанности рисунков

а) у детей из 5-го кластера значительно выше, чем у детей из 4-го ($U = 210,500$; $p < 0,001$), 3-го ($U = 0,001$; $p < 0,001$), 2-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$) и 1-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$) кластеров;

б) у детей из 4-го кластера — значительно выше, чем у детей из 3-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$), 2-го ($U = 23,000$; $p < 0,001$) и 1-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$) кластеров;

в) у детей из 3-го и 2-го кластеров значительно не различаются ($U = 13014,000$; $p = 0,542$);

г) у детей из 3-го ($U = 3643,000$; $p < 0,001$) и 2-го ($U = 379,500$; $p < 0,001$) кластеров значительно выше, чем у детей из 1-го кластера.

Сравнение оценок оригинальности попарно в разных кластерах (критерий Манна — Уитни), показало, что оригинальность рисунков

а) у детей из 5-го кластера значительно выше, чем у детей из 4-го ($U = 112,500$; $p < 0,001$), 3-го ($U = 408,500$; $p < 0,001$), 2-го ($U = 0,001$; $p < 0,001$) и 1-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$) кластеров;

б) у детей из 4-го кластера — значительно выше, чем у детей из 2-го ($U = 1682,500$; $p < 0,001$) и 1-го ($U = 1727,500$; $p < 0,001$) кластеров;

в) у детей из 3-го — значительно выше, чем у детей из 4-го ($U = 4416,000$; $p = 0,001$), 2-го ($U = 0,000$; $p < 0,001$) и 1-го ($U = 330,000$; $p < 0,001$) кластеров;

г) у детей из 2-го кластера значительно выше, чем у детей из 1-го кластера ($U = 13409,500$; $p < 0,001$).

Исходя из проведенного сравнения кластеров, можем описать получившиеся типы детей:

Тип **0** (35 детей, 4,6% выборки). Дети не справляются с заданием.

Тип **1** (1-й кластер, 299 детей, 38,9% выборки). Получившиеся рисунки содержат минимальное количество деталей, включения не делаются.

Тип **2** (2-й кластер, 164 ребенка, 21,4% выборки). Рисунки детей не очень детализированы, включения встречаются, но пока редко (в среднем — для 1 картинки из 10).

Тип **3** (3-й кластер, 165 детей, 21,4% выборки). Рисунки детей не очень детализированы, но включения встречаются чаще, чем в 4-м типе (для всех детей — не менее, чем на 2 картинках из 10).

Тип 4 (4-й кластер, 70 детей, 9,1% выборки). Рисунки детей детализированы, однако включения встречаются редко (в среднем — для 2 картинок из 10).

Тип 5 (5-й кластер, 35 детей, 4,6% выборки). Рисунки этих детей отличаются высокой степенью детализации и демонстрируют способность делать исходную деталь незначительной частью итоговой композиции (использование включений).

Также было проанализировано распределение мальчиков и девочек по выделенным типам воображения (см. табл. 3). При помощи критерия χ^2 было выявлено, что пол и тип воображения связаны, но сила связи слабая ($\chi^2 = 20,395$; $df = 1$; $p = 0,001$; Cramer's $V = 0,163$). Как видно из приведенной таблицы 3, у девочек чаще, чем у мальчиков, в этом возрасте встречаются типы 4 и 5, а у мальчиков чаще, чем у девочек, — тип 1.

Таблица 3. Распределение мальчиков и девочек по типам воображения

Пол / тип	0	1	2	3	4	5
Мальчики	17 (4,6%)	169 (45,9%)	72 (19,6%)	76 (20,7%)	169 (45,9%)	12 (3,3%)
Девочки	18 (4,5%)	130 (32,5%)	92 (23,0%)	88 (22,3%)	130 (32,5%)	23 (5,8%)

Table 3. Distribution of boys and girls by types of imagination

Sex / Type	0	1	2	3	4	5
Boys	17 (4.6%)	169 (45.9%)	72 (19.6%)	76 (20.7%)	169 (45.9%)	12 (3.3%)
Girls	18 (4.5%)	130 (32.5%)	92 (23.0%)	88 (22.3%)	130 (32.5%)	23 (5.8%)

Кроме того, был проведен анализ распределения детей из разных регионов РФ по типам развития воображения (см. табл. 4). При помощи критерия χ^2 было выявлено, что регион проживания и тип воображения не связаны ($\chi^2 = 21,291$; $df = 3$; $p = 0,128$; Cramer's $V = 0,096$). Отметим, что в процентном соотношении, в Пермском крае наибольшее число детей, не справившихся с заданием (тип 0) и отличающихся низким уровнем развития воображения (тип 1 — рисунки с минимальным количеством деталей, без включений). При этом в трех остальных регионах (Москва, Республика Саха и Республика Татарстан) распределение выделенных типов внутри выборок очень похоже.

Таблица 4. Распределение детей из разных регионов РФ по типам воображения

Регион / тип	0	1	2	3	4	5
Москва	8 (4,3%)	56 (35,1%)	40 (21,3%)	50 (26,6%)	15 (8,0%)	9 (4,8%)
Республика Саха	11 (3,7%)	117 (39,0%)	69 (23,0%)	64 (21,3%)	28 (9,3%)	11 (3,7%)
Республика Татарстан	9 (4,4%)	77 (37,4%)	41 (19,9%)	45 (21,8%)	21 (10,2%)	13 (6,3%)
Пермский край	7 (9,5%)	39 (52,7%)	14 (18,9%)	6 (8,1%)	6 (8,1%)	2 (2,7%)

Table 4. Distribution of children from different regions of the Russian Federation by type of imagination

Region / Type	0	1	2	3	4	5
Moscow	8 (4.3%)	56 (35.1%)	40 (21.3%)	50 (26.6%)	15 (8.0%)	9 (4.8%)
Sakha Republic	11 (3.7%)	117 (39.0%)	69 (23.0%)	64 (21.3%)	28 (9.3%)	11 (3.7%)
Tatarstan Republic	9 (4.4%)	77 (37.4%)	41 (19.9%)	45 (21.8%)	21 (10.2%)	13 (6.3%)
Perm Territory	7 (9.5%)	39 (52.7%)	14 (18.9%)	6 (8.1%)	6 (8.1%)	2 (2.7%)

Обсуждение результатов

Целью данного исследования было изучение показателей продуктивного воображения и выделение типов развития воображения у детей 5–6 лет. Необходимость построения типологии вытекает из целого ряда факторов. Во-первых, оригинальная типология О.М. Дьяченко описана качественно, что оставляет вопросы к определению уровня развития воображения ребенка разными экспериментаторами, субъективности и универсальности такого рода оценок. Например, если среди 10 рисунков ребенка можно увидеть сразу 3 разных типа — как правильно делать выводы об уровне развития его воображения? Во-вторых, существенные изменения, произошедшие в образе жизни дошкольников за последние 20 лет, связанные с цифровизацией, вызывают вопросы о том, как развивается воображение у современных детей. При этом результаты, полученные в работах авторов последних лет, опираются на небольшие по численности выборки, и авторы не всегда приводят критерии отнесения детей к выделенным уровням, или типам, в результате чего возникает противоречивая картина данных о развитии воображения современных дошкольников.

Основное отличие построенной нами типологии от типологии О.М. Дьяченко — основания, на которых строились типологии. Мы опирались на параметры, выделенные О.М. Дьяченко (разработанность и оригинальность), в то время как автор — на способ построения детских рисунков (отдельный объект, отдельный объект с деталями, сюжет, сюжет с добавлением дополнительных объектов, использование способа включения). И один, и другой способ имеет свои преимущества и ограничения. Основное преимущество полученной нами типологии мы видим в возможности однозначно интерпретировать данные конкретного ребенка.

Если говорить о различиях выделенных нами типов с предложенными другими исследователями типологиями развития воображения (Белкина, Сивкова, 2017; Денисенкова, Звягинцева, 2013; Шинкарева, Гавриленко, 2018), то тут мы считаем построенную в данном исследовании типологию более «удачной» по следующим причинам:

1) использование только «надежных» параметров (разработанность и оригинальность) позволяет получать достоверные результаты, тогда как коэффици-

ент оригинальности не всегда можно считать достоверным, если сравниваются результаты дошкольников из групп с существенно отличающейся численностью детей;

2) репрезентативность выборки (более 700 детей из разных регионов России участвовали в исследовании);

3) выделение большого числа типов позволяет видеть такие качественно разные варианты развития воображения, как большая детализированность с невысокой оригинальностью (тип 4) и меньшая детализированность с большей оригинальностью (тип 3).

Вместе с тем, построение типологии на основании только двух параметров (разработанности и оригинальности), а не всех четырех, выделяемых автором методики, можно считать некоторым упрощением полученных результатов. Однако два других показателя были исключены из анализа в силу объективных причин: величина коэффициента оригинальности сильно зависит от числа протестированных в одной группе детей (чем больше детей, тем выше вероятность встретить одинаковые названия и рисунки, что будет снижать данный параметр), а показатели гибкости оказались высокими у всех воспитанников старших групп (более половины детей по этому параметру набрали максимальный балл), что показывает особенности развития воображения у современных старших дошкольников.

Согласно полученным результатам, уровень развития воображения примерно половины дошкольников старших групп — низкий (типы 0 и 1). Дети либо вообще не принимают задание, либо рисуют не детализированные отдельные объекты. Выделение в результате кластеризации трех средних типов (2, 3 и 4) позволяет предположить, что разработанность и оригинальность развиваются гетерохронно (у детей с различными типами воображения наблюдаются относительно высокие оценки по разным параметрам), что в дальнейшем будет важно проверить на других срезах (детях старшего и младшего возраста). И только 35 детей (4,6% выборки) из старших групп детского сада отличаются высоким уровнем развития воображения. Данный результат существенно расходится с данными, полученными И.А. Самковой (2019), о том, что 20% старших дошкольников используют способ включения. Он также не полностью согласуется с результатами Е.К. Ягловской (2018), показывающими, что только 5% из обследованных детей подготовительных, а не старших групп детского сада, использовали «включение». Полученные нами результаты позволяют говорить об увеличении количества детей, использующих включение (тип 5), как в подготовительной, так уже и в старшей, группах детского сада. Отметим, что схожее распределение типов в разных регионах России позволяет предположить, что данное исследование смогло отразить общую картину развития воображения современных российских дошкольников.

Полученные нами данные о том, что у девочек чаще, чем у мальчиков, встречаются более высокие уровни развития воображения, противоречат данным

В.Н. Белкиной и М.А. Сивковой (2017), исследование которых свидетельствовало о лучшем развитии воображения у мальчиков, а также ряду исследований, в которых значимых различий в уровне развития воображения между девочками и мальчиками получено не было (Бобкова, Кулямзина, 2011; Baer, Kaufman, 2008; Holmes, Romeo, 2013; Alsrour, Al-Ali, 2014). Однако полученные нами данные хорошо согласуются с результатами опроса воспитателей об уровне развития воображения дошкольников (Бухаленкова, Алмазова, Гаврилова, 2023; в печати), согласно которому воспитатели оценивают уровень развития воображения девочек значимо выше, чем уровень развития воображения мальчиков в сфере изобразительного искусства.

Практическая значимость исследования

Полученные в исследовании данные о развитии воображения детей 5–6 лет и выделенная в нем типология с четкими основаниями отнесения детей к определенному типу могут быть полезны как в научной, так и практической работе в области детской психологии и психологии образования.

Выводы

В результате проведенного исследования были получены данные о развитии воображения у современных дошкольников, согласно которым более половины воспитанников старших групп детского сада демонстрируют низкий уровень развития продуктивного воображения и только около 5% детей — высокий.

В исследовании на репрезентативной выборке были выделены 6 типов воображения у детей в возрасте 5–6 лет. В основу типологии положены только 2 параметра, предложенных О.М. Дьяченко, — разработанность и оригинальность «дорисованных» изображений, тогда как другие два — гибкость и коэффициент оригинальности — не анализировались по приведённым объективным основаниям.

Ограничения исследования

Как ограничение и одновременно перспективу данной работы можно отметить включение в выборку только одной возрастной группы детей — воспитанников старших групп детского сада в возрасте 5–6 лет. Для лучшего понимания всей картины развития воображения в дошкольном возрасте необходимо провести диагностику воображения также у детей 3–5 лет и 6–7 лет. В дальнейшем планируется повторная оценка воображения у данных дошкольников через год, в подготовительной группе детского сада, для выявления динамики изменения показателей воображения и процентного соотношения выделенных типов.

Кроме того, в исследовании не контролировались уровень умственного и речевого развития дошкольников, а также навыки зрительно-моторной координации, которые могли повлиять на успешность выполнения рисунков детьми при выполнении методики «Дорисовывание фигур» (Дьяченко, 1996). В дальнейшем

планируется проконтролировать также уровень развития невербального интеллекта у детей.

Можно также отметить, что исследование существенно обогатилось бы при использовании нескольких методик на оценку воображения дошкольников. С помощью методики «Дорисовывание фигур» невозможно оценить другие виды активности дошкольников, в которых также может проявляться их воображение, таких, например, как конструирование или придумывание историй, сказок (Бобкова, Кулямзина, Евстигнеева, 2011; Киселева, Кривоногова, 2016). Использование нескольких методик в дальнейшем исследовании позволит увидеть взаимосвязи между разными видами продуктивного воображения дошкольников. К тому же, выделенную типологию было бы интересно сопоставить с другими качественными характеристиками рисунков детей (особенностями построения целостного образа, а также выделением познавательного и эмоционального видов воображения) (Дьяченко, 1996).

Литература

Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 51–72. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.03>

Белова Е.С., Шумакова Н.Б. Особенности использования цифровых устройств как компонентов семейной микросреды для познавательного развития старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2022. № 6 (114). С. 42–53. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-6114-42-53>

Белкина В.Н., Сивкова М.А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 95–98.

Бобкова И.К., Кулямзина О.В., Евстигнеева Е.В. Особенности развития творчества старших дошкольников на основе сочинения историй, сказок по методике Джанни Родари // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 5. С. 38–43.

Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В., Гаврилова М.Н. Оценка особенностей воображения старших дошкольников воспитателями // Национальный Психологический Журнал. 2023. (В печати).

Веракса А.Н., Корниенко Д.С., Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В. Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи // Наука телевидения. 2021. 17 (3). С. 179–209. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-17.3-179-209>

Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.

Денисенкова Н.С., Звягинцева Т.А. Сопряженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18, № 1. С. 77–85.

Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996.

Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Киселёва О.И., Кривоногова О.А. Организация образовательного процесса по развитию способности старших дошкольников к сочинению сказок в современном детском саду // Вестник ТГПУ. 2016. № 12. С.13–19.

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101>

Кудрявцев В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 58–70. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505>

Морозова Е.В., Поляшова Н.В. Изучение воображения детей старшего дошкольного возраста // StudNet. 2021. № 5. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-voobrazheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 27.02.2023).

Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 42–56. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110104>

Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 2. С. 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>

Хохлова Н.И., Муллер О.Ю., Савостина Л.В. Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 150–160. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.11>

Чурбанова С.М., Корягина Н.А. Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников: (экспериментальное исследование) // Вестник РГГУ. Сер. Психология. 2009. № 7. С. 97–119.

Шинкарёва Н.А., Гавриленко А.А. Особенности проявления творческого воображения детей старшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник рисования // АНИ: педагогика и психология. 2018. № 4 (25). С. 68–71.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

Ягловская Е.К. Развитие воображения дошкольников в различных видах деятельности // Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 20–27.

Alsrouf, N.H., Al-Ali, S. (2014). An investigation of the differences in creativity of preschool children according to gender, age and kindergarten type in Jordan. *Gifted and Talented International*, 29 (1–2), 33–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678427>

Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42 (2), 75–105.

Calvert, S.L., & Valkenburg, P.M. (2013). The influence of television, video games, and the internet on children's creativity. In M. Taylor (Eds.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 438–450). Oxford University Press.

Greenfield, P.M. (2009). Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*. 323:5910, 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>

Fleer, M. (2022). How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods — A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2 (1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>

Holmes, R.M., Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>

References

Alsrouf, N.H., Al-Ali, S. (2014). An investigation of the differences in creativity of preschool children according to gender, age and kindergarten type in Jordan. *Gifted and Talented International*, 29 (1–2), 33–38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678427>

Baer, J., Kaufman, J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42 (2), 75–105.

Bayanova, L.F., Khamatvaleeva, D.G. (2022). Review of foreign studies of creative thinking in developmental psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija (Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 51–72. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.03> (In Russ.).

Belkina, V.N., Sivkova, M.A. (2017). The development of imagination in children of senior preschool age in play activities. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 2, 95–98. (In Russ.).

Belova, E.S., Shumakova, N.B. (2022). Features of the use of digital devices as components of a family microenvironment for the cognitive development of older preschoolers. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie (Modern preschool education)*, 6 (114), 42–53. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-6114-42-53> (In Russ.).

Bobkova, I.K., Kulyamzina, O.V., Evstigneeva, E.V. (2011). Features of the development of creativity of older preschoolers based on writing stories, fairy tales according to the method of Gianni Rodari. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 16 (5), 38–43. (In Russ.).

Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V., Gavrilo, M.N. (2023). Evaluation of the characteristics of the imagination of older preschoolers by educators. *Natsional'nyi Psikhologicheskii Zhurnal (National Psychological Journal)*. (In print). (In Russ.).

Calvert, S.L., & Valkenburg, P.M. (2013). The influence of television, video games, and the internet on children's creativity. In M. Taylor (Eds.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 438–450). Oxford University Press.

Churbanova, S.M., Korjagina, N.A. (2009). Creative development as a psychological pre-

requisite for successful teaching of junior schoolchildren: (experimental study). *Vestnik RGGU. Ser. Psikhologiya (Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Ser. Psychology)*, 7, 97–119. (In Russ.).

Davydov, V.V. (1986). Problems of developing education: The experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Denisenkova, N.S., Zvjaginceva, T.A. (2013). The relationship between the development of imagination and the social status of a preschooler in a peer group. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 18 (1), 77–85. (In Russ.).

Dyachenko, O.M. (1996). The development of the imagination of a preschooler. Moscow: Mezhdunarodnyi Obrazovatel'nyi i Psikhologicheskii Kolledzh. (In Russ.).

Dyachenko, O.M. (2007). The development of the imagination of a preschooler. Methodological guide for educators and parents. Moscow: Mosaic-Synthesis. (In Russ.).

Elkonin, D.B. (1978). The psychology of the play. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Fleer, M. (2022). How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods — A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2 (1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>

Greenfield, P.M. (2009). Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*, 323:5910, 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>

Holmes, R.M., Romeo, L. (2013). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1531–1543. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733381>

Jaglovskaja, E.K. (2018). Development of the imagination of preschoolers in various activities. *Pedagogika sposobnostej. K 70-letiju O.M. D'jachenko. Materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminarara (Pedagogy of abilities. To the 70th anniversary of O.M. Dyachenko. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Seminar)*, 20–27. Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).

Khokhlova, N.I., Muller, O.U., Savostina, L.V. (2022) Mediation of productive activity as a condition for overcoming computer addiction. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal (Russian psychological journal)*, 19 (2), 150–160. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.11> (In Russ.).

Kiseleva, O.I., Krivonogova, O.A. (2016). Organization of the educational process to develop the ability of older preschoolers to compose fairy tales in a modern kindergarten. *Vestnik TGPU (Bulletin of the TSPU)*, 12, 13–19. (In Russ.).

Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2019). Imagination and creativity: a cultural-historical approach. *Psichologo-pedagogicheskie issledovanija (Psychological and pedagogical research)*, 11 (1), 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110101> (In Russ.).

Kudrjavcev, V.T. (2020). The development of imagination is a path to the world of human culture. Psychological science and education. *Psychological Science and Education*, 25 (5), 58–70. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250505> (In Russ.).

Morozova, E.V., Polyashova, N.V. (2021). Studying the imagination of older preschool children. *StudNet*, 5. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-voobrazheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>) (review date: 02.27.2023). (In Russ.).

Samkova, I.A. (2019). Psychological conditions for the development of cognitive activity in

preschool age. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija (Psychological and pedagogical research)*, 11 (1), 42–56. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110104> (In Russ.).

Shinkareva, N.A., Gavrilenko, A.A. (2018). Features of the manifestation of the creative imagination of children of senior preschool age through non-traditional drawing techniques. *ANI: pedagogika i psihologija (ANI: Pedagogy and Psychology)*, 4 (25), 68–71. (In Russ.).

Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E., Rubtsova, O.V., Sorokova, M.G. (2022). Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 13 (2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212> (In Russ.).

Veraksa, A.N., Kornienko, D.S., Chichinina, E.A., Bukhalenkova, D.A., and Chursina, A.V. (2021). Correlations between Preschoolers' Screen Time with Gender, Age and Socio-Economic Background of the Families. *Nauka televidenija (The Art and Science of Television)*, 17 (3), 179–209. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-17.3-179-209> (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1982). Imagination and its development in childhood: Problems of General Psychology (2nd ed.). In V.V. Davydov (Eds). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Поступила: 22.04.2023

Получена после доработки: 29.05.2023

Принята в печать: 28.06.2023

Received: 22.04.2023

Revised: 29.05.2023

Accepted: 28.06.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ольга Викторовна Алмазова — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, almaz.arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

Дарья Алексеевна Бухаленкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Елена Алексеевна Чичинина — младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, alchichini@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>

ABOUT THE AUTHORS

Olga V. Almazova — PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Developmental Psychology of Lomonosov Moscow State University, arg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>

Daria A. Bukhalenkova — PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology of Education and Pedagogies of Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Elena A. Chichinina — Junior research assistant at the Department of Psychology of Education and Pedagogies of Lomonosov Moscow State University, alchichini@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-23>

УДК 159.9.07, 159.922.8

Культура безопасности молодежи: феноменология, методы оценки, типология

Е.В. Леонова^{✉1}, А.В.Хавыло²

¹Техническая академия Росатома, Обнинск, Российская Федерация

²Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга, Российская Федерация

[✉]e.v.leonova@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования культуры безопасности (КБ) молодежи в различных сферах жизнедеятельности обусловлена существенным изменением структуры рисков с развитием интернета и цифровых технологий.

Целью эмпирического исследования являлось определение личностной и субъектной обусловленности КБ молодежи на фоне гендерной специфики, а также выделение типов КБ молодежи на основе отношения к различным видам безопасности.

Выборка. В исследовании приняли участие 1469 студентов вузов (545 юношей, 924 девушки, средний возраст 20,34 года).

Методы. Использовались стандартизированные методики TIPI-RU, Brief-Cope, RFQ, СЖО, методика оценки способов самоутверждения, а также разработанная авторами методика оценки КБ и ее компонентов (общественной, личной, финансовой безопасности и безопасности данных). Анализ данных производился с помощью многомерных статистических методов (дисперсионный анализ, факторный анализ, кластерный анализ, корреляционный анализ), использовались t-критерий Стьюдента и F-критерий Фишера.

Результаты исследования указывают на определенные гендерные различия в культуре безопасности молодежи. У девушек значимо выше индикатор личной безопасности, тогда как юноши доминируют по всем остальным компонентам и интегральному показателю КБ. Выявленные 4 типа КБ различаются по личностным характеристикам, осмысленности жизни, предпочитаемым копинг-стратегиям, фокусу регуляции и способам самоутверждения.

Выводы. Показано, что культура безопасности молодежи в большей степени является следствием осмысления (а также обучения), чем личностно обусловленным феноменом. Обоснована целесообразность индивидуально-ориентированного применения проактивного подхода к формированию КБ у студентов вуза.

Ключевые слова: культура безопасности, молодежь, риски, субъектность, копинг-стратегии, фокус регуляции, студенты вуза.



Для цитирования: Леонова Е.В., Хавыло А.В. Культура безопасности молодежи: феноменология, методы оценки, типология // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 129–161. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-23>

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-23>

Safety culture of young people: phenomenology, assessment methods, typology

Elena V. Leonova^{✉1}, Alexey V. Khavylo²

¹Rosatom Technical Academy, Obninsk, Russian Federation

²Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russian Federation

[✉]e.v.leonova@mail.ru

Abstract

Background. The relevance of studying the youth safety culture (SC) in various spheres of life is due to a significant change in the structure of risks coming along with the development of Internet and digital technologies.

Objective. The empirical study had its purpose to reveal the intrapersonal and subjective determinants of the youth SC taking into consideration its gender specificity, as well as to describe the types of youth SC as per the attitude to different safety components.

Sample. The study involved 1469 university students (545 boys, 924 girls, mean age 20.34 years).

Methods. The study implemented the standardized questionnaires TIPI-RU, Brief-Cope, PIL, RFQ, assessments of self-confirmation patterns as well as ad hoc developed technique for evaluating the youth SC and its components (public, personal, financial, and data security). Data analysis was carried out using multivariate statistical methods (ANOVA (Analysis of Variance), factor analysis, cluster analysis, correlation analysis), Student's t-test and Fisher's F-test.

Results of the study revealed certain gender differences in the youth SC: young women have a significantly higher indicator of personal safety, while young men dominate in all other components and the integral indicator of SC. Cluster analysis allowed for identifying 4 types of SC according to the rates of different SC components. The revealed types of SC differ in the personality characteristics, meaningfulness of life, preferred coping strategies, focus of regulation, and self-confirmation patterns.

Conclusion. It was established that youth security culture is more a consequence of comprehension (as well as learning) than a personality conditioned phenomenon. The

study substantiated the expediency of individually oriented proactive approach to the formation of the students' SC.

Keywords: youth, safety culture, risks, human agency, coping, regulatory focus, university students.

For citation: Leonova, E.V., Khavylo, A.V. (2023). Safety culture of young people: phenomenology, assessment methods, typology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 129–161. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-23>

Введение

В XXI веке понятие культуры безопасности (КБ) активно применяется практически во всех сферах жизнедеятельности и рассматривается как совокупность установок, личностных качеств, знаний и поведенческих навыков, которые способствуют предупреждению рисков различной природы. Риск как социально-психологический конструкт, в свою очередь, неразрывно связан с культурными и социальными нормами. Дебора Луптон (Lupton, 2006) выделяет три направления концептуализации риска в социологии и антропологии, называя их, соответственно, подход «общества риска» (Beck, 1999, 2008; Giddens, 1991, 2013), «культурный/символический» подход (Douglas, Wildavsky, 1983) и «государственный» подход (Foucault, 2008). В контексте настоящей статьи представляет интерес второй подход, в рамках которого внимание исследователей сосредоточено на том, как риски определяются сообществами в целях сохранения согласованности и стабильности групп и как проводится демаркация границ отклонения и нарушения норм. Следствием данного подхода является социальная, а также возрастная обусловленность представлений о риске и безопасном поведении, в том числе у молодежи (Wanke, Piejko-Płonka, Deutschmann, 2020). Вопросы безопасности — индивидуальной, социальной, финансовой, цифровой — становятся в последнее время всё более актуальными в условиях современных глобальных вызовов.

Н.Е. Харламенкова с соавторами в контексте рассмотрения человека как субъекта жизни предлагает использовать понятие «психологическая безопасность» (Харламенкова и др., 2017). Его субъектная обусловленность раскрывается в исследовании А.Л. Журавлёва и Н.В. Тарабриной, в котором психологическая безопасность определяется как интегральная характеристика субъекта, отражающая уровень удовлетворенности его базовой потребности в безопасности и степень переживания психологического благополучия или неблагополучия (Журавлев и др., 2012). «Отношение субъекта к миру как мотивационная и когнитивная составляющие психологической безопасности выражается в виде общей и частной жизненных установок. Общая установка связана с осмысленностью жизни субъектом (смыслом жизни); частная установка возникает на конкретную ситуацию (событие) и сопряжена с оценкой этой ситуации как опасной (угрожающей) или безопасной» (Харламенкова, 2019b, с. 32). Данное положение обуславливает связь

отношения человека к различным аспектам безопасности с его субъектными качествами, в первую очередь — с осмысленностью жизни. Внутренняя позиция субъекта по отношению к потенциальным рискам имеет непосредственное отношение к сформированности культуры безопасности.

Понятие культуры безопасности начало активно использоваться в последней четверти XX века применительно к персоналу предприятий с потенциально опасным производством, в первую очередь, к работникам атомной отрасли. В 1986 году Международное агентство по атомной энергии (МАГАТЭ) впервые объединило понятия «культура» и «безопасность» в ходе анализа причин и последствий аварии на Чернобыльской АЭС. Ряд авторов (Абрамова, 2009; Дятлов, 2003; Карпан, 2006 и другие) отмечают, что именно отсутствие культуры безопасности персонала стало причиной Чернобыльской аварии. Как отмечается в документе МАГАТЭ №75-INSAG-3 (*Основные принципы безопасности атомных электростанций. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности, 1989*), культура безопасности на атомных станциях связана с ответственностью и преданностью делу всех, кто занимается деятельностью, влияющей на безопасность. В качестве ключевого элемента культуры безопасности указывается направленное на безопасность мышление, которое формирует внутреннюю критическую позицию, исключает безразличие и побуждает к совершенствованию, развивает чувство личной ответственности и общее саморегулирование в вопросах безопасности.

Сегодня культура безопасности стала неотъемлемой частью общей культуры человека, связанной с «особенностями человеческой деятельности, с качественным своеобразием различных ее проявлений, в том числе — с особенностями сознания и поведения в конкретных сферах жизни» (Толмачёва, 2022, с. 32). Важной составляющей культуры безопасности является внутренняя установка человека, нормы поведения, ценности, правила и компетенции, которые регулируют деятельность, связанную с рисками (Цейко, 2015).

Современная молодежь сталкивается с множеством угроз, связанных с безопасностью: наркотики, алкоголизм, насилие, экстремизм, терроризм, киберпреступность, рискованное поведение и др. Особенности поведения молодежи в ситуациях риска (вплоть до асоциального поведения) обуславливаются такими личностными качествами, как излишняя самоуверенность, доминантность, низкая самокритичность, склонность к импульсивным и рискованным поступкам (Кириллова, 2017). Определенными индикаторами вектора направленности поведения подростков и молодежи, в том числе, в ситуациях риска, являются способы регуляции (в соответствии с моделью Э.Т. Хиггинса) и самоутверждения (Гершкович и др., 2019; Киреева, Дубовицкая, 2011).

Как уже отмечалось выше, в исследованиях психологической безопасности и особенностей культуры безопасности важна роль субъектных качеств. Особое значение в формировании субъектности отводится юношескому возрасту. В этом возрасте, по В.И. Слободчикову, изменяется отношение к будущему (оценка настоящего с позиций будущего), субъектность выходит на новый уровень, что часто

связано с преодолением социально-ролевых ожиданий (Слободчиков, 1991). Самоопределение в жизни и профессии как цель прохождения юношеского кризиса требует разрешения противоречий между идеальным и реальным Я, а также между сложившимися интересами, стремлениями и актуальными возможностями и обстоятельствами. Одним из новообразований субъектности в этом возрасте является сформированность образа Я, самосознания, мировоззрения (Леонова, 2016, с. 18).

Таким образом, под культурой безопасности молодежи в настоящем исследовании мы будем понимать внутреннюю установку на безопасное поведение в различных ситуациях потенциального риска, обусловленную личностными особенностями, субъектными качествами, способами регуляции и самоутверждения.

Мы полагаем, что культура безопасности молодых людей может отличаться в зависимости от области потенциального риска, следствием чего могут быть различные типы отношения и поведения молодых людей в области собственной безопасности. Целью эмпирического исследования являлось определение типов молодых людей в контексте их отношения к разным видам безопасности, а также выявление личностных особенностей, субъектных качеств, способов регуляции и самоутверждения, а также способов совладания со стрессом каждого из выделенных типов молодых людей.

Выборка

В исследовании приняли участие 1469 студентов (545 юношей, 924 девушки, средний возраст 20,34 года, ст. отклонение 2,14 года), обучающихся в трех ведущих вузах Калужской области.

Методы

Оценивались личностные качества (TIPI-RU) (Сергеева, Кириллов, Джумагулова, 2016), копинг-стратегии (Brief-Cope) (Крюкова, Екимчик, Опекина, 2019; Carver, 1997), а также субъектные качества студентов: осмысленность жизни (СЖО) (Леонтьев, 1992; Осин, Кошелева, 2010), фокус регуляции (RFQ) (Гершкович и др., 2019) и особенности самоутверждения (Киреева, Дубовицкая, 2011).

Оценка культуры безопасности производилась с помощью авторской методики, основанной на самоидентификации респондентов с персонажами разработанных кейсов (методика представлена в Приложении). Разработка этого инструмента представляла собой отдельную задачу. Исходя из предыдущего опыта исследований в этой области, авторами было принято решение представить пункты методики в виде кейсов. Для разработки кейсов привлекались студенты института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, которые описали типичные для студента ситуации риска. Первоначальный набор содержал 19 кейсов, каждый из которых представлял собой определенный поступок человека, сопряженный с риском в той или иной сфере.

Используемые в исследовании кейсы затрагивали различные сферы жизнедеятельности человека. Авторы поставили задачу выделить отдельные компоненты КБ на основе эмпирических данных. Был выполнен факторный анализ (исполь-

зовался полихорический коэффициент корреляции), по результатам которого была выделена четырехфакторная структура. На основе интерпретации авторами нагрузок отдельных кейсов внутри каждого фактора была выделена следующая структура компонентов КБ: личная безопасность (ЛБ), общественная безопасность (ОБ), финансовая безопасность (ФБ) и безопасность персональных данных (ДБ). Поскольку результаты факторного анализа не позволяют однозначно отнести тот или иной кейс к конкретному компоненту КБ, было проведено дополнительное онлайн-исследование с использованием метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступили студенты ($N = 81$). Респондентам было предложено отнести каждый кейс к одному или нескольким компонентам КБ (выделенным на основе факторного анализа). В итоге, кейс относился к определенной категории (компоненту КБ) при выполнении двух условий: 1) если эксперты однозначно относили его к данному блоку (больше $2/3$ опрошенных сопоставляли кейс с одним и тем же компонентом КБ); 2) если его факторная нагрузка на соответствующий фактор была достаточно велика (больше $0,4$). В конечном итоге, в каждой категории было оставлено по три кейса — всего 12 кейсов.

Анализ данных производился с помощью многомерных статистических методов (дисперсионный анализ, факторный анализ, кластерный анализ, корреляционный анализ), также использовались t -критерий Стьюдента и F -критерий Фишера.

Результаты

1. Гендерная специфика культуры безопасности студентов

С целью оценки гендерной специфика культуры безопасности и принятия решения о допустимости дальнейшего анализа данных в объединенной выборке, на первом этапе нами были проанализированы гендерные различия а) компонентов КБ (табл. 1) и б) личностных характеристик, копинг-стратегий и субъектных качеств (табл. 2).

Таблица 1. Различия между юношами и девушками по компонентам культуры безопасности

Компоненты КБ	юноши		девушки		Значение t -критерия Стьюдента
	М	σ	М	σ	
Общественная безопасность	6,3	2,9	6,0	2,9	1,9 ($p = 0,064$)
Личная безопасность	6,6	2,4	7,1	2,4	3,4*
Безопасность данных	7,1	2,4	6,6	2,3	4,5***
Финансовая безопасность	7,9	2,4	6,7	2,3	9,5***
Культура безопасности — интегральный показатель	28,0	7,1	26,4	6,7	4,3***

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Table 1. Differences between young men and women in safety culture components

SC components	Young Men		Young Women		Student's t-test
	M	σ	M	σ	
Public security	6.3	2.9	6.0	2.9	1.9 (p = 0.064)
Personal security	6.6	2.4	7.1	2.4	3.4*
Personal data security	7.1	2.4	6.6	2.3	4.5***
Financial security	7.9	2.4	6.7	2.3	9.5***
Safety culture — integral indicator	28.0	7.1	26.4	6.7	4.3***

M — mean; σ — standard deviation; * p < 0.05; *** p < 0.001

Анализ таблицы 1 показывает, что по выраженности компонентов КБ общественная безопасность стоит на последнем месте как у девушек, так и у юношей. При этом у юношей доминирует финансовая безопасность, а у девушек — личная. Установлены статистически значимые гендерные различия между компонентами КБ: у девушек значимо выше показатель личной безопасности, тогда как юноши доминируют по другим компонентам (всем, кроме общественной безопасности) и интегральному показателю КБ.

Сопоставление личностных характеристик (табл. 2) показало, что девушки в целом по сравнению с юношами более добросовестны, экстравертны, дружелюбны и открыты новому опыту, но в то же время менее эмоционально стабильны. Также выявлены гендерные различия по выраженности отдельных копинг-стратегий: девушкам более свойственны эмоционально-ориентированные копинги (поиск эмоциональной поддержки и выплеск эмоций), тогда как юношам — юмор. По составляющим осмысленности жизни (цели в жизни, процесс, результат) различий между юношами и девушками не выявлено, но по обоим локусам контроля у девушек значимо более высокие показатели.

Таблица 2. Различия между юношами и девушками по личностным качествам, осмысленности жизни, копинг-стратегиям

Показатели	юноши		девушки		Значение t-критерия Стьюдента
	M	σ	M	σ	
Личностные качества (TIPI-RU)					
Экстравертность	9,6	2,9	9,9	2,8	2,1*
Дружелюбие	8,5	2,2	9,4	2,3	7,5***

Добросовестность	10,3	2,6	11,2	2,5	6,9***
Эмоциональная стабильность	9,9	2,8	8,1	3,0	11,9***
Открытость опыту	9,6	2,5	10,0	2,5	3,0**
Осмысленность жизни (СЖО)					
Цели в жизни	27,80	7,26	27,86	7,72	-0,14
Процесс	25,80	6,88	26,44	7,15	-1,68
Результат	23,79	6,12	23,91	6,25	-0,35
Локус контроля Я	19,48	4,53	20,21	4,45	-3,02**
Локус контроля жизнь	28,15	7,04	29,00	7,11	-2,21*
Интегральный показатель СЖО	93,03	20,48	94,58	20,94	-1,38
Копинг-стратегии (Brief-Cope)					
Самоотвлечение	5,24	1,45	5,77	1,50	-6,61***
Активный копинг	6,61	1,29	6,60	1,30	0,19
Отрицание	3,03	1,56	3,22	1,60	-2,21*
Использование психоактивных веществ	2,68	1,43	2,59	1,25	1,32
Поиск эмоциональной поддержки	5,16	1,70	5,98	1,72	-8,91***
Поиск инструментальной поддержки	5,11	1,68	5,44	1,85	-3,37***
Избегание	3,23	1,49	3,24	1,47	-0,10
Выражение (выплеск) эмоций	4,54	1,60	5,27	1,73	-8,09***
Позитивная переоценка	6,10	1,60	6,25	1,61	-1,75
Планирование	6,33	1,45	6,22	1,46	1,38
Юмор	5,93	1,65	5,55	1,77	4,04***
Принятие	6,39	1,28	6,33	1,27	0,80
Уход в религию	3,10	1,70	3,33	1,80	-2,40*
Самообвинение	5,42	1,54	5,41	1,76	0,05

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Table 2. Differences between young men and women in Personality traits, Purpose-in-Life, Copings

Indicators	Young Men		Young Women		Student's t-test
	M	σ	M	σ	
Personality traits (TIPI-RU)					
Extraversion	9.6	2.9	9.9	2.8	2.1*
Agreeableness	8.5	2.2	9.4	2.3	7.5***
Conscientiousness	10.3	2.6	11.2	2.5	6.9***
Neuroticism	9.9	2.8	8.1	3.0	11.9***
Openness to experience	9.6	2.5	10.0	2.5	3.0**
Purpose-in-Life (PIL)					
Goals in life	27.80	7.26	27.86	7.72	-0.14
Process	25.80	6.88	26.44	7.15	-1.68
Result	23.79	6.12	23.91	6.25	-0.35
Locus of control — I	19.48	4.53	20.21	4.45	-3.02**
Locus of control — life	28.15	7.04	29.00	7.11	-2.21*
PIL	93.03	20.48	94.58	20.94	-1.38
Copings (Brief-Cope)					
Self-distraction	5.24	1.45	5.77	1.50	-6.61***
Active coping	6.61	1.29	6.60	1.30	0.19
Denial	3.03	1.56	3.22	1.60	-2.21*
Substance use	2.68	1.43	2.59	1.25	1.32
Use of emotional support	5.16	1.70	5.98	1.72	-8.91***
Use of instrumental support	5.11	1.68	5.44	1.85	-3.37***
Behavioral disengagement	3.23	1.49	3.24	1.47	-0.10
Venting	4.54	1.60	5.27	1.73	-8.09***
Positive reframing	6.10	1.60	6.25	1.61	-1.75
Planning	6.33	1.45	6.22	1.46	1.38
Humor	5.93	1.65	5.55	1.77	4.04***
Acceptance	6.39	1.28	6.33	1.27	0.80
Religion	3.10	1.70	3.33	1.80	-2.40*
Self-blame	5.42	1.54	5.41	1.76	0.05

M — mean; σ — standard deviation; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Выявленные статистически значимые различия привели к решению о проведении дальнейшего анализа отдельно в выборках юношей и девушек.

2. Анализ связи компонентов культуры безопасности с личностными особенностями и копинг-стратегиями в выборках юношей и девушек

Для определения личностной и субъектной обусловленности культуры безопасности юношей и девушек нами был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3. Взаимосвязь компонентов культуры безопасности с личными и субъектными качествами в выборке юношей (значения коэффициентов корреляции Пирсона)

	ОБ	ЛБ	БД	ФБ	КБ
Личностные качества (TIPI-RU)					
Экстравертность	-0,002	0,11*	0,03	0,10*	0,08
Дружелюбие	0,10*	0,10*	0,04	0,02	0,10*
Добросовестность	0,05	0,17***	-0,01	0,08	0,10*
Эмоциональная стабильность	-0,007	0,10*	0,06	0,05	0,07
Открытость опыту	-0,003	0,03	0,00	-0,03	-0,002
Осмысленность жизни (СЖО)					
Цели в жизни	0,15***	0,23***	0,11**	0,13**	0,22***
Процесс	0,12**	0,23***	0,1*	0,14**	0,21***
Результат	0,10*	0,23***	0,12**	0,16***	0,21***
Локус контроля Я	0,11**	0,27***	0,13**	0,16***	0,24***
Локус контроля жизнь	0,12**	0,23***	0,12**	0,14***	0,21***
Интегральный показатель СЖО	0,13**	0,26***	0,13**	0,15***	0,24***

Обозначения: ЛБ — личная безопасность, ОБ — общественная безопасность, ФБ — финансовая безопасность, БД — безопасность персональных данных, КБ — интегральный показатель культуры безопасности.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Table 3. Pearson correlations between safety culture components and personal traits/PIL in Young Men sample

	PubS	PersS	DS	FinS	SC
Personality traits (TIPI-RU)					
Extraversion	-0.002	0.11*	0.03	0.10*	0.08

Agreeableness	0.10*	0.10*	0.04	0.02	0.10*
Conscientiousness	0.05	0.17***	-0.01	0.08	0.10*
Neuroticism	-0.007	0.10*	0.06	0.05	0.07
Openness to experience	-0.003	0.03	0.00	-0.03	-0.002
Purpose-in-Life (PIL)					
Goals in life	0.15***	0.23***	0.11**	0.13**	0.22***
Process	0.12**	0.23***	0.1*	0.14**	0.21***
Result	0.10*	0.23***	0.12**	0.16***	0.21***
Locus of control — I	0.11**	0.27***	0.13**	0.16***	0.24***
Locus of control — life	0.12**	0.23***	0.12**	0.14***	0.21***
PIL	0.13**	0.26***	0.13**	0.15***	0.24***

PersS — personal security; **PubsS** — public security; **FinS** — financial security; **DS** — personal data security; **SC** — an integral indicator of safety culture; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Таблица 4. Взаимосвязь компонентов культуры безопасности с личными и субъектными качествами в выборке девушек (значения коэффициентов корреляции Пирсона)

	ОБ	ЛБ	БД	ФБ	КБ
Личностные качества (TIPI-RU)					
Экстравертность	-0,04	0,10**	0,02	0,007	0,03
Дружелюбие	0,04	0,13***	0,02	-0,09**	0,04
Добросовестность	0,08*	0,21***	0,03	0,004	0,12***
Эмоциональная стабильность	0,05	0,13***	0,06	0,03	0,10**
Открытость опыту	0,06	0,08*	0,11***	0,02	0,10**
Осмысленность жизни (СЖО)					
Цели в жизни	0,09**	0,20***	0,11***	0,05	0,16***
Процесс	0,12***	0,23***	0,12***	0,05	0,19***
Результат	0,09**	0,24***	0,09**	0,06	0,17***
Локус контроля Я	0,11***	0,23***	0,08*	0,06	0,17***
Локус контроля жизнь	0,11***	0,24***	0,08*	0,05	0,17***
Интегральный показатель СЖО	0,12***	0,25***	0,11***	0,06	0,20***

Обозначения: **ЛБ** — личная безопасность, **ОБ** — общественная безопасность, **ФБ** — финансовая безопасность, **ДБ** — безопасность персональных данных, **КБ** — интегральный показатель культуры безопасности, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Table 4. Pearson correlations between safety culture components and personal traits/PIL in Young Women sample

	PubS	PersS	DS	FinS	SC
Personality traits (TIPI-RU)					
Extraversion	-0.04	0.10**	0.02	0.007	0.03
Agreeableness	0.04	0.13***	0.02	-0.09**	0.04
Conscientiousness	0.08*	0.21***	0.03	0.004	0.12***
Neuroticism	0.05	0.13***	0.06	0.03	0.10**
Openness to experience	0.06	0.08*	0.11***	0.02	0.10**
Purpose-in-Life (PIL)					
Goals in life	0.09**	0.20***	0.11***	0.05	0.16***
Process	0.12***	0.23***	0.12***	0.05	0.19***
Result	0.09**	0.24***	0.09**	0.06	0.17***
Locus of control — I	0.11***	0.23***	0.08*	0.06	0.17***
Locus of control — life	0.11***	0.24***	0.08*	0.05	0.17***
PIL	0.12***	0.25***	0.11***	0.06	0.20***

PersS — personal security; **PubS** — public security; **FinS** — financial security; **DS** — personal data security; **SC** — an integral indicator of safety culture; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Наше предположение о связи культуры безопасности с субъектными качествами (оцениваемыми с помощью теста СЖО) в целом подтвердилось, но выявилась интересная гендерная специфика: если в выборке юношей все составляющие осмысленности жизни положительно коррелируют со всеми компонентами культуры безопасности (при этом наиболее сильные связи с личной безопасностью), то в выборке девушек выделяется компонент финансовой безопасности, который оказался совершенно не связан ни с одним показателем осмысленности жизни. Данный факт в некоторой мере согласуется с выявленной обратной корреляционной связью ФБ с показателем дружелюбия в выборке девушек. Также отметим, что взаимосвязь КБ с личностными чертами наиболее характерна для личной безопасности как в выборке юношей, так и в выборке девушек, а для других компонентов КБ связи единичны и выражены в гораздо меньшей степени по сравнению с корреляциями с осмысленностью жизни. Данный факт свидетельствует о том, что культура безопасности в социальной, финансовой сферах и в сфере контроля данных в большей степени является следствием осмысления (а также обучения), чем личностно обусловленным феноменом.

3. Типы культуры безопасности молодежи

Кластерный анализ полученных данных (методом Ксредних) позволил выделить типы культуры безопасности в соответствии с выраженностью тех или иных компонентов КБ. Так, в выборке юношей было выявлено 4 устойчивых кластера (рис. 1), а в выборке девушек — 3 кластера (рис. 2). В обеих выборках определены по три схожих по содержанию кластера К1, К2, К3, а также дополнительный кластер К4 в выборке юношей:

— К1 (тип «осторожные»; $N_m = 98, N_{ж} = 322$) — с более высокими (для каждой гендерной категории) показателями по всем составляющим культуры безопасности (КБ).

— К2 (тип «легкомысленные»; $N_m = 147, N_{ж} = 356$) — с более низкими показателями по всем составляющим КБ.

— К3 (тип «осторожные эгоисты»; $N_m = 135, N_{ж} = 246$) — с низкими показателями по отношению к общественной безопасности, но с достаточно высокими — по личной, финансовой безопасности и безопасности данных.

— К4 (тип «идейные»; $N_m = 165$) — с высокими показателями по компоненту общественной безопасности на фоне остальных компонентов КБ — только в выборке юношей, в выборке девушек подобный кластер не определяется.

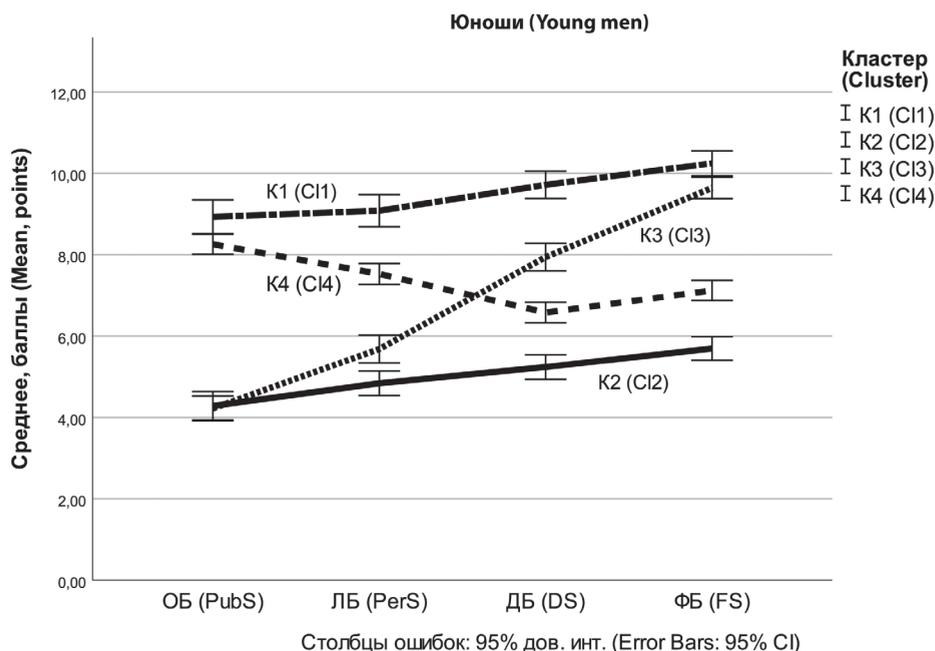


Рис. 1. Кластеры юношей. ОБ — общественная безопасность, ЛБ — личная безопасность, ДБ — безопасность данных, ФБ — финансовая безопасность

Fig. 1. Young men' clusters (mean; 95% CI). PerS — personal security; PupS — public security; FS — financial security; DS — personal data security

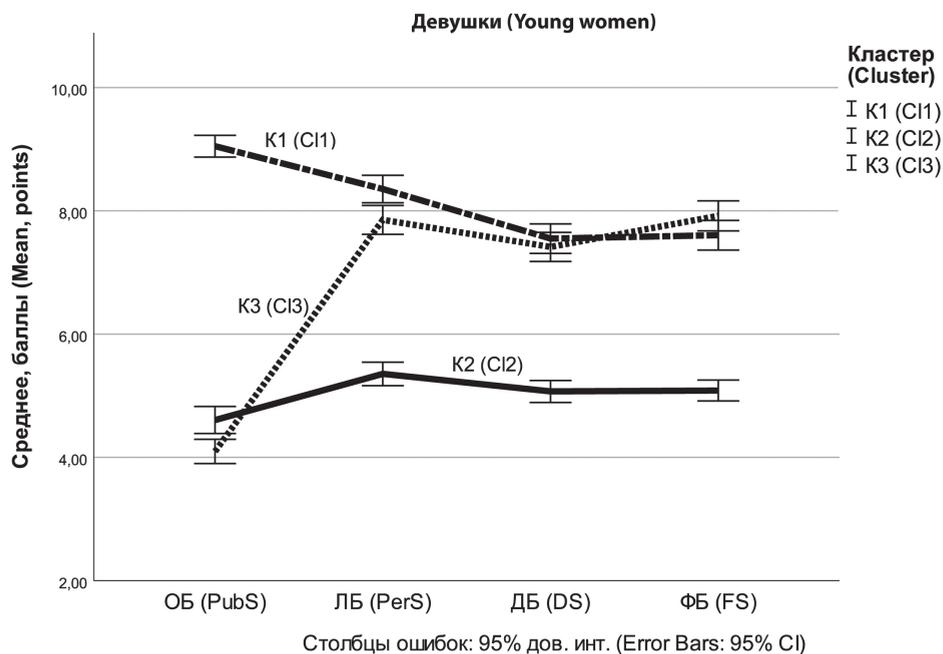


Рис. 2. Кластеры девушек. ОБ — общественная безопасность, ЛБ — личная безопасность, ДБ — безопасность данных, ФБ — финансовая безопасность

Fig. 2. Young women's clusters (mean; 95% CI). PerS — personal security; PubS — public security; FS — financial security; DS — personal data security

Следует отметить, что распределение по кластерам как юношей, так и девушек относительно равномерно, без явного доминирования какого-либо кластера по количеству респондентов.

Дисперсионный анализ кластеров как в выборке юношей, так и в выборке девушек показал достоверность различий между кластерами по составляющим культуры безопасности (табл. 5).

Таблица 5. Результаты дисперсионного анализа различий между кластерами в выборках юношей и девушек

Компоненты КБ	Between SS	df	Within SS	df	F-критерий
Юноши					
ОБ	2486,66	3	1943,14	541	230,78***
ЛБ	1316,03	3	1873,86	541	126,65***
БД	1319,99	3	1740,50	541	136,77***
ФБ	1761,47	3	1424,14	541	223,05***

Девушки					
ОБ	4575,84	2	3019,81	921	697,79***
ЛБ	1730,33	2	3383,78	921	235,48***
БД	1285,19	2	3426,66	921	172,71***
ФБ	1558,52	2	3404,76	921	210,79***

Обозначения: ЛБ — личная безопасность, ОБ — общественная безопасность, ФБ — финансовая безопасность, ДБ — безопасность персональных данных, КБ — культура безопасности; *** $p < 0,001$

Table 5. ANOVA result between clusters in Young Men and Young Women samples

Safety culture components	Between SS	df	Within SS	df	Fisher F-test
Young Men					
PubS	2486.66	3	1943.14	541	230.78***
PersS	1316.03	3	1873.86	541	126.65***
DS	1319.99	3	1740.50	541	136.77***
FinS	1761.47	3	1424.14	541	223.05***
Young Women					
PubS	4575.84	2	3019.81	921	697.79***
PersS	1730.33	2	3383.78	921	235.48***
DS	1285.19	2	3426.66	921	172.71***
FinS	1558.52	2	3404.76	921	210.79***

PersS — personal security; **PubS** — public security; **FinS** — financial security; **DS** — personal data security; *** $p < 0.001$

4. Личностные и субъектные качества в кластерах юношей и девушек

Сопоставление личностных качеств (TIPI-RU) в кластерах юношей (табл. 6) и девушек (табл. 7) позволило выявить личностные особенности в обеих выборках. Следует отметить, что значимых различий между кластерами по личностным характеристикам не так много.

Студенты, отнесенные нами к типу «осторожных» (К1), превосходят студентов, отнесенных к типу «легкомысленные» (К2) по таким показателям, как Эмоциональная стабильность и Экстраверсия (юноши), Добросовестность (девушки). Также по показателю Добросовестность выявлены различия между типами юношей «легкомысленные» (К2) и «идейные» (К4). Между кластерами в каждой гендерной категории не обнаружено различий по факторам Дружелюбие и Открытость новому опыту.

Таблица 6. Различия между кластерами в выборке юношей (личностные качества)

Личностные характеристики	К1		К2		К3		К4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Экстравертность	10,3	2,9	9,2	2,9	9,7	3,1	9,5	2,7	3,0*	1,5	2,3	1,4	1,0	0,6
Дружелюбие	8,7	2,2	8,2	2,2	8,4	2,3	8,8	2,2	1,8	1,1	0,2	0,8	2,4	1,5
Добросовестность	10,5	2,7	9,7	2,8	10,1	2,6	10,8	2,4	2,2	1,0	1,0	1,3	3,8**	2,4
Эмоциональная стабильность	10,5	2,8	9,5	2,9	9,9	2,7	10,0	2,7	2,8*	1,5	1,3	1,4	1,7	0,3
Открытость опыту	9,8	2,4	9,7	2,6	9,3	2,5	9,6	2,4	0,3	1,5	0,6	1,3	0,4	1,0

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 6. Differences between clusters in the sample of young men (Personality traits)

Personality traits	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Extraversion	10.3	2.9	9.2	2.9	9.7	3.1	9.5	2.7	3.0*	1.5	2.3	1.4	1.0	0.6
Agreeableness	8.7	2.2	8.2	2.2	8.4	2.3	8.8	2.2	1.8	1.1	0.2	0.8	2.4	1.5
Conscientiousness	10.5	2.7	9.7	2.8	10.1	2.6	10.8	2.4	2.2	1.0	1.0	1.3	3.8**	2.4
Neuroticism	10.5	2.8	9.5	2.9	9.9	2.7	10.0	2.7	2.8*	1.5	1.3	1.4	1.7	0.3
Openness to experience	9.8	2.4	9.7	2.6	9.3	2.5	9.6	2.4	0.3	1.5	0.6	1.3	0.4	1.0

М — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Таблица 7. Различия между кластерами в выборке девушек (личностные качества)

Личностные характеристики	К1		К2		К3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	М	σ	М	σ	М	σ			
Экстравертность	9,9	2,8	9,8	2,8	10,2	2,8	0,3	1,3	1,7
Дружелюбие	9,5	2,3	9,4	2,4	9,3	2,3	0,6	1,5	0,9
Добросовестность	11,6	2,3	10,9	2,6	11,3	2,3	3,7***	1,6	1,8
Эмоциональная стабильность	8,4	2,9	7,9	3,2	7,9	2,9	2,1	1,9	0,1
Открытость опыту	10,2	2,4	9,8	2,5	10,0	2,4	2,1	1,4	0,6

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 7. Differences between clusters in the sample of young women (Personality traits)

Personality traits	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
Extraversion	9.9	2.8	9.8	2.8	10.2	2.8	0.3	1.3	1.7
Agreeableness	9.5	2.3	9.4	2.4	9.3	2.3	0.6	1.5	0.9
Conscientiousness	11.6	2.3	10.9	2.6	11.3	2.3	3.7***	1.6	1.8
Neuroticism	8.4	2.9	7.9	3.2	7.9	2.9	2.1	1.9	0.1
Openness to experience	10.2	2.4	9.8	2.5	10.0	2.4	2.1	1.4	0.6

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j;
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Таким образом, равномерность и выраженность компонентов культуры безопасности связаны, в первую очередь, с такими личностными характеристиками, как добросовестность и эмоциональная стабильность — респонденты с высоким уровнем КБ отличаются большей выраженностью этих качеств. Обратим внимание, что в обеих гендерных выборках кластеры К3 и К2 не различаются по личностным характеристикам, что свидетельствует об отсутствии личностной обусловленности компонента Общественная Безопасность и может служить основой рекомендаций по его развитию у студентов. Обнаруженные в выборке юношей различия по показателю добросовестности между кластерами К4 и К2, отличающихся именно по компоненту общественной безопасности, свидетельствует о роли добросовестности в формировании «идейного» типа КБ.

Далее мы сопоставили показатели осмысленности жизни респондентов разных кластеров в выборках юношей и девушек (табл. 8 и 9 соответственно). Первое, что обращает на себя внимание — высокий уровень статистической значимости различий по всем шкалам СЖО между кластерами К1 и К2 как в выборке юношей, так и в выборке девушек, что подтверждает субъектную обусловленность высокого уровня культуры безопасности. На фоне отсутствия гендерных различий в интегральном показателе осмысленностей жизни (табл. 1) полученный факт свидетельствует о важной роли субъектных качеств в культуре безопасности индивида: самые высокие показатели осмысленности жизни обнаружены в кластерах респондентов с высоким уровнем культуры безопасности. Отметим интересную, на наш взгляд, особенность показателей локуса контроля в выборке девушек: различия между кластерами К1 и К3 касаются именно локуса контроля, что проясняет природу низкого уровня ОБ — неуверенность в собственной роли в поддержании общественной безопасности. В выборке юношей обращает на себя внимание различие между кластерами К1 и К3 по всем показателям осмысленности жизни. В кластере К3 доминируют цифровые составляющие КБ, а личная и общественная безопасность выражены существенно ниже и близки к кластеру К2. Данный факт

может свидетельствовать о том, что субъектные качества обуславливают в первую очередь культуру безопасности в реальной жизни, а не в цифровой сфере.

Таблица 8. Различия между кластерами в выборке юношей (осмысленность жизни)

Шкалы СЖО	К1		К2		К3		К4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Цели в жизни	30,7	6,5	25,2	7,3	27,0	7,3	29,0	6,7	6,0***	4,1***	2,0	2,0	4,8***	2,5
Процесс	28,5	6,3	23,8	7,2	25,0	6,7	26,7	6,4	5,3***	4,1***	2,2	1,5	3,8**	2,3
Результат	26,4	5,6	21,9	6,5	23,2	6,0	24,4	5,6	5,5***	4,1***	2,7*	1,7	3,6**	1,8
Локус контроля Я	20,9	4,4	17,8	5,0	19,2	4,0	20,3	4,1	5,0***	3,1*	1,1	2,5	4,9***	2,4
Локус контроля жизнь	30,4	7,2	25,9	6,9	27,5	7,2	29,3	6,3	5,0***	3,0*	1,3	2,0	4,7***	2,3
Интегральный показатель СЖО	101,4	19,7	85,7	21,4	90,8	19,3	96,4	18,5	5,8***	4,1***	2,1	2,1	4,7***	2,6

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 8. Differences between clusters in the sample of young men (PIL)

PIL scales	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Goals in life	30.7	6.5	25.2	7.3	27.0	7.3	29.0	6.7	6.0***	4.1***	2.0	2.0	4.8***	2.5
Process	28.5	6.3	23.8	7.2	25.0	6.7	26.7	6.4	5.3***	4.1***	2.2	1.5	3.8**	2.3
Result	26.4	5.6	21.9	6.5	23.2	6.0	24.4	5.6	5.5***	4.1***	2.7*	1.7	3.6**	1.8
Locus of control — I	20.9	4.4	17.8	5.0	19.2	4.0	20.3	4.1	5.0***	3.1*	1.1	2.5	4.9***	2.4
Locus of control — life	30.4	7.2	25.9	6.9	27.5	7.2	29.3	6.3	5.0***	3.0*	1.3	2.0	4.7***	2.3
PIL	101.4	19.7	85.7	21.4	90.8	19.3	96.4	18.5	5.8***	4.1***	2.1	2.1	4.7***	2.6

М — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Таблица 9. Различия между кластерами в выборке девушек (осмысленность жизни)

Шкалы СЖО	К1		К2		К3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	М	σ	М	σ	М	σ			
Цели в жизни	28,9	7,2	26,7	8,0	28,1	7,8	3,8***	1,3	2,1
Процесс	27,7	6,8	25,2	7,3	26,6	7,0	4,7***	1,8	2,5*
Результат	24,8	5,9	22,8	6,5	24,3	6,1	4,1***	0,9	2,8*
Локус контроля Я	21,1	3,9	19,4	4,7	20,2	4,5	4,9***	2,3	2,1
Локус контроля жизнь	30,3	6,7	27,9	7,3	28,9	7,0	4,5***	2,4*	1,7
Интегральный показатель СЖО	98,5	19,7	90,7	21,5	95,1	20,7	4,9***	2,0	2,5*

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 9. Differences between clusters in the sample of young women (PIL)

PIL scales	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	М	σ	М	σ	М	σ			
Goals in life	28.9	7.2	26.7	8.0	28.1	7.8	3.8***	1.3	2.1
Process	27.7	6.8	25.2	7.3	26.6	7.0	4.7***	1.8	2.5*
Result	24.8	5.9	22.8	6.5	24.3	6.1	4.1***	0.9	2.8*
Locus of control — I	21.1	3.9	19.4	4.7	20.2	4.5	4.9***	2.3	2.1
Locus of control — life	30.3	6.7	27.9	7.3	28.9	7.0	4.5***	2.4*	1.7
PIL	98.5	19.7	90.7	21.5	95.1	20.7	4.9***	2.0	2.5*

М — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

В таблицах 10 и 11 представлены результаты сравнительного анализа особенностей самоутверждения респондентов разных кластеров в выборках юношей и девушек. Наличие и направленность различий между кластерами К1 и К2 по всем шкалам самоутверждения в обеих выборках согласуется с представленными выше результатами по осмысленности жизни.

Таблица 10. Различия между кластерами в выборке юношей (особенности самоутверждения)

Самоутверждение	К1		К2		К3		К4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Деструктивное	2,3	2,5	3,8	2,7	3,8	2,6	2,4	2,0	4,5***	4,3***	0,4	0,2	5,3***	5,1***
Конструктивное	13,9	3,9	11,2	3,8	11,4	3,4	13,5	3,3	5,5***	5,2***	0,9	0,6	5,8***	5,3***
Отказ от самоутверждения	1,8	2,3	3,0	2,8	2,8	2,6	2,1	2,1	3,5*	3,0*	1,1	0,6	3,1*	2,5

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 10. Differences between clusters in the sample of young men (self-confirmation)

Self-confirmation	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ						
Constructive self-confirmation	2.3	2.5	3.8	2.7	3.8	2.6	2.4	2.0	4.5***	4.3***	0.4	0.2	5.3***	5.1***
Destructive self-confirmation	13.9	3.9	11.2	3.8	11.4	3.4	13.5	3.3	5.5***	5.2***	0.9	0.6	5.8***	5.3***
Refusal from self-confirmation	1.8	2.3	3.0	2.8	2.8	2.6	2.1	2.1	3.5*	3.0*	1.1	0.6	3.1*	2.5

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j;
 * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Таблица 11. Различия между кластерами в выборке девушек (особенности самоутверждения)

Самоутверждение	K1		K2		K3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
Деструктивное	2,4	2,0	3,0	2,2	3,2	1,38	3,9***	4,6***	1,1
Конструктивное	13,4	3,4	12,2	3,5	12,6	1,05	4,6***	2,6*	1,7
Отказ от самоутверждения	2,3	2,5	2,9	2,8	2,2	1,17	2,9*	0,5	3,2**

Обозначения: M — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 11. Differences between clusters in the sample of young women (self-confirmation)

Self-confirmation	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
Constructive self-confirmation	2.4	2.0	3.0	2.2	3.2	1.38	3.9***	4.6***	1.1
Destructive self-confirmation	13.4	3.4	12.2	3.5	12.6	1.05	4.6***	2.6*	1.7
Refusal from self-confirmation	2.3	2.5	2.9	2.8	2.2	1.17	2.9*	0.5	3.2**

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j;
 * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Вместе с тем, в выборке юношей следует отметить отсутствие различий в способах самоутверждения между а) кластерами K1 и K4; б) кластерами K3 и K2. В выборке девушек различия между кластерами K3 и K2 имеют место лишь по шкале «отказ от самоутверждения». Данное обстоятельство, в том числе, свидетельствует о некоторой связи низкого уровня компонента общественной безопасности с

тенденцией к деструктивному самоутверждению как в выборке юношей, так и в выборке девушек.

5. Фокус регуляции и стратегии совладания со стрессом в кластерах юношей и девушек

На заключительном этапе сравнительного анализа данных мы сопоставили выраженность фокусов регуляции и стратегий совладания со стрессом в кластерах юношей и девушек. В таблицах 12 и 13 представлены результаты сравнительного анализа фокуса регуляции респондентов разных кластеров в выборках юношей и девушек. Различия между кластерами К1 и К2 в обеих гендерных выборках являются ожидаемыми и согласуются с выводом о более развитых субъектных качествах респондентов в кластерах К1 и К4.

Таблица 12. Различия между кластерами в выборке юношей (фокус регуляции)

Фокус регуляции	К1		К2		К3		К4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Продвижение	22,4	3,1	20,1	4,3	21,0	4,0	21,2	3,8	4,6***	2,9*	2,5	1,7	2,5	0,6
Профилактика	18,5	4,0	16,3	3,8	17,4	4,0	18,1	3,3	4,4***	2,1	0,9	2,4	4,5***	1,6

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 12. Differences between clusters in the sample of young men (Regulatory Focus)

Regulatory Focus	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ						
Promotion	22.4	3.1	20.1	4.3	21.0	4.0	21.2	3.8	4.6***	2.9*	2.5	1.7	2.5	0.6
Prevention	18.5	4.0	16.3	3.8	17.4	4.0	18.1	3.3	4.4***	2.1	0.9	2.4	4.5***	1.6

М — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Таблица 13. Различия между кластерами в выборке девушек (фокус регуляции)

Фокус регуляции	К1		К2		К3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	М	σ	М	σ	М	σ			
Продвижение	21,9	3,8	20,7	3,9	21,5	3,8	3,8***	1,1	2,4
Профилактика	18,7	3,7	17,0	4,0	17,9	3,6	5,7***	2,5*	2,9*

Обозначения: М — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Table 13. Differences between clusters in the sample of young women (Regulatory Focus)

Regulatory Focus	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
Promotion	21.9	3.8	20.7	3.9	21.5	3.8	3.8***	1.1	2.4
Prevention	18.7	3.7	17.0	4.0	17.9	3.6	5.7***	2.5*	2.9*

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ;
 * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Дополнительно отметим, что если в кластерах юношей K1 и K4 имеется значимая корреляционная связь между фокусами продвижения и профилактики ($r_1 = 0,36^{***}$; $r_4 = 0,38^{***}$), то в кластерах K2 и K3 значимой связи между ними нет ($r_2 = 0,08$; $r_3 = 0,008$). Аналогичный результат получен и в кластерах девушек ($r_1 = 0,19^{***}$; $r_2 = 0,07$; $r_3 = 0,12$). Данный факт является еще одним подтверждением связи культуры безопасности с субъектными качествами (в данном случае — с постановкой целей и стремлением к их достижению).

В таблицах 14 и 15 представлены результаты сравнительного анализа стратегий совладания со стрессом (копинг-стратегий) респондентов разных кластеров в выборах юношей и девушек.

Таблица 14. Различия между кластерами в выборке юношей (копинг-стратегии)

Копинг-стратегии	K1		K2		K3		K4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ						
Самоотвлечение	4,9	1,7	5,2	1,4	5,3	1,6	5,4	1,2	1,4	2,1	3,0*	1,1	1,9	0,5
Активный копинг	7,0	1,2	6,3	1,4	6,7	1,3	6,6	1,2	3,9***	1,8	2,7*	2,3	1,7	0,8
Отрицание	2,9	1,3	3,4	1,9	3,0	1,6	2,8	1,2	2,4	0,8	0,4	1,8	3,4**	1,3
Использование психоактивных веществ	2,4	1,0	3,0	1,7	2,8	1,5	2,4	1,2	3,4**	2,4	0,5	1,2	3,5**	2,3
Поиск эмоциональной поддержки	5,2	1,6	5,2	1,7	5,0	1,9	5,2	1,6	0,0	0,8	0,4	0,9	0,4	0,6
Поиск инструментальной поддержки	5,3	1,6	5,0	1,8	4,9	1,8	5,2	1,6	0,9	1,4	0,2	0,5	0,9	1,4
Избегание	2,8	1,2	3,6	1,8	3,3	1,5	3,1	1,3	4,2***	2,8*	2,1	1,8	2,9*	1,0
Выражение (выплеск) эмоций	4,3	1,5	4,7	1,6	4,7	1,8	4,4	1,5	2,2	1,8	0,8	0,3	1,7	1,3
Позитивная переоценка	6,4	1,6	5,7	1,7	6,0	1,7	6,3	1,3	3,0*	1,7	0,3	1,3	3,4**	1,8
Планирование	6,7	1,3	6,0	1,6	6,5	1,5	6,3	1,3	3,4**	1,1	1,8	2,5	2,2	0,7
Юмор	5,9	1,6	5,9	1,8	6,0	1,8	6,0	1,4	0,0	0,4	0,7	0,4	0,6	0,2
Принятие	6,4	1,4	6,3	1,3	6,5	1,2	6,3	1,2	0,6	0,5	0,8	1,3	0,2	1,5

Уход в религию	3,0	1,7	3,4	1,9	2,9	1,6	3,0	1,5	1,7	0,6	0,3	2,5	2,3	0,5
Самообвинение	5,1	1,5	5,6	1,5	5,6	1,6	5,3	1,5	2,5	2,3	0,8	0,1	1,8	1,6

Обозначения: M — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Копинг-стратегии, в выраженности которых различия между кластерами отсутствуют, выделены курсивом

Table 14. Differences between clusters in the sample of young men (copings)

Copings	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		t_{12}	t_{13}	t_{14}	t_{23}	t_{24}	t_{34}
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ						
Self-distraction	4.9	1.7	5.2	1.4	5.3	1.6	5.4	1.2	1.4	2.1	3.0*	1.1	1.9	0.5
Active coping	7.0	1.2	6.3	1.4	6.7	1.3	6.6	1.2	3.9***	1.8	2.7*	2.3	1.7	0.8
Denial	2.9	1.3	3.4	1.9	3.0	1.6	2.8	1.2	2.4	0.8	0.4	1.8	3.4**	1.3
Substance use	2.4	1.0	3.0	1.7	2.8	1.5	2.4	1.2	3.4**	2.4	0.5	1.2	3.5**	2.3
<i>Use of emotional support</i>	5.2	1.6	5.2	1.7	5.0	1.9	5.2	1.6	0.0	0.8	0.4	0.9	0.4	0.6
<i>Use of instrumental support</i>	5.3	1.6	5.0	1.8	4.9	1.8	5.2	1.6	0.9	1.4	0.2	0.5	0.9	1.4
Behavioral disengagement	2.8	1.2	3.6	1.8	3.3	1.5	3.1	1.3	4.2***	2.8*	2.1	1.8	2.9*	1.0
<i>Venting</i>	4.3	1.5	4.7	1.6	4.7	1.8	4.4	1.5	2.2	1.8	0.8	0.3	1.7	1.3
Positive reframing	6.4	1.6	5.7	1.7	6.0	1.7	6.3	1.3	3.0*	1.7	0.3	1.3	3.4**	1.8
Planning	6.7	1.3	6.0	1.6	6.5	1.5	6.3	1.3	3.4**	1.1	1.8	2.5	2.2	0.7
<i>Humor</i>	5.9	1.6	5.9	1.8	6.0	1.8	6.0	1.4	0.0	0.4	0.7	0.4	0.6	0.2
<i>Acceptance</i>	6.4	1.4	6.3	1.3	6.5	1.2	6.3	1.2	0.6	0.5	0.8	1.3	0.2	1.5
<i>Religion</i>	3.0	1.7	3.4	1.9	2.9	1.6	3.0	1.5	1.7	0.6	0.3	2.5	2.3	0.5
<i>Self-blame</i>	5.1	1.5	5.6	1.5	5.6	1.6	5.3	1.5	2.5	2.3	0.8	0.1	1.8	1.6

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters i and j ;

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Coping strategies, in the expression of which there are no differences between clusters, are italicized

Таблица 15. Различия между кластерами в выборке девушек (копинг-стратегии)

Копинг-стратегии	K1		K2		K3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
<i>Самоотвлечение</i>	5,7	1,5	5,9	1,5	5,7	1,13	0,9	0,5	1,3
Активный копинг	6,8	1,2	6,3	1,4	6,7	1,10	4,8***	1,5	3,1**

Отрицание	3,0	1,4	3,5	1,7	3,2	1,31	4,6***	1,6	2,5*
Использование психоактивных веществ	2,4	1,0	2,8	1,4	2,6	1,18	4,3***	2,0	2,2
Поиск эмоциональной поддержки	5,9	1,6	6,1	1,8	6,0	1,09	1,8	0,9	0,8
Поиск инструментальной поддержки	5,4	1,8	5,5	1,8	5,4	1,16	0,7	0,3	0,9
Избегание	3,0	1,3	3,5	1,6	3,2	1,21	4,2***	1,3	2,5*
Выражение (выплеск) эмоций	5,2	1,7	5,3	1,7	5,4	1,09	0,7	1,2	0,6
Позитивная переоценка	6,4	1,6	6,1	1,7	6,3	1,12	2,9*	0,7	2,0
Планирование	6,4	1,4	6,0	1,5	6,2	1,03	3,3**	1,5	1,6
Юмор	5,7	1,7	5,4	1,8	5,6	1,05	2,0	0,3	1,5
Принятие	6,3	1,3	6,3	1,3	6,3	1,14	0,4	0,0	0,4
Уход в религию	3,3	1,8	3,4	1,8	3,3	1,05	0,7	0,0	0,6
Самообвинение	5,2	1,7	5,6	1,8	5,3	1,00	3,0**	0,5	2,3

Обозначения: M — среднее значение, σ — стандартное отклонение, t_{ij} — значение критерия Стьюдента между кластерами i и j , * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (с учетом поправки Бонферрони)

Копинг-стратегии, в выраженности которых различия между кластерами отсутствуют, выделены курсивом

Table 15. Differences between clusters in the sample of young women (copings)

Copings	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		t_{12}	t_{13}	t_{23}
	M	σ	M	σ	M	σ			
Self-distraction	5.7	1.5	5.9	1.5	5.7	1.13	0.9	0.5	1.3
Active coping	6.8	1.2	6.3	1.4	6.7	1.10	4.8***	1.5	3.1**
Denial	3.0	1.4	3.5	1.7	3.2	1.31	4.6***	1.6	2.5*
Substance use	2.4	1.0	2.8	1.4	2.6	1.18	4.3***	2.0	2.2
<i>Use of emotional support</i>	5.9	1.6	6.1	1.8	6.0	1.09	1.8	0.9	0.8
<i>Use of instrumental support</i>	5.4	1.8	5.5	1.8	5.4	1.16	0.7	0.3	0.9
Behavioral disengagement	3.0	1.3	3.5	1.6	3.2	1.21	4.2***	1.3	2.5*
<i>Venting</i>	5.2	1.7	5.3	1.7	5.4	1.09	0.7	1.2	0.6
Positive reframing	6.4	1.6	6.1	1.7	6.3	1.12	2.9*	0.7	2.0
Planning	6.4	1.4	6.0	1.5	6.2	1.03	3.3**	1.5	1.6
<i>Humor</i>	5.7	1.7	5.4	1.8	5.6	1.05	2.0	0.3	1.5

<i>Acceptance</i>	6.3	1.3	6.3	1.3	6.3	1.14	0.4	0.0	0.4
<i>Religion</i>	3.3	1.8	3.4	1.8	3.3	1.05	0.7	0.0	0.6
<i>Self-blame</i>	5.2	1.7	5.6	1.8	5.3	1.00	3.0**	0.5	2.3

M — mean; σ — standard deviation; t_{ij} — Student's t-test value between clusters *i* and *j*;

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (Bonferroni correction used)

Coping strategies, in the expression of which there are no differences between clusters, are italicized

Во-первых, отметим копинг-стратегии, по которым различия между кластерами отсутствуют (в таблицах 14 и 15 эти стратегии выделены курсивом). Общими для обеих выборок являются принятие, юмор, уход в религию, выплеск эмоций, а также поиск эмоциональной и инструментальной поддержки. Помимо этого, в выборке юношей различия отсутствуют по такой копинг-стратегии, как самообвинение, а в выборке девушек — самоотвлечение. С нашей точки зрения, перечисленные выше копинги используются в ситуациях повседневного стресса, не связанных напрямую с риском, и обусловлены личностными особенностями и привычками. Оставшиеся копинги условно можно разделить на продуктивные (активный копинг, позитивная переоценка, планирование) и непродуктивные (отрицание, избегание, употребление ПАВ).

Во-вторых, во всех выделенных кластерах как у юношей, так и у девушек доминируют продуктивные копинг-стратегии, такие как активный копинг, планирование, позитивная переоценка, принятие. Вместе с тем, выраженность этих стратегий значимо выше в кластерах К1.

В-третьих, в кластерах К2 выраженность непродуктивных копинг-стратегий, таких как избегание и использование психоактивных веществ, значимо выше, чем у респондентов кластера К1.

Указанные факты, с одной стороны, подтверждают представленные выше результаты о выраженности субъектных качеств респондентов с высоким уровнем культуры безопасности, а с другой стороны, — обозначают студентов с низким уровнем культуры безопасности как определенную «группу риска», в том числе в аспекте предрасположенности к употреблению психоактивных веществ.

Обсуждение результатов

Результаты, полученные по итогам выполненного исследования, подтвердили наше предположение о том, что культура безопасности молодых людей связана с субъектностью и осмысленностью жизни, что согласуется с выводами В.И. Моросановой о ресурсной роли осознанной саморегуляции поведения студентов (Моросанова, 2022).

Полученные результаты согласуются с положением теории фокуса регуляции Э.Т. Хиггинса о различии стратегий достижения цели с опорой на прежний опыт индивида, которые зависят от того, какая система саморегуляции активирована у человека.

В результате исследования подтвердилось положение Н.Е. Харламенковой о том, что психологическая безопасность присуща субъекту не в виде готового психического продукта, а является результатом определенной психической активности по ее поддержанию. Степень переживаемого стресса зависит от отношения конкретного человека к текущей ситуации, от жизненных установок, от общей осмысленности жизни (Харламенкова, 2019а).

Полученные нами ранее выводы о роли субъектности в преодолении нормативных образовательных кризисов (Леонова, 2016) подтвердились на более широком спектре ситуаций, связанных с рисками.

Результаты исследования подтвердили ранее полученный нами вывод об актуальности формирования культуры безопасности молодежи на основе проактивного подхода, основанного на комплексном развитии мотивационно-ценностной, когнитивной и поведенческой сферы личности (Сидорина, Кузнецова, Хавыло, 2019). Выявленная специфика культуры безопасности юношей и девушек, типология культуры безопасности молодых людей, определение «группы риска» открывают возможности индивидуально-ориентированного использования проактивного подхода к формированию культуры безопасности среди молодежи.

Выводы

Проведенное экспериментальное исследование позволило оценить латентное содержание конструкта культуры безопасности (КБ) как внутренней установки на безопасное поведение в различных ситуациях потенциального риска и показать, что она обусловлена личностными особенностями, субъектными качествами, способами регуляции и самоутверждения.

Разработана методика оценки культуры безопасности молодежи, основанная на наборе кейсов, описывающих рискованное поведение в различных сферах жизнедеятельности: личная безопасность (ЛБ), общественная безопасность (ОБ), финансовая безопасность (ФБ) и безопасность персональных данных (ДБ). Методика позволяет оценивать культуру безопасности как в целом, так и в отдельных сферах жизни.

Анализ полученных данных показал, что в иерархии компонентов культуры безопасности у молодежи в целом общественная безопасность занимает последнее место. При этом у юношей доминирует финансовая безопасность, а у девушек — личная. Установлены статистически значимые гендерные различия между компонентами КБ: у девушек значимо выше показатель личной безопасности, тогда как юноши доминируют по всем остальным компонентам и интегральному показателю КБ. По компоненту общественной безопасности различий между юношами и девушками не выявлено.

Подтвердилось предположение о связи КБ с субъектными качествами, определена ее гендерная специфика: в выборке юношей все составляющие осмысленности жизни положительно коррелируют со всеми компонентами КБ, а в выборке

девушек выделяется компонент финансовой безопасности, который оказался совершенно не связан ни с одним показателем осмысленности жизни.

Обосновано, что КБ в социальной, финансовой сферах и в сфере контроля данных в большей степени является следствием осмысления (а также обучения), чем личностно обусловленным феноменом.

По результатам выполненного исследования определена типология культуры безопасности, основанная на показателях сформированности различных ее компонентов (общественного, личного, финансового, безопасности данных). Показано, что респонденты выявленных типов КБ отличаются по личностным характеристикам, осмысленности жизни, предпочитаемым копинг-стратегиям, фокусу регуляции и способам самоутверждения. Отмечено отсутствие личностной обусловленности компонента общественной безопасности, что может служить основой рекомендаций по развитию указанного компонента КБ у студентов.

Обоснована целесообразность индивидуально-ориентированного использования проактивного подхода к формированию КБ на основе выявленной гендерной специфики и типологии КБ молодых людей в контексте их отношения к различным видам безопасности.

Выполненное эмпирическое исследование имеет некоторые ограничения, которые следует учитывать при интерпретации полученных результатов и планировании дальнейшей работы в данном направлении.

Во-первых, выборка включает студентов ведущих вузов Калужской области и, следовательно, результаты не могут быть полностью перенесены на общую популяцию молодежи в России, поскольку отношение к безопасности у молодых людей других социальных групп и в других регионах и крупных мегаполисах могут несколько отличаться.

Во-вторых, в рамках проведенного исследования не контролировался ряд индивидуальных факторов, которые могли в той или иной степени сказаться на уровне культуры безопасности. К таким неучтенным факторам можно отнести направление подготовки в вузе, специальное обучение или инструктаж в конкретной области безопасности, цифровой и финансовой грамотности, а также индивидуальный опыт участия в ситуациях, схожих с представленными кейсами.

В-третьих, в настоящем исследовании не учтены некоторые индивидуальные психологические особенности респондентов, которые потенциально могут быть связаны с уровнем культуры безопасности, такие как тревожность, склонность к риску, стилевые особенности мышления и т.п.

Основное направление дальнейших исследований видится в определении индивидуально-ориентированных механизмов формирования культуры безопасности молодежи, в том числе на основе проактивного подхода, с учетом выявленной связи КБ с субъектными качествами.

Литература

Абрамова В.Н. Организационная психология, организационная культура и культура безопасности в атомной энергетике. Часть I. Психология и методы оценки организационной культуры и культуры безопасности на атомных станциях. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009.

Гершкович В.А., Морошкина, Н.В., Кулиева А.К., Наследов А.Д. Адаптация опросника Е.Т. Хиггинса по диагностике фокуса регуляции на русскоязычной выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. № 16 (2). С. 318–340.

Дятлов А.С. Чернобыль. Как это было? М.: Научтехлитиздат, 2003.

Журавлев А.Л., Юревич А.В., Тарабрина Н.В., Кольцова В.А. (2012). Проблемы психологической безопасности. М.: ИП РАН, 2012.

Карпан Н.В. Чернобыль. Месть мирного атома. Днепропетровск: ИКК «Баланс-Клуб», 2006.

Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. № 4 (2). С. 115–124.

Кириллова Е.Б. Возрастные различия черт личности подростков с девиантным поведением // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2017. № 1 (37). С. 76–81.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019.

Леонова Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 2016.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992.

Моросанова В.И. Ресурсная роль саморегуляции в профессиональной подготовке и самовоспитании студентов. В сборнике Материалы международной научно-практической конференции «Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании». М.: Российская академия образования, 2022.

Осин Е.Н., Кошелева, Н.В. Тест смысложизненных ориентаций: Новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2010. № 66 (6), С. 150–163.

Основные принципы безопасности атомных электростанций. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности. Серия изданий по безопасности, №75-INSAG-3. Вена: МАГАТЭ, 1989.

Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37-49.

Толмачёва Л.В. Педагогическое проектирование культуры безопасности жизнедеятельности в техническом вузе: монография. Таганрог: ЭльДирект — ИП Шкуркин Д.В. (ДиректСайнс). 2022.

Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): Оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. № 9 (3), С. 138–154.

Сидорина Н.А., Кузнецова А.С., Хавыло А.В. Проактивный подход к проблеме формирования культуры личной безопасности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 12 (178), С. 432–436.

Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его научные дефиниции. Разработка понятий в современной психологии Т. 2. М.: ИП РАН, 2019а.

Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // Психологический журнал. 2019b. № 40 (1), С. 28–37.

Харламенкова Н.Е., Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., Ворона О.А., Казымова Н.Н., Дымова Е.Н., Шаталова Н.Е. Психологическая безопасность личности: ИмPLICITная и эксплицитная концепции (Труды Института психологии РАН). М.: ИП РАН, 2017.

Цейко В.А. Культура безопасности жизнедеятельности старшеклассников: сущность, процесс формирования и результаты // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 1. С. 65–70.

Beck, U. (1999). *World Risk Society* (1st ed.). Cambridge: Polity.

Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.

Douglas, M., Wildavsky, A. (1983). *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: The Will to Knowledge: Volume I: An Introduction*. New York: Pantheon Books.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.

Lupton, D. (2006). Sociology and risk, in: beyond the risk society: Critical reflections on risk and human security. In G. Mythen, S. Walklate (Eds.). Berkshire: McGraw-Hill Education. Open University Press.

Wanke, M., Piejko-Płonka, M., Deutschmann, M. (2020). Risk behavior of youth — social definition of risk. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 25 (4), 269–282.

References

Abramova, V.N. (2009). Organizational psychology, organizational culture and safety culture in the nuclear industry. Part I. Psychology and methods for assessing organizational culture and safety culture at nuclear power plants. Obninsk: IG-SOTsIN. (In Russ.).

Basic Principles for the Safety of Nuclear Power Plants. Report of the International Nuclear Safety Advisory Group. Safety Series, № 75-INSAG-3. (1989). Vena: IAEA. (In Russ.).

Beck, U. (1999). *World Risk Society* (1st ed.). Cambridge: Polity.

Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.

Douglas, M., Wildavsky, A. (1983). *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press.

Dyatlov, A.S. (2003). Chernobyl. How it was? M.: Nauchtekhlitizdat. (In Russ.).

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: The Will to Knowledge: Volume I: An Introduction*. New York: Pantheon Books.

Gershkovich, V.A., Moroshkina, N.V., Kulieva, A.K., Nasledov, A.D. (2019). Adaptation of the E.T. Higgins questionnaire for diagnosing regulatory focus in a Russian-speaking sample. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 16 (2), 318–340. (In Russ.).

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.

Karpan, N.V. (2006). Chernobyl. Revenge of the peaceful atom. Dnepropetrovsk: IKK “Balans-Klub”. (In Russ.).

Kharlamenkova, N.E. (2019a). The concept of psychological security and its scientific definitions. *Development of concepts in modern psychology* (2nd ed.). M.: IP RAN. (In Russ.).

Kharlamenkova, N.E. (2019b). The concept of psychological safety and its justification from different scientific positions. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 40 (1), 28–37. (In Russ.).

Kharlamenkova, N.E., Tarabrina, N.V., Bykhovets, Yu.V., Vorona, O.A., Kazymova, N.N., Dymova, E.N., Shatalova, N.E. (2017). *Psychological Security of Personality: Implicit and Explicit Concepts* (Proceedings of the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences). M.: IP RAN. (In Russ.).

Kireeva, E.A., Dubovitskaya, T.D. (2011). Methodology for studying the features of self-affirmation in adolescence. *Ekspperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 4 (2), 115–124. (In Russ.).

Kirillova, E.B. (2017). Age differences in personality traits of adolescents with deviant behavior. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie (Bulletin of the Institute: crime, punishment, correction)*, 1 (37), 76–81. (In Russ.).

Kryukova, T.L., Ekimchik, O.A., Opekina, T.P. (2019). *Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships*. Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta. (In Russ.).

Leonova, E.V. (2016). *Formation of subjectivity in normative age and educational crises: Abstract of the thesis: Avtoref. diss. ... dokt. psikhol. nauk. (Formation of subjectivity in normative age and educational crises: dissertation) Ph.D. (Psychology)*. Moscow. (In Russ.).

Leont'ev, D.A. (1992). *Life Meaning Orientation Test (SJO)*. M.: Smysl. (In Russ.).

Lupton, D. (2006). *Sociology and risk, in: beyond the risk society: Critical reflections on risk and human security*. In G. Mythen, S. Walklate (Eds.). Berkshire: McGraw-Hill Education. Open University Press.

Morosanova, V.I. (2022). Resource role of self-regulation in professional training and self-education of students. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Prospects of Development of Research in Education Sciences”*. M.: Rossiiskaya akademiya obrazovaniya. (In Russ.).

Osin, E.N., Kosheleva, N.V. (2010). The Meaning-Life Orientations Test: New data on structure and validity. *Voprosy psikhologii (Psychology Issues)*, 66 (6), 150–163. (In Russ.).

Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., Dzhumagulova A.F. (2016). Translation and adaptation of the short five-factor personality questionnaire (TIPI-RU): Assessment of convergent validity, internal consistency, and test-retest reliability. *Ekspperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 9 (3), 138–154. (In Russ.).

Sidorina, N.A., Kuznetsova, A.S., Khavylo, A.V. (2019). Proactive approach to the problem of forming a culture of personal safety. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of P.F. Lesgaft University)*, 12 (178), 432–436. (In Russ.).

Slobodchikov, V.I. (1991). The category of age in developmental psychology and pedagogy. *Voprosy psikhologii (Psychology Issues)*, 2, 37–49. (In Russ.).

Tolmacheva, L.V. (2022). Pedagogical design of life safety culture in a technical university: monograph. Taganrog: El'Direkt — IP Shkurkin D.V. (DirektSains). (In Russ.).

Tseiko, V.A. (2015). Life safety culture of high school students: essence, formation process and results. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta (The Bryansk State University Herald)*, 1, 65–70. (In Russ.).

Wanke, M., Piejko-Płonka, M., Deutschmann, M. (2020). Risk behavior of youth — social definition of risk. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 25 (4), 269–282.

Zhuravlev, A.L., Yurevich, A.V., Tarabrina, N.V., & Kol'tsova, V.A. (2012). Problems of psychological security. M.: IP RAN. (In Russ.).

Поступила: 25.05.2023

Получена после доработки: 10.07.2023

Принята в печать: 02.08.2023

Received: 25.05.2023

Revised: 10.07.2023

Accepted: 02.08.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Елена Васильевна Леонова — доктор психологических наук, главный эксперт Технической академии Росатома, e.v.leonova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3171-2943>

Алексей Викторович Хавыло — кандидат психологических наук, заведующий Научно-исследовательской лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии института психологии Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского, khavylo@strider.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2739-0136>

ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Leonova — Dr. Sci. (Psychology), Chief Expert, Rosatom Technical Academy, e.v.leonova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3171-2943>

Alexey V. Khavylo — Cand. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Information and Psychological Safety, Associate Professor at the General and Social Psychology Department, Institute of Psychology, Tsiolkovskiy Kaluga State University, khavylo@strider.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2739-0136>

Приложение

Набор кейсов для оценки культуры безопасности жизнедеятельности студентов

<p>01. Студент на протяжении двух дней готовился к экзамену по истории до 5 часов утра. После, проспав до 7 утра, совершенно не выспавшись, он решил, что ему можно ехать в университет на своей машине. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>02. Молодые люди после застолья пошли праздновать Новый год на городскую площадь, где было много народа. После пробития курантов они стали запускать мощные фейерверки. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>03. Во время подготовки ужина девушке пришло уведомление на телефон о том, что ее посылка с OZON, которую она очень ждала, находится в пункте выдачи на первом этаже ее дома. Она быстро сбегала за посылкой, пока готовится еда. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>04. Никита торопился на пару, преподаватель очень строгий и не пускает опоздавших. На пешеходном переходе у университета горел красный свет, до зеленого оставалось целых 40 сек., машин близко не было, поэтому Никита решил быстро перебежать дорогу на красный сигнал светофора. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>05. Девушка договорилась о покупке телефона на Авито: модель ей давно нравилась, и продавец просил недорого. Она предварительно согласилась оплатить часть суммы за телефон, чтобы продавец не продал его другому человеку. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>06. Девушка, возвращаясь домой поздно ночью от подруги решила пойти пешком, а не вызывать такси, поскольку до ее дома через рощу напрямик было всего 10 минут ходьбы. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>07. На оплату счета в кафе не хватило денег, и молодой человек оставил в залог свой паспорт. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>08. Молодой человек обычно торопится после окончания второй пары в столовую и не проверяет, вышел ли он из своих учетных записей в компьютерном кабинете университета. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>
<p>09. Ольга удачно прошла собеседование и ей пообещали место. Работодатель запросил все документы для ее оформления на работу через WhatsApp, она быстро отправила все требуемые документы, поскольку была заинтересована в получении этой работы. Как Вы оцениваете этот поступок?</p>

10. Алиса студентка 1 курса, старается учиться хорошо, посещает различные внеучебные кружки. На первой сессии Алиса из-за нагрузки по учебе и занятости в кружках не успевает подготовиться к важному экзамену. Подруга предлагает ей употребить легкий стимулирующий наркотик для повышения работоспособности. Алиса соглашается. Как Вы оцениваете этот поступок?

11. Алексей познакомился в интернете с девушкой Мариной. Она из другого города, никогда не виделась вживую. Он влюбился в Марину по переписке и хочет встретиться. Девушка уверяет его, что сама желает встретиться, но нет средств на то, чтобы приехать к нему, а к ней нельзя (каждый раз находит разные причины). Но она предлагает выход из ситуации — Алексей должен прислать ей деньги на дорогу. Он выполняет ее пожелание и присылает ей деньги. Как Вы оцениваете этот поступок?

12. Даша хотела заказать одежду с символикой своей любимой группы, но на официальном сайте были слишком большие цены для нее. В одной из социальных сетей она нашла группу, которая продавала эти вещи по более низкой цене. Даша сделала заказ, ввела все свои личные данные, оплатила онлайн (т.е. предоставила данные своей банковской карты) и стала ждать посылку. Как Вы оцениваете этот поступок?

Шкала ответов:

1	2	3	4	5
Этот поступок полностью оправдан. Я и сам(а) могу так сделать	Поступок не осуждаю, многие так поступают	Я не могу оценить этот поступок	Я осуждаю данный поступок. Я бы никогда так не поступил(а)	Такой поступок категорически неприемлем

Ключи

Составляющая КБ	Номера вопросов
Личная безопасность (ЛБ)	04, 06, 10
Общественная безопасность (ОБ)	01, 02, 03
Финансовая безопасность (ФБ)	05, 11, 12
Безопасность персональных данных (ДБ)	07, 08, 09

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-24>

УДК 159.9.072; 616-05

Отношение к будущему и отношение к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом

А.А. Кислых✉, И.А. Ральникова

Алтайский государственный университет, Барнаул, Российская Федерация

✉kislykh1994@mail.ru

Резюме

Актуальность представленного исследования обусловлена, с одной стороны, высокой распространенностью сахарного диабета среди детей и подростков, с другой — важной ролью отношения к заболеванию и к своему будущему в комплаентном поведении и в эффективной компенсации болезни.

Цель. Изучить особенности отношения к будущему, отношения к болезни и их взаимосвязи у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом (1 типа).

Методы. «Многомерная шкала отношения к будущему» В. Калстера и «Тип отношения к болезни» А.Е. Личко и Н.Я. Иванова. Для статистической обработки данных использован параметрический корреляционный анализ Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Выборка. В исследовании приняли участие 80 респондентов с сахарным диабетом в возрасте от 12 до 15 лет, из которых 55% были женского пола.

Результаты. Определены наиболее выраженные типы отношения к болезни в группе подростков с сахарным диабетом: анозогностический, неврастенический, ипохондрический, апатический. Картина будущего обследованных подростков характеризуется слабой эмоциональной привлекательностью, оно представляется им удаленным и трудным. Подросткам 12–13 лет будущее представляется более сложным, чем подросткам 14–15-летнего возраста. Чем более распланированным представляется будущее, тем более выражено проявляется тревожность по отношению к болезни. Отдаленность будущего связана с повышенной раннимостью, уязвимостью. Восприятие будущего как навязанного извне связано с поиском выгод в связи с болезнью. Будущее, представляющееся интересным и полезным, связано с принятием факта заболевания. Чувство предопределенности и навязанности будущего у подростков с сахарным диабетом связано с демонстрацией своих страданий и переживаний.

Выводы. Выявление преобладающего типа отношения к болезни и определение эмоционального отношения к будущему играет существенную роль в эффективной компенсации сахарного диабета у подростков. Результаты исследования внедрены в практику психологической помощи подросткам с сахарным диабетом и их родителям.

Ключевые слова: сахарный диабет, подростковый возраст, отношение к будущему, отношение к болезни, личность, эндокринное заболевание.



Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке внутриуниверситетского гранта «Формирование образа будущего у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом в зависимости от типа отношения к болезни».

Для цитирования: Кислых А.А., Ральникова И.А. Отношение к будущему и отношение к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 162–181. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-24>

CLINICAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-24>

Attitude to future and attitude to disease in adolescents with insulin-dependent diabetes

Anna A. Kislykh , Irina A. Ralnikova

Altai State University, Barnaul, Russian Federation

 kislykh1994@mail.ru

Abstract

Background. The study relevance is due to the high prevalence of diabetes mellitus among children and adolescents, on the one hand, and on the other hand — to the important role of the attitudes towards the disease and the future life in their compliance behavior and effective compensation for the disease.

Objective. To study the features of attitudes towards the future, attitudes towards the disease and their relationship in adolescents with insulin-dependent diabetes mellitus (type 1).

Methods. “Multidimensional scale of attitude to the future” by V. Kalster and “Type of attitude to the disease” by A. Lichko and N. Ivanova. For statistical data processing, Pearson’s parametric correlation analysis and one-way analysis of variance (ANOVA) were used.

Sample. The study involved 80 respondents with diabetes aged 12 to 15 years (55% — female).

Results. The study identified the most pronounced types of attitudes towards the disease in adolescents with diabetes mellitus: anosognosic, neurasthenic, hypochondriacal, apathetic. The picture of the future of the surveyed adolescents is characterized by weak emotional attractiveness, it seems to them remote and difficult. Adolescents aged 12–13 represent their future to be more difficult compared to adolescents aged 14–15. The more planned the future seems, the more pronounced the anxiety toward

the disease. The remoteness of the future in time is associated with increased vulnerability. The perception of the future as imposed from the outside is associated with the search for benefits related to the disease. The future seen as interesting and useful is associated with the acceptance of the fact of disease. A sense of predestination and the imposed future in adolescents with diabetes is associated with a demonstration of their suffering and experiences.

Conclusion. Revealing the prevailing type of attitude towards the disease and the emotional attitude to the future plays a significant role in the effective compensation of diabetes in adolescents. The results of the study have been introduced into the practice of psychological assistance to adolescents with diabetes mellitus and their parents.

Keywords: diabetes mellitus, adolescence, attitude to the future, attitude to the disease, personality, endocrine disease.

Funding. The study was supported by the intra-university grant “Forming the image of the future in adolescents with insulin-dependent diabetes mellitus depending on the type of attitude towards the disease.”

For citation: Kislykh, A.A., Ralnikova, I.A. (2023). Attitude to future and attitude to disease in adolescents with insulin-dependent diabetes. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 162–181. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-24>

Введение

Сахарный диабет — распространенное хроническое эндокринное заболевание, которое проявляется в абсолютном или относительном дефиците инсулина. По данным международных исследований, в мире насчитывается 160 млн больных сахарным диабетом. В России зарегистрировано более 2,5 млн больных (сахарный диабет второго типа — 2 млн, первого типа — 450 тыс. человек) (Дедов, Шестакова, 2016).

Это тяжелое заболевание встречается во всех возрастных категориях. Сахарный диабет является самым частым эндокринным заболеванием, встречающимся у подростков. Согласно данным международной федерации сахарного диабета (IDF) на 2021 год, в мире общее число детей и подростков (до 19 лет) с сахарным диабетом 1 типа составляет более 1,2 млн человек, из них более половины (54%) — дети до 15 лет. Заболеваемость сахарным диабетом 1 типа растет с каждым годом, ежегодно заболевает более 108 тыс. детей в возрасте до 14 лет и более 41 тыс. подростков в возрасте от 15 до 19 лет (Эпидемиология сахарного диабета..., 2017).

Сахарный диабет, как и любое хроническое заболевание, оказывает влияние на привычный уклад жизни, на физическое и психическое состояние человека. Ситуация угрозы жизни, возникающая при данном диагнозе, обуславливает существенное снижение качества жизни подростков. Меняется социальный статус, интересы, круг общения, планы и образ будущего, отношение к нему (Менделевич, 2008; Отто, Сагитова, 2015).

Подростковый возраст считается одним из самых сложных возрастных периодов в жизни человека из-за существенных личностных изменений. В этот период происходит переоценка своих возможностей, что обуславливает стремление подростка к автономности. Подросток стремится стать независимым, самостоятельным, выйти из-под родительской опеки, ему хочется почувствовать себя взрослым (Рассказова, 2014).

В подростковом возрасте происходят самые существенные изменения во временной перспективе личности. Возникают первые представления о своем будущем, появляется осознание необратимости времени, прошлого, конечности своего существования, происходит становление системы жизненных планов и целей. Старший подростковый возраст является сенситивным периодом становления временной перспективы. В этот период возникает потребность в самопознании, самоопределении, развитии идентичности, выстраивании жизненной перспективы. Именно в этом возрасте наличие зрелых, сформированных представлений о будущем становится необходимой предпосылкой дальнейшего личностного развития. Планирование жизненной перспективы является ключевым звеном в самоопределении подростка. Без четко сформированных жизненных планов перспектива личности утрачивает свою основную функцию — целенаправленную саморегуляцию поведения на основе предвидения отдаленных событий будущего (К.А. Абульханова-Славская, 2001). Период подростничества можно считать началом построения и осознания личностью собственного жизненного плана. Показателем личностной зрелости является ответственность за собственное будущее (Головаха, Кроник, 1984).

Тяжелое хроническое заболевание, такое как сахарный диабет, может стать критическим и переломным событием в жизни заболевшего подростка. На этапе переломных событий изменениям подвергаются жизненные перспективы, планы, цели, ценности, самооценка, представления о собственных качествах, образ «Я», представления о собственном будущем и себе в нем. Переломное событие нарушает реализацию жизненных замыслов человека, сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. В результате многочисленных исследований было установлено, что столкновение личности с психотравмирующими событиями влечет за собой отсутствие желания планировать свое будущее и формирует негативное отношение к нему (Ральникова, Шамардина, 2018).

Хроническое заболевание способно вызвать обострение психологических особенностей, что может привести к нарушению компенсации заболевания и социальной дезадаптации подростка (Ксенофонтова, 2020).

Подростки часто пренебрегают рекомендациями врачей по эффективной компенсации заболевания, тем самым нарушая режим и снижая самоконтроль. Но именно в этот период важно быть как никогда внимательным к своему состоянию и здоровью.

Психологические особенности подростков с сахарным диабетом достаточно широко исследованы, в частности, отечественными авторами, такими как

Л.Б. Павлова, И.Л. Коломиец, Е.Г. Щукина, Е.С. Цветкова, Д.А. Якоби, Е.А. Бибикова, М.В. Шамардина, И.А. Ральникова, Э.Н. Рахматуллина, О.В. Гурович, Л.И. Стахурлова, Г.И. Снегирева. Ряд работ посвящен изучению того, как эта категория больных представляет свои жизненные перспективы и строит образ своего будущего (Щукина, 2003; Павлова, 2008; Гурович и др., 2012; Коломиец, 2012; Ральникова, Шамардина, Першина, 2016; Рахматуллина, 2012).

Ученые, длительное время изучавшие психологические особенности подростков с сахарным диабетом, выделяют у них тревожность, переживание страха и одиночества, колебания настроения с преобладанием депрессивного фона. Наблюдаются также изменения в поведении, которые сопровождаются резкими сменами настроения, агрессивностью, конфликтностью, негативизмом, нарушением межличностных отношений, что связано с отсутствием возможности удовлетворить свои значимые желания и потребности из-за ограничений, накладываемых болезнью. По мнению Л.Б. Павловой, особенности детей, больных сахарным диабетом, во многом также объясняются влиянием соматических факторов (астения, гипогликемия и т.п.) на формирующуюся психику (Павлова, 2008).

В подростковом возрасте происходит осознание ценности жизни и здоровья, в связи с этим усиливается тревожность. Тело для подростка становится очень значимым. Болезнь может восприниматься как остановка жизни, хотя внешне подросток может не признавать себя больным.

Будущее становится неопределенным, подросток ощущает беспомощность, гнев, беспокоится из-за реакций окружения на диагноз, появляется чувство, что кроме диабета в жизни ничего больше не существует. Болезнь создает условия ограничения, и изменившаяся социальная ситуация, которая возникает в случае болезни, приводит к повышению психического напряжения. На начальных этапах полового созревания нарушается самоконтроль. Протестные реакции в условиях болезни видоизменяются и часто используются подростком как средство манипуляции через отказ от соблюдения необходимых медицинских рекомендаций (Щукина, 2003).

В этот кризисный период у ребенка существенно изменяется представление о болезни и о себе в целом. Л.Б. Павлова отмечает, что внутренняя картина болезни у подростков с сахарным диабетом осложняется негативным отношением к заболеванию и его лечению. Для нее характерны изменения в структуре самооценки, которые приводят к появлению «комплекса отличия» от детей без заболевания (Павлова, 2008).

Внутренняя картина болезни (ВКБ) — это совокупность представлений человека о своём заболевании (Лурия, 1977; Вассерман и др., 2005; Бондаренко, 2006). Это сложная система отношений пациента к заболеванию и лечению, к окружающим, к своей личности, к учёбе и работе, к собственному будущему, в целом — к жизни. Это картина, которая рассматривается им сквозь призму собственной болезни.

Возникнув в позднем подростковом возрасте, заболевание провоцирует переживание шокового состояния при постановке диагноза. Подросток не может

понять, почему это случилось именно с ним. Он начинает себя чувствовать не таким, как остальные сверстники, начинает винить себя и всех вокруг (Малкина-Пых, 2010).

С постановкой диагноза жизнь детей и их семей делится на «до» и «после». Важным становится приспособление к изменившейся реальности, ее требованиям и абсолютно новому образу жизни, задействующее все имеющиеся у подростка возможности и ресурсы (Дедов, Шестакова, 2016).

Все формы адаптивного поведения подростков ориентированы на будущее. Регуляция поведения человека связана с пониманием своих будущих целей, осознанием закономерностей между настоящими действиями и ожидаемыми в будущем результатами. Различного рода подтверждения этому тезису можно найти в работах К.А. Абульхановой-Славской, Р.А. Ахмерова, Т.Н. Березиной, А.К. Болотовой, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, Л.А. Регуш, М.С. Роговина, Ж. Нюттена и других.

Подросткам с диабетом важно видеть желаемый образ будущего, чтобы совершать необходимые действия в настоящем для его достижения. Значимым для успешной компенсации является отношение подростков к своей жизни, своему будущему, планирование образа будущей жизни и постановка значимых долгосрочных удаленных целей. По мнению Ж. Нюттена, человек не только приспосабливается к миру, но и адаптирует мир к своим планам, проектам и потребностям. Успешную адаптацию определяет образ тех целей, стремлений, достижений, к которым стремится человек, насколько они реалистичны, адекватны, структурированы и осмысленны. По мнению А.К. Болотовой, самостоятельное определение целей собственной жизни и наличие в образе мира протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы будущего являются важными составляющими психического здоровья и психологического благополучия человека (Болотова, 2007).

Таким образом, построение временной перспективы и образа будущего становится средством саморегуляции, способствует развитию стратегий совладающего поведения в кризисных ситуациях, от чего зависит эффективность лечения и успешность адаптации в ситуации хронической болезни (Свешникова, 2008).

По мнению ряда исследователей, временная перспектива является тем звеном, которое определяет работу психики, дает представление о себе и своем месте в жизни, играет важную роль в организации и регуляции деятельности. Восприятие времени создает фундамент, который обеспечивает развитие сознательного мышления личности, посредством которого осмысливается весь человеческий опыт (Кублицкене, Серенкова, 1989).

Е.Ю. Мандрикова отмечает, что временная перспектива является способом реализации «присутствия» прогнозируемого и планируемого будущего в настоящем. Возникает связь актуальных действий с тем, ради чего они осуществляются в настоящем, что находится в ожидаемом будущем (Мандрикова, 2008).

Исследования Ф. Зимбардо также указывают на значимую роль временной перспективы в эффективной адаптации личности. Так, устойчивое тождество во времени является значимым для психического здоровья человека, потому как служит центром осознания или основой выбора в разнообразии ситуаций и условий (Зимбардо, 2008).

В концепциях совладающего поведения временная перспектива рассматривается в качестве «копинг-ресурса». О.Г. Квасова в своих исследованиях показала, что в экстремальных ситуациях, благодаря качественным изменениям временной перспективы, происходит успешная адаптация личности. Подросткам при развитии хронического заболевания требуются внутренние ресурсы совладания и поддержка со стороны (Квасова, 2012).

От того, какое отношение к своему будущему имеют подростки с сахарным диабетом, зависит их отношение к болезни и лечению в настоящем.

Цель настоящего исследования состоит в изучении особенностей отношения к будущему и типов отношения к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом, их взаимосвязи.

Гипотезы исследования:

Отношение к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом имеет выраженные особенности: оно характеризуется слабой эмоциональной привлекательностью.

Эффективность психической и социальной адаптации подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом связана с их отношением к болезни.

Отношение к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом связано с разными типами отношения к болезни.

Задачи:

1. Определить наиболее выраженные типы отношения к болезни в группе подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом.

2. Выявить показатели отношения к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом.

3. Установить значимые взаимосвязи между типами отношения к болезни и отношением к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом.

Методы

Для проведения эмпирического исследования использовались методы анкетирования и тестирования.

«Многомерная шкала отношения к будущему» В. Калстера использовалась для изучения эмоционального отношения к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом. Ван Калстер разработал многомерную шкалу отношения к будущему на основе шкалы временных установок (ШВУ). Многомерная шкала диагностирует, помимо глобального аффективного отношения, пять дополнительных компонентов. Каждая из пяти шкал включает до четырех пар

прилагательных. Глобальная аффективная установка измеряется пятью парами прилагательных (Ральникова, Гурова, Ипполитова, 2014) (табл. 1).

Таблица 1. Шкалы для измерения отношения к будущему

Шкалы	Прилагательные
Шкала 1: Структурированность	Определенное/неопределенное
	Упорядоченное/хаотичное
	Структурированное/неструктурированное
Шкала 2: Внутренний контроль	Планируемое мною / планируемое другими
	Исходит от меня / навязывается извне
	Зависит от моих усилий и/или возможностей / зависит от удачи или обстоятельств
	Личностное/межличностное
Шкала 3: Степень сложности	Трудное/легкое
	Бесконфликтное/конфликтное
	Простое/сложное
	Беспроблемное/проблематичное
Шкала 4: Ценность	Интересное/скучное
	Драгоценное/никчемное
	Полное/пустое
	Полезное/бесполезное
Шкала 5: Отдаленность во времени	Близкое/далекое
	Немедленное/отсроченное
	Удаленное/приближенное
	Быстрое/медленное
Шкала 6: Общая аффективная оценка	Привлекательное/отталкивающее
	Прекрасное/ужасное
	Приятное/неприятное
	Светлое/темное
	Теплое/холодное

Table 1. Scales for measuring the attitude to the future

Scales	Adjectives
<i>Scale 1: Structuring</i>	Defined/undefined
	Ordered/chaotic
	Structured/unstructured
<i>Scale 2: Internal Control</i>	Planned by me / planned by others
	Comes from my side / is imposed from outside
	Depends on my efforts and/or capabilities / depends on luck or circumstances
	Personal/interpersonal
<i>Scale 3: Degree of complexity</i>	Difficult/easy
	Conflict-free/conflict
	Simple/complex
	Problem-free/problematic
<i>Scale 4: Value</i>	Interesting/boring
	Precious/worthless
	Full/empty
	Useful/useless
<i>Scale 5: Remoteness in Time</i>	Near/far
	Immediate/delayed
	Remote/approximate
	Fast/slow
<i>Scale 6: Overall Affective Score</i>	Attractive/repulsive
	Beautiful/terrible
	Pleasant/unpleasant
	Light/dark
	Warm/cold

Испытуемым предлагается ряд противоположных прилагательных, описывающих их отношение к будущему. Положительному полюсу шкалы, заданной полярными прилагательными, соответствует оценка 7 баллов, отрицательному — 1 балл. Респонденту необходимо отметить галочкой в каждой строке только одну цифру, наиболее полно характеризующую свое отношение к будущему.

Методика проверялась при помощи кластерного анализа для выделения описательных характеристик эмоционального отношения к будущему. Сырые

баллы подсчитывались путем сложения значений по шкалам (Методы изучения..., 2020).

Методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) (Психологическая диагностика..., 2005) в настоящей работе была применена с целью изучения особенностей отношения к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом. Основу ТОБОЛ составляет клинико-психологическая типология отношения к болезни, предложенная А.Е. Личко и Н.Я. Ивановым. В ней 12 типов реагирования на болезнь сгруппированы в 3 блока типов отношения к болезни. Первый блок включает гармоничный, эргопатический и анозогнозический типы отношения к болезни, при которых психическая и социальная адаптация существенно не нарушается. Второй блок включает тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, апатический типы отношения, для которых характерна интрапсихическая направленность личностного реагирования на болезнь, обуславливающая нарушения социальной адаптации больных с этими типами реагирования. В третий блок вошли сенситивный, эгоцентрический, дисфорический и паранойяльный типы отношения, для которых характерна интерпсихическая направленность личностного реагирования на болезнь, также обуславливающая нарушения социальной адаптации больных.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью параметрического корреляционного анализа Пирсона, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) в программном пакете SPSS 22.0.

Выборка. В исследовании приняли участие 80 подростков с сахарным диабетом 1-го типа в возрасте 12–15 лет (44 девушки и 36 юношей). В группе подростков с сахарным диабетом установлен период манифестации заболевания: в выборке представлены подростки со стажем заболевания до 1 года (20 человек), от 1 года до 10 лет (25 человек), более 10 лет (35 человек). Ранний возраст в данной выборке является превалирующим возрастом начала заболевания. Выборка дополнительно поделена на группы младшего подросткового (12–13 лет) и старшего подросткового (14–15 лет) возраста для выявления особенностей отношения к будущему в соответствующие периоды.

Процедура исследования: данные были собраны в период с 2020 по 2022 год. Исследование проводилось в групповом формате с периодичностью в зависимости от сроков госпитализации пациентов. Данные были собраны очно при помощи методов анкетирования и тестирования.

Результаты исследования

Полученные результаты по методике ТОБОЛ были проверены на соответствие нормальному распределению с помощью критерия Колмогорова — Смирнова. Распределения баллов почти для всех типов отношения к болезни (за исключением трех) соответствуют нормальному.

Максимальные, минимальные и средние по выборке баллы, полученные по методике «Тип отношения к болезни» в ходе исследования в группе подростков

с инсулинозависимым сахарным диабетом представлены в табл. 2. Наибольшие значения средних наблюдаются по следующим типам отношения к болезни: анозгностический, неврастенический, ипохондрический, апатический.

Таблица 2. Максимальные, минимальные и средние по выборке баллы, полученные по методике «Тип отношения к болезни»

Тип отношения к болезни	N	Минимум	Максимум	Среднее
Анозгностический	80	0,00	51,00	12,24
Ипохондрический	80	0,00	19,00	7,19
Неврастенический	80	0,00	22,00	8,12
Меланхолический	80	0,00	19,00	6,65
Апатический	80	0,00	35,00	7,11
Сенситивный	80	0,00	20,00	5,79
Эгоцентрический	80	0,00	23,00	6,71
Дисфорический	80	0,00	22,00	5,00
Паранойяльный	80	0,00	20,00	5,79
Гармоничный	80	0,00	22,00	5,00
Эргопатический	80	0,00	23,00	6,71
Тревожный	80	0,00	21,00	5,37
N валидных (целиком)	80			

Table 2. Maximum, minimum and mean values in the sample obtained for the “Types of attitude to disease”

Type of attitude to disease	N	at least	at most	mean
Anosognosic	80	0.00	51.00	12.24
Hypochondriac	80	0.00	19.00	7.19
Neurotic	80	0.00	22.00	8.12
Melancholic	80	0.00	19.00	6.65
Apathetic	80	0.00	35.00	7.11
Sensitive	80	0.00	20.00	5.79
Egocentric	80	0.00	23.00	6.71
Dysphoric	80	0.00	22.00	5.00
Paranoic	80	0.00	20.00	5.79
Harmonious	80	0.00	22.00	5.00
Ergopathic	80	0.00	23.00	6.71
Disturbing	80	0.00	21.00	5.37
N valid (whole)	80			

Результаты диагностики по методике «Многомерная шкала отношения к будущему» В. Калстера позволили выявить отношение подростков с сахарным диабетом к своему будущему (рис. 1). С помощью критерия Колмогорова — Смирнова

было выявлено, что данные соответствуют нормальному распределению. Крайние выбросы были исключены из результатов.

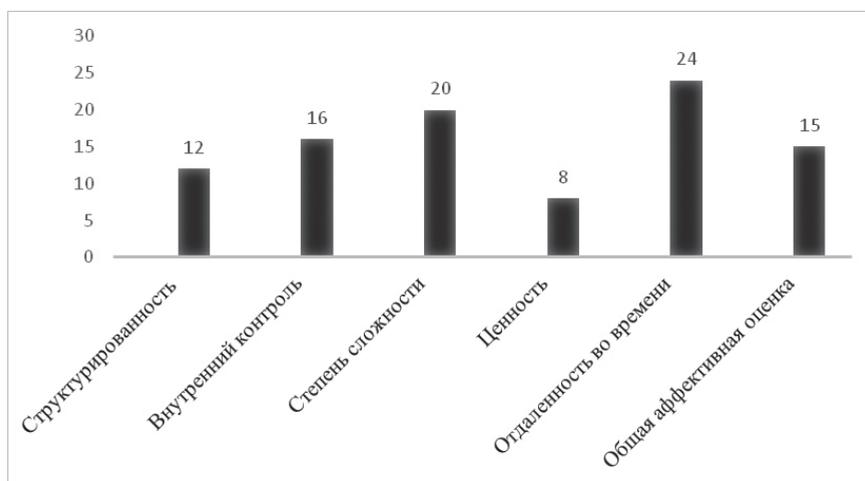


Рис. 1. Усредненные по выборке показатели отношения к будущему у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом

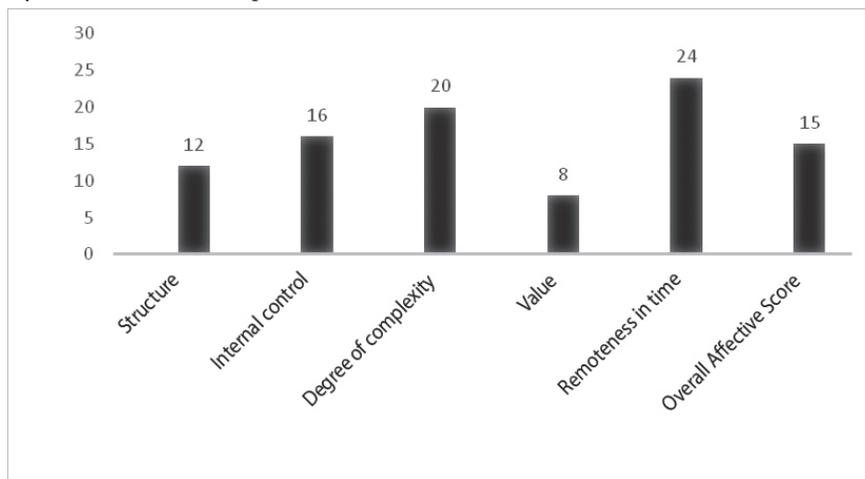


Fig. 1. Attitudes towards the future in adolescents with insulin-dependent diabetes mellitus

В ходе исследования группа подростков с сахарным диабетом была разделена на подгруппы по возрасту: 12–13 и 14–15 лет. Для определения значимых различий между ними в показателях был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, который позволил выявить различия на уровне тенденции в отношении к будущему (методика «Многомерная шкала отношения к будущему» В. Калстера) по шкале «Степень сложности» у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом разных возрастов ($F = 4,52$; $p = 0,05$), ср.з. 12–13 лет = 19,04, ср.з. 14–15 лет = 17,44.

Для выявления взаимосвязей между отношением к будущему и типами отношения к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом был применен параметрический корреляционный анализ Пирсона (табл. 3).

Таблица 3. Взаимосвязи между отношением к будущему и типами отношения к болезни в группе подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом

	Тревожный	Эгоцентрический	Анозогнозический	Сенситивный	p
Структурированность	r = 0,63				0,05
Внутренний контроль		r = -0,43			
Ценность			r = -0,47		
Отдаленность во времени				r = 0,44	

Table 3. Correlations between attitudes towards the future and attitudes towards the disease in a group of adolescents with insulin-dependent diabetes mellitus

	Disturbing	Egocentric	Anosognosic	Sensitive	p
Structure	r = 0.63				0.05
Internal control		r = -0.43			
Value			r = -0.47		
Remoteness in time				r = 0.44	

В ходе исследования получены положительные корреляции между шкалой отношения к будущему «Структурированность» и шкалой отношения к болезни «Тревожный» (сильная корреляционная связь), а также между шкалой отношения к будущему «Отдаленность во времени» и шкалой отношения к болезни «Сенситивный» (умеренная корреляционная связь).

Наблюдаются отрицательные взаимосвязи между шкалой отношения к будущему «Внутренний контроль» и шкалой отношения к болезни «Эгоцентрический», шкалой отношения к будущему «Ценность» и шкалой отношения к болезни «Анозогнозический» (активное отрицание тяжести болезни и отбрасывание мыслей о ней и ее последствиях) (умеренные корреляционные связи).

Обсуждение результатов

Проведенный анализ полученных данных позволяет охарактеризовать подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом, имеющих разные типы отношения к болезни.

Так, у подростков с анозогнозическим типом отношения к болезни психическая и социальная адаптация существенно не нарушена. Для них характерно снижение критичности к своему состоянию, преуменьшение «значения» заболевания

вплоть до полного его вытеснения, что иногда сопровождается поведенческими нарушениями рекомендуемого врачом режима жизни, «уходом» в учебу, отрицанием подчас самого факта заболевания. Однако выраженные явления психической дезадаптации у этих подростков отсутствуют.

Подростки с неврастеническим, ипохондрическим и апатическим типами отношения к болезни характеризуются интрапсихической направленностью личностного реагирования на болезнь, которая обуславливает нарушения их социальной адаптации. У таких пациентов могут наблюдаться дезадаптивные проявления в эмоционально-аффективной сфере отношений: реакции по типу раздражительной слабости, тревожное, подавленное, угнетенное состояние, «уход» в болезнь, отказ от борьбы — «капитуляция» перед заболеванием и т.п.

Будущее подросткам с сахарным диабетом в целом представляется неопределенным, неупорядоченным, слабо структурированным и хаотичным. Они отмечают, что не всегда самостоятельно планируют свое будущее, оно не всегда зависит от их собственных усилий. Они полагают, что будущее будет неинтересным, малоценным, бесполезным. Также будущее видится им удаленным, медленно приближающимся.

Показатель «Степень сложности» свидетельствует об отношении к собственному будущему и представлении о нем как о трудном, конфликтном, проблематичном. Значения по данной шкале выше в возрастной группе подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом 12–13 лет. Это можно объяснить тем, что в младшем подростковом возрасте у ребенка еще не сформированы ясные представления о своем будущем, оно кажется ему размытым, представляется удаленным и нечетким, что отягощается еще и возникновением тяжелого хронического заболевания.

Постоянное беспокойство и мнительность подростков с сахарным диабетом в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности и даже опасности лечения связаны с представлением о будущем как об определенном, упорядоченном и структурированном. Возможно, это возникает в ситуациях, когда будущее подростку представляется заранее распланированным, независимым от него самого, предрешенным, без возможности внести определенные коррективы и изменения по своему желанию.

Ощущение навязанности собственного будущего извне, его предопределенности может быть связано с демонстрацией близким и окружающим своих страданий и переживаний с целью вызвать сочувствие и полностью завладеть их вниманием.

Можно сказать, что чем больше будущее представляется подростку важным и ценным, тем реже происходит отбрасывание мыслей о болезни, ее игнорирование.

Чрезмерная ранимость, уязвимость, озабоченность возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни, связаны с ощущением отдаленности будущего. Возможно, это вызвано

тем, что сильная вовлеченность в подобные мысли мешает сконцентрироваться и планировать свое будущее.

Практическое применение

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в рамках психокоррекционной и психопрофилактической работы с подростками, а также в практике психологического консультирования и просветительской деятельности с родителями и педагогами по вопросам формирования позитивного образа будущего и отношения к нему, а также отношения к болезни у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом. Результаты настоящего исследования внедрены в практику психологической помощи.

Выводы

В ходе проведенного эмпирического исследования были определены особенности отношения к будущему в разных возрастных группах, типы отношения к болезни, а также взаимосвязи между ними у подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом.

То, как подростки видят свое будущее и себя в нем, какие цели перед собой ставят и какие планы строят, определяет их действия по отношению к себе, к своему заболеванию и эффективность компенсации сахарного диабета в настоящем.

В статье определены наиболее выраженные типы отношения к болезни подростков с инсулинозависимым сахарным диабетом: анозогностический (при котором психическая и социальная адаптация существенно не нарушена), неврастенический, ипохондрический, апатический (при которых наблюдаются нарушения социальной адаптации).

Определено отношение к будущему подростков с данным заболеванием. Оно представляется им неопределенным, трудным, навязанным извне, скучным, удаленным, отталкивающим. При этом, подросткам в возрасте 12–13 лет будущее представляется более сложным, чем подросткам 14–15 лет.

Выявлены значимые взаимосвязи типов отношения к болезни с показателями отношения к будущему. Непрерывное беспокойство в отношении неблагоприятного течения болезни связано с восприятием будущего как определенного, упорядоченного, структурированного. Чрезмерная ранимость, уязвимость связана с представлениями о будущем как об удаленном, отсроченном. Когда будущее представляется навязанным извне, исходящим не от себя самого, — проявляется поиск выгод в связи с болезнью. Чем больше будущее представляется подростку интересным и полезным, тем меньше он отбрасывает мысли о болезни и игнорирует ее, погружаясь в эйфорию.

Полученные результаты позволяют заключить, что рассмотрение особенностей планирования собственной жизненной перспективы имеет существенное значение в терапии подростков с сахарным диабетом. Постановка планов, формирование образа будущего и позитивного отношения к нему играет важную роль

в отношении к своему заболеванию и лечению в целом, что отражается в настоящем моменте на эффективной компенсации тяжелого хронического заболевания.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
- Болотова А.К. *Время и личность. Временные измерения феноменов личности* // Психология. 2007. № 3. С. 61–78.
- Бондаренко С.М. *Особенности внутренней картины болезни у детей и подростков, больных сахарным диабетом 1 типа* // Педиатрия. 2006. № 14. С. 22–27.
- Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. *Психологическая диагностика отношения к болезни. Пособие для врачей*. СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2005.
- Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Киев, 1984.
- Гурович О.В., Стахурлова Л.И., Снегирева Г.И., Доценко А.В. *Отдельные психологические характеристики подростков с сахарным диабетом 1 типа. Современная медицина: актуальные вопросы: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2012.
- Дедов И.И., Шестакова М.В. *Сахарный диабет типа 1: реалии и перспективы*. МИА. 2016.
- Дедов И.И. *Эпидемиология сахарного диабета в Российской Федерации: клинико-статистический анализ по данным Федерального регистра сахарного диабета* // Сахарный диабет. 2017. Т. 20 (1). С. 13–41.
- Зимбардо Ф.Дж. *Психология временной перспективы*. СПб., 2008.
- Квасова О.Г. *К современному состоянию проблемы временной перспективы личности* // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 5. С. 137–141.
- Ковалев В.В. *Личность и её нарушения при соматической болезни. Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней*. М.: 1972.
- Коломиец И.Л. *Эмоциональные и поведенческие характеристики детей с сахарным диабетом и их матерей* // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2012. № 5 (16).
- Ксенофонтова В.А. *Поведенческие особенности подростков с диагнозом сахарный диабет* // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, № 1. С. 76–79.
- Кублицкене Л.Ю., Серенкова В.С. *Исследования проблемы психологического времени* // Методологические и теоретические проблемы современной психологии. М., 1989. С. 89–99.
- Лурия Р.А. *Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания*. 4-е издание, М.: Медицина, 1977.
- Малкина-Пых И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. М.: Эксмо, 2010.
- Мандрикова Е.Ю. *Современные подходы к изучению временной перспективы личности* // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 54–65.

Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие, 6-е издание. М.: МЕДпресс-информ, 2008.

Методы изучения и коррекции жизненных перспектив личности: учебное пособие Алтайский государственный университет. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020.

Отто Н.Ю., Сагитова Г.Р. Сахарный диабет I типа у детей и подростков. Астрахань: Изд-во АГМУ, 2015.

Павлова Л.Б. Психологические проблемы и личностные особенности подростков с сахарным диабетом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 191–197.

Психологическая диагностика отношения к болезни. Пособие для врачей. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2005.

Ральникова И.А., Шамардина М.В. Жизненные перспективы подростков и их трансформация в период болезни сахарный диабет. В сборнике Развитие личности в образовательном пространстве материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, 2018.

Ральникова И.А., Шамардина М.В., Першина Н.А. Заболевание сахарным диабетом в подростковом возрасте как переломное жизненное событие // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 295–299.

Ральникова И.А., Гурова О.С., Ипполитова Е.А. Психология жизненного пути человека: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014.

Рассказова Е.И. Понятие саморегуляции в психологии здоровья: новый подход или область применения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 43–56.

Рахматулина Э.Н. Эмоциональное состояние подростков с сахарным диабетом I типа с различным стажем заболевания // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 8. С. 252–255.

Свешникова С.Л. Формирование перспективы будущего как условие успешной социальной адаптации подростков // Дети и молодежь — будущее России: материалы третьей Российской научно-практ. конференции, Вологда, 27–29 июня 2007 г. — ч. II. Вологда: ВНКЦ ЦЭМИ РАН, 2008. С. 710–717.

Щукина Е.Г. Личностное восприятие болезни подростками с сахарным диабетом I типа // Экология человека. 2003. № 6. С. 38–40.

References

Abul'hanova-Slavskaya, K.A. (2001). The time of the individual and the time of life. SPb. (In Russ.).

Bolotova, A.K. (2007). Time and personality. Temporal dimensions of personality phenomena. *Psikhologiya (Psychology)*, 3, 61–78. (In Russ.).

Bondarenko, S.M. (2006). Features of the internal picture of the disease in children and adolescents with type 1 diabetes mellitus. *Pediatrics (Pediatrics)*, 14, 22–27. (In Russ.).

Dedov, I.I., Shestakova, M.V. (2016). Type 1 diabetes mellitus: realities and perspectives. MIA. (In Russ.).

Dedov, I.I. (2017). Epidemiology of diabetes mellitus in the Russian Federation: clinical and statistical analysis according to the data of the Federal Register of Diabetes Mellitus. *Diabetes Mellitus*, 20 (1), 13–41. (In Russ.).

Golovaha, E.I., Kronik, A.A. (1984). Psychological personality time. Kyiv. (In Russ.).

Gurovich, O.V., Stakhurlova, L.I., Snegireva, G.I., Dotsenko, A.V. (2012). Specific psychological characteristics of adolescents with type 1 diabetes. *Modern medicine: topical issues: a collection of articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference* (pp. 52–57). Novosibirsk. (In Russ.).

Kolomiets, I.L. (2012). Emotional and behavioral characteristics of children with diabetes and their mothers. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. (Medical psychology in Russia: electron. scientific magazine)*, 5 (16). (In Russ.).

Kovalev, V.V. (1972). Personality and its disorders in somatic disease. The role of mental factor in the origin, course and treatment of somatic diseases. Moscow: Logos. (In Russ.).

Ksenofontova, V.A. (2020). Behavioral features of adolescents diagnosed with diabetes mellitus. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. (Izvestia of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics)*, (20th ed.), 1, 76–79. (In Russ.).

Kublitskene, L.Yu., Serenkova, B.C. (1989). Research on the problem of psychological time. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy sovremennoi psikhologii (Methodological and theoretical problems of modern psychology)*, 89–99. Moscow: Logos. (In Russ.).

Kvasova, O.G. (2012). To the modern state of the problem of the temporal perspective of the individual. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' (Historical and socio-educational thought)*, 5, 137–141. (In Russ.).

Luriya, R.A. (1977). Internal picture of the disease and iatrogenic diseases (4th ed.). Moscow: Medicine. (In Russ.).

Malkina-Pykh, I.G. (2010). Psychological assistance in crisis situations. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

Mandrikova E.Yu. (2008). Modern approaches to the study of the temporal perspective of personality. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 29 (4), 54–65. (In Russ.).

Mendelevich, V.D. (2008). Clinical and medical psychology: textbook, 6th edition. M.: MED-pess-inform. (6th ed.). (In Russ.).

Methods of studying and correcting the life prospects of a person: a textbook Altai State University. (2020). Barnaul: Publishing House Alt. un-ta. (In Russ.).

Otto, N.Yu., Sagitova, G.R. (2015). Type I diabetes mellitus in children and adolescents. Astrakhan: Publishing House of the AGMU. (In Russ.).

Pavlova, L.B. (2008). Psychological problems and personal characteristics of adolescents with diabetes mellitus. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen)*, 76 (2), 191–197. (In Russ.).

Psychological diagnosis of attitudes to illness. Medical aid. (2005). SPb: NIPNI named after Bekheterev, St. Petersburg. (In Russ.).

Rakhmatullina, E.N. (2012). Emotional state of adolescents with type 1 diabetes with different disease experience. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk (Current problems of the humanities and natural sciences)*, 8, 252–255. (In Russ.).

Ralnikova, I.A., Gurova, O.S., Ippolitova, E.A. (2014). Psychology of the human life path: a textbook. Barnaul: Publishing House Alt. un-ta. (In Russ.).

Ral'nikova, I.A., Shamardina, M.V. (2018). Life prospects of adolescents and their transformation during the disease period diabetes mellitus. In the collection Personal development in the educational space materials of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference. (In Russ.).

Ral'nikova, I.A., Shamardina, M.V., Pershina, N.A. (2016). Diabetes mellitus in adolescence as a turning point in life. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (The world of science, culture, education)*, 2 (57), 295–299. (In Russ.).

Rasskazova, E.I. (2014). The concept of self-regulation in health psychology: a new approach or field of application. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (1), 43–56. (In Russ.).

Shchukina, E.G. (2003). Personal perception of the disease by adolescents with type 1 diabetes. *Ekologiya cheloveka (Human ecology)*, 6, 38–40. (In Russ.).

Sveshnikova, S.L. (2008). Formation of the future perspective as a condition for the successful social adaptation of adolescents. Children and youth — the future of Russia: materials of the third Russian scientific project. conferences, Vologda, June 27–29, 2007 — part II. Vologda: VNCC TsEMI RAS. (In Russ.).

Vasserman, L.I., Iovlev, B.V., Karpova, E.B., Vuks, A.Ya. (2005). Psychological diagnosis of attitudes to illness. Medical aid. St. Petersburg Psychoneurological Research Institute named after V.M. Bekhterev. (In Russ.).

Zimbardo, F.J. (2008). Psychology of Time Perspective. SPb. (In Russ.).

Поступила: 20.04.2023

Получена после доработки: 22.05.2023

Принята в печать: 24.07.2023

Received: 20.04.2023

Revised: 22.05.2023

Accepted: 24.07.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анна Александровна Кислых — преподаватель кафедры клинической психологии института гуманитарных наук Алтайского государственного университета, kislykh1994@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4460-5955>

Ирина Александровна Ральникова — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и педагогического образования института гуманитарных наук Алтайского государственного университета, irinaralnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9411-8787>

ABOUT THE AUTHORS

Anna A. Kislykh — lecturer at the Department of Clinical Psychology, Institute of Humanities Altai State University, kislykh1994@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4460-5955>

Irina A. Ralnikova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social Psychology and Pedagogical Education, Institute of Humanities of Altai State University, irinaralnikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9411-8787>

Подписано в печать 02.10.2023. Бумага офсетная. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 14,95. Уч.-изд. л. 13,1. Тираж 22 экз. Изд. №12535. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15 (ул. Академика Хохлова, 11). Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com
Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в типографии ООО «Паблит». 127282, Москва, ул. Полярная, д. 31В, стр. 1. Тел.: (495) 859-48-62