

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году

2023 / ТОМ 16 / №4

ISSN 2073-0861

СОДЕРЖАНИЕ

Моросанова В.И.

Вступительное слово главного редактора 10

Общая психология

Прохоров А.О.

Ситуационные аспекты ментальной регуляции психических состояний 13

Рябкина З.И., Васильченко Н.А.

Дружба как фактор трансформации саморегуляционных процессов личности 28

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И.

Индивидуальные траектории динамики психологического благополучия
в зависимости от личностных черт и развития осознанной саморегуляции 46

Адеева Т.Н.

Взаимосвязь самоотношения, индивидуально-типологических качеств
и адаптации взрослых с инвалидностью 65

Шляпников В.Н.

Взаимосвязь волевых качеств и образа жизни у жителей Тувы, проживающих
в сельской местности и городах 86

Машков В.Л.

Представления о психологических механизмах действий актера на основе
театральной системы К.С. Станиславского и теории деятельности А.Н. Леонтьева . . . 107**Психология труда и организационная психология**

Сапоровская М.В., Конжин С.И., Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.

Личностные регуляторы построения образа будущего на разных этапах
профессионализации 122

Алдашева А.А., Первачева О.А.

Ценностно-смысловые регуляторы и личностные особенности операторов
«Системы И2» с разным стажем работы 143

Качина А.А., Кот А.С.

Психологические ресурсы профессионального благополучия и успешности
разработчиков программного обеспечения 163

Лобанова Т.Н.

Индивидуальные и групповые интересы HR-специалистов как ценностно-смысловые регуляторы самооэффективности 183

Захарова Л.Н., Заладина А.С., Махалин А.И., Лангман И.А.

Субъективное благополучие учителей как эмоциональный регулятор профессионального роста: возрастной и гендерный аспекты 197

Возрастная и педагогическая психология

Потанина А.М., Моросанова В.И.

Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности 218

Виленская Г.А.

Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников 240

CONTENTS

Morosanova V.I.

Introduction of the Chief Editor 10

General psychology

Prokhorov A.O.

Situational aspects of mental regulation of psychic states 13

Ryabikina Z.I., Vasilchenko N.A.

Friendship as a factor of transformation of self-regulatory processes of personality 28

Kondratyuk N.G., Morosanova V.I.

Individual trajectories of psychological well-being dynamics in younger adolescents predicted by personality traits and conscious self-regulation 46

Adeeva T.N.

Relationships between self-attitude, individual typological qualities and adaptation of adults with disabilities 65

Shlyapnikov V.N.

Relationship of volitional regulation and lifestyle of Tuva residents living in rural vs urban areas 86

Mashkov V.L. Model of actor's psychophysical actions based on Leontiev's activity theory	107
---	-----

Psychology of work and organizational psychology

Saprovskaya M.V., Konzhin S.I., Tikhomirova E.V., Samokhvalova A.G. Personal regulators for building the image of the future at different stages of professionalization	122
---	-----

Aldasheva A.A., Pervacheva O.A. Value-semantic regulators and personal characteristics of emergency service operators with different length of work experience	143
--	-----

Kachina A.A., Kot A.S. Psychological resources of occupational well-being and success in software developers . . .	163
---	-----

Lobanova T.N. Individual and group interests of HR specialists as value-semantic regulators of their self-efficacy	183
--	-----

Zakharova L.N., Zaladina A.S., Machalin A.I., Langman I.A. Subjective well-being of teachers as an emotional regulator of professional growth	197
--	-----

Developmental and pedagogical psychology

Potanina A.M., Morosanova V.I. Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement	218
--	-----

Vilenskaya G.A. The role of behavior control in academic achievement and social competence of younger schoolchildren	240
--	-----

doi: <https://doi.org/10.11621/TEP-23-25>

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Дорогие читатели!

Представляю Вам специальный выпуск нашего журнала «Теоретическая и экспериментальная психология». Его тема — «Регуляторные и личностные ресурсы человека в решении различных проблем жизнедеятельности».

Спецвыпуск журнала предлагает Вашему вниманию современные исследования в области психологии саморегуляции, представленные на ставшей уже традиционной VII Международной научно-практической конференции «Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов». Она прошла в июне этого года сразу на двух площадках: в Москве (ФГБНУ «Психологический институт РАО», ныне ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических междисциплинарных исследований») и в Ставрополе (ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»). В работе конференции в различных форматах приняли участие 128 человек из 27 городов России. Это ученые, психологи-практики, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты бакалавриата. В основную программу конференции было включено 42 доклада, посвященных исследованиям психологических ресурсов в решении различных проблем жизнедеятельности, в достижении образовательных и профессиональных целей. В формате «круглого стола» обсуждались актуальные научно-практические проблемы: взаимодействие профессионала с высокими технологиями; трансформация современного образования: возможности и ограничения; использование социальных сетей и проблемы развития саморегуляции у подростков; современные риски социализации молодежи; перспектива гуманитарной психологии в условиях современных вызовов. По итогам работы конференции был выпущен сборник, в котором широко представлены материалы докладов участников конференции (<https://psypro.ncfu.ru/2023/06/23/lichnostnye-i-regulyatornye-resursy-cheloveka-v-usloviyah-sotsialnyh-vyzovov/>).

Редколлегия журнала пригласила ряд авторов из числа участников конференции подготовить полнотекстовые статьи по материалам их исследований для специального выпуска, который мы предлагаем нашей обширной читательской аудитории. Тематика этих статей многообразна. Ресурсная роль личности и саморегуляции рассматривается в контексте исследования самых разных проблем жизнедеятельности человека.

Сегодня нет необходимости аргументировать тот факт, что саморегуляция человека является фундаментальной научной междисциплинарной проблемой.



Актуальность ее исследования значительно возросла за последние годы. В контексте активно развиваемого нами ресурсного подхода осознанная саморегуляция рассматривается как управляющий уровень целостной системы психической саморегуляции человека. Этот уровень реализуется универсальными и специальными регуляторными компетенциями человека, позволяющими ему осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением. Эти компетенции, как показывают многочисленные теоретические и эмпирические исследования, являются психологическим средством человека для мобилизации его когнитивных, личностных и психофизиологических ресурсов и резервов на решение проблем личностного и профессионального развития. В этом смысле осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом для решения многообразных задач жизнедеятельности — в том числе, таких актуальных, как профилактика и преодоление неблагоприятных психических состояний, поддержание психологического здоровья и благополучия в современных условиях возрастания неопределенности существования человека.

Проблема психической саморегуляции актуальна не только в фундаментальном, но и в практическом плане. Ее значимость для сферы образования подчеркивается тем фактом, что регуляторные ресурсы являются психологической основой формирования универсальных учебных действий и достижения метарезультатов образования (предметных, регулятивных и личностных), что обозначено в современных ФГОСах в качестве целей образования для всех ступеней обучения. Исследования саморегуляции достижения учебных целей дают новые ориентиры в развитии компетентностного подхода в образовании, выдвигая практическую задачу формирования метаресурсов как развитой системы универсальных регуляторных компетентностей для широкого класса задач в обучении, личностном самовоспитании и профессиональном самоопределении. Кроме того, в работах нашего направления созданы представления о специальных регуляторных компетенциях, специфичных для овладения различными видами профессиональной и учебной деятельности. Один из наиболее значимых для психологии выводов заключается в том, что развитие регуляторных и личностных метакомпетенций может происходить как эффект образования, когда субъектность человека формируется сначала в ситуациях получения знаний о мире, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности личности.

Все статьи выпуска написаны на высоком научном уровне, безусловно вызовут интерес и будут цитироваться нашими читателями.

Особое место в нашем журнале занимает статья всеми любимого актера и уважаемого театрального деятеля Владимира Львовича Машкова. Ее публикация в нашем журнале, надеюсь, послужит нашим скромным подарком к его юбилею и станет несомненным украшением спецвыпуска.

В заключение, хотелось бы поздравить с юбилеем нашего постоянного автора и члена редколлегии ТЭП, известного российского ученого, развивающего психологию саморегуляции психических состояний, — Александра Октябрьновича Прохорова.

С уважением,
Главный редактор журнала,
член-корреспондент РАО
Барвара Ильинична Моросанова

Для цитирования: Моросанова В.И. Вступительное слово главного редактора // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 10–12. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-25>

For citation: Morosanova, V.I. (2023). Introduction of the Chief Editor *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical and experimental psychology), 4 (16), 10–12. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-25>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-26>

УДК 159.95

Ситуационные аспекты ментальной регуляции психических состояний

А.О. Прохоров

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Изучение психологических механизмов и закономерностей «осознанной» регуляции психических состояний требует обращенности к структурам сознания и их функциям в регуляторном процессе. Эти структуры и механизмы остаются до настоящего времени наименее изученными, тогда как потребность в понимании психологических механизмов саморегуляции состояний чрезвычайно актуальна, а знания о них востребованы в различных ситуациях жизни субъекта.

Цель. В предлагаемой аналитической статье исследуется концепт «ситуация» (подходы, принципы, строение, уровни и др.), представление о ней как о «психологической ситуации» и ее роль в актуализации ментальной регуляции психических состояний.

Результаты. Показано, что ситуация жизнедеятельности субъекта «запускает» регуляторный процесс, активируя структуры сознания, организация которых состоит из смысловых, рефлексивных, репрезентативных структур, переживания, системы Я. Анализируются результаты ситуативной обусловленности саморегуляции состояний у служащих государственных учреждений, в процессе обучения студентов, в трудных жизненных ситуациях (обратимых и необратимых), влияние на активацию структур сознания и, соответственно, на операциональные средства регуляции. Рассмотрены взаимоотношения ментальных структур в процессе регуляции состояний субъекта.

Выводы. В процессе регуляции психических состояний происходит образование функциональных структур «ситуация — ментальные структуры — регуляторные средства — психические состояния». Актуализация функциональных структур обусловлена целью регуляции — потребностью в изменении состояния в соответствии с требованиями возникшей ситуации жизнедеятельности субъекта. Активизация структур сознания, опосредующих выбор операциональных средств регуляции и их использование, приводит к изменению психического состояния.

Ключевые слова: психическое состояние, регуляция, структуры сознания, впечатление, образ, смысл, рефлексия, система Я, репрезентация, регуляторные средства.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 23-18-00232.



Для цитирования: Прохоров А.О. Ситуационные аспекты ментальной регуляции психических состояний // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 13–27. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-26>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-26>

Situational aspects of mental regulation of psychic states

Aleksander O. Prokhorov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Abstract

Background. The study of psychological mechanisms and patterns of “conscious” regulation of psychic states turns us to the structures of consciousness and their functions in the regulatory process. These structures and mechanisms remain the least studied to date, while the need to understand the psychological mechanisms of self-regulation of states is extremely relevant, and knowledge about them is in demand in various situations of a subject’s life.

Objective. The presented analytical article analyzes the concept of “situation” (approaches, principles, structure, levels, etc.) considered as a “psychological situation” and investigates its role in the actualization of the mental regulation of psychic states.

Results. It is shown that psychological situation, through the formation of an impression, which is a cognitive-affective complex, “launches” the regulatory process, actualizing the structures of consciousness constituted by semantic, reflective, representative structures, experiences, and the Self system. The article provides an analysis of results of the situational conditioning of self-regulation of states among the employees of government institutions, in the process of teaching students, in difficult life situations (reversible and irreversible) as well as its impact on the activation of consciousness structures and, accordingly, on the operational means of regulation. Consideration is also given to the relationships between mental structures in the process of regulating the subject’s states.

Conclusion. The formation of functional structures “situation — mental structures — regulatory means — mental states” occurs in the process of psychic states regulation. The actualization of functional structures is due to the purpose of regulation — the need to change the state in accordance with requirements of the situation of the subject’s life activity. Activation of the consciousness structures mediating the choice of operational means of regulation and their use leads to a change in the psychic state.

Keywords: mental regulation, psychic state, structures of consciousness, impression, image, meaning, reflection, Self system, representation, regulatory means.

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project № 23-18-00232.

For citation: Prokhorov, A.O. (2023). Situational aspects of mental regulation of psychic states. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 13–27. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-26>

Введение

Проблема регуляции (саморегуляции) психической деятельности относится к числу фундаментальных проблем психологии. В концептуальное поле отечественных общепсихологических теорий регуляции входят известные труды научной школы О.А. Конопкина — В.И. Моросановой (Конопкин, 1980; Моросанова, 2010; Осницкий, 2001 и др.), концепции саморегуляции психических состояний (Дикая, 2003; Прохоров, 2005; Леонова, 2007), контроля поведения (Сергиенко, 2011) и др.

Саморегуляция в работах зарубежных исследователей в большей степени анализируется с позиций развивающихся регуляторных способностей человека и навыков в процессе специальных занятий, или в процессе повседневной жизнедеятельности (Baumeister, Vohs, 2004; Berkman, Livingston, Kahn, 2017; Calkins, Howse, 2004; Kuhl, 1987; Schmeichel, Baumeister, 2004; Schmeichel, Baumeister, 2016; Vohs, Baumeister, 2016 и др.).

Важным (если не основным!) фактором, запускающим процесс саморегуляции психических состояний является *ситуация* (внешняя, предметная и социальная среда) и ее влияние-взаимодействие с субъектом.

Изучение психологии ситуации отечественными и зарубежными исследователями (Воронин, Князев, 1989; Гришина, 1997; 2012; Бурлачук, Коржова, 1998; Трифонова, 1999, 2004; Бурлачук, Михайлова, 2002; Рягузова, 2006; Битюцкая, 2020; Солнцева, 2021; Magnusson, 1981; Росс, Нисбетт, 1999 и др.) позволило сделать ряд обобщений, касающихся психологии ситуаций. Так, по мнению Г.Н. Солнцевой (Солнцева, 2021) ситуация может быть определена как «...рефлективная оценочная «модель» отношений интерпретируемого образа объективных условий и внутреннего состояния в пределах актуальной мотивации, наличного опыта и личностных предпочтений. Функции ситуации — организация деятельности (актуалгенез) и ее регуляция на стадии исполнения, обеспечивающие ее стабильность и целесообразность» (там же, с. 525). Ситуация рассматривается автором как опосредующий элемент между условиями среды и индивидуально-личностными особенностями субъекта.

В изучении ситуаций Е.В. Рягузовой (Рягузова, 2006) выделены четыре подхода: стимульный, личностно-центрированный, когнитивно-феноменологический и субъект-объектный подходы. Рассмотрены основные концепты, входящие в содержание ситуационного подхода (методологические принципы, ситуационные модели, границы применения и др.), показаны возможности применения ситуационного подхода для анализа изменений жизненной ситуации (Гришина, 2012),

предложена идея уровневости ситуаций: реальная ситуация; воспринимаемая ситуация и жизненная ситуация (Magnusson, 1981). Описаны принципы ситуационного подхода и представлена теоретическая концепция, суть которой сводится к объяснению динамики взаимодействия человека с ситуацией, анализу трансформаций в психике и поведении человека, происходящих под влиянием изменения ситуации (Трифонова, 1999; Бурлачук, Михайлова, 2002). В этом контексте рассматриваются представления о ситуационизме, субъективизме и динамизме напряженных систем в процессе жизнедеятельности человека (Росс, Нисбетт, 1999).

Ситуация представляет фрагмент действительности с характерным набором элементов и их свойств, с определенным объемом и границами. Актуальная ситуация жизнедеятельности за счет энергоинформационной насыщенности и составляющих ее содержания оказывает воздействие на субъекта, обуславливая его активность и границы реализации в контексте (Филиппов, Ковалев, 1986; Васищев, 2000; Корнилов, 2000). Субъект собственной активностью, мотивами, целями и др., действует в контексте ситуационного пространства (Трифонова, 1999), центрируя его относительно себя.

Важным аспектом рассмотрения ситуации является представление о ней как о субъективном образе актуальной действительности, представленного на самых разных уровнях психического отражения, в самых различных формах проявления психического: в деятельности и поведении и др. субъекта (Завалишина, Барбанщиков, 1990, Трифонова, 1999; Веккер, 1998).

В разрабатываемой нами концепции ментальной регуляции психических состояний ситуация является одним из основных звеньев, актуализирующих регуляторный процесс (Прохоров, 2020).

В качестве иллюстрации роли ситуаций в актуализации ментальной регуляции состояний рассмотрим проведенные нами ранее исследования неравновесных состояний (Прохоров, 1998).

Исследования показали, что все ситуации, вызывающие неравновесные состояния, могут быть разделены на «обратимые» и «необратимые». Обратимые ситуации: конфликты, обиды и т.п. Эти ситуации не завершены, к ним можно вернуться, чтобы завершить. В результате этих действий неравновесное состояние нормализуется. Наиболее типичные состояния, в этих ситуациях: *испуг/страх, растерянность, волнение, шок, восторг, радость, ужас, недоумение и др.* Это кратковременные эмоциональные состояния высокой интенсивности. Нормализация обратимых состояний связана с использованием волевых действий, самовнушения, активной и пассивной разрядки, регуляции внимания и др.

В необратимых ситуациях действие завершено и событие невозможно изменить (рис. 1). К таким ситуациям относятся: потеря близкого человека, несчастные случаи, развод и др. Первоначально состояние, переживаемое человеком, чрезвычайно интенсивно. Продолжительность периода 1–7 дней. По его истечению оно становится менее интенсивным. В этот период человек переживает *состояния безысходности, подавленности, угнетенности, депрессии и др.* Энергетическая со-

ставляющая таких состояний низка, переживание этих состояний продолжительно (месяц и более).

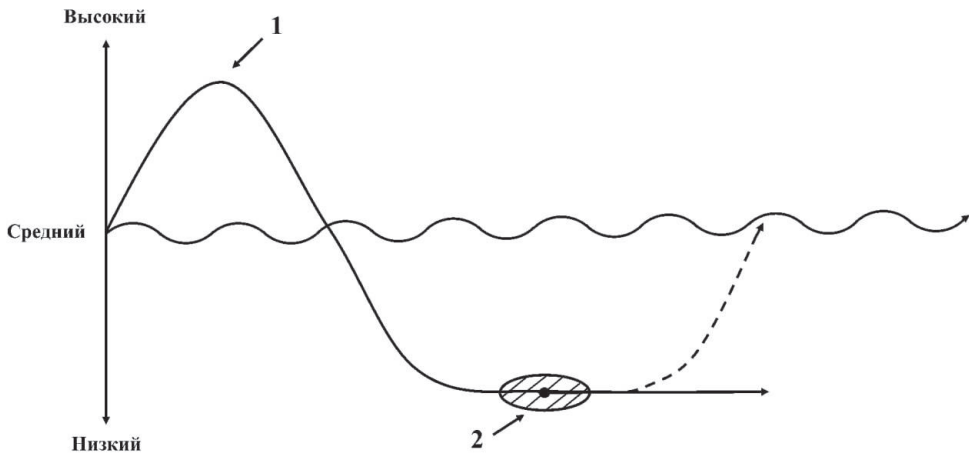


Рис. 1. Динамика психических состояний в необратимых ситуациях
Условные обозначения: волнистая линия — обычное повседневное состояние;
1 — состояние высокого энергетического уровня;
2 — состояние низкого энергетического уровня

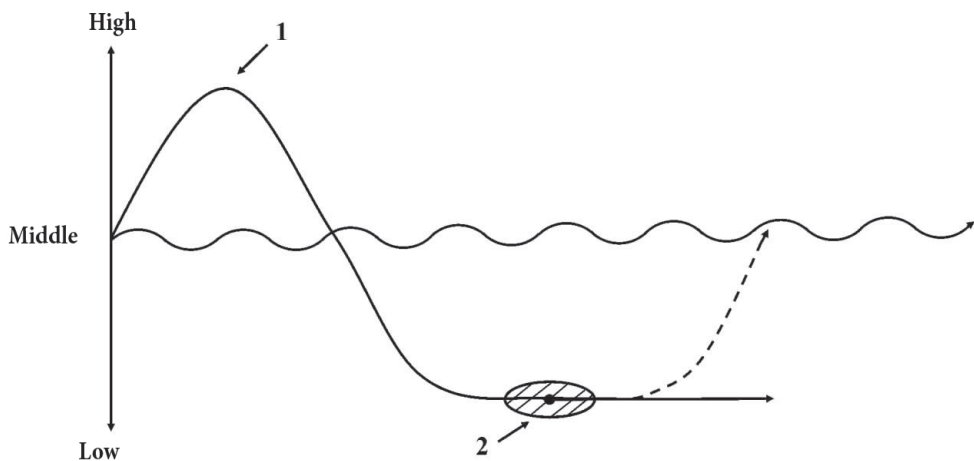


Fig. 1. Dynamics of Psychic States in Irreversible Situations
Note: wavy line — the usual everyday condition; 1 — high energy state; 2 — low energy state

Способы нормализации данных состояний отличаются от средств регуляции, характерных для обратимых ситуаций: ведущими являются мыслительные процессы: сравнение, анализ, абстрагирование и, особенно, обобщение, т.е. проис-

ходит «интеллектуализация» регуляторных средств. Эти действия способствуют появлению новых образований в структуре ментальности субъекта: новых смыслов, новых знаний, нового понимания ситуации, нового образа действительности и др. Следствием такой перестройки является изменение состояния субъекта, его улучшение, что проявляется в повышении активности и более продуктивном поведении.

Приведенные результаты показывают, что смысловые структуры сознания опосредуют влияние разнообразных факторов бытия субъекта, образующих ситуацию его жизнедеятельности. В процессе саморегуляции психических состояний смысловые структуры объединяют составляющие ситуации в единый узел — функциональную структуру «*ситуация — смысл — регуляция — состояние*».

Приведем другой пример.

В исследовании Г.Г. Нуртдиновой, проведенном под нашим руководством, участвовали работники МФЦ. Работа характеризуется высокой стрессогенностью, отмечается подверженность эмоциональному выгоранию. Высокая ответственность, частые изменения в документообороте, переутомление — факторы, которые создают напряженность в деятельности учреждения.

Анализировались ситуации, связанные с оказанием услуг населению. Было выделено 4 типа ситуаций: ситуация № 1 — «проблемный» заявитель, ситуация № 2 — «положительный» заявитель, ситуация № 3 — ошибка при обработке заявки, ситуация № 4 — предновогодняя премия.

Анализ ситуаций (лингвистический контент-анализ ситуаций по программе MaxQDA2018) позволил выделить маркеры ситуаций, проявляющиеся в переживаниях субъекта: когнитивных, эмоциональных, телесных. Также у испытуемых регистрировались характеристики рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), способы саморегуляции (А.О. Прохоров).

Результаты исследований выявили тесные связи маркеров ситуаций с показателями рефлексии, а также переживаемыми состояниями. Отметим, что рефлексия была «включена» по-разному в каждую ситуацию: в частности, в группе с наибольшими показателями по шкале рефлексивности было обнаружено преобладание когнитивных маркеров ситуаций и наименьшая выраженность эмоциональных маркеров, тогда как для группы с низкими показателями рефлексивности обнаружено наименьшее число телесных и когнитивных маркеров ситуаций.

Обратимся к результатам связи рефлексивности с ситуациями и способами саморегуляции состояний в анализируемых ситуациях деятельности. Не рассматривая все четыре варианта выявленных показателей рефлексивности, остановимся только на результатах лиц с крайними (высокими и низкими) характеристиками рефлексии.

Установлено, что у респондентов с высокими показателями рефлексивности (1 уровень рефлексивности) была выявлена следующая картина (рис. 2).

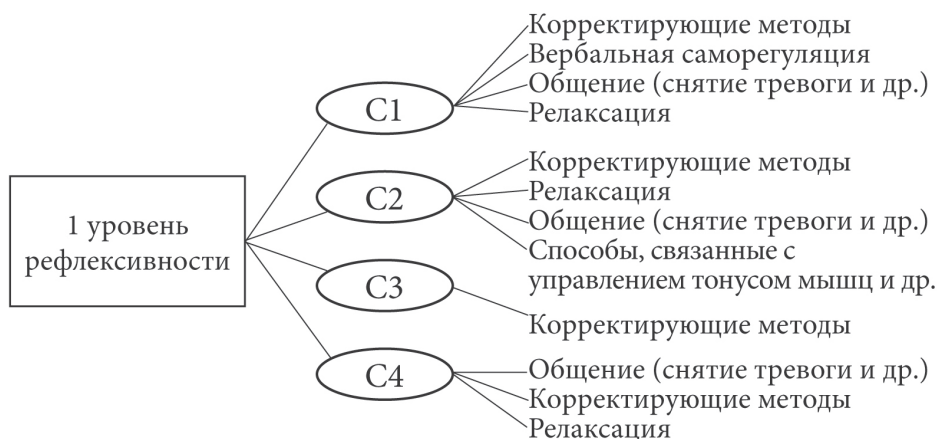


Рис. 2. Саморегуляция психических состояний в разных ситуациях деятельности у лиц с высокими показателями рефлексивности
Условные обозначения: С 1 — проблемный заявитель; С 2 — «положительный» заявитель; С 3 — ошибка при обработке заявки; С 4 — предновогодняя премия.

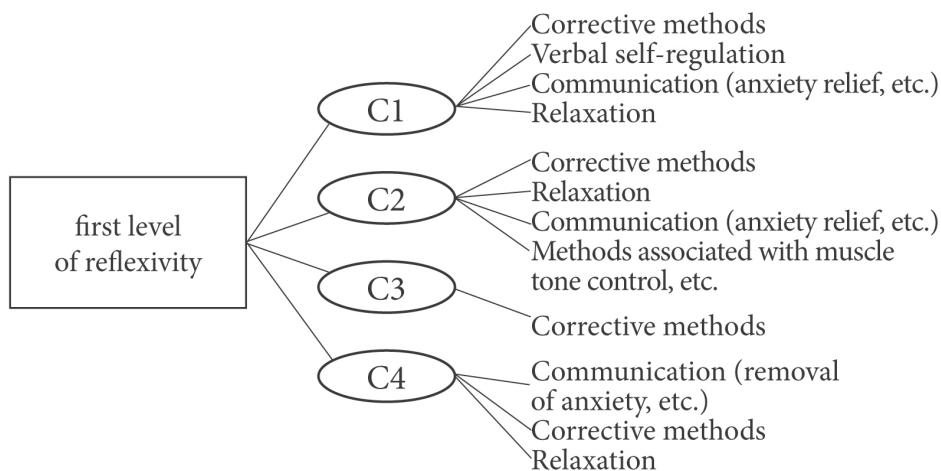


Fig. 2. Self-regulation of psychic states in different situations of activity in persons with high rates of reflexivity
Note: C 1 — problematic applicant; C 2 — «positive» applicant; C 3 — error while processing the application; C 4 — New Year’s bonus.

У лиц с низким уровнем рефлексивности была выявлена следующая картина (рис. 3).

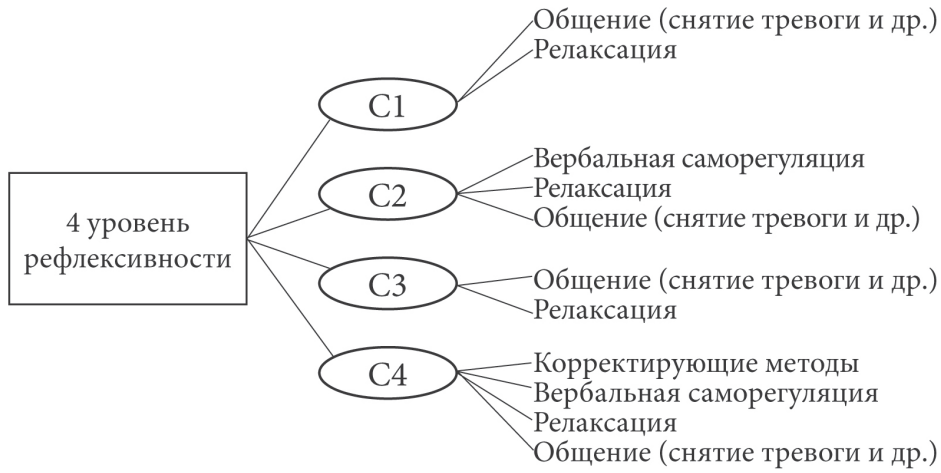


Рис. 3. Саморегуляция психических состояний в разных ситуациях деятельности у лиц с низкими показателями рефлексивности
Условные обозначения: C 1— проблемный заявитель; C 2 — «положительный» заявитель; C 3 — ошибка при обработке заявки; C 4 — предновогодняя премия.

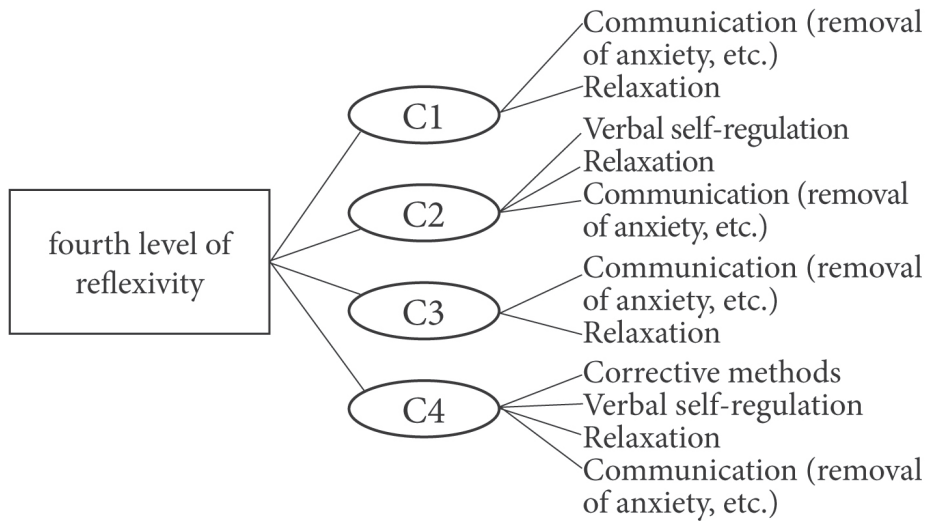


Fig. 3. Self-regulation of psychic states in different situations of activity in persons with low indicators of reflexivity
Note: C 1 — problematic applicant; C 2 — “positive” applicant; C 3 — error while processing the application; C 4 — New Year’s bonus.

Как следует из исследования, ситуации жизнедеятельности характеризуются когнитивными, эмоциональными, телесными переживаниями, «обращены» к

разным сторонам рефлексивных структур. Последние влияют на выбор регуляторных средств в саморегуляции состояний субъектов.

Приведем еще пример. В исследовании саморегуляции психических состояний студентов было установлено, что лица с высоким уровнем эффективности саморегуляции характеризуются более выраженным уровнем составляющих системы Я и низким показателем внутренней конфликтности и самообвинения. Обнаружено, что усиление напряженности учебной деятельности от лекции к экзамену сопровождается повышением роли составляющих самоотношения в регуляции состояний (Прохоров, Чернов, 2020).

Результаты, демонстрирующие разную включенность рефлексивных структур в саморегуляцию, были получены в исследованиях ситуаций учебной деятельности студентов. Выявлена следующая закономерность: по мере роста напряженности от лекции к экзамену возрастает показатель когерентности структур связей рефлексии и способов саморегуляции, при этом показатель дифференцированности не изменяется (Прохоров, Чернов, Юсупов, 2022).

Становление системы ментальной регуляции состояний от первого к четвертому курсу изучалась нами в процессе обучения в вузе (Прохоров, Чернов, 2022). Выявлено, что от 1-го к 4-му курсу у студентов возрастает роль ментальных структур в операционализации регуляторных средств в процессе учебной деятельности. Установлено, что к завершающему курсу обучения ведущую роль в саморегуляции психических состояний начинают занимать смысловые структуры сознания, актуальная рефлексия и мотивация обучения (познания и саморазвития). Кроме того, возрастает значение системы Я, особенностей переживания студентов.

Представленные примеры демонстрируют процесс «включения» в саморегуляцию состояний субъекта составляющих сознания (в примерах, смысловые, рефлексивные, система Я и др.) и образование оперативных функциональных структур регуляции: *«ситуация — ментальные структуры — регуляторные средства — психические состояния»*, возникающих вследствие специфической ситуации жизнедеятельности, а также последующие регуляторные действия, обусловленные влияниями этих структур.

Анализ психологических механизмов, «запускающих» регуляторный процесс, на наш взгляд, позволяет прийти к следующим представлениям об их взаимоотношениях в этом процессе. Ситуация является психологическим образованием, возникающим вследствие взаимодействия средовых характеристик (объективных условий, событий, обстоятельств и др.) и субъекта. Ситуация, опосредованно, через впечатления, «запускает» регуляторный процесс, последний активизирует структуры ментальной регуляции (репрезентации, переживания, рефлексивные и смысловые структуры, систему Я и др.) и их интеграцию, приводя к образованию функциональных структур. Актуализированные функциональные ментальные структуры (рефлексивные, смысловые, репрезентативные и др.) обуславливают, в свою очередь, «включенность» регуляторных средств в саморегуляцию состояний

субъекта и их дифференциацию в зависимости от ситуаций жизнедеятельности субъекта.

Выводы

Рассмотрены отношения между составляющими ментальной регуляторной структуры: смысловыми структурами, системой Я, рефлексией, переживаниями, системой Я и др., средствами саморегуляции и психическими состояниями субъекта в разных ситуациях жизнедеятельности. Показано, что результатом взаимоотношений является образование оперативной функциональной структуры, включающей в себя отношения «*ситуация — ментальные структуры — регуляторные средства — психические состояния*». Актуализация функциональных ментальных структур обусловлена целью регуляции: потребностью в изменении состояния в соответствии с требованиями ситуаций жизнедеятельности субъекта. Достижение цели регуляции приводит к оптимизации психического состояния.

Литература

- Битюцкая Е.В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 3. С. 116–131.
- Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: 1998.
- Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. № 1. С. 5–17.
- Васищев А.А. Сущность ситуации: крайние позиции и динамические подходы // В сборнике: Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений / Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 2000.
- Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Воронин В.Н., Князев В.Н. К определению психологического понятия ситуации. В сборнике: Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами / Под ред. А.В. Филиппова. М., 1989.
- Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121–132.
- Гришина Н.В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 2. <https://doi.org/10.54359/ps.v5i24.760>
- Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Завалишина Д.Н., Барабанщиков В.А. Детерминация и развитие психики. В сборнике: Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова. М., 1990.
- Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.
- Корнилов Ю.К. Как ситуация становится проблемной. В сборнике: Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений / Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 2000.

Леонова А.Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.

Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Московский экономико-лингвистический ин-т, 2007.

Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998.

Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005.

Прохоров А.О. Ментальные механизмы регуляции психических состояний // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 182–204. <https://doi.org/10.17759/exrpsy.2021140410>

Прохоров А.О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. С. 5–18. <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3>

Прохоров А.О., Чернов А.В. Роль системы Я в саморегуляции психических состояний в ходе учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 79–87. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-79-87>

Прохоров А.О., Чернов А.В. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 1 (15). С. 101–121. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-101-121>

Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 190–201. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-190-201>

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспект Пресс, 1999.

Рягузова Е.В. Ситуация: горизонты психологической интерпретации // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика 2006. Т. 6, № 1/2. С. 81–86.

Сергиенко Е.А. Контроль поведения с позиций системно-субъектного подхода // Психология саморегуляции в 21 веке / Под ред. В.И. Моросановой. СПб.; М.: Нестор-История, 2011.

Солнцева Г.Н. Ситуационный подход: типы ситуаций и психологические особенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 525–543. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-525-543>

Трифорова С.А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999.

Трифорова С.А. Психология социальных ситуаций. Ярославль: Яросл. гос. Унт, 2004.

Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 1. С.14–21.

Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (2004). Handbook of self-regulation. In R.F. Baumeister, K.D. Vohs (Eds.). New York: Guilford Press.

Berkman, E.T., Livingston, J.L., & Kahn, L.E. (2017). Finding the “self” in self-regulation: The identity-value model. *Psychological Inquiry*, 28 (2-3), 77–98. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1323463>

Calkins, S.D., & Howse, R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In R. Feldman & P. Philippot (Eds.), (pp. 307–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hofmann, W., Vohs, K.D. (2016). Desire and self-regulation. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). New York: Guilford Publications.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. Motivation, intention, and volition. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), (pp. 279–291). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8_19

Magnusson, D. (1981). Wanted: Psychology of Situations. Toward a Psychology of Situations. In D. Magnusson (Eds.), (pp. 9–32). New York: Magnusson.

Schmeichel, B.J., & Baumeister, R.F. (2004). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), (pp. 64–82). New York: Guilford Press.

Vohs, K.D., & Heatherton, T.F. (2000). Self-regulatory failure: a resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11, 243–254. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00250>

References

Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (2004). *Handbook of self-regulation*. In R.F. Baumeister and, K.D. Vohs (Eds.). New York: Guilford Press.

Berkman, E.T., Livingston, J.L., & Kahn, L.E. (2017). Finding the “self” in self-regulation: The identity-value model. *Psychological Inquiry*, 28 (2–3), 77–98. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1323463>

Bityuczskaya, E.V. (2020). Structure and dynamics of the image of a difficult life situation. *Voprosy psikhologii (Psychology issues)*, 3, 116–131. (In Russ.).

Burlachuk, L.F., Korzhova, E.Yu. (1998). *Psychology of life situations*. Moscow. (In Russ.).

Burlachuk, L.F., Mikhailova, N.B. (2002). Towards a psychological theory of the situation. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1, 5–17. (In Russ.).

Calkins, S.D., & Howse, R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In R. Feldman & P. Philippot (Eds.), (pp. 307–332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dikaya, L.G. (2003). *Mental self-regulation of functional state*. Moscow: “Institute of Psychology RAS”. (In Russ.).

Filippov, A.V., Kovalev, S.V. (1986). The situation as an element of a psychological thesaurus. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1 (7), 14–21. (In Russ.).

Grishina, N.V. (1997). Psychology of social situations. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 121–132. (In Russ.).

Grishina, N.V. (2012). Situational approach and its empirical applications. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 24 (5), 121–132 (In Russ.).

Hofmann, W., Vohs, K.D. (2016). Desire and self-regulation. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.). New York: Guilford Publications.

Konopkin, O.A. (1980). Psychological mechanisms of activity regulation. Moscow: Science. (In Russ.).

Kornilov, Yu.K. (2000). How a situation becomes problematic. Practical thinking and experience: situationality and instrumentality of generalizations: Collection of articles. In Yu.K. Kornilov (Eds.). Yaroslavl. (In Russ.).

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. Motivation, intention, and volition. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), (pp. 279–291). Berlin: Springer.

Leonova, A.B. (2007). Structural-integrative approach to the analysis of human functional states. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 87–103. (In Russ.).

Magnusson, D. (1981). Toward a psychology of situations: An interactional perspective. In D. Magnusson (Eds.), (pp. 9–32). N.Y.: Psychology Press.

Morosanova, V.I. (2010). Self-regulation and human individuality. Moscow: Science. (In Russ.).

Osnitsky, A.K. (2007). Regulation of activity and orientation of personality. Moscow: Economic-Linguistic Institute. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (1998). Psychology of nonequilibrium states. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2005). Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns. Moscow: PER SE. (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2021). Mental mechanisms of regulation of mental states. *Ekspierimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 4 (14), 182–204. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140410> (In Russ.).

Prokhorov, A.O. (2020). Structural-functional model of mental regulation of the subject's mental states. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1 (41), 5–18. <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2020). The role of the self-system in the self-regulation of mental states during the educational activities of students. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin)*, 6 (117), 79–87. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-79-87> (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2022). Formation of a system of mental regulation of students' mental states during the process of studying at a university. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 1 (15), 101–121. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-101-121> (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., Yusupov, M.G. (2022). The influence of reflection on the operational means of self-regulation of mental states of students. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Scientific and Pedagogical Review)*, 5 (45), 190–201. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-190-201> (In Russ.).

Ross, L., Nisbett, R. (1999). Man and situation. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Ryaguzova, E.V. (2006). Situation: horizons of psychological interpretation. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika (News of Saratov University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy)*, 6 (1/2), 81–86. (In Russ.).

Schmeichel, B.J., & Baumeister, R.F. (2004). Self-regulatory strength. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), (pp. 64–82). New York, NY: Guilford Press.

Sergienko, E.A. (2011). Control of behavior from the standpoint of the system-subject approach. Psychology of self-regulation in the 21st century. In V.I. Morosanova (Eds.), (pp. 188–204). Saint Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriia. (In Russ.).

Soltseva, G.N. (2021). Situational approach: types of situations and psychological characteristics. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 3 (18) 525–543. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-525-543> (In Russ.).

Trifonova, S.A. (1999). Sub`ektivnaya situaciya: sodержanie, formirovanie, sposoby postroeniya (Subjective situation: content, formation, methods of construction): diss. ... kand. psihol. nauk. Ph.D. (Psychology). Yaroslavl. (In Russ.).

Trifonova, S.A. (2004). Psychology of social situations: A textbook. Yaroslavl: Yarosl. gos. unt. (In Russ.).

Vasishhev, A.A. (2000). The essence of the situation: extreme positions and dynamic approaches. Practical thinking and experience: situationality and instrumentality of generalizations. In Yu.K. Kornilov (Eds.), (pp. 15–50). Yaroslavl'. (In Russ.).

Vekker, L.M. (1998). Psyche and reality: a unified theory of mental processes. Moscow: Sense. (In Russ.).

Vohs, K.D., & Heatherton, T.F. (2000). Self-regulatory failure: a resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11, 243–254.

Voronin, V.N., Knyazev, V.N. (1989). Towards the definition of the psychological concept of a situation. Topical issues of organizational and psychological support for work with personnel. In A.V. Filippov (Eds.), (pp. 121–126). Moscow: (In Russ.).

Zavalishina, D.N., Barabanshchikov, V.A. (1990). Determination and development of the psyche. The principle of consistency in psychological research. In D.N. Zavalishina, V.A. Barabanshchikov (Eds.), (pp. 3–9). Moscow. (In Russ.).

Поступила: 14.06.2023

Получена после доработки: 28.07.2023

Принята в печать: 18.11.2023

Received: 14.06.2023

Revised: 28.07.2023

Accepted: 18.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александр Октябрьнович Прохоров — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, alprokhor1011@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

ABOUT THE AUTHOR

Alexander O. Prokhorov — Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of the General Psychology of the Kazan (Volga Region) Federal University, alprokhor1011@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8636-2576>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-27>

УДК 159.9

Дружба как фактор трансформации саморегуляционных процессов личности

З.И. Рябикина, Н.А. Васильченко ✉

Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

✉ vasilch_nat@mail.ru

Резюме

Актуальность. В условиях угроз возросшего индивидуализма и распространенности проблем одиночества поддержка направленности личности на ценности дружеских отношений и ориентация исследований на понимание трансформационных процессов личности (в частности, изменения характеристик саморегуляции) в условиях ее со-бытия со значимым Другим — актуальная и малоизученная тема.

Цель. Выявить характер изменений процессов саморегуляции личности в условиях ее со-бытия с другом/подругой.

Выборка. Выборку составили студенты Кубанского государственного университета разных направлений подготовки (N = 100).

Методы. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» и его модификация, методика исследования самооценки личности С.А. Будасси и ее модификация.

Результаты. Выявлены изменения общего уровня саморегуляции и ее особенностей у студентов в зависимости от существующих дружеских отношений: повышение осознанной саморегуляции произвольной активности, оптимизация процесса достижения собственных целей (шкала «моделирование») с опорой на критичное отношение к условиям выполнения действий (шкала «оценивание результатов»), повышение пластичности регуляторных процессов (шкала «гибкость») (различия достоверны).

Выводы. В ситуации со-бытия «возможный Другой» может быть для личности как *деструктивным* (нарушение планирования, ценностная дезориентация и пр.) для саморегуляции личности фактором, так и *поддерживающим*, обеспечивающим более точную самоидентификацию, определенность в постановке целей, повышение субъектности в организации пространств своего бытия. Отношения дружбы как со-бытие личности со значимым Другим в целом повышают ресурс саморегуляции. При этом оптимизируется процесс моделирования, возрастают гибкость и адекватность в оценивании результатов, но снижается самостоятельность, что естественно, т.к. в регуляционный процесс вовлекается еще один субъект.

Ключевые слова: личность, саморегуляция, дружба, значимый другой, со-бытийность.



Для цитирования: Рябикина З.И., Васильченко Н.А. Дружба как фактор трансформации саморегуляционных процессов личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 28–45. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-27>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-27>

Friendship as a factor of transformation of self-regulatory processes of personality

Zinaida I. Ryabikina, Natalia A. Vasilchenko 

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

 vasilch_nat@mail.ru

Abstract

Background. In the face of threats of increased individualism and the prevalence of loneliness problems, supporting the individual's focus on the values of friendly relationships and focusing research on understanding the transformation processes of the individual (in particular, changes in the self-regulation characteristics) in the context of his co-existence with a significant Other is a relevant and little-studied topic.

Purpose. The study had its purpose to identify the specifics of changes in the processes of self-regulation of an individual under conditions of coexistence with a friend.

Sample. The study involved students of Kuban State University from different areas of training (N = 100).

Methods. “Self-regulation Profile Questionnaire by V.I. Morosanova (SRPQM)” and its modification, methodology for studying personality self-esteem by S.A. Budassi and its modification.

Results. The study revealed significant changes in the students' general level of self-regulation and its characteristics depending on existing friendships: an increase in behavior conscious self-regulation (“general level” scale), optimization of conditions in achieving one's goals (“modeling” scale) based on a critical attitude to the performing actions (“result evaluation” scale), an increase in plasticity of the regulatory processes (“flexibility” scale).

Conclusions. In a situation of co-existence, a “possible Other” can be both a destructive factor for a person's self-regulation (impaired planning, value disorientation, etc.), as well as a supporting factor, providing more accurate self-identification, certainty in setting goals, increasing agency in organizing the spaces of one's being. Friendship relationships, being a person's coexistence with a “significant Other”, generally increase

the resources of self-regulation: the modeling process is optimized, flexibility and adequacy in evaluating results increase. At the same time, a person's independence decreases, which is natural, since another subject is involved in the regulatory process.

Keywords: personality, self-regulation, friendship, "significant Other", co-existence.

For citation: Ryabikina, Z.I., Vasilchenko, N.A. (2023). Friendship as a factor of transformation of self-regulatory processes of personality. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 28–45. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-27>

Введение

Рассмотрение личности как субъекта бытия является одной из центральных тем в современном научном дискурсе. Субъектная (преобразующая) направленность человека стала основным направлением в переосмыслении предмета психологической науки и феноменологии личности как в западной, так и в отечественной психологии еще в прошлом столетии.

Развиваемый нами субъектно-бытийный подход к личности призван подчеркнуть направленность человека на переустройство бытия в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов, т.е. на преобразование реальности внешнего мира таким образом, что мир становится следствием объективирования субъективного и продолжением личности, следствием ее экспансии (Рябикина, 2005; Знаков, Рябикина, 2017). В современную эпоху не природа или общество, а индивид является ключевым драйвером развития человечества — к такому заключению приходят И.А. Мироненко и А.Л. Журавлев в совместной статье «Биосоциальная проблема в контексте глобальной психологической науки: об универсальных характеристиках человека» (Мироненко, Журавлев, 2019; Сорочкин, 2021).

В этом процессе нарастания субъектности личности (как в ракурсе происходящих социокультурных трансформаций общества, так и в рассмотрении индивидуальной динамики взросления человека в онтогенезе) особое место занимает ее способность к саморегуляции.

Формулируя, в свое время, положения о субъекте, создававшие возможность постнеклассической интерпретации личности как саморазвивающейся системы, А.В. Брушлинский акцентировал внимание на особой ценности субъективного опыта и свойственной человеку направленности на конструирование мира (Сергиенко, 2013), на самоорганизации и саморегуляции личности. Обращаясь к категории «субъект», А.В. Брушлинский выделял уровень самодетерминации и саморегуляции как первостепенно важные характеристики.

Анализируя изменения, происходящие с человеком по мере взросления, А.В. Брушлинский писал о возрастании регуляционных возможностей личности, о нарастании ее активности, инициативности, способности все более самостоятельно выстраивать свою жизнь. Усложнение внутренней жизни, творчество в

самопроявлении возрастают, что опосредует избирательность во взаимодействии человека с внешним миром. Таким образом, происходит формирование среды его жизни. «Люди все глубже познают, преобразуют, развивают, переживают реальную действительность (природу, общество, самих себя), все полнее и адекватнее раскрывая и используя ее объективные закономерности, стремясь выявить и преодолеть свои ошибки и заблуждения» (Брушлинский, 2003, с. 211).

Характеризуя субъекта, и Е.А. Сергиенко адресуется к понятию «саморегуляция», используя его как ключевое. «Субъект — качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности» (Сергиенко, 2006, с. 341).

Внимание исследователей к феномену саморегуляции прослеживается во всем мире. В последние десятилетия аналитиками фиксируется лавинообразный рост публикаций по тем или иным аспектам саморегуляции человека (Inzlicht, 2021). Отмечается, что понятие охватывает обширный круг феноменов, характеризующих проявления современного человека со свойственной ему активной преобразовательной позицией в отношении к миру и к себе самому. «Саморегуляцию можно рассматривать как зонтичный термин, который включает в себя широкий круг целенаправленных действий» (Inzlicht, 2021, с. 321).

И.А. Мироненко и П.С. Сорокин, анализируя характер рассмотрения проблемы проактивности личности в современном международном дискурсе, присоединяются к этому суждению, выделяя особый статус понятия «саморегуляция». Авторы подчеркивают его емкость и актуальность в современном научном дискурсе. Адресуясь к понятию «агентность» (по своему содержанию соотносимо с закрепившимся в отечественной психологии понятием «субъектность»), они приводят поддерживающие высказывания западных психологов, придерживающихся такой же точки зрения (Мироненко, Сорокин, 2022; Carver, 2018).

В отечественной психологии сформировалась позиция в рассмотрении проблем саморегуляции в контексте более общих проблем личности, особенностей ее становления и функционирования как субъекта. Хотя когда-то О.А. Конопкин обоснованно сетовал: «Очевидный и никем не подвергаемый сомнению факт, что человек... творец своей деятельности, в значительной мере сам определяет (избирательно воспринимает, субъективно преломляет и продуцирует) систему ее детерминант, остается на периферии исследования деятельности» (Конопкин, 2007, с. 13–14).

В.И. Моросанова подчеркивает важность этого ракурса и отмечает его оформленность в отечественной науке. Характеризуя сложившуюся ситуацию, она фиксирует существенный аспект в динамике взглядов на предмет психологии саморегуляции, отмечая, что психология саморегуляции (как область научного знания) на современном этапе развития науки обращена, прежде всего, к исследованию личностных аспектов, к системному анализу человека как субъекта, выстраивающего свое бытие (Моросанова, 2007). Именно в научной школе В.И. Моросановой накоплен колоссальный исследовательский материал, позволяющий глубоко и разносторонне рассмотреть проблемы саморегуляции в контексте

индивидуальности человека (Моросанова, 2010; Моросанова, Бондаренко, 2015). Теоретические конструкции этого подхода, оформившиеся модели научной аналитики, разработанные инструменты исследования обеспечивают возможность рассмотрения сложных проблем современности (Зинченко, Моросанова, Бондаренко, 2021).

Обращение к этому ресурсу в исследовании личности создает возможности для понимания многих проблем. С позиции субъектно-бытийного подхода, личностное бытие конкретного человека является следствием его субъектной активности, его самоорганизации и саморегуляции. Личностное бытие является воплощением в объективной реальности структуры и содержания внутреннего, субъективного мира личности. И, в этом смысле, оно (личностное бытие) всегда субъективно — т.е. принадлежит субъекту, является результатом того отношения, в которое вступает с объективной сущностью бытия конкретный человек, следствием его самоорганизации и саморегуляции.

Бытие личности или претворение субъектности реализуется во множестве «действенных отношений человека с миром природы, вещей, людей, социальных явлений, средовых условий и т.д.» (Конопкин, 2007, с. 12). При этом саморегулирование поведенческой активности предполагает направленность на достижение целей, принимаемых личностью как субъектом. О.А. Конопкин пояснял, что «имеется в виду не постоянно актуальная и развернутая осознанность субъектом всех моментов своей регуляторной активности..., а их принципиальная «подотчетность» сознанию субъекта» (Конопкин, 2007, с. 13).

Анализируя процессы функционирования личности, особенности ее саморегуляции с позиции субъектно-бытийного подхода, необходимо изучать, как человек опредмечивает замысел, как он создает реальность своего бытия, как он сам изменяется в этом процессе объективации, сталкиваясь с сопротивлением или поддержкой бытия других людей (бытие всегда есть со-бытие), воплощающих иные или аналогичные смыслы, создающих свое личное бытие в пространстве тех же предметов и событий, в тоже время, что и он (Рябикина, 2005). Проблема со-бытийности личности с Другими и влияние присутствия значимого Другого на регуляционные процессы личности — ключевая тема в понимании ее становления и функционирования.

Понятие «со-бытие» содержательно сближается с понятиями «общение», «коммуникация», «отношение». Общение — это манифестация со-бытийности. Это — конкретные поведенческие акты, направленные на Другого с целью организации пространств со-бытия (согласованность действий, организация совместной предметно-пространственной среды, согласование времени и пр.).

Общение традиционно рассматривается в качестве ведущего вида активности, обуславливающего становление личности. Роль общения в определении человеческого в человеке — определяющая. Этот фактор обусловил рассмотрение личности и оформление теоретических конструктов, призванных отразить содержание, суть процессов становления, развития, функционирования личности.

Идея «коммуникации», т.е. взаимодействия людей как основы общественной реальности и фактора, определяющего личность, стала особенно популярной в философских учениях последних десятилетий XX в. (Ю. Хабермас, Р. Харре, В. Кульманн, А. Хоннет и др.).

Личность рассматривается как обретающая свою сущность в пространстве коммуникаций в трудах многих мыслителей: материализм Л. Фейербаха, экзистенциализм М. Бубера, структуралистская концепция личности Ж. Лакана, диалогическая методология гуманитарного познания М.М. Бахтина. М.М. Бахтин писал: «Все, до меня касающееся, приходит в мое сознание, начиная с моего имени, из внешнего мира через уста других, с их интонацией, в их эмоционально-ценностной тональности; я осознаю себя первоначально через других... от них я получаю слова, формы, тональность для получения первоначального представления о себе самом... Как тело формируется первоначально в материнском лоне (теле), так и сознание человека пробуждается окутанным чужим сознанием» (Бахтин, 1979, с. 342). М.М. Бахтин реализовал в своем научном творчестве методологические установки гуманитарного диалогизма, утверждая, что «предел здесь не я, а я во взаимоотношении с другими личностями» (Бахтин, 1979, с. 391). Диалогическое «Я — Ты» отношение несет в себе онтологическую укорененность человеческого существования. Вне диалога человек невозможен (!).

О связи современного понимания сущности человека с идеологией диалогизма продолжают дискутировать (Осанов, 2001; Братченко, Леонтьев, 2007). Но то, что понимание личности невозможно без обращения к теме общения, отношений с Другим отразилось в исследованиях многих отечественных психологов, которые привнесли свое видение в понимание характера и механизмов этого влияния (В.Н. Мясичев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, А.И. Донцов и др.). Л.И. Анцыферова еще в 80-е годы писала: «В качестве нового принципа исследования личности и ее развития... выдвигается принцип общения» (Анцыферова, 1982, с. 12). Основания, убеждающие в обоснованности подобного вывода, представлены в фундаментальном труде коллектива авторов под руководством Б.Ф. Ломова (Ломов, 1981), а также в его монографии, которая и в настоящее время остается значимой вехой в осмыслении теоретических достижений и методологического статуса исследований общения (Ломов, 1984). В названных работах представлен развернутый теоретико-методологический анализ рассмотрения проблематики общения в психологической науке и его роль как методологического принципа в рассмотрении личности (Ломов, 1981).

В западных персонологических концепциях роль этого фактора предстает как неизменно значимая, хотя и представлена по-разному в различных теориях (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Фромм, Э. Берн, С. Салливан и др.).

Постклассическая философия, снимая противоречие между бытием-для-себя (предполагающим, что Другой является не более чем вещью) и бытием-для-других (когда Другой вторгается в сферу собственного опыта личности, отчуждая

ее от самости), пытается разрешить проблему в синтезе «моего» бытия и бытия Другого, в теме со-бытийности.

Вступая в отношения с другими людьми, личность в своей субъектной активности стремится согласовать смыслы, достичь понимания, занять желаемую ролевую позицию в ролевой комбинации с партнером по общению, прийти к определенному со-переживанию, вызвать сочувствие и прочие эффекты, которые позволяют ей чувствовать аутентичность своего бытия в со-бытии с другим человеком.

В.Н. Мясищев в своей теории показал, что личность — это человек в отношении. Психологические свойства человека проявляются (появляются, становятся, определяются, актуализируются и т.д.) в отношениях с другим человеком, с другими людьми (Мясищев, 2003). Отношения со-бытия занимают особое место в перечне «предметных интересов» субъектно-бытийного подхода к личности, и этот интерес реализовался во многих исследованиях (Знаков, Рябикина, 2017).

Особо значимые для личности межличностные отношения, отношения со-бытия характеризуют дружбу. В отечественной науке относительно недавнего времени значительную роль в толкование дружбы привнесли работы И.С. Кона (Кон, 1973, 2005). Интерес к этому феномену обусловил продолжительную историю попыток исследовать и объяснить причины и следствия этого вида отношений (Никитина, 2011).

Дружба, как социально-психологическое явление, обусловлена в своих качественных характеристиках (целевая ориентированность, пространства совместности бытия друзей и пр.) и конкретных поведенческих моделях социокультурным этапом развития той общественной структуры, к которой принадлежит личность. На различных этапах общественного развития дружба приобретала новые качества и реализовывалась в различных формах. Например, в античной философии «дружба» трактуется как форма положительных связей между людьми и противопоставляется отношениям, основанным на прихоти, вожделении, корысти и тщеславию. В гуманистической концепции дружбы на первый план выступает интеллектуальное общение, общность духовных интересов. Вместе с романтизмом в Европе и в России появляется культ интимной дружбы, который «требует постоянного глубочайшего самораскрытия, исповеди, самообнажения» (Никитина, 2011, с. 139).

В советские времена ориентация на коллективизм, приоритет общественных интересов над личными, по сути, привели к замене дружбы на товарищество, предполагавшее не столько личностную близость, сколько общность интересов, классовую солидарность и иные критерии с очевидной идеолого-политической «окраской».

В военные годы, тяготы военной жизни на фронте и в тылу порождают то, что называют братством. Пожалуй, это — более глубокие и прочные межличностные отношения, чем то, что характерно для дружбы в относительно спокойное мирное время. Многие западные литературные произведения (Э. Хемингуэй, Э. Ремарк и

др.), отечественная послевоенная художественная литература посвящены этим волнующим, важным для личности чувствам, переживаниям дружеской со-бытийности.

Перестроечное и постперестроечное время в нашей стране, характеризующееся ориентацией на капиталистическую западную модель устройства общества и соответствующую этой ориентации модель индивидуализма, соперничества в отношениях между людьми привели к атомизации общества, усилению чувства отчужденности и прочим противопоставляемым переживанию дружбы чувствам.

В условиях угроз возросшего индивидуализма и распространенности проблем одиночества, поддержка направленности личности на ценности дружеских отношений и ориентация исследований на понимание трансформационных процессов личности (в частности, изменение характеристик саморегуляции) в условиях ее со-бытия со значимым Другим — актуальная и малоизученная тема.

Дружба как феномен межличностных отношений возникает в подростничестве, в совместности подростков, автономизирующихся от реальных (конкретных) взрослых и создающих свою совместную взрослую жизнь. «Уход в дружбу» — своеобразный симптом явлений сепарации (Харламенкова, Рубченко, Кумыкова, 2015), борьба за снижение значимости влияния родителей в вопросах регуляции личностью своей жизни. Это нарастание «запроса» личности на саморегуляцию, конечно, проявляется не только в возникающей в подростничестве дружбе со сверстником. Потребность в сверстниках в период кризиса 3-леток, затем подростковый кризис, иногда «бегство» из родительской семьи в ранний брак и т.д. — все это «бегство» от тех, кто препятствует саморегуляции растущей, взрослеющей, автономизирующейся личности.

О различиях в саморегуляционных процессах личности в зависимости от того, находится ли она во взаимодействии с другом или с незнакомым человеком, пишут в своей статье Я.Э. Синявская и Е.В. Сидоренко. Исследования отношений личности в социальных сетях убедительно демонстрируют большую открытость, доступность личности для влияний извне в случае контактов с другом. Большое самораскрытие, сообщение в ходе контакта большого количества информации о себе — косвенный индикатор побуждения партнера к совместности в оценке происходящего, в принятии решений (Синявская, Сидоренко, 2022).

Рассматривая саморегуляцию как процесс внутри сложноорганизованной системы личности, ее бытия и со-бытия со значимым Другим, можно предположить следующее.

(а) В ситуации со-бытия «возможный Другой» может быть для личности поддерживающим (конструктивным) для саморегуляции фактором, обеспечивающим более точную самоидентификацию, определенность в постановке целей, повышение субъектности в организации и реорганизации личностью пространств ее бытия. Такой поддерживающей силой является друг (подруга), с кем совпадают цели, ценности, суждения о происходящем, виденье перспектив в решении жиз-

ненных задач. Есть основания предполагать, что отношения дружбы как со-бытие личности со значимым Другим в целом повышают ресурс саморегуляции, оптимизируя процесс моделирования, повышая гибкость и адекватность в оценивании результатов.

(б) Возможный Другой в ситуациях со-бытия может быть и деструктивным для саморегуляции личности фактором (враг-соперник-антипод и т.п.). Саморегуляция нарушается из-за возникшей у личности зависимости. Присутствие Другого приводит к деструкции бытийных пространств личности: нарушается структурирование личного времени, приватного пространства, сферы межличностных отношений и пр. Другой может предпринимать сознательные действия с намерением деморализовать, породить растерянность, вызвать потерю ориентиров: нарушение временного ритма, обесценивание жизненных целей и пр.

Выборка

В исследовании приняли добровольное участие 100 студентов 1-го курса обучения двух факультетов (управления и психологии, физико-технического) Кубанского государственного университета. Возраст респондентов составил 17–19 лет.

Методы

В работе применялись опросник «Стиль саморегуляции поведения Моросановой (ССПМ)» и его модификация, а также методика исследования самооценки личности С.А. Будасси и ее модификация (Моросанова В.И., 2015). Модификация методики SSPM состояла в измерении уровня саморегуляции личности в моделируемой ситуации присутствия друга/подруги и заключалась в изменении формулировок стимульного материала. Модификация методики С.А. Будасси состояла в изменении изучаемого субъекта (друга/подруги). Указанные методики позволили выявить характер изменений процессов саморегуляции личности в условиях ее со-бытия с другом/подругой.

Результаты и их обсуждение

Полученные по методике SSPM результаты позволили выделить 3 группы респондентов, учитывая выделенные авторами методики три уровня общей саморегуляции. В первую группу вошли респонденты (32%), набравшие минимальные баллы по общему уровню саморегуляции (от 0 до 23). Вторая группа (32%) респондентов представлена теми, кто имеет средние значения, полученные по этой шкале (от 24 до 32). Третью группу (36 %) испытуемых составили те, кто получил наивысшие баллы (от 33 до 46). Сопоставительный анализ выделенных групп респондентов показал их существенные особенности и достоверные различия, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1. Средние значения общего уровня саморегуляции и ее компонентов в трех выделенных группах

	Регуляторные процессы				Регуляторно-личностные свойства		ОУС
	План.	Модел.	Прог.	Оц. Рез.	Гибкость	Самостоятельность	
I	3,1**	3,9*	5	4,6*	4*	3,5**	21,8**
II	5,3**	5,1**	5,5**	5,8**	6,3*	5,6**	28,5**
III	6,8**	6,5**	7,1**	7,1**	7,1**	6,5	35,5**

Примечание: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

План. — Планирование; Модел. — Моделирование; Прог. — Программирование;
ОУС — Общий уровень саморегуляции

Table 1. Mean values of self-regulation general level and its components in selected groups

	Regulatory processes				Regulatory-personal properties		SR GL
	Planning	Modeling	Prog.	Result Ev.	Flexibility	Independence	
I	3.1**	3.9*	5	4.6*	4*	3.5**	21.8**
II	5.3**	5.1**	5.5**	5.8**	6.3*	5.6**	28.5**
III	6.8**	6.5**	7.1**	7.1**	7.1**	6.5	35.5**

Note: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Prog. — Programming; Result Ev. — Result Evaluation; SR GL — General Level of Self Regulation

Респонденты первой группы характеризуются низкими показателями (от 0 до 3) по шкалам: планирование и моделирование, средними результатами (от 4 до 6) по шкалам: программирование и оценка результатов деятельности. Личностные особенности (гибкость и самостоятельность) также находятся на низком уровне. Испытуемых этой группы можно описать как ориентирующихся на настоящий момент, с затруднениями выстраивающих долгосрочные цели и перспективы. Как правило, они используют такой порядок действий, который уже позволял достичь определенного результата, не рискуют и не стараются разнообразить свою деятельность. Закрепляются такие регуляторные проявления и личностными свойствами. Респонденты с трудом меняют принятый план действий при быстрой смене внешних обстоятельств, а также нуждаются в поддержке со стороны других людей. Общий уровень саморегуляции низкий.

Результаты I группы с низким уровнем общей саморегуляции значимо отличаются как от данных II группы со средним уровнем общей саморегуляции, так и от III группы с высоким уровнем общей саморегуляции. Регуляторные процессы: планирование ($t = 3, p \leq 0,01$; $t = 5,2, p \leq 0,01$), моделирование ($t = 2,3, p \leq 0,05$; $t = 4,1, p \leq 0,01$), программирование ($t = 4, p \leq 0,01$), оценка результата деятельности ($t = 2,1, p \leq 0,05$; $t = 6,3, p \leq 0,01$) выражены слабее, чем во второй и третьей группах. Регуляторно-личностные свойства: гибкость ($t = 2,7, p \leq 0,05$; $t = 3,9, p \leq 0,01$) и самостоятельность ($t = 2,9, p \leq 0,01$; $t = 3,5, p \leq 0,01$) представлены в первой группе на низком уровне, что существенно отличается от результатов двух других групп. Общий уровень саморегуляции ($t = 6,4, p \leq 0,01$; $t = 16,6, p \leq 0,01$).

Вторую группу составляют респонденты со средними результатами по всем шкалам методики. Они достаточно хорошо планируют свою деятельность, ориентируясь на будущее. Самостоятельно выдвигают разнообразные, реалистичные цели. Регуляторно-личностные свойства гибкость и самостоятельность позволяют быстро ориентироваться в происходящих внешних изменениях, а также достаточно легко и успешно корректировать существующий план, тем самым демонстрируя необходимую автономность. Общий уровень саморегуляции соответствует среднему.

Описывая результаты III группы, следует отметить, что респонденты уверенно занимаются интересной для себя деятельностью, а также хорошо представляют, чем будут заниматься в будущем. Обладают самостоятельно выстроенной иерархией целей и верят в свои силы. Они легко перестраивают запланированные действия в случае меняющихся внешних и внутренних обстоятельств, всегда доводят начатое до конца, готовы идти на риск для успешного завершения дела. Общий уровень саморегуляции — высокий ($t = 11,2, p \leq 0,01$).

В указанных трех группах измеренный по методике С.А. Будасси уровень самооценки различен. В I группе средние значения составляют 0,14, что свидетельствует о низкой самооценке респондентов. Во II группе — 0,47, то есть испытуемые хорошо знают свои сильные и слабые стороны, легко принимают решения в сложных ситуациях, активны. В III группе результат — 0,55, что указывает на адекватную самооценку, проявляющуюся в устойчивом представлении о себе, легкости в общении с другими, общей активности. Уровень самооценки личности в первой группе ниже, чем в двух других группах: ($t = 2,4, p \leq 0,05$; $t = 2,9, p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) показал существующие связи между основными показателями исследования. В группе I самооценка связана с 5 показателями шкал методики ССПМ: планирование ($r_{xy} = -0,64, p \leq 0,05$), программирование ($r_{xy} = -0,35, p \leq 0,05$), гибкость ($r_{xy} = 0,59, p \leq 0,05$), самостоятельность ($r_{xy} = 0,64, p \leq 0,05$), общий уровень саморегуляции ($r_{xy} = -0,43, p \leq 0,05$). То есть, чем выше самооценка, тем ниже уровень саморегуляции испытуемых, они хуже представляют перспективы, с меньшей вариативностью прорабатывают собственные действия. В тоже время самостоятельность и гибкость увеличиваются. В группе II количество связей уровня самооценки с показателями шкал ССПМ меньше: программирование ($r_{xy} = 0,40, p \leq 0,05$), самостоятельность ($r_{xy} = -0,58, p \leq 0,05$). Чем выше самооценка, тем лучше формируется план действий, но действовать испытуемый будет лучше при поддержке окружения. В группе III связей самооценки с показателями шкал ССПМ на достоверном уровне значимости не выявлено.

Существующие особенности показывают, что в отличие от первой группы, во второй и третьей респонденты опираются на структурирование деятельности, разрабатывают варианты возможных действий, готовы контролировать полученные результаты и при необходимости их корректировать.

Модифицированная методика ССПМ состояла в измерении уровня саморегуляции личности в моделируемой ситуации присутствия друга. Респондентам предлагалось представить выполнение своей деятельности, если рядом находится друг/подруга. Результаты сравнения показателей саморегуляции по методике ССПМ и по ее модифицированной версии (саморегуляция в ситуации присутствия друга) отражены в табл. 2.

Таблица 2. Сравнение средних значений показателей саморегуляции поведения по методике ССПМ и по ее модифицированной версии

	Регуляторные процессы				Регуляторно-личностные свойства		ОУС
	Пл.	Мод.	Прог.	Оц.Рез.	Гибкость	Самостоятельность	
ССПМ	5,7	5,9	6,3	6,3	6,5	5,7	31,1
ССПМ-мод.	5,9	6,8**	6,8	6,9*	7,4**	4,5**	32,7*

Примечание: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Пл. — Планирование; Мод. — Моделирование; Прог. — Программирование; Оц.Рез. — оценка результата; ОУС — Общий уровень саморегуляции

Table 2. Comparison of mean values of self-regulation indicators measured by SRPQM and its modified version

	Regulatory processes				Regulatory-personal properties		SR GL
	Pl.	Mod.	Prog.	Res.Ev.	Flexibility	Independence	
SRPQM	5.7	5.9	6.3	6.3	6.5	5.7	31.1
SRPQM-mod.	5.9	6.8**	6.8	6.9*	7.4**	4.5**	32.7*

Note: ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Pl. — Planning; Mod. — Modelling; Prog. — Programming; Res.Ev. — Result Evaluation; SR GL — General Level of Self-Regulation

Полученные по методике данные показывают, что общий уровень саморегуляции респондентов повышается в моделируемой ситуации присутствия значимого Другого — друга ($t = 2,6, p \leq 0,05$). Изменения затрагивают как регуляторные процессы: моделирование ($t = 3, p \leq 0,01$), оценку результатов ($t = 2,7, p \leq 0,05$), так и регуляторно-личностные свойства: гибкость ($t = 2,8, p \leq 0,01$) и самостоятельность ($t = 3,1, p \leq 0,01$), то есть трансформируются. Можно утверждать, что именно друг позволяет легче обнаруживать меняющиеся условия и своевременно учитывать их при реализации целей, а также лучше анализировать полученные результаты. Способствует этому возрастающая пластичность регуляторных процессов. При этом, однако, снижается самостоятельность респондентов.

В процессе изучения саморегуляции также удалось выявить особенности самооценки друга, которые им приписывают респонденты. В модификации методики С.А. Будасси респондентам предлагалось определить уровень самооценки друга/подруги. В группах с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции респонденты по-разному описывают самооценку друга. Во всех трех группах она — адекватная. Однако в группе с низким уровнем саморегуляции у самих

респондентов наблюдалась низкая самооценка, а другу приписывалась более высокая — 0,46. Во второй группе средняя самооценка составила 0,47, друга — 0,63. В третьей группе самооценка испытуемых и оценка друга были практически равны (0,56). Но достоверных различий не выявлено. То есть, в двух первых группах друга оценивают как имеющего более высокую самооценку, а в третьей группе — нет.

Следует отметить, что моделируемая ситуация присутствия другого повышает общий уровень саморегуляции, меняя выделенные группы. Так оказалось, что группа I с низким показателем общего уровня саморегуляции отсутствует. Образовались группы со средними и высокими результатами, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3. Показатели саморегуляции в группах по модифицированной версии ССПМ

	Регуляторные процессы				Регуляторно-личностные свойства		ОУС
	План.	Мод.	Прог.	Оцен.Рез.	Гибкость	Самостоятельность	
II д	4,8	5,7	6	6,1	7	4,3	29
III д	6,6**	7,4**	7,1**	7,4**	7,6	4,6	35,1**

Примечание: ** $p \leq 0,01$

План. — Планирование; Мод. — Моделирование; Прог. — Программирование;

Оцен.Рез. — оценка результата; ОУС — Общий уровень саморегуляции

Table 3. Indicators of self-regulation in the groups measured by SRPQM modified version

	Regulatory processes				Regulatory-personal properties		SR GL
	Planning	Mod.	Prog.	Result Ev.	Flexibility	Independence	
II f	4.8	5.7	6	6.1	7	4.3	29
III f	6.6**	7.4**	7.1**	7.4**	7.6	4.6	35.1**

Note: ** $p \leq 0.01$

f — friend (in the presence of a friend)

Mod. — Modelling; Prog. — Programming; Result Ev. — Result Evaluation;

SR GL — General Level of Self-Regulation

Выделенные группы характеризуются более высокими показателями по шкалам, определяющим регуляторные процессы, и по общему уровню саморегуляции: планирование ($t = 3,8, p \leq 0,01$), моделирование ($t = 3,7, p \leq 0,01$), программирование ($t = 2,7, p \leq 0,01$), оценивание результатов ($t = 3,3, p \leq 0,01$), общий уровень саморегуляции ($t = 6,2, p \leq 0,01$). То есть, деятельность представляется респондентам третьей группы более устойчивой, перспективной. Они отлично разрабатывают необходимые варианты наиболее успешного достижения планируемых целей, хорошо дифференцируют способствующие/ тормозящие успех условия, постоянно сопоставляя прогнозируемый и реальный результат собственной деятельности.

Выводы

В ходе проведенного исследования у респондентов были выявлены значимые изменения как общего уровня осознанной саморегуляции, так и ее характер-

ных особенностей в ситуации достижения целей, учитывающей существующие дружеские отношения, что подтверждает тезис о том, что в ситуации со-бытия «возможный Другой» может быть для личности как *поддерживающим*, обеспечивающим более точную самоидентификацию, определенность в постановке целей, повышение субъектности в организации пространств своего бытия, так и *деструктивным* (нарушение планирования, ценностная дезориентация и пр.) для саморегуляции личности фактором. Полученные результаты показывают, что отношения дружбы как со-бытие личности со значимым Другим в целом повышают ресурс саморегуляции. При этом происходит оптимизация процесса достижения собственных целей с опорой на критичное отношение к условиям выполнения действий, повышение пластичности регуляторных процессов, возрастает адекватность в оценивании результатов, но снижается самостоятельность, что естественно, т.к. в регуляторные процессы вовлекается еще один субъект.

Литература

- Анцыферова Л.И. Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 2. С. 3–17.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 2 (11). С. 23–28.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
- Зинченко Ю.П., Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Осознанная саморегуляция как ресурс самоорганизации жизни и преодоления негативных эмоциональных состояний в период пандемии // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. Москва: Издательство Московского университета, 2021. С. 133–164.
- Знаков В.В., Рябикина З.И. Психология человеческого бытия. М.: Смысл, 2017.
- Кон И.С. Дружба. СПб.: Питер, 2005.
- Кон И.С. Психология юношеской дружбы. Москва: Знание, 1973.
- Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. В сборнике: Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. Москва: Изд-во ПИИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Мироненко И.А., Журавлев А.Л. Биосоциальная проблема в контексте глобальной психологической науки: об универсальных характеристиках человека // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 6. С. 87–98.
- Мироненко И.А., Сорокин П.С. Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе // Психологический журнал 2022. № 4. С. 79–89.

Моросанова В.И. Предисловие редактора. В сборнике: Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. Москва: Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.

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

Мясищев В.Н. Психология отношений: избр. психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та. Воронеж: МОДЭК, 2003.

Никитина Д.В. Дружба: парадигмы исследования // Вестник ЧитГУ. Социология. 2011. № 12 (79). С. 133–143.

Осанов А.А. Бытие-с-другим: интерсубъективный уровень человеческого бытия. В сборнике: Сущность и структура человеческого бытия. Владимир: Владимирский гос. педагог. университет, 2001.

Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1981.

Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. С. 45–58. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005.

Рябикина З.И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психологический журнал. 2008. № 2. С. 78–87.

Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении // Мир психологии. 2001. № 3. С. 83–88.

Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии. Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая — 1 июня 2013 года / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунского, Т.В. Корниловой. М.: МГУ, 2013. С. 28–30.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006.

Синявская Я.Э., Сидоренко Е.В. Приватность в социальной сети как реализация различных ценностей личности // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2017. Т. 5. С. 79–85.

Сорокин П.С. Биосоциальная проблема в контексте новой глобальной реальности: фокус на трансформационном потенциале индивида // Психологический журнал. Т. 43, № 1. С. 122–126.

Фоменко Г.Ю., Рябикина З.И. Психология безопасности личности: субъектно-бытийный подход: монография КубГУ. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2018.

Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Baumeister, R.F., Tice, D.M., Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–45.

Carver, C.S., Scheier, M.F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge Univ. Press.

Inzlicht, M., Werner, K.M., Briskin, J.L., Roberts, B.W. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319–45.

References

Antsyferova, L.I. (1982). Methodological principles and problems of psychology. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 3 (2), 3–17. (In Russ.).

Bakhtin, M.M. (1979). Aesthetics of literary creativity. Moscow: Iskusstvo. (In Russ.).

Baumeister, R.F., Tice, D.M., Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–45.

Bratchenko, S.L., Leontiev, D.A. (2007). Dialogue. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filozofiya, psikhologiya, psikhoterapiya (Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy)*, 2 (11), 23–28. (In Russ.).

Brushlinsky, A.V. (2003). Psychology of the subject. In V.V. Znakov (Eds.). M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; St. Petersburg: Aleteya. (In Russ.).

Carver, C.S., Scheier, M.F. (1998). On the Self-Regulation of Behavior. New York: Cambridge Univ. Press.

Fomenko, G.Yu., Ryabikina, Z.I. (2018). Psychology of personal security: a subject-being approach: a monograph of KubGU. Krasnodar: Kuban State University. (In Russ.).

Inzlicht, M., Werner, K.M., Briskin, J.L., Roberts, B.W. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319–45.

Kharlamenkova, N.E., Kumyкова, E.V., Rubchenko, A.K. (2015). Psychological separation: approaches, problems, mechanisms. M.: Publishing House "Institute of Psychology". (In Russ.).

Kon, I.S. (1973). Psychology of youth friendship. Moscow: Knowledge. (In Russ.).

Kon, I.S. (2005). Friendship. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2007). Mechanisms of conscious self-regulation of voluntary human activity. Subject and personality in the psychology of self-regulation. In V.I. Morosanova (Eds.), (pp. 12–30). Moscow: Publishing House of PI RAO; Stavropol: SevKavGTU. (In Russ.).

Lomov, B.F. (1984). Methodological and theoretical problems of psychology. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Mironenko, I.A., Sorokin, P.S. (2022). The problem of personality proactivity in interaction with the environment in modern international discourse. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 4, 79–89. (In Russ.).

Mironenko, I.A., Zhuravlev, A.L. (2019). Biosocial problem in the context of global psychological science: on universal human characteristics. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 40 (6), 87–98. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2007). Editor's preface. Subject and personality in the psychology of self-regulation. In V.I. Morosanova (Eds.), (pp. 5–11). Moscow: Publishing House of PI RAO; Stavropol: SevKavGTU. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2015). Diagnostics of human self-regulation. M.: Kogito-Center. (In Russ.).

Myasishchev, V.N. (2003). Psychology of relations : elected. psychol. tr. In A.A. Boda-lev (Eds.). Moscow: Moscow Publishing House. Psychol.-social institute: Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Nikitina, D.V. (2011). Friendship: paradigms of research. *Vestnik ChitGU. Sotsiologiya (Bulletin of CHITSU. Sociology)*, 12 (79), 133–143. (In Russ.).

Osanov, A.A. (2001). Being-with-another: the intersubjective level of human being. *The essence and structure of human being. Vladimir: Vladimir State teacher. University, 2001.* (In Russ.).

Ryabikina, Z.I. (2005). Personality as a subject of the formation of existential spaces. *Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya (Subject, personality and psychology of human being)*. In V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina (Eds.), (pp. 45–58). M.: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”. (In Russ.).

Ryabikina, Z.I. (2008). Subject-being approach to the study of personality-developing contradictions. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 2, 78–87. (In Russ.).

Ryabikina, Z.I., Somova, E.G. (2001). Personality and its self-actualization in communication. *Mir psikhologii (World of Psychology)*, 3, 83–88. (In Russ.).

Sergienko, E.A. (2006). Early cognitive development: A new look. M.: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”. (In Russ.).

Sergienko, E.A. (2013). The development of A.V. Brushlinsky's ideas at the modern post-nonclassical stage of psychology. Ideas of O.K. Tikhomirov and A.V. Brushlinsky and fundamental problems of psychology (to the 80th anniversary of his birth). Materials of the All-Russian Scientific Conference (with foreign participation). Moscow, May 30 — June 1, 2013. In Y.P. Zinchenko, A.E. Voiskunsky, T.V. Kornilova (Eds.), (pp. 28–30). M.: MSU. (In Russ.).

Sinyavskaya, Ya.E., Sidorenko, E.V. (2017). Privacy in the social network as the realization of various values of the individual. *Nauchnye issledovaniya vypusnikov fakul'teta psikhologii SPbGU (Scientific research of graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University)*, 5, 79–85. (In Russ.).

Sorokin, P.S. Biosocial problem in the context of a new global reality: focus on the transformational potential of the individual. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 43 (1), 122–126. (In Russ.).

The problem of communication in psychology. (1981). In B.F. Lomov (Eds.). M.: Nauka. (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2021). Conscious self-regulation as a resource for self-organization of life and overcoming negative emotional states during a pandemic. *Psychological support of the COVID-19 pandemic*. In Yu.P. Zinchenko (Eds.), (pp. 133–164). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).

Znakov, V.V., Ryabikina, Z.I. (2017). Psychology of human existence. M.: Sense. (In Russ.).

Поступила: 11.07.2023

Получена после доработки: 06.08.2023

Принята в печать: 26.10.2023

Received: 11.07.2023

Revised: 06.08.2023

Accepted: 26.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

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>

Наталья Алексеевна Васильченко — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, vasilch_nat@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6891-457X>

ABOUT THE AUTHORS

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

Natalia A. Vasilchenko — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of Personality Psychology and General Psychology, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicational science, Kuban State University, vasilch_nat@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6891-457X>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-28>

УДК 159.9

Индивидуальные траектории динамики психологического благополучия в зависимости от личностных черт и осознанной саморегуляции

Н.Г. Кондратюк✉, В.И. Моросанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉n.kondratyuk@gmail.com

Резюме

Актуальность настоящего исследования определяется запросом общества на поиск ресурсов поддержания психологического благополучия и позитивного развития обучающихся в условиях изменения образовательной среды.

Цель. Изучить индивидуальные траектории психологического благополучия (ПБ) в зависимости от уровня развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и выраженности личностных черт обучающихся в 4–6-х классах общеобразовательной школы.

Выборка. Выборку лонгитюдного исследования составили 120 учеников (58 мальчиков одного общеобразовательного учреждения г. Калуги. Средний возраст респондентов от 10 до 11,97 лет.

Методы. Русскоязычная версия опросника «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018); опросник «Большая пятерка — детский вариант» в русскоязычной адаптации (Малых, Тихомирова, Васин, 2015); опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М 52» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Статистический анализ данных проводился с помощью метода моделирования кривыми скрытого роста (Latent Growth Curve Modeling, LGCM), реализованном в программном обеспечении JASP, версия 0.17.2.1.

Результаты. Показано, что индивидуальные различия в ПБ младших подростков в 4-м классе обусловлены как общим уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности, так и выраженностью личностных черт экстраверсии и дружелюбности. Специфика индивидуальных изменений ПБ от 4-го к 6-му классу обусловлена уровнем осознанной саморегуляции достижения учебных целей. Чем он выше, тем меньше риск снижения психологического благополучия в период обучения с 4-го по 6-й классы средней школы. Эффект фактора пола в отношении психологического благополучия наблюдается только в 4-м классе: уровень ПБ выше у мальчиков по сравнению с девочками.

Выводы. Получены новые данные с точки зрения расширения теоретических знаний о регуляторных и личностных предикторах психологического благополучия в младшем подростковом возрасте.



Ключевые слова: психологическое благополучие, личностные черты, осознанная саморегуляция, младшие подростки, траектории, кривые роста.

Для цитирования: Кондратьюк Н.Г., Моросанова В.И. Индивидуальные траектории динамики психологического благополучия в зависимости от личностных черт и осознанной саморегуляции // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 46–64. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-28>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-28>

Individual trajectories of psychological well-being dynamics in younger adolescents predicted by personality traits and conscious self-regulation

Nailya G. Kondratyuk✉, Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ n.kondratyuk@gmail.com

Abstract

Background. The relevance of study is determined by society's demand for searching the resources for maintaining psychological well-being (PWB) and positive development of students in a changing educational environment.

Objective. To study individual trajectories of the PWB dynamics depending on the level of conscious self-regulation development and personality features of younger adolescents educated in grades 4–6 of comprehensive school.

Sample. 120 pupils (58 boys) educated in one school of Kaluga took part in the longitudinal study.

Methods. Russian-language version of the questionnaire “Well-Being Manifestation Measure Scale” (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2018); “Big Five Questionnaire — Children version (BFQ-C)” (Russian adaptation by Malykh, Tikhomirova, Vasin, 2015); V.I. Morosanova's “Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)” (Morosanova, Bondarenko, 2017). Statistical analysis was carried in JASP software, version 0.17.2.1 using the Latent Growth Curve Modeling (LGCM).

Results. The study results demonstrate that individual differences in PWB level of younger adolescents in the 4th grade are determined by the general level of conscious self-regulation as well as the personality features of extraversion and agreeableness. The specifics of individual PWB trajectories in the period from 4th to 6th grade depend on the level of conscious self-regulation. In particular, the higher the level of self-reg-

ulation the less is the risk of decline in PWB during 4–6th grades. Gender contributes to psychological well-being only in the 4th grade: its level is higher in boys compared to girls.

Conclusion. New data have been obtained allowing to expand theoretical knowledge about regulatory and personal predictors of psychological well-being in early adolescence.

Keywords: psychological well-being, personality traits, conscious self-regulation, younger adolescents, trajectories, Latent Growth Curve Modeling.

For citation: Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2023). Individual trajectories of psychological well-being dynamics in younger adolescents predicted by personality traits and conscious self-regulation. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 46–64. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-28>

Даже против своей воли при обращении к любой теме исследователь сталкивался с индивидуальными вариациями психического
В. Штерн. Дифференциальная психология и ее методические основы (1998, с. 11)

Введение

Не будет преувеличением сказать, что с конца XIX века и по сей день оценка и прогнозирование психологического развития ребенка являются центральными направлениями деятельности в различных областях психологии и смежных дисциплинах (Рубцов, Романова, 2020; Марцинковская, 1998).

В качестве одного из важнейших критериев позитивного развития ребенка предлагается рассматривать его психологическое благополучие (Прихожан, 2010; Бессонова, 2013; Дубровина, 2020; Моросанова и др., 2023). Обширные (проведенные на выборках младших школьников, подростков и юношей) эмпирические исследования были направлены на анализ общих закономерностей динамики психологического благополучия (Гордеева, Сычев, Лункина, 2019; Лубовский, Милова, 2020; Данилова, Рыкман, 2018; Водяха, 2013; Бондаренко, Цыганов, Бурмистрова-Савенкова, 2022; Моросанова и др., 2023), его влияния на физическое и психическое здоровье детей (Зинченко, 2019; Гордеева, Сычев, 2023), академическую успешность ребенка в процессе обучения в школе (Моросанова и др., 2023), устойчивость к факторам стрессовой этиологии (Иванова, Шаповаленко, 2023; Веракса, Корниенко, Чурсина, 2021), на поиск ресурсов поддержания психологического благополучия подрастающего поколения на оптимальном уровне (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019; Бондаренко, Фомина, 2023) и т.д.

Сегодня тема дискурса по психологическому благополучию современных школьников получила статус самостоятельной характеристики качества образовательной среды (Поливанова, 2020). Однако, построение воспитательного и учебного процессов невозможно без знания возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка. Логика познания последовательно приводит иссле-

дователя к вопросу о специфике индивидуальных траекторий психологического благополучия в разные периоды школьного обучения и тех ресурсах, которые объясняют изменчивость ПБ обучающихся по мере их взросления. Такой подход не только реализует принцип от общего к частному, дает возможность выявлять типологические группы и разрабатывать типологии, но и позволяет перейти от нормативности, свойственной определенному возрасту, к особенностям конкретного ребенка.

В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции Психологического института (ныне ФМЦ ПМИ) на материалах кросс-секционных и лонгитюдных данных выявлены общие закономерности и медиаторные эффекты связей осознанной саморегуляции и личностных особенностей с психологическим благополучием обучающихся (Morosanova, 2020; Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2021; Фомина, Филиппова, Жемерикина, 2022; Fomina, Burmistrova-Savenkova, Morosanova, 2020). В этих работах проанализированы взаимосвязи изучаемых психологических феноменов на выборках разных возрастных групп. Проводятся исследования индивидуально-типологических аспектов обнаруженных закономерностей (Моросанова и др., 2023; Потанина, Моросанова, 2021, 2022). Изучена индивидуально-типологическая специфика взаимосвязей осознанной саморегуляции, черт личности и психологического благополучия на выборках подростков (Моросанова и др., 2023; Потанина, Моросанова, 2021, 2022). Подчеркнем, что в наших исследованиях удалось доказать специальный и универсальный характер личностных и регуляторных ресурсов психологического благополучия. Настоящее исследование продолжает данную линию и направлено на выявление динамики психологического благополучия каждого конкретного школьника в течение определенного периода времени, в зависимости от уровня сформированности у него осознанной саморегуляции учебной деятельности и выраженности личностных черт.

Таким образом, основная цель — изучить индивидуальные траектории психологического благополучия в зависимости от развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и выраженности черт личности на выборке младшего подросткового возраста.

В статье решались следующие исследовательские вопросы:

Влияет ли уровень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и выраженность личностных черт на индивидуальные различия в уровне психологического благополучия обучающихся в 4-м классе?

Объясняют ли осознанная саморегуляция и личностные черты специфику изменений психологического благополучия школьников с 4-го по 6-й класс?

Проявляется ли эффект фактора пола в индивидуальных траекториях психологического благополучия младших подростков?

Психологическое благополучие в данном исследовании рассматривается, согласно концепции К. Рифф, с точки зрения позитивного личностного функцио-

нирования и субъективной эмоциональной оценки человеком себя, собственной жизни (Ruff, 1995, 2013).

Черты личности младших подростков изучались в рамках диспозиционного подхода — одного из ключевых в современной психологии личности (Шмелев, 2002). Наиболее известной и распространенной в рамках данного подхода является пятифакторная структура личности «Большая пятерка» (McCrae, Costa, 2013), реплицированная на масштабных выборках взрослых респондентов, подростков и детей. Модель «Большая пятерка» включает черты экстраверсии, добросовестности, доброжелательности, нейротизма и открытости опыту.

Целесообразность обращения к ресурсному подходу к рассмотрению осознанной саморегуляции произвольной активности человека, развиваемому в работах В.И. Моросановой, обусловлена предложенным ею пониманием осознанной саморегуляции как метаресурса достижения целей в решении текущих и глобальных задач жизнедеятельности (Моросанова, 2021). В ситуации учебной деятельности осознанная саморегуляция (СР) является психологическим средством самоорганизации учебной активности субъекта, которое позволяет учащимся своевременно решать возникающие перед ними задачи и справляться с трудностями на всех этапах обучения (Моросанова, 2012). Многолетние исследования свидетельствуют, что осознанная саморегуляция произвольной активности и навыки самоорганизации поведения человека формируются в течение всей жизни, но важнейшим этапом в их развитии является период обучения в общеобразовательной школе (Конопкин, 2011; Моросанова, 2012).

Методы

Участники

Выборку лонгитюдных исследований составили 120 учеников (58 мальчиков) одного общеобразовательного учреждения г. Калуги. Средний возраст респондентов в 4-м классе составил 10,37 лет (ст. отклонение = 0,48), в 5-м классе — 10,87 (ст. отклонение = 0,56), в 6-м классе — 11,97 лет (ст. отклонение = 0,34).

Методики

Русскоязычная версия опросника «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Masse et al., 1998; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018) включает 25 утверждений. Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (никогда) до 5 (почти всегда). Шкалы: управление собственной личностью и событиями, общительность, счастье, вовлеченность в социальное взаимодействие, самооценка, душевное равновесие; интегральная шкала путем суммирования баллов по всем шкалам показывает общий уровень психологического благополучия (ПБ).

Для диагностики личностных черт был использован опросник «Большая пятерка — детский вариант» К. Барбаранелли, Ж. Капрара, А. Рабаска и К. Пасторелли (Big Five Questionnaire — Children Version: BFQ-C) в его русскоязычной

адаптации (Малых, Тихомирова, Васин, 2015). Методика предназначена для детей младшего и среднего школьного возраста от 9 до 14 лет. Русскоязычная версия опросника включает 62 пункта для оценки 5 личностных черт: экстраверсии, дружелюбности, добросовестности, нейротизма, открытости опыту. Испытуемые оценивают каждый пункт методики по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (почти никогда) до 5 (почти всегда).

Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М 52» (Моросанова, Бондаренко, 2017) разработан для диагностики индивидуального профиля осознанной саморегуляции учебной деятельности. Опросник содержит 52 утверждения, образующие 8 шкал: 4 из них оценивают регуляторно-когнитивные компетенции достижения учебных целей (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и 4 — регуляторно-личностные свойства (гибкость, надежность, инициативность, ответственность). Интегративный показатель общего уровня СР высчитывается как сумма баллов по 8 шкалам. Методика позволяет сделать вывод о том, на каком уровне сформированы все регуляторные компоненты, образующие на графике характерную кривую — индивидуальный профиль осознанной саморегуляции учебной деятельности. В опросник заложена дихотомическая шкала ответов.

Процедура сбора материалов

Сбор данных проходил в учебных классах. Опросники заполнялись в присутствии проводящего тестирование. Материалы были собраны в две когорты: 2017–2019 гг. и 2018–2020 гг.

Все участники с 4-го по 6-й класс включительно раз в год заполняли опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М 52», русскоязычную версию методики «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» и опросник «Большая пятерка — детский вариант» в его русскоязычной адаптации.

Алгоритм и методы статистического анализа данных

Для анализа были выбраны интегративные показатели психологического благополучия и осознанной саморегуляции учебной деятельности, представляющие собой сумму баллов по формирующим их шкалам (Моросанова, Бондаренко, 2017; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018). Согласно концепции К. Рифф, показатель уровня психологического благополучия включает в себя ряд компонентов, одна часть которых отвечает за переживание счастья и удовлетворенности, другая — за развитие личности и реализацию собственных смыслов и целей (Ryff, 1995, 2013; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018). Показатель общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризует развитие у обучающегося ее общей способности как совокупности регуляторных компетенций и свойств, реализующих субъектную активность в образовательном процессе (Моросанова, 2021; Моросанова, Бондаренко, 2016).

В анализ были включены также показатели черт личности (согласно модели «Большая пятерка»), имеющие темпераментальную обусловленность: экстраверсия, дружелюбность, добросовестность, нейротизм, открытость новому опыту.

Анализ данных проводился с помощью метода моделирования кривыми скрытого роста (Latent Growth Curve Modeling, LGCM), реализованного в программном обеспечении JASP, версия 0.17.2.1. Ключевая идея этого статистического метода состоит в моделировании латентных изменений, т.е. изменений во времени в виде различных трендов роста. Если для анализа линейного тренда роста достаточен трехволновый лонгитюдный дизайн исследования, то квадратичный и кубический тренды требуют минимально четыре точки измерения.

В отличие от других статистических методов, моделирование кривыми скрытого роста позволяет анализировать групповые и индивидуальные изменения с течением времени. Кроме того, данный метод дает возможность не только измерять скорость изменения среднего значения какой-либо переменной и ее динамику с течением времени, но и выявлять предикторы этих изменений — постоянные (например, пол) и изменяющиеся (например, уровень SP), что принципиально важно в контексте настоящего исследования.

При использовании метода моделирования латентных изменений для любого наблюдаемого признака в анализ включаются два латентных фактора, которые представляют траекторию изменений: Intercept (начало) — в смысле исходного уровня признака в начале исследования; Slope (наклон) — характеристика изменения уровня какого-либо признака во времени.

Таким образом, для ответа на три исследовательских вопроса, поставленных во введении статьи, с учетом конфигурации используемых данных, анализировались линейные кривые роста, для которых были смоделированы последовательные изменения интересующего нас показателя (ПБ) с коэффициентом начального уровня (intercept / начало) — в нашем случае — в 4-м классе, и коэффициентом линейного наклона (linear slope / линейный наклон) — с 4-го по 5-й и с 5-го по 6-й классы. Временные интервалы между тремя повторными замерами составили приблизительно 1 год. Начальный параметр (4-й класс) рассматривался в качестве момента времени, когда еще не произошло никаких изменений.

Для оценки пригодности моделей рассчитывались индекс относительного согласия (CFI), индекс Такера — Льюиса ($TLI \geq 0.95$); среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA), стандартизированный среднеквадратичный остаток (SRMR ≤ 0.05). Аппроксимация модели кривой роста эмпирическим данным в целом определялась по тесту «хи-квадрат» (подобранная модель кривой роста отклонялась в пользу насыщенной, идеально подходящей модели, при $p < 0,05$).

Дополнительно для каждой модели приведены информационный критерий Акаике (AIC) и байесовский информационный критерий (BIC).

Результаты исследования

Были проанализированы индивидуальные траектории психологического благополучия каждого участника исследования на протяжении 3-х лет с 4-го по 6-й классы. В результате была построена модель кривой скрытого роста ПБ, с учетом влияния регуляторных (общий уровень СР) и личностных (Большая пятерка) предикторов. Модель также включала фактор пола.

Проведенные статистические процедуры показали, что модель роста психологического благополучия наилучшим образом объясняет эмпирические данные при включении в нее следующих предикторов: общий уровень СР, экстраверсия и дружелюбность, а также фактор пола. Индексы согласованности модели: CFI = 1; GFI = 1; AIC = 2784,94; BIC = 2829,54; RMSEA = 0 (90% CI = 0; 0,06); SRMR = 0,015. Тест «хи-квадрат» подтверждает преимущество этой модели ($p = 0,867$). В табл. 1 приведены основные параметры (среднее значение, дисперсия, ковариация) коэффициентов латентных факторов начального уровня и линейного наклона по показателю психологического благополучия обучающихся с 4-го по 6-й классы с учетом включённых предикторов.

Таблица 1. Статистические параметры модели роста психологического благополучия (ПБ) младших подростков с 4-го по 6-й класс при влиянии предикторов общего уровня саморегуляции, экстраверсии, дружелюбности и фактора пола (среднее значение, дисперсия, ковариация)

Латентные переменные	Мера	Значение	Ст. ошибка	Z	P	95% Доверительный интервал	
						Нижний	Верхний
Начало (ПБ в 4-м классе)	Среднее	25,42	7,38	3,44	<0,001	10,95	39,88
	Дисперсия	102,54	25,54	4,01	<0,001	52,47	152,61
Линейный наклон	Среднее	16,76	4,93	3,39	<0,001	7,09	26,42
	Дисперсия	33,34	12,57	2,65	0,008	8,69	57,98
Ковариация							
Начало ↔ Линейный наклон		-29,74	15,01	-1,98	0,048	-59,16	-0,32

Примечание: Начало — среднее значение и средняя дисперсия степени расхождения индивидуальных значений психологического благополучия в 4-м классе; Линейный наклон — скорость изменения психологического благополучия с 4-го по 6-й класс; Ковариация указывает на взаимосвязь между латентными факторами «начало» и «линейный наклон»

Как видно из данных, приведенных в табл. 1, показатели среднего ($M = 25,42$, $p < 0,001$) и дисперсия ($\sigma^2 = 102,54$, $p < 0,001$) латентного фактора «начало» указывают на существование значимых индивидуальных различий по уровню психологического благополучия между учащимися в 4-м классе. Также имеет место линейное изменение среднего балла ПБ каждый год (в 5 и 6-м классах) и ярко выраженных индивидуальных различий в траекториях ПБ испытуемых за три года обучения. Отрицательная значимая ковариация ($p = 0,048$) свидетельствует о том,

что показатели психологического благополучия у школьников с более низким его уровнем в 4-м классе будут иметь более выраженную тенденцию роста в 5 и 6-м классах под влиянием личностных и регуляторных предикторов, в то время как школьники с более высокими показателями психологического благополучия в 4-м классе демонстрируют наименьшие его изменения в этот же период.

Table 1. Parameter estimates of the latent growth model of psychological well-being (PWB) in younger adolescents from the 4th to the 6th grade predicted by general level of self-regulation, extraversion, agreeableness, and gender (mean value, variance, covariance)

Component	Parameter	Estimate	Std. Error	Z-value	P	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Latent curve							
Intercept (PWB, 4 th grade)	Mean	25.42	7.38	3.44	<0.001	10.95	39.88
	Variance	102.54	25.54	4.01	<0.001	52.47	152.61
Linear slope	Mean	16.76	4.93	3.39	<0.001	7.09	26.42
	Variance	33.34	12.57	2.65	0.008	8.69	57.98
Latent covariances							
Intercept ↔ Linear slope		-29.74	15.01	-1.98	0.048	-59.16	-0.32

Intercept — mean value and mean variance of the divergence in individual values of psychological well-being in the 4th grade; *Slope* — rate of changes in psychological well-being from 4th to 6th grade; *Covariance* indicates the relationship between latent factors of Intercept and Slope

В табл. 2 представлены результаты регрессии, моделирующие влияние общего уровня саморегуляции, экстраверсии, дружелюбности и пола на коэффициент начального уровня и коэффициент линейного наклона показателя психологического благополучия.

Таблица 2. Регрессионный анализ влияния осознанной саморегуляции, экстраверсии, дружелюбности и фактора пола на коэффициенты начального уровня и линейного наклона показателя психологического благополучия (ПБ)

Латентные переменные	Предиктор	Значение	Ст. ошибка	Z	P	95% Доверительный интервал	
						Нижний	Верхний
Начало (ПБ в 4-м классе)	Саморегуляция	0,82	0,18	4,47	<0,001	0,46	1,18
	Экстраверсия	1,52	0,28	5,39	<0,001	0,97	2,08
	Дружелюбность	0,61	0,21	2,87	0,004	0,19	1,02
	Пол	4,54	1,93	2,35	0,019	0,75	8,33
Линейный наклон	Саморегуляция	-0,38	0,13	-2,77	0,006	-0,65	-0,11
	Экстраверсия	-0,21	0,21	-0,99	0,319	-0,62	0,2
	Дружелюбность	-0,01	0,15	-0,03	0,971	-0,31	0,3
	Пол	0,04	1,43	0,03	0,973	-2,76	2,86

Table 2. Regression analysis of conscious self-regulation, extraversion, agreeableness and gender contribution to Intercept and Slope of psychological well-being (PWB)

Component	Predictor	Estimate	Std. Error	Z-value	P	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Intercept (PWB, 4 th grade)	Self-regulation	0,82	0,18	4,47	<0,001	0,46	1,18
	Extraversion	1,52	0,28	5,39	<0,001	0,97	2,08
	Agreeableness	0,61	0,21	2,87	0,004	0,19	1,02
	Gender	4,54	1,93	2,35	0,019	0,75	8,33
Linear slope	Self-regulation	-0,38	0,13	-2,77	0,006	-0,65	-0,11
	Extraversion	-0,21	0,21	-0,99	0,319	-0,62	0,2
	Agreeableness	-0,01	0,15	-0,03	0,971	-0,31	0,3
	Gender	0,04	1,43	0,03	0,973	-2,76	2,86

Рассмотрим в построенной модели (табл. 2) коэффициенты регрессии, описывающие влияние саморегуляции, экстраверсии, дружелюбности и пола на коэффициент начального уровня психологического благополучия (в 4-м классе) — параметр «начало». Все три коэффициента регрессии являются положительными и значимыми $p \in [0,001; 0,019]$. Это означает, что учащиеся с более высоким уровнем развития осознанной саморегуляции учебной деятельности, большей выраженностью экстраверсии и дружелюбности в 4-м классе имеют и более высокий уровень психологического благополучия в этом же возрасте. Кроме того, мальчики в 4-м классе имеют более высокие средние значения психологического благополучия по сравнению с девочками.

Что касается предикторов параметра «линейный наклон», т.е. скорости и тенденции изменения ПБ с 4-го по 6-й классы, то статистически значимым предиктором роста среднего балла ПБ является общий уровень саморегуляции ($p = 0,006$). Его отрицательное значение показывает, что учащиеся с более низким уровнем развития саморегуляции в 4-м классе демонстрируют более выраженную тенденцию роста благополучия по мере перехода из класса в класс по сравнению с учащимися, у которых саморегуляция развита изначально лучше. Личностные черты не проявили себя как значимые предикторы изменений психологического благополучия младших подростков на данном этапе обучения.

Обсуждение результатов

В ответ на первый из поставленных вопросов, в настоящем исследовании удалось показать значимые индивидуальные различия в динамике психологического благополучия младших подростков. Был обнаружен значимый вклад осознанной саморегуляции в индивидуальные различия по уровню психологического благополучия у младших подростков, обучающихся в 4-м классе школы. Также оказалось, что уровень психологического благополучия каждого школьника в 4-м классе обусловлен высокими показателями экстраверсии, что в дет-

ском возрасте проявляется в способности найти себе помощников, а также дружелюбности как ориентации на позитивное взаимодействие с другими людьми. Иными словами, к 4-му классу школы учащиеся с высокими показателями общего уровня осознанной саморегуляции и экстраверсии имеют и более высокие показатели психологического благополучия. Аналогичные результаты были получены нами ранее в кросс-секционных и лонгитюдных исследованиях ресурсов психологического благополучия (Фомина, Ефимова, Моросанова, 2018; Моросанова, Фомина, 2019). В исследовании на выборке младших подростков в период обучения с 4-го по 5-й класс выявлено, что экстраверсия и дружелюбность закладывают основу психологического благополучия в 4 и 5-м классе школы наряду с другими мотивационными и регуляторными факторами (Моросанова и др., 2023; Morosanova, Ovanesbekova, Bondarenko, Fomina; 2018). Обсуждаемые результаты хорошо согласуются с материалами мета-анализа, в котором дана оценка связей черт личности по моделям «Большой пятерки» и HEXACO с субъективным и психологическим благополучием. Среди личностных переменных выделяется именно значимый вклад экстраверсии в благополучие и подчеркивается важность позитивных отношений с окружающими людьми (Anglim et al., 2020). Безусловно, мы не исключаем влияния других личностных черт (открытости опыту, добросовестности, оптимизма и т.д.) на психологическое благополучие (Гордеева, Сычев, 2023; Фомина, Филиппова, Жемиркина, 2022; Potanina, Ishmuratova, Bondarenko, 2020). Например, на различных выборках была показана взаимосвязь добросовестности и низкого уровня нейротизма с психологическим благополучием (Фомина, Ефимова, Моросанова, 2018; Joshanloo, 2023), что, подчеркнем, не расходится с результатами нашего исследования, цель которого связана с выявлением возрастной специфики ПБ младших подростков и индивидуальных траекторий его изменчивости. Как было показано ранее, по мере взросления младших подростков арсенал личностных средств (ресурсов) расширяется (Моросанова и др., 2023).

Был получен ответ и на второй поставленный в исследовании вопрос. Показано, что именно связью с осознанной саморегуляцией объясняется возможность изменения линейных траекторий психологического благополучия в период с окончания начальной школы до завершения адаптации к основной школе (период обучения с 4-го по 6-й класс включительно). В частности, показано, что высокий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности оказывает позитивное влияние на поддержание психологического благополучия младших подростков уже в начальной школе в 4-м классе, способствуя замедлению его снижения в период обучения в средней школе. Эти результаты реплицируют результаты и развивают выводы ряда кросс-секционных исследований по схожей проблеме. Так, на данных для 4, 5 и 6-го классов выявлены специальные регуляторные ресурсы с тенденцией их когнитивного усложнения к 6-му классу (Фомина, Филиппова, Жемиркина, 2022; Бондаренко, Цыганов, Бурмистрова-Савенкова, 2022; Потанина, Моросанова, 2022). На материалах лонгитюдных исследований многократно

подтверждался вывод о том, что осознанная саморегуляция в целом рассматривается как универсальный регуляторный ресурс психологического благополучия в школе (Morosanova et al., 2021). Данные о значимом вкладе саморегуляции в психологическое благополучие школьников достаточно часто встречаются в научных публикациях. Как известно, при переходе из младшей школы в среднюю происходит изменение учебного процесса, специфики подачи учебного материала, появляется большее количество преподавателей и т.п. Неудивительно, что в такой ситуации именно общее развитие осознанной саморегуляции как универсального ресурса играет доминирующую роль в активации субъектной активности школьников для обеспечения адаптации к новым условиям обучения, поддерживая и подкрепляя тем самым их психологическое благополучие.

Последний исследовательский вопрос был связан с эффектом фактора пола на динамику психологического благополучия младших подростков. Непосредственный эффект фактора пола наблюдался только в 4-м классе и проявлялся в том, у мальчиков уровень психологического благополучия был выше по сравнению с девочками. В последующие два года (в 5 и 6-м классах) эффект фактора пола в изменениях ПБ не обнаруживался, что может объясняться развитием регуляторных ресурсов, проявляющихся в формировании у обучающихся компетенций регуляции учебной деятельности. Ранее на выборках юношеского возраста хотя и отмечалось влияние пола на психологическое благополучие и его большая выраженность у юношей по сравнению с девушками, однако, подчеркивалось нивелирование этого эффекта различными переменными (Гордеева, Сычев, 2023).

Результаты проведенного эмпирического исследования дают ответы на все исследовательские вопросы и ставят новые, ориентируя на дальнейшее изучение индивидуальных траекторий психологического благополучия учащихся на протяжении всего периода обучения в школе и на анализ ресурсов, благоприятствующих позитивному развитию подрастающего поколения в изменяющихся условиях образовательной среды.

Выводы

1. Существуют индивидуальные различия по уровню психологического благополучия школьников в 4-м классе. Они объясняются различным уровнем психологических ресурсов ПБ младших подростков, таких как развитость осознанной саморегуляции учебной деятельности и выраженность личностных черт экстраверсии и дружелюбности.
2. Специфика индивидуальных траекторий психологического благополучия от 4-го к 6-му классу зависит от уровня осознанной саморегуляции достижения учебных целей. Чем он выше, тем меньше риск снижения психологического благополучия в период обучения с 4-го по 6-й классы средней школы.
3. Фактор пола влияет на различия в психологическом благополучии только в начальной школе: в 4-м классе школы его уровень выше у мальчиков по сравнению с девочками. В более старших возрастах эти различия выравниваются,

предположительно, за счет развития осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Результаты исследования могут быть использованы в практике образования для разработки программ поддержки психологического благополучия младших подростков с учетом индивидуальных потребностей школьника в развитии регуляторных компетенций и на основании его темпераментальных особенностей.

Ограничения результатов исследования связаны с небольшим объемом выборки. Кроме того, трехволновый дизайн лонгитюдного исследования позволил исследовать только линейный тренд роста показателей психологического благополучия. Дальнейшие усилия могут быть направлены на продолжение лонгитюдного исследования, что позволит увеличить репрезентативность выборки и проанализировать нелинейные тренды в динамике психологического благополучия.

Литература

Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия // В сборнике: Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве / Сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013.

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 3. С. 23–37. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302>

Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Бурмистрова-Савенкова А.В. Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 4. С. 15–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402>

Веракса А.Н., Корниенко Д.С., Чурсина А.В. Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 4. С. 30–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.3>

Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18, № 6. С. 114–120.

Гордеева Т.О., Сычев О.А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 32–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>

Данилова М.В., Рыкман Л.В. Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 5. С. 40–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230505>

Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 9–21. <https://doi.org/10.17759/bppre.2020170301>

Зинченко Ю.П. Психологическое благополучие и психическое здоровье // В сборнике: Междисциплинарные подходы к изучению психического здоровья человека и общества: Материалы научно-практической конференции Москва, 29 октября 2018 г. / Под ред. Г.П. Костюк. М.: ООО Издательский дом «КДУ», 2019.

Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 52–63. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305>

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности (2-е изд.). М.: ЛЕНАНД, 2011.

Лубовский Д.В., Милова Н.С. Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 4. С. 52–65. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120404>

Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 6–12.

Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

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

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 2. С. 27–37.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. №2. С. 109–123.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 5–21. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240401>

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103–109.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Потанина А.М., Кондратюк Н.Г., Филиппова А.В., Цыганов И.Ю. Благополучие, саморегуляция и успеваемость младших подростков: ресурсы и развитие / Под общей редакцией В.И. Моросановой. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2023. (В печати).

Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>

Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.

Прихожан А.М. Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей // Психология и школа. 2010. № 2. С. 3–28.

Рубцов В.В., Романова Е.С. Технологии психолого-педагогической работы в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019) // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1, № 1. С. 100–113. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108>

Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 64–76. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>

Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.

Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R.J., Wood, J.K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146 (4), 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Joshanloo, M. (2023). Reciprocal relationships between personality traits and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 114, 54–69. <https://doi.org/10.1111/bjop.12596>

Massé, R., et al. (1998) The Structure of Mental Health: Higher-Order Confirmatory Factor Analyses of Psychological Distress and Well-Being Measures. *Social Indicators Research*, 45, 475–504. <https://doi.org/10.1023/A:1006992032387>

McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In T.A. Widiger P.T., Costa (Eds.). *Personality disorders and the five-factor model of personality*, (pp. 15–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13939-002>

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2021). Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological and School-related Subjective Well-being in

Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 34–49. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0303>

Morosanova, V., Ovanesbekova, M., Bondarenko, I., Fomina, T. (2018). Self-Regulation Of Learning Activity In Students With Differing Dynamics Of Psychological Well-Being. In S. Malykh, & E. Nikulchev (Eds.), *Psychology and Education — ICPE 2018, Vol 49. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 471–481). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.52>

Potanina, A.M., Ishmuratova, Y.A., Bondarenko, I.N. (2020). Conscious Self-Regulation, Personality Features and Academic Success in Students With Different Dynamics of Psychological Well-Being. In V.I. Morosanova, T.N. Banshchikova, & M.L. Sokolovskii (Eds.), *Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age*, 91. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 156–164). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.04.20>

Ryff, C.D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>

Ryff, C.D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83 (1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

References

Bessonova, Yu.V. (2013). About the structure of psychological well-being. In Yu.V. Bratchikova (Eds.), *Psychological well-being of the individual in the modern educational space* (pp. 30–35). Ekaterinburg. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2023). Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 15 (3), 23–37. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302> (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2022). Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 27 (4), 15–23. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402> (In Russ.).

Danilova, M.V., Rykman, L.V. (2018). Psychoemotional Well-being and Features of Self-Development of Teenagers with Different Family Status. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 23 (5), 40–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230505> (In Russ.).

Dubrovina, I.V. (2020). The Phenomena of “Psychological Well-Being” in the Context of the Social Situation of Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 17 (3), 9–21. <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170301> (In Russ.).

Fomina, T.G., Eftimova, O.V., Morosanova, V.I. (2018). The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 10 (2), 64–76. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206> (In Russ.).

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Zhemerikina, Y.I. (2022). Regulatory and Personality Resources of Psychological Well-being and Academic Achievement of Elementary School Students: Differential Psychological Aspect. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 14 (2), 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203> (In Russ.).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2023). What Determines the Psychological Well-Being of Russian Adolescents: Analysis of PISA 2018 Results. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal (Siberian journal of psychology)*, 88, 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5> (In Russ.).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lunkina, M.V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24 (3), 32–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303> (In Russ.).

Ivanova, E.V., Shapovalenko, I.V. (2023). The Problem of Psychological and Emotional Well-Being of Children and Resilience of Parents in Modern Foreign Studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 12 (3), 52–63. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305> (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2011). Psychological mechanisms of activity regulation (2th ed). Moscow: Lenand. (In Russ.).

Lubovsky, D.V., Milova, N.S. (2020). Diagnostics of Psychological Well-Being of Primary School Children in Full-Time and Family Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 12 (4), 52–65. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120404> (In Russ.).

Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Vasin, G.M. (2015). Adaptation of the Russian version of the “Big Five questionnaire — children (BFQ-C)”. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 8 (4), 6–12. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (1998). History of child psychology: Textbook for students of pedagogical universities. Moscow: VLADOS. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012). Self-regulation and human individuality (2th ed): monograph. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2016). General ability to self-regulation: operationalization of the phenomenon and an experimental approach to the diagnosis of its development. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 109–123. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2018). Creation of a Russian-language version of the questionnaire of manifestations of psychological well-being for adolescents. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 103–109. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019). Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24 (4), 5–21. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240401> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Potanina, A.M., Kondratyuk, N.G., Filipova, E.V., Tsyganov, I.Yu. (2023). Well-being, self-regulation and academic performance of younger adolescents: resources and development: monograph. In V.I. Morosanova (Ed.). Moscow: Moscow University Press. In Press (In Russ.).

Polivanova, K.N. (2020). New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 16 (4), 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>(In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources for school success: individual-typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 65–75. (In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typical features of the relationship of conscious self-regulation, psychological well-being and academic performance of 6th grade students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (1), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78> (In Russ.).

Prikhozhan, A.M. (2010). Development of a model of psychological well-being of adolescents and young men. *Psikhologiya i shkola (Psychology and school)*, 2, 3–28. (In Russ.).

Rubtsov, V.V., Romanova, E.S. (2020). Technologies of psychological and pedagogical work in the education system (the results of the all-Russian competition for the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment — 2019. *Social'ny'e nauki i detstvo (Social Sciences and Childhood)*, 1 (1), 100–113. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108> (In Russ.).

Shmelev, A.G. (2002). Psychodiagnostics of personality traits. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).

Veraksa, A.N., Kornienko, D.S., Chursina, A.V. (2021). Motivations for using social media, online risk factors, and psychological well-being of adolescents in relation to the integration of social media into everyday activity. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 18 (4), 30–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.3> (In Russ.).

Vodyakha, S.A. (2013). Features of psychological well-being of upper-form pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 18 (6), 114–120. (In Russ.).

Zinchenko, Yu.P. (2018). Psychological well-being and mental health. In G.P. Kostyuk (Ed.) *Interdisciplinary approaches to the study of mental health of man and society: Materials of the scientific and practical conference, Moscow, 29 October, 2018* (pp. 11–13). Moscow: “KDU”. (In Russ.).

Поступила: 28.09.2023
Получена после доработки: 25.11.2023
Принята в печать: 29.11.2023

Received: 28.09.2023
Revised: 25.11.2023
Accepted: 29.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Наиля Гумеровна Кондратюк — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, n.kondratyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>

Варвара Ильинична Моросанова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

ABOUT THE AUTHORS

Nailya G. Kondratyuk — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, n.kondratyuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-29>

УДК 159.99

Взаимосвязь самоотношения, индивидуально-типологических качеств и адаптации взрослых с инвалидностью

Т.Н. Адеева

Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Статья посвящена актуальной проблеме социально-психологической адаптации взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Одним из параметров социально-психологической адаптации является успешность самоопределения личности в социальной среде, которая может быть отражена в таких показателях, как принятие себя и других, ответственность, интернальность. Ограниченные возможности здоровья рассматриваются как условия, определяющие специфику личностного развития, трудности формирования личностной идентичности. Самоотношение может выступать как один из факторов, значимых в социально-психологической адаптации личности, поскольку оно обуславливает стиль взаимодействия человека с миром, с социумом, варианты поведения.

Цель. Определить особенности самоотношения и индивидуально-типологические качества взрослых с различными типами дизонтогенеза, исследовать связь данных феноменов с параметрами адаптации.

Выборка. 75 человек: 24 человека с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата вследствие ДЦП, 19 человек с тяжелыми нарушениями речи, 20 человек с нарушениями зрения, 12 человек с нарушениями слуха. Средний возраст респондентов — 34 года.

Методы. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого, 2004), Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (2010), Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева (1989).

Результаты. Самоотношение взрослых с инвалидностью характеризуется низкой уверенностью в себе, отсутствием ожидания позитивного отношения к себе в социуме, недостаточностью самопонимания. За пределами средних нормативных значений, согласно методике исследования, оказались такие параметры адаптации, как принятие себя, непринятие себя, принятие других, внешний контроль. Выраженность различных вариантов индивидуально-типологических свойств у респондентов разных групп свидетельствует о наличии у них акцентуированных черт. В группах с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нарушениями зрения выявлены одновременно достаточно вы-



сокие усредненные показатели лидерских качеств, активности и интроверсии, неуверенности в себе, тревожности.

Выводы. Самоотношение взрослых с различными типами дизонтогенеза характеризуется недостаточной уверенностью в себе, отсутствием ожидания позитивного отношения к себе в социуме, недостаточностью самопонимания, а их адаптация отличается компенсаторно завышенными принятием себя и внутренним контролем. Наличие акцентуированных черт у большей части респондентов может рассматриваться как фактор риска адаптации.

Ключевые слова: самоотношение, адаптация, нарушения подвижности, тяжелые нарушения речи, нарушения слуха, нарушения зрения.

Для цитирования: Адеева Т.Н. Взаимосвязь самоотношения, индивидуально-типологических качеств и адаптации взрослых с инвалидностью // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 65–85. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-29>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-29>

Relationships between self-attitude, individual typological qualities and adaptation of adults with disabilities

Tatiana N. Adeeva

Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Background. The article is devoted to the topical problem of socio-psychological adaptation of adults with disabilities. One of the person's socio-psychological adaptation parameters is the success of self-determination in a social environment, which can be reflected in such indicators as acceptance of oneself and others, responsibility, internality. Limited health opportunities (disabilities) are considered as conditions that determine the specifics of personality development, difficulties in the formation of personal identity. Self-attitude can act as one of the factors significant for the person's socio-psychological adaptation since it determines the style of his/her interaction with society and behavioral options.

Objective. The study had its purpose to determine the characteristics of self-attitude and individual typological qualities of adults with various types of dysontogenesis, to explore the connection of these features with adaptation parameters.

Sample. 75 people participated in the study: 24 people with mobility disabilities, 19 people with severe speech disorders, 20 people with visual impairments, 12 people with hearing impairments. The mean age of respondents was 34 years.

Methods. To study implemented the Methodology for diagnosing socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond, adapted by A.K. Osnitsky; Individual Typological Questionnaire by L.N. Sobchik; Self-Attitude Test Questionnaire by V.V. Stolin, S.R. Pantileev.

Results. Self-attitude of adults with disabilities is characterized by low self-confidence, lack of expectation of a positive attitude towards oneself in society, and lack of self-understanding. Research results demonstrated, that adaptation parameters such as self-acceptance, non-acceptance of self, acceptance of others, and external control were outside the average normative values. The severity of different individual typological properties among respondents of different groups indicates the presence of accentuated traits in them. The data analysis revealed simultaneously quite high average indicators of leadership qualities, activity and introversion, self-doubt, and anxiety in the groups with mobility disabilities and visual impairments.

Conclusion. Self-attitude of adults with various types of dysontogenesis is characterized by insufficient self-confidence, lack of expectation of a positive attitude towards oneself in society, lack of self-understanding. Their adaptation is characterized by compensatory overestimated self-acceptance and internal control. The presence of accentuated traits in a large part of respondents can be considered as a risk factor for adaptation.

Keywords: self-relation, adaptation, mobility disabilities, severe speech disorders, hearing disorders, visual disorders.

For citation: Adeeva, T.N. (2023). Relationships between self-attitude, individual typological qualities and adaptation of adults with disabilities. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 65–85. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-29>

Введение

Обращение к проблеме социально-психологической адаптации лиц с инвалидностью связано с поиском наиболее значимых для данного процесса факторов. Вслед за А.А. Налчаджаном, мы понимаем адаптацию как динамическое состояние, которое характеризуется возможностью личности проявлять творческое начало, переживать состояние самоутверждения и собственной значимости (Налчаджян, 2010). В соответствии с традиционно выделяемыми критериями адаптации, исследование успешности адаптации идет обычно двумя путями: посредством оценки функционирования человека в определенной среде и приспособленности к ней (внешний критерий) и через оценку степени субъективной удовлетворенности (внутренний критерий) (Долгова, Василенко, 2016). Среди значимых факторов адаптации обычно выделяют средовые и индивидуально-личностные.

В исследованиях средовых факторов отечественные и зарубежные авторы большое внимание уделяют феномену стигматизации людей с ограниченными возможностями здоровья (Котов, Степанов, 2017; Trani et al., 2020). Недостаточная информированность населения о специфике различных вариантов дизонтогенеза

(в работе мы говорим о вариантах нарушенного развития, возникших в пренатальный или ранний постнатальный период), социальные стереотипы создают условия для неадекватного отношения к лицам с инвалидностью, что приводит к сужению круга их социальных контактов и повышению рисков социальной дезадаптации (Адеева, 2016; Попова, 2015; Котов, Степанов, 2017; Emerson et al., 2021). Важным средовым фактором является своевременная организация психолого-педагогической помощи людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. В детском и подростковом возрасте особую актуальность имеет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и адаптации к различным детским коллективам, а также сопровождение семьи (Подольская, Мазурова, 2016). В оказании помощи взрослым на первый план выходит сопровождение профессионального образования, трудовой адаптации (Пряжников, Сергеева, 2015; Девишвили, Носкова, 2016; Bonaccio et al., 2020; Emerson et al., 2021). В некоторых исследованиях подчеркивается необходимость психологической поддержки при изменении семейной ситуации или переживании личностных проблем (Dirk-Wouter et al., 2019; Emerson et al., 2021).

Среди исследований, основанных на внутреннем критерии адаптации, немало работ, указывающих на пониженный уровень субъективной удовлетворенности у лиц с инвалидностью (Семериков, 2017). В то же время, опираясь на опыт собственных исследований, мы разделяем точку зрения А.А. Лебедевой в вопросе о необходимости смены парадигмы в определении феномена инвалидности и ведущей роли личности в оценке отношения к ситуации инвалидности (Адеева Т.Н., Тихонова, 2018; Лебедева, 2012). Среди индивидуально-личностных факторов, значимых для социально-психологической адаптации, в различных исследованиях называют индивидуально-психологические особенности, специфику Я-концепции, самоотношения, самооценки, мотивации, копинг-стратегий лиц с инвалидностью (Вишнева, 2016; Кацero, 2019). Самоотношение как форма самосознания, согласно В.В. Столину (Столин, 1983, Хватова, 2015), может влиять на развитие каких-либо личностных качеств, обладать мотивирующим эффектом, побуждать к определенной деятельности. Самоотношение может быть выражено в принятии или непринятии собственных черт, борьбе с ними. Самоотношение во многом определяет отношение к миру и людям, способы саморегуляции и регуляции деятельности. Следовательно, особенности самоотношения будут иметь значение в процессе социально-психологической адаптации. В.И. Долгова, Е.А. Василенко предлагают ввести третий критерий адаптации — успешность самоопределения личности в социальной среде, который отражает активную позицию личности по отношению к социальной среде (Долгова, Василенко, 2016). Авторы указывают, что данный критерий является показателем способности ставить и достигать цели, отражается в показателях осмысленности жизни, принятия себя и других, интернальности. На наш взгляд, обозначенный критерий напрямую связан с особенностями самоотношения личности.

Наконец, считаем важным отметить, что условия дизонтогенеза могут обуславливать специфику развития личности. Многие авторы в первую очередь обращают внимание на проблемы формирования самооценки и различных компонентов Я-концепции (Bjorgaas, Elgen, 2021; Dirk-Wouter et al., 2019). В ряде работ подчеркиваются трудности становления личностной идентичности, позитивного самооотношения (Нагорная, Нагорный, 2017; Shefaly, Esperanza, 2020). Определены некоторые индивидуально-личностные особенности, связанные с совладающим поведением и формированием аддикций (Попова, 2015; Collins, Barnoux, Langdon, 2021). Однако специфика личностного развития лиц с инвалидностью изучалась преимущественно на этапе подросткового и юношеского возраста (Нагорная, Нагорный, 2017; Попова, 2015; Shefaly, Esperanza, 2020). Исследования личностных особенностей, самооотношения, самооценки лиц с инвалидностью имеют единичный характер (Лебедева, 2012; Леонтьев, 2014; Айсмонтас, Одинцова, 2018).

Описание хода исследования

Цель исследования — определить особенности самооотношения и индивидуально-типологических качеств взрослых с инвалидностью и исследовать их связь с параметрами адаптации.

Выборка

Выборку исследования составили 75 человек: 24 человека (14 мужчин, 10 женщин) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА) вследствие ДЦП, 19 человек (10 мужчин, 9 женщин) с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), 20 человек (7 мужчин, 13 женщин) с нарушениями зрения (НЗ), 12 человек (6 мужчин, 6 женщин) с нарушениями слуха (НС). Средний возраст — 34 года. Все респонденты на момент обследования имели статус инвалида. Нарушения функций организма возникли в ранний период развития, инвалидность установлена в детском возрасте. Исследование проводилось индивидуально на базе Костромского городского творческого клуба молодых инвалидов «Элениум», Костромского областного государственного учреждения культуры «Библиотека — центр культурно-просветительской и информационной работы инвалидов по зрению», Костромского регионального отделения Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих».

Методы исследования

Исследование проводилось с помощью опросных методов и метода беседы. В частности, были использованы: Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого, 2004), Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (2010), Тест-опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева (1989). Методики адаптированы с учетом структуры дефекта. При работе с людьми с нарушениями слуха использовалась помощь сурдопереводчика. Статистическая обработка проводилась с ис-

пользованием программы Statistica 10.0; вычислялся коэффициент корреляции r_s Спирмена, для определения различий между группами респондентов применялся Н-критерий Крускала — Уоллиса, для определения различий между группами использовался U-критерий Манна — Уитни.

Результаты исследования

Описательные статистики, характеризующие распределение данных по параметрам самооотношения в четырех группах респондентов представлены в табл. 1.

Таблица 1. Описательные статистики по показателям (накопленным частотам) Теста-опросника самооотношения в группах с разными нарушениями здоровья

Параметр самооотношения	M (SD)				Средние значения границы нормы
	ОДА	ТНР	НЗ	НС	
Шкала S. Глобальное самооотношение	14,65 (4,06)	16,05 (4,33)	16,95 (3,63) **	18,63 (3,88) **	8–16
Шкала самоуважения (I)	8,26 (2,19)	9,26 (2,92) **	9,70 (3,14) **	10,63 (3,13) **	8–9
Шкала аутосимпатии (II)	8,13 (2,58)	8,57 (2,31)	8,80 (1,23)	9,27 (2,00)	7–10
Шкала ожидаемого отношения от других (III)	8,95 (2,47)*	9,05 (1,87) *	10,10 (1,61)	10,54 (1,12)	10–11
Шкала самоинтересов (IV)	5,60 (1,72)	5,73 (1,32)	5,65 (1,08)	7,00 (0,77) **	5–6
Шкала самоуверенности (1)	3,91 (1,23) *	4,63 (1,27) *	5,65 (1,22)	4,72 (1,55)	4–6
Шкала отношения других (2)	5,08 (1,27) *	5,31 (0,94) *	5,90 (0,64) *	6,00 (1,79)	6
Шкала самопринятия (3)	4,82 (1,46) **	4,63 (1,42) **	5,40 (1,09) **	5,45 (1,12) **	4
Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4)	4,52 (1,16) **	4,52 (0,90) **	4,25 (1,06)	5,00 (0,89) **	4
Шкала самообвинения (5)	3,00 (1,59) *	3,21 (1,54) *	2,45 (1,50) *	3,18 (1,25) *	4
Шкала самоинтереса (6)	4,82 (1,92)	5,00 (1,69)	5,05 (1,23)	6,18 (1,07) **	4–5
Шкала самопонимания (7)	2,56 (1,32) *	2,68 (1,37) *	2,95 (1,60) *	2,90 (1,30) *	3

** — высокая выраженность параметра

* — низкая выраженность параметра

Table 1. Descriptive statistics of indicators (accumulated frequencies) according to the Self-attitude Questionnaire Test in the groups with various health disorders

Self-attitude indicators	M (SD)				Normal values
	mobility disabilities	severe speech disorders	visual disorders	hearing disorders	
Scale S Global self-attitude	14.65 (4.06)	16.05 (4.33)	16.95 (3.63) **	18.63 (3.88) **	8–16
Self-respect scale (I)	8.26 (2.19)	9.26 (2.92) **	9.70 (3.14) **	10.63 (3.13) **	8–9
Autosympathy scale (II)	8.13 (2.58)	8.57 (2.31)	8.80 (1.23)	9.27 (2.00)	7–10
Expected attitude of others scale (III)	8.95 (2.47) *	9.05 (1.87) *	10.10 (1.61)	10.54 (1.12)	10–11
Self-interest scale (IV)	5.60 (1.72)	5.73 (1.32)	5.65 (1.08)	7.00 (0.77) **	5–6
Self-confidence scale (1)	3.91 (1.23) *	4.63 (1.27) *	5.65 (1.22)	4.72 (1.55)	4–6
Attitude of others scale (2)	5.08 (1.27) *	5.31 (0.94) *	5.90 (0.64) *	6.00 (1.79)	6
Self-acceptance scale (3)	4.82 (1.46) **	4.63 (1.42) **	5.40 (1.09) **	5.45 (1.12) **	4
Self-consistency scale (4)	4.52 (1.16) **	4.52 (0.90) **	4.25 (1.06)	5.00 (0.89) **	4
Self-accusation scale (5)	3.00 (1.59) *	3.21 (1.54) *	2.45 (1.50) *	3.18 (1.25) *	4
Self-interest scale (6)	4.82 (1.92)	5.00 (1.69)	5.05 (1.23)	6.18 (1.07) **	4–5
Self-understanding scale (7)	2.56 (1.32) *	2.68 (1.37) *	2.95 (1.60) *	2.90 (1.30) *	3

** — high parameter severity

* — low parameter severity

Почти половина показателей самооотношения в группах взрослых с разными вариантами дизонтогенеза находятся на уровне ниже средних значений, приведенных авторами Теста-опросника самооотношения (Столин, Пантилеев, 1989). В группе с нарушениями слуха 2 параметра характеризуются низкими средними значениями (самообвинение, самопонимание), 5 параметров (глобальное самооотношение, самоуважение, самоинтерес, самопринятие, самоуководство) — высокими. Выявлены статистически значимые различия в выраженности параметров самоинтереса (шкала IV) ($N = 10,30$, $p \leq 0,016$) и самоуверенности ($N = 15,30$, $p \leq 0,001$) у разных групп респондентов. Наиболее низкие значения по параметру самоинтереса отмечены у лиц с нарушениями функций ОДА, затем — у группы лиц с нарушениями зрения, далее — у группы лиц с тяжелыми нарушениями речи.

Самые высокие значения отмечены в группе с нарушениями слуха. Получены статистически значимые различия по параметру самоинтереса (шкала IV) между группами с НЗ и НС ($U = 35, p \leq 0,001$), между группами с ТНР и НС ($U = 45, p \leq 0,007$), группами с нарушениями функций ОДА и НС ($U = 62, p \leq 0,015$). По параметру самоуверенности наименьшие значения присутствуют в группе с НЗ, далее — в группе с НС, затем — в группе с ТНР, самые низкие показатели — в группе с нарушениями функций ОДА. Статистически значимые различия по параметру самоуверенности получены между группами с НЗ и с нарушениями функций ОДА ($U = 68, p \leq 0,000$).

При изучении индивидуально-типологических свойств респондентов различных групп получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2. Описательные статистики показателей по «Индивидуально-типологическому опроснику» в группах с различными нарушениями здоровья

Индивидуально-типологическое свойство	M (SD)			
	ОДА	ТНР	НЗ	НС
Ложь	4,16 (2,21)	6,33 (1,50)	4,35 (2,05)	3,72 (1,61)
Аггравация	2,25 (2,04)	0,83 (0,98)	2,95 (2,81)	1,09 (1,37)
Экстраверсия	5,95 (2,29) *	3,16 (3,18)	5,95 (2,50) *	5,36 (1,41) *
Спонтанность	4,62 (1,46)	4,66 (1,50)	5,25 (1,77) *	5,90 (2,58) *
Агрессивность	3,87 (1,29)	4,00 (1,41)	5,30 (1,78) *	4,27 (1, 95)
Ригидность	4,75 (1,48)	4,50 (0,54)	6,00 (1,16) *	4,90 (2,25)
Интроверсия	5,08 (1,74) *	6,00 (2,60) *	4,75 (1,88)	4,36 (1,56)
Сензитивность	4,95 (2,07)	5,66 (1,21) *	5,05 (2,11) *	5,36 (2,54) *
Тревожность	5,12 (1,87) *	5,50 (1,37) *	4,95 (1,95)	4,90 (2,25)
Лабильность	4,29 (1,45)	5,00 (1,78) *	5,20 (1,96) *	4,72 (1,27)

Значения 3–4 балла — в пределах нормы
 * — акцентуированные черты

Table 2. Descriptive statistics of indicators on the “Individual typological questionnaire” in the groups with various health disorders

Individual typological properties	M (SD)			
	Mobility disabilities	Severe speech disorders	Visual disorders	Hearing disorders
Lie	4.16 (2.21)	6.33 (1.50)	4.35 (2.05)	3.72 (1.61)
Aggravation	2.25 (2.04)	0.83 (0.98)	2.95 (2.81)	1.09 (1.37)
Extraversion	5.95 (2.29) *	3.16 (3.18)	5.95 (2.50) *	5.36 (1.41) *
Spontaneity	4.62 (1.46)	4.66 (1.50)	5.25 (1.77) *	5.90 (2.58) *
Aggressiveness	3.87 (1.29)	4.00 (1.41)	5.30 (1.78) *	4.27 (1.95)
Rigidity	4.75 (1.48)	4.50 (0.54)	6.00 (1.16) *	4.90 (2.25)
Introversion	5.08 (1.74) *	6.00 (2.60) *	4.75 (1.88)	4.36 (1.56)

Sensitivity	4.95 (2.07)	5.66 (1.21) *	5.05 (2.11) *	5.36 (2.54) *
Anxiety	5.12 (1.87) *	5.50 (1.37) *	4.95 (1.95)	4.90 (2.25)
Lability	4.29 (1.45)	5.00 (1.78) *	5.20 (1.96) *	4.72 (1.27)

Values 3–4 points — are normative, * — accentuated features

Во всех группах респондентов отмечается наличие черт, усредненные показатели по которым попадают в область акцентуированных (умеренно выраженных). В группе с нарушениями функций ОДА к таким чертам относятся экстраверсия (75% респондентов), интроверсия (67% респондентов), тревожность (71% респондентов). В группе с ТНР — интроверсия, сензитивность, тревожность, лабильность. Однако результаты, полученные в данной группе, вызывают сомнения, поскольку высоки показатели по шкале «ложь». В группе с нарушениями зрения — экстраверсия (75% респондентов), агрессивность (60% респондентов), спонтанность (70% респондентов), ригидность (95% респондентов), сензитивность (65% респондентов), лабильность (65% респондентов). В группе с нарушениями слуха — экстраверсия (64% респондентов), спонтанность (82% респондентов), сензитивность (73% респондентов). Статистически значимые различия между обозначенными группами выявлены по свойствам ригидности ($N = 9,53, p \leq 0,023$) и агрессивности ($N = 7,82, p \leq 0,05$). Наименьшее среднее значение по шкале ригидности отмечено в группе с ТНР, наибольшее — в группе с НЗ. Наименьшее среднее значение по шкале агрессивности отмечено в группе с нарушениями функций ОДА, наибольшее — в группе с НЗ.

Ряд усредненных показателей социально-психологической адаптации взрослых с различными вариантами дизонтогенеза находится вне диапазона средних нормативных значений (табл. 3). В большинстве случаев усредненные показатели адаптации превышают норму, что говорит о выраженности, а возможно, и напряженности измеряемых психологических переменных. Среди них адаптивность, принятие себя, принятие других, внутренний контроль. Усредненные показатели неприятия себя, внешнего контроля имеют значения ниже средних, что может свидетельствовать как о недостаточном внимании личности к этим параметрам, так и о глубокой личностной работе, связанной с преодолением излишних требований к себе, с принятием личной ответственности за все, что происходит в жизни, со стремлением уйти от внешнего контроля.

Таблица 3. Описательные статистики по показателям Методики диагностики социально-психологической адаптации в группах с различными нарушениями здоровья

Показатель адаптации	ОДА M (SD)	ТНР M (SD)	НС M (SD)	НЗ M (SD)	Нормативные показатели
Адаптивность	135,04 (21,27)	129,47 (20,46)	133,54 (14,11)	145,25** (15,34)	68–136
Дезадаптивность	89,54 (26,25)	75,89 (40,98)	69,81 (31,81)	62,55 (29,88)	68–136

Принятие себя	44,75** (9,68)	44,63** (7,79)	43,00** (5,47)	45,70** (5,87)	22–42
Непринятие себя	16,33 (7,48)	13,89* (10,01)	13,27* (7,96)	10,37* (7,24)	14–28
Принятие других	24,83** (4,89)	21,57 (5,84)	24,81** (3,84)	27,75** (3,93)	12–24
Непринятие других	17,25 (6,21)	16,05 (9,80)	16,00 (6,76)	12,00* (6,68)	14–28
Эмоциональный комфорт	22,95 (4,61)	23,31 (5,19)	24,72 (5,06)	25,90 (3,95)	14–28
Эмоциональный дискомфорт	18,29 (7,32)	14,36 (10,50)	12,09 (8,36)	12,00 (7,84)	14–28
Внутренний контроль	51,00 (8,80)	48,94 (9,31)	51,09 (7,36)	55,45** (5,39)	26–52
Внешний контроль	21,00 (9,58)	17,94* (11,94)	15,63* (9,95)	13,40* (8,89)	18–36
Доминирование	9,33 (3,65)	7,31 (3,16)	8,45 (2,38)	7,85 (3,64)	6–12
Ведомость	18,25 (4,84)	16,63 (7,05)	16,00 (4,83)	16,85 (5,96)	12–24
Эскапизм	15,54 (5,01)	14,68 (6,45)	13,09 (3,98)	11,20 (4,95)	10–20

** — высокая выраженность параметра

* — низкая выраженность параметра

Table 3. Descriptive statistics of indicators of the socio-psychological adaptation in the groups with various health disorders

Socio-psychological adaptation indicators	Mobility disabilities M (SD)	Severe speech disorders M (SD)	Hearing disorders M (SD)	Visual disorders M (SD)	Normative indicators according to the test
Adaptability	135.04 (21.27)	129.47 (20.46)	133.54 (14.11)	145.25** (15.34)	68–136
Maladaptivity	89.54 (26.25)	75.89 (40.98)	69.81 (31.81)	62.55 (29.88)	68–136
Self-acceptance	44.75** (9.68)	44.63** (7.79)	43.00** (5.47)	45.70** (5.87)	22–42
Self-rejection	16.33 (7.48)	13.89* (10.01)	13.27* (7.96)	10.37* (7.24)	14–28
Acceptance of others	24.83** (4.89)	21.57 (5.84)	24.81** (3.84)	27.75** (3.93)	12–24
Non-acceptance of others	17.25 (6.21)	16.05 (9.80)	16.00 (6.76)	12.00* (6.68)	14–28
Emotional comfort	22.95 (4.61)	23.31 (5.19)	24.72 (5.06)	25.90 (3.95)	14–28
Emotional discomfort	18.29 (7.32)	14.36 (10.50)	12.09 (8.36)	12.00 (7.84)	14–28

Internal control	51.00 (8.80)	48.94 (9.31)	51.09 (7.36)	55.45** (5.39)	26–52
External control	21.00 (9.58)	17.94* (11.94)	15.63* (9.95)	13.40* (8.89)	18–36
Dominance	9.33 (3.65)	7.31 (3.16)	8.45 (2.38)	7.85 (3.64)	6–12
Dependence	18.25 (4.84)	16.63 (7.05)	16.00 (4.83)	16.85 (5.96)	12–24
Escapism	15.54 (5.01)	14.68 (6.45)	13.09 (3.98)	11.20 (4.95)	10–20

** — high parameter severity

* — low parameter severity

Статистически значимые различия между респондентами с различными вариантами дизонтогенеза выявлены по шкалам адаптивности ($N = 7,96$, $p \leq 0,047$), эмоционального комфорта ($N = 7,73$, $p \leq 0,05$), принятия других ($N = 12,60$, $p \leq 0,006$), интернальности ($N = 8,16$, $p \leq 0,043$).

Выявлено наличие прямых и обратных корреляций между показателями адаптации, параметрами самооотношения и индивидуально-типологическими свойствами взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья (табл. 4).

Таблица 4. Значимые корреляционные связи между показателями социально-психологической адаптации, параметрами самооотношения и индивидуально-типологическими свойствами в группах с инвалидностью ($p < 0,05$)

Показатели адаптации		Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Интернальность	Стремление к доминированию
Респонденты с нарушениями зрения							
Параметры самооотношения	Ожидаемое отношение других (шкала III)	0,45*			0,46*		
	Отношение других (шкала 2)	0,57**	0,6**				
Индивидуально-типологические свойства	Сензитивность				-0,51*		-0,48*
	Тревожность				-0,45*		
	Лабильность				-0,48*		
Респонденты с тяжелыми нарушениями речи							
Параметры самооотношения	Самоуважение (шкала I)	0,7***	0,73***		0,48*	0,64**	
	Самоуверенность (шкала 1)					0,54*	
	Отношение других (шкала 2)	0,48*			0,52*	0,52*	0,5*

Индивидуально-типологические свойства	Экстраверсия						0,98***
	Агрессивность	-0,81***		-0,84***		-0,84***	
	Ригидность	-0,88***	-0,89***				
	Тревожность	-0,88***	-0,92***				
Респонденты с нарушениями функций ОДА							
Параметры самооноценния	Аутосимпатия (шкала II)						0,42*
	Ожидаемое отношение других (шкала III)	0,44*					0,52**
	Саморуководство (шкала 4)	0,47*	0,52*	0,5*			
	Самообвинение (шкала 5)	0,5**	0,43*	0,5*	0,43*		
Индивидуально-типологические свойства	Аггравация	-0,48*	-0,58**	-0,41*		-0,43*	
	Экстраверсия						0,42*
	Ригидность	-0,47*	-0,46*				
	Интроверсия	-0,41*		-0,41*			
	Тревожность	-0,46*			-0,5*	-0,47*	
Респонденты с нарушениями слуха							
Параметры самооноценния	Ожидаемое отношение других (шкала III)						0,88***
	Самопринятие (шкала 3)						0,65*
Индивидуально-типологические свойства	Аггравация	-0,77**	-0,75**	-0,66*	-0,7*	-0,71**	
	Агрессивность						0,62*
	Ригидность				0,67*		0,77**

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

Table 4. Significant correlations between indicators of socio-psychological adaptation, parameters of self-attitude and individual typological properties in the groups with disabilities ($p < 0.05$)

Socio-psychological adaptation indicators		Adaptation	Self-acceptance	Acceptance of others	Emotional comfort	Internality	Striving for dominance
Respondents with visual disorders							
Self-relationship parameters	Expected attitude of others (scale III)	0.45*			0.46*		
	The attitude of others (scale 2)	0.57**	0.6**				
Individual-typological properties	Sensitivity				-0.51*		-0.48*
	Anxiety				-0.45*		
	Lability				-0.48*		

Respondents with severe speech disorders							
Self-relationship parameters	Self-esteem (scale I)	0.7***	0.73***		0.48*	0.64**	
	Self-confidence (scale 1)					0.54	
	The attitude of others (scale 2)	0.48*			0.52*	0.52*	0.5*
Individual-typological properties	Extraversion						0.98***
	Aggressiveness	-0.81***		-0.84***		-0.84***	
	Rigidity	-0.88***	-0.89***				
	Anxiety	-0.88***	-0.92***				
Respondents with mobility disabilities							
Self-relationship parameters	Autosympathy (scale II)						0.42*
	Expected attitude of others (scale III)	0.44*					0.52*
	Self-guidance (scale 4)	0.47*	0.52*	0.51*			
	Self-accusation (scale 5)	0.5*	0.43*	0.5*	0.43*		
Individual-typological properties	Aggravation	-0.48*	-0.58**	-0.41*		-0.43*	
	Extraversion						0.42*
	Rigidity	-0.47*	-0.46*				
	Introversion	-0.41*		-0.41*			
	Anxiety	-0.46*			-0.5*	-0.47*	
Respondents with hearing disorders							
Self-relationship parameters	Expected attitude of others (scale III)						0.88***
	Self-acceptance (scale 3)						0.65*
Individual-typological properties	Aggravation	-0.77**	-0.75**	-0.66*	-0.7*	-0.71**	
	Aggressiveness						0.62*
	Rigidity				0.67*		0.77**

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

Наибольшее количество значимых связей наблюдается в группах с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи.

Обсуждение результатов

В структуре самооотношения во всех группах респондентов преобладают низкие значения по шкалам «ожидаемое отношение от других» и «самопонимание». Взрослые с различными вариантами дизонтогенеза не уверены в своей значимости для других, настроены на негативное отношение со стороны окружающих. Кроме того, респонденты демонстрируют трудности осознания собственных целей, мотивов поведения в определенных ситуациях, а, возможно, и жизненных ценностей, что может приводить к рискам снижения уважения и положительного отношения к себе. Наиболее уязвимо в этом отношении выглядит группа респондентов с нарушениями функций ОДА, поскольку они имеют самые низкие показатели само-

интереса и уверенности в себе. Разнонаправленные тенденции самооотношения наблюдаются в группе лиц с нарушениями слуха. Здесь параметры самооотношения имеют противоположные оценки: самоуважение (64% респондентов), самоинтерес (73% респондентов), самопоследовательность (82% респондентов) в среднем характеризуются завышенными оценками, в то время как ожидаемое отношение других (72% респондентов) и самопонимание (36% респондентов) — заниженными. В случае, когда такие противоречия наблюдаются у конкретной личности, это, возможно, свидетельствует о недостаточной устойчивости и дифференцированности самооотношения. Нельзя исключать влияния структуры слухового дефекта на данный результат: при нарушениях слуха трудности обработки речевой информации связаны с трудностями различения нюансов семантики слов (Демина, 2019). Однако низкие средние значения по параметру «самообвинения» свидетельствуют о наличии позитивного аспекта самооотношения, стремлении личности к формированию позитивной самооценки, отсутствию презрения, уничижительного отношения к себе.

В каждой группе у достаточно большого количества респондентов значительно выражены определенные индивидуально-психологические черты. В двух группах присутствуют полярные черты. Наличие таких разных черт у одного человека свидетельствует о значительной эмоциональной напряженности и наличии внутреннего конфликта. В группе с нарушениями функций ОДА одновременно выражены показатели «интроверсии», «экстраверсии» и «тревожности», что показывает стремление человека к активности, взаимодействию и, в то же время, наличие тенденции к уединению, мнительности, недоверчивости, излишним опасениям. Наибольшее количество противоположных черт отмечено в группе с нарушениями зрения. С одной стороны, здесь проявлены качества «экстраверсии», «агрессивности», «спонтанности», «ригидности», с другой стороны, — качества «сензитивности» и «лабильности». Такое сочетание черт свидетельствует о стремлении личности к самоутверждению, к проявлению лидерских качеств, самореализации с некоторой долей эгоцентризма, агрессии и педантизма. Одновременно достаточно выражены и другие личностные качества, связанные с ориентацией на авторитет, а именно: конформность, изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, повышенная эмотивность, черты демонстративности.

В группе с нарушениями слуха выражены «экстраверсия», «спонтанность», «сензитивность», что указывает на наличие лидерских качеств, стремления к активной самореализации и, опять же, черты зависимости, конформности. В группе с нарушениями речи выражены «интроверсия», «сензитивность», «тревожность», «лабильность». На наш взгляд, такие результаты обусловлены спецификой структуры дефекта при различных нарушениях развития.

В целом, обследованные респонденты с ограниченными возможностями здоровья достаточно адекватно оценивают собственный потенциал, возможности, демонстрируют мотивацию к самореализации, однако при любом из указанных вариантов дизонтогенеза высока зависимость личности от условий среды, от окружающих людей, от их помощи, личностных качеств и мотивации. Возможно, выявленное соче-

тание индивидуально-типологических и личностных качеств в определенных случаях свидетельствует о недостатках коррекционно-психологической работы на более ранних возрастных этапах. Данный факт требует проверки и отдельного анализа.

Среди показателей социально-психологической адаптации отмечается наличие высоких значений по шкалам «принятие себя», «принятие других». Усредненный показатель внутреннего контроля находится на уровне верхней границы нормы. На наш взгляд, эти результаты свидетельствуют о достаточно высоком внутреннем напряжении личности для достижения адаптации. В то же время усредненные показатели эмоционального комфорта, доминирования, ведомости, эскапизма находятся на уровне средних значений, что может свидетельствовать о наличии ресурсов адаптации. Респонденты способны поддерживать эмоциональный баланс, сохранять позитивное настроение, умеют соотносить собственные потребности и интересы с реальными условиями, могут найти варианты деятельности, связанной с расслаблением, развлечением, получением удовольствия.

В каждой группе респондентов выявлены значимые корреляционные связи показателей социально-психологической адаптации, параметров самооотношения и индивидуально-типологических черт ($p < 0,05$).

Общим для людей с нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями функций ОДА являются прямые положительные связи показателей адаптации и эмоционального комфорта со шкалой «ожидаемое отношение от других». Наличие таких связей можно интерпретировать как фактор риска адаптации, поскольку взрослые с ОВЗ не уверены в своей значимости и интересности для окружающих (этот показатель имеет низкие значения).

В группе с нарушениями зрения эмоциональный комфорт имеет отрицательные связи с такими индивидуально-типологическими качествами, как сензитивность, лабильность, тревожность. Состояние уверенности и спокойствия в данной группе связано со снижением зависимости от других, чувствительности, ранимости, с наличием устойчивой мотивации.

Достаточно разнообразна система корреляционных связей в группах с нарушениями функций ОДА и тяжелыми нарушениями речи. У респондентов с ТНР показатели «адаптация», «самопринятие», «эмоциональный комфорт» и «интернальность» связаны положительными связями с параметром «самоуважение». Адаптация, самопринятие и интернальность имеют отрицательные связи с ригидностью, агрессивностью и тревожностью. Для адаптации респондентов имеет значение вера в свои силы, способности, самостоятельность, отсутствие излишней подозрительности, педантизма, эгоцентризма. Интересно, что в группе с нарушениями функций ОДА адаптация, самопринятие и принятие других связаны со способностью личности к саморуководству, то есть с уверенностью в своей способности контролировать жизнь и быть последовательным. Перечисленные показатели адаптации и эмоциональный комфорт только у респондентов с ОДА имеют положительные связи со шкалой самообвинения, слабо выраженного в данной группе. На наш взгляд, это положительный факт. С осторожностью пред-

положим, что при выраженных двигательных нарушениях, связанных с проблемами физического и психического развития и имеющих явные внешние проявления, напоминание человеку себе об отсутствии своей вины в этом является фактором сохранения внутренней стабильности. В данной группе респондентов многие параметры адаптации имеют отрицательные корреляции с аггравацией, ригидностью, интроверсией и тревожностью. Излишний субъективизм, педантизм личности, мнительность, подозрительность, уход от взаимодействия и преувеличение проблем связаны со снижением способности к адаптации.

Выявленные корреляционные связи параметров адаптации с некоторыми индивидуально-типологическими чертами в группах с нарушениями зрения, нарушениями функций ОДА, тяжелыми нарушениями речи носят, преимущественно, отрицательный характер. Однако они могут расцениваться как фактор риска адаптации, поскольку практически все указанные свойства в среднем по указанным группам умеренно выражены, что свидетельствует об акцентуированности черт. Например, в группе лиц с НЗ параметры адаптации связаны со снижением тревожности, сензитивности, лабильности. И эти же черты акцентуированы у респондентов. На наш взгляд, согласование показателей адаптации и индивидуально-типологических свойств в таком случае требует высоких личностных затрат. Наличие акцентуированных черт может затруднять адаптацию.

Несколько иная картина складывается в группе с нарушениями слуха. Здесь только один показатель адаптации «стремление к доминированию» связан со шкалами «ожидаемое отношение от других» и «самопринятие». Этот же показатель имеет положительные связи с агрессивностью и ригидностью. Возможно, такой результат связан со спецификой дефекта. Феномен доминирования связан с выстраиванием разнообразных отношений, основывающихся не только на формальных признаках. Трудности речевого взаимодействия не позволяют человеку с НС точно оценить и использовать нюансы отношений, происходит учет явно выраженных, формальных проявлений. Нужно отметить, что в данной группе самый высокий усредненный показатель по шкале «ожидаемого отношения от других». Возможность проявления лидерских качеств у респондентов с НС оказывается связанной с ожиданием позитивного отношения со стороны окружающих. Параметр «самопринятие», значимый для проявления доминирования, в среднем немного завышен в данной группе. Возможно, это связано с трудностями обработки речевой информации, и не оценивается нами как фактор риска. Преувеличение симптомов своего состояния в этой группе связано с трудностями адаптации (практически все показатели адаптации в группе респондентов с НС имеют отрицательные связи с «аггравацией»).

Практическое применение

Полученные результаты могут быть использованы при составлении и реализации программ реабилитации и коррекционно-психологической помощи (Расказова, 2016).

Ограничения

Необходимо указать, что к ограничениям исследования относится небольшой объем выборки, ее локальность, недостаточная сбалансированность по группам дизонтогенеза. Указанные факторы говорят о необходимости продолжения работы в данном направлении.

Выводы

Самоотношение взрослых с различными типами дизонтогенеза характеризуется недостаточной уверенностью в себе, отсутствием ожидания позитивного отношения к себе в социуме, недостаточностью самопонимания.

Наличие акцентуированных черт у достаточно большой части респондентов с ОВЗ может рассматриваться как фактор риска адаптации.

Показатели адаптации «принятие себя» и «внутренний контроль» практически во всех группах респондентов с ОВЗ имеют завышенные значения, что может носить компенсаторный характер.

Литература

Адеева Т.Н. Психологические установки по отношению к детям с ОВЗ в аспекте процесса интеграции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2016. № 36 (41). С. 9–9. [Электронный ресурс] // URL: http://mprj.ru/archiv_global/2016_6_41/nomer01.php (дата обращения: 20.06.2023).

Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Некоторые аспекты социокультурной детерминации субъективного благополучия лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социоконетика. 2018. № 3. С.190–197.

Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 29–41.

Вишнева А.Е. Особенности самооценки у больных с различными речевыми нарушениями // Национальный психологический журнал. 2016. № 1. С. 53–61.

Девитшвили В.М., Носкова О.Г. Психологические исследования в целях содействия социально-трудовой реабилитации инвалидов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2016. № 3. С. 34–44.

Демина А.В. Теоретическое осмысление проблемы развития диалогической речи детей с нарушенным слухом // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 3 (44). С. 386–395. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-386-395>

Долгова В.И., Василенко Е.А. Развитие критериальной базы изучения социально-психологической адаптации личности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5 (3). С. 530–534. <https://doi.org/10.17513/snt.35947>

Кацero А.А. К вопросу о развитии аффективно-оценочного компонента Я-концепции студентов с ОВЗ // Вестник ДонНУ. Сер. Д: Филология и психология. 2019. № 4. С. 107–110.

Котов С.В., Степанов О.В. Социокультурные предпосылки и следствия стигматизации людей с ОВЗ: понятие «инвалид» как стигма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 12. С. 55–58.

Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от среднего подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 83–91.

Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно историческая психология. 2014. Т. 10, № 3. С. 97–106.

Нагорная Л.А., Нагорный Н.Н. Коррекция Я-образа студентов с ограниченными возможностями здоровья как одно из направлений оптимизации инклюзивного образования в российской высшей школе // Наука и образование: новое время. 2017. № 6. С. 412–421.

Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010.
Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.

Подольская Т.А., Мазурова Н.В. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья // Национальный психологический журнал. 2016. № 1. С. 70–77.

Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4 (2). С. 407–411.

Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. Психологические особенности профессионального самосознания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского института лингвистики. 2015. № 1. С. 96–105.

Рассказова Е.И. Модели стадий изменения поведения в психологии здоровья: возможности и ограничения // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 102–119.

Собчик Л.Н. Индивидуально-типологический опросник: практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста. М.: ООО «Компания Боргес», 2010.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983.

Семериков В.А. Особенности эмоциональных состояний у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 1. С. 23–26. <https://doi.org/10.17805/ggz.2017.1.5>

Столин В.В., Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. 1989. [Электронный ресурс] // URL: <https://psycabi.net> (дата обращения: 08.05.2023).

Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. №1 (25). С. 9–17. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheskoi-zdorovoy-lichnosti> (дата обращения: 08.05.2023).

Bjorgaas, H.M., Elgen, I.B. (2021). Trajectories of psychiatric disorders in a cohort of children with cerebral palsy across four years. *Disability and Health Journal*, 14 (1), 100992. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100992>

Bonaccio, S., et al. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35, 135–158.

Collins, J., Barnoux, M., Langdon, P.E. (2021). Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 56, 101545. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545>

Dirk-Wouter, S., et al. (2019). Participation in Social Roles of Adolescents With Cerebral Palsy: Exploring Accomplishment and Satisfaction. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 1 (3–4). <http://doi.org/10.1016/j.arrrct.2019.100021/>

Emerson, E., Fortune, N., Llewellyn, G., Stancliffe, R. (2021). Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability: Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*, 14 (1), 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>

Shefaly, Sh., Esperanza, D. (2020). The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Pediatric Nursing*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>

Trani, J.-F., Moodley, J., Anand, P., Graham, L., Maw, M.T.T. (2020). Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem. *Social Science & Medicine*, 265, 113449. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>

References

Adeeva, T.N. (2016). Psychological attitudes towards children with disabilities in the aspect of the integration process. *Medicinskaya psihologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. (Medical psychology in Russia: electron. scientific journal)*, 6 (41), 9–9. (Retrieved from <http://mprj.ru>) (review date: 20.06.2023). (In Russ.).

Adeeva, T.N., Tihonova, I.V. (2018). Some aspects of socio-cultural determination of subjective well-being of persons with disabilities. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya, sociokinetika (Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics)*, 3, 190–197. (In Russ.).

Ajsmontas, B.B., Odincova, M.A. (2018). Inclusive educational environment of the university as a resource for the development of students with disabilities resilience and self-activation. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 23 (2), 29–41. (In Russ.).

Bjorgaas, H.M., Elgen, I.B. (2021). Trajectories of psychiatric disorders in a cohort of children with cerebral palsy across four years. *Disability and Health Journal*, 14 (1), 100992. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100992>

Bonaccio, S., et al. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35, 135–158. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9602-5>

Collins, J., Barnoux, M., Langdon, P.E. (2021). Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 56, 101545. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545>

Demina, A.V. (2019). Theoretical understanding of the problem of the development of dialogical speech of children with hearing impairment. *Pedagogicheskij IMIDZH (Pedagogical IMAGE)*, 13, 3 (44), 386–395. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-386-395> (In Russ.).

Devishvili, V.M., Noskova, O.G. (2016). Psychological research to promote social and labor rehabilitation of disabled people. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 34–44. (In Russ.).

Dirk-Wouter, S., et al. (2019). Participation in Social Roles of Adolescents With Cerebral Palsy: Exploring Accomplishment and Satisfaction. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 1 (3-4). <https://doi.org/10.1016/j.arrct.2019.100021>

Dolgova, V.I., Vasilenko, E.A. (2016). Development of the criteria base for the study of socio-psychological adaptation of personality. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern high-tech technologies)*, 5 (3), 530–534. <https://doi.org/10.17513/snt.35947> (In Russ.).

Emerson, E., Fortune, N., Llewellyn, G., Stancliffe, R. (2021). Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability: Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*, 14, (1), 100965. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>

Hvatova, M.V. (2015). Self-attitude in the structure of a psychologically healthy personality. *Gaudeamus (Gaudeamus)*, 1 (25), 9–17. <https://doi.org/10.17805/ggz.2017.1.5> (In Russ.).

Kacero, A.A. (2019). On the question of the development of the affective-evaluative component of the Self-concept of students with disabilities. *Vestnik DonNU. Ser. D: Filologiya i psikhologiya (Bulletin of DonNU. Ser. D: Philology and Psychology)*, 4, 107–110. (In Russ.).

Kotov, S.V., Stepanov, O.V. (2017). Sociocultural prerequisites and consequences of stigmatization of people with disabilities: the concept of “disabled person” as a stigma. *Gumani tar nye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki (Humanities, socio-economic and social sciences)*, 12, 55–58. (In Russ.).

Lebedeva, A.A. (2012). Quality of life of persons with disabilities: from the environmental approach to personal. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural and historical psychology)*, 1, 83–91. (In Russ.).

Leont'ev, D.A. (2014). Personality development is normal and in difficult conditions. *Kul'turno istoricheskaya psikhologiya (Cultural and historical psychology)*, 10 (3), 97–106. (In Russ.).

Nagornaya, L.A., Nagornyj, N.N. (2017). Correction of the Self-image of students with disabilities as one of the directions of optimization of inclusive education in Russian higher education. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya (Science and education: a new time)*, 6, 412–421. (In Russ.).

Nalchadzhyan, A. A. (2010). Psychological adaptation: mechanisms and strategies: A textbook. Moscow: Eksmo. (In Russ.).

Osnickij, A.K. (2004). Defining the characteristics of social adaptation. *Psihologiya i shkola (Psychology and school)*, 1, 43–56. (In Russ.).

Podolskaya, T.A., Mazurova, N.V. (2016). Psychological and pedagogical assistance to parents of children with severe health problems. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1, 70–77. (In Russ.).

Popova, T.M. (2015). Individual psychological prerequisites of addictive behavior in persons with disabilities. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal (Kazan Pedagogical Journal)*, 4 (2), 407–411. (In Russ.).

Pryazhnikova, E.Yu., Sergeeva, M.G. (2015). Psychological features of professional self-awareness of students with disabilities. *Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki (Bulletin of the Moscow Institute of Linguistics)*, 1, 96–105. (In Russ.).

Rasskazova, E.I. (2014). Models of stages of behavior change in health psychology: opportunities and limitations. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 102–119. (In Russ.).

Semerikov, V.A. (2017). Features of emotional states in students with disabilities. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya (Horizons of humanitarian knowledge)*, 1, 23–26. (In Russ.).

Shefaly, Sh., Esperanza, D. (2020). The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Pediatric Nursing*, 51, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>

Sobchik, L.N. (2010). Individual typological questionnaire: a practical guide to the traditional and computer versions of the test. M.: ООО “Kompaniya Borges”. (In Russ.).

Stolin, V.V. (1993). Self-awareness of the individual: A textbook. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta. (In Russ.).

Stolin, V.V., Pantileev, S.R. (1989). Methodology of self-attitude research. (Retrieved from psycabi.net) (review date: 08.05.2023) (In Russ.).

Trani, J.F., Moodley, J., Anand, P., Graham, L., & Maw, M.T.T. (2020). Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem. *Social Science & Medicine*, 265, 113449. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>

Vishneva, A.E. (2016). Features of self-esteem in patients with various speech disorders. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1, 53–61. (In Russ.).

Поступила: 07.07.2023

Получена после доработки: 11.08.2023

Принята в печать: 08.11.2023

Received: 07.07.2023

Revised: 11.08.2023

Accepted: 08.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Татьяна Николаевна Адеева — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии института педагогики и психологии Костромского государственного университета, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

ABOUT THE AUTHOR

Tatiana N. Adeeva — Cand. Sci. (Psychology), Head at the Department of Special Education and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-30>

УДК 159.947

Взаимосвязь волевых качеств и образа жизни у жителей Тувы, проживающих в сельской местности и городах

В.Н. Шляпников

Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. В работе приводятся результаты исследования особенностей волевой регуляции у тувинцев, проживающих в сельских районах и городах.

Цель работы состояла в проверке гипотезы о связи волевой регуляции с особенностями образа жизни и смысловой сферы респондентов.

Выборка. Сравнивались тувинцы, проживающие в Эрзине (185 чел.), в Мугур-Аксы (265 чел.), в Кызыле (172 чел.) и в Москве (105 чел.). Всего в исследовании приняли участие 727 человек в возрасте от 18 до 79 лет, 466 женщин и 261 мужчина.

Методы. «Шкала контроля за действием», «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении», тест СЖО, а также авторская анкета для изучения особенностей образа жизни.

Результаты. Показано, что тувинцы из сельских районов и городов по-разному оценивают свой образ жизни. Сельские жители значимо чаще ($p = 0,01$) оценивают свой образ жизни как традиционный, а городские — как современный ($p = 0,01$).

Результаты MANOVA указывают на значимые различия между сравниваемыми группами по всем показателям волевой регуляции. Результаты ковариационного анализа показали, что эти различия обусловлены особенностями образа жизни, а также особенностями смысловой сферы респондентов. Обнаружено наличие значимых эффектов показателей теста СЖО и особенностей образа жизни для Шкалы контроля за действием ($p = 0,01$ и $p = 0,05$ — соответственно), эмоционального ($p = 0,01$ и $p = 0,01$), поведенческого ($p = 0,01$ и $p = 0,01$) и социального самоконтроля ($p = 0,01$ и $p = 0,01$).

Выводы. Полученные результаты позволяют сделать предположение, что в процессе модернизации/урбанизации тувинского общества уменьшается роль традиций и группового опыта в регуляции деятельности, а роль волевой регуляции возрастает.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, саморегуляция, волевые качества, кросс-культурный подход, образ жизни, тувинцы.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00597 «Трансформация жизненной среды и система психологических отношений личности».



Для цитирования: Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевых качеств и образа жизни у жителей Тувы, проживающих в сельской местности и городах // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 86–106. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-30>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-30>

Relationship of volitional regulation and lifestyle of Tuva residents living in rural vs urban areas

Vladimir N. Shlyapnikov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The paper presents the results of research into the features of volitional regulation among Tuvans living in rural areas and cities.

Objectives. The study had its purpose to test the hypothesis about the relationship of volitional regulation with the characteristics of the lifestyle and semantic sphere of the respondents.

Sample. Tuvans living in Erzin (185 people), in Mugur-Aksy (265 people), in Kyzyl (172 people), and in Moscow (105 people) were compared. In total, the study involved 727 people aged 18 to 79 years, 466 women and 261 men.

Methods. “Action Control Scale”, “Questionnaire for identifying the severity of self-control in the emotional sphere, activity, and behavior”, PIL test, and the author’s *ad hoc* questionnaire for studying the lifestyle characteristics.

Results. It is shown that Tuvans living in rural vs urban areas assess their lifestyle differently. Rural residents are significantly more likely ($p = 0.01$) to assess their way of life as traditional whereas urban residents consider their lifestyle as modern ($p = 0.01$). MANOVA revealed the significant differences between the compared groups in all indicators of volitional regulation. Covariance analysis showed that these differences are due to the lifestyle characteristics as well as the features of the respondents’ semantic sphere. The data processing obtained significant effects of the PIL test indicators and lifestyle characteristics for the Action Control Scale ($p = 0.01$ and $p = 0.05$, respectively), for emotional self-control ($p = 0.01$ and $p = 0.01$), behavioral self-control ($p = 0.01$ and $p = 0.01$), and social self-control ($p = 0.01$ and $p = 0.01$).

Conclusion. The obtained results allow to assume that in the process of modernization/urbanization of Tuvan society, the role of traditions and group experience in the regulation of activity decreases whereas the role of volitional regulation increases.

Keywords: volition, volitional regulation, will, willpower, self-control, self-regulation, volitional traits, cross-cultural approach, lifestyle, Tuvans.

Funding. This work was supported by the Russian Science Foundation, project № 21-18-00597 “Transformation of human environment and the system of personality psychological relationships”.

For citation: Shlyapnikov, V.N. (2023). Relationship of volitional regulation and lifestyle of Tuva residents living in rural vs urban areas. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 86–106. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-30>

Введение

Одна из главных задач психологии как науки состоит в объяснении и прогнозе поведения человека как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Тем не менее, существующие модели мотивации не вполне справляются с этой задачей. Отчасти это может быть связано с тем, что человек способен сам управлять собой и своим поведением: тормозить одни и усиливать другие побуждения, что делает его труднопредсказуемым. В психологии эта способность часто обозначается понятиями «воля», «волевая регуляция» или «волевой самоконтроль» (Иванников, 2006; Ильин, 2000).

За последние десятилетия как в отечественной, так и в зарубежной психологии было проведено значительное количество исследований, показывающих вклад воли в успешность различных видов деятельности: учебной, трудовой, спортивной и т.п. (Шляпников, 2022). Важное место волевым факторам отводится в модели «Рубикон» Х. Хекхаузена, в теориях контроля за действием и взаимодействием личностных систем Ю. Куля и его коллег, в ресурсной модели волевой регуляции Р. Баумайстера, в модели человеческой занятости Г. Киельхофнера и т.д. (Шляпников, 2022; Ainslie, 2020; André, Audiffren, Baumeister, 2019; Baumann et al., 2018; Quirin et al., 2020). Показано, что волевая регуляция может осуществляться как путем прямого подавления ситуативных мотивов с помощью волевого усилия, так и путем усиления идеальных мотивов с помощью различных сознательных стратегий волевой регуляции (управление поведением, вниманием, мотивацией, эмоциями и пр.) (Иванников и др., 2014). Тем не менее, многие исследователи признают недостаточную изученность воли по сравнению с другими психическими процессами и функциями (там же).

В отечественной психологии в рамках культурно-исторического подхода воля рассматривается как высшая психическая функция, что ставит задачу изучения социокультурных факторов волевой регуляции (Иванников, Шляпников, 2012). Высказывается предположение, что необходимость в воле возникает в связи с социальным образом жизни, когда перед человеком встает задача управления своим поведением и психическими процессами в соответствии с требованиями общества. В результате возникает конфликт между различными системами побуждения: индивидуальными, ситуативными мотивами, данными в чувственно воспринимаемой форме, и социальными мотивами, представленными в идеальной форме (там же).

Однако общество не только предъявляет требования к человеку, но и предлагает ему набор культурных средств или орудий для овладения и управления своим поведением. Л.С. Выготский в качестве примера такого «орудия» волевой регуляции приводил жребий или игральные кости (Выготский, Лурия, 1993). Важным средством волевой регуляции также могут выступать социальные мотивы и ценности как источник дополнительных смыслов действия (Иванников, 2006).

В процессе развития общества меняются как характер и содержание требований, предъявляемых к человеку, так и формы и средства социальной регуляции жизнедеятельности личности и группы. Соответственно должна меняться и волевая регуляция поведения. Результаты кросс-культурных исследований подтверждают предположение о социальной природе волевой регуляции. Описаны значимые различия между показателями воли у представителей различных этнических групп, проживающих на территории РФ. Наибольшие значения волевой самооценки и самоконтроля наблюдаются у татар, башкир, тувинцев и кабардинцев, а наименьшие — у русских, коми и марийцев (Иванников, Шляпников, 2019). Более того, — обнаружены различия волевой регуляции у представителей одного этноса, проживающих в сельских и городских районах. Так, у сельских жителей Тувы преобладает ориентация на действие в сочетании с более высокими показателями волевой самооценки и самоконтроля, а у тувинцев, проживающих в городах, — ориентация на состояние в сочетании с более низкими показателями воли (Шляпников, 2023). Эти результаты порождают новый исследовательский вопрос: какими именно факторами обусловлены эти различия?

В силу особенностей истории и географии региона, в Туве сохраняются многие элементы традиционной культуры, образа жизни, религии и т.д. Согласно данным мониторинговых исследований, уровень модернизации в республике остается одним из самых низких в РФ¹. Примерно половина населения — это сельские жители, занятые в традиционных видах сельского хозяйства, в первую очередь, в животноводстве (Валиахметов и др., 2021). Вместе с этим, в республике, как и во всем мире, активно идут процессы модернизации, урбанизации, цифровизации и т.д. Жители сельских районов едут в города, получают образование, начинают работать в сфере производства и оказания услуг. Наряду с этим, наблюдается обратный процесс: городские жители возвращаются в деревню и начинают заниматься традиционными видами деятельности, возрождают элементы традиционной культуры (Ламажаа, 2021).

Образ жизни сельских и городских жителей сильно различается. В первую очередь это относится к структуре занятости населения. В сельских районах основная деятельность — это сельское хозяйство и другие традиционные виды деятельности, например, сбор дикоросов, а в городах — это производство и сфера услуг (Самба, 2022). Также в процессе урбанизации меняются формы социаль-

¹ Атлас модернизации России и ее регионов: социоэкономические и социокультурные тенденции и проблемы / сост. и отв. ред. член-корр. РАН Н.И. Лапин. М.: Издательство «Весь Мир», 2016. 360 с. С. 40 [Электронный ресурс] // Институт философии РАН. URL: https://iphpras.ru/uplfile/scult/analit/atlas_regionov.pdf (дата обращения: 11.01.2023).

ного взаимодействия: в городе человека преимущественно окружают соседи, а родственники, несмотря на все попытки сохранить отношения, территориально отдаляются друг от друга (Ламажаа, 2021).

В связи с этим можно предположить, что различия волевой регуляции у тувинцев, проживающих в городе и на селе, обусловлены трансформацией образа жизни как устойчивой формы деятельности и социального взаимодействия, типичного для данной этнической группы, в процессе урбанизации общества. Цель данной работы состоит в проверке этого предположения.

В работе мы придерживались представлений В.А. Иванникова, согласно которым основная функция воли состоит в порождении действия в условиях дефицита побуждения или торможения. Реализация этой функции осуществляется за счет системной работы психики, ведущая роль в этой работе отводится смысловым образованиям личности. К феноменам воли В.А. Иванников относит процессы самодетерминации (произвольная мотивация), самоконтроля (или саморегуляции), а также устойчивые волевые свойства личности (волевые качества) (Иванников, 2006).

Выборка

Сравнивались тувинцы, проживающие в сельских районах и городах Республики Тывы (Тувы), а также в Москве. Приведем характеристики выборок.

Тувинцы, проживающие в с. Эрзин — административном центре Эрзинского района Тувы (численность населения — 3 тыс. чел.², 99,28% — тувинцы). Представители данной группы — сельские жители, основное занятие — традиционное сельское хозяйство, животноводство. 109 женщин и 76 мужчин в возрасте 18–75 лет, средний возраст: 39,3 года.

Тувинцы, проживающие в с. Мугур-Аксы — административном центре Монгун-Тайгинского района Тувы (численность населения — 4,5 тыс. чел.). Представители данной группы — сельские жители, их основное занятие — традиционное сельское хозяйство, выпас скота на высокогорных пастбищах, охота. 181 женщина и 84 мужчины в возрасте 18–79 лет, средний возраст: 38,1 года.

Тувинцы, проживающие в г. Кызыл — столице Тувы (численность населения — 125 тыс. чел., 68,98% — тувинцы). Основное занятие респондентов данной группы — сфера услуг (образование, здравоохранение, социальная сфера, торговля). 125 женщин и 47 мужчин в возрасте 18–66 лет, средний возраст: 36,4 года.

Тувинцы, проживающие в г. Москва — столице РФ (численность населения — 13 млн чел., 682 чел. — тувинцы). Основное занятие респондентов данной группы — сфера услуг (образование, здравоохранение). 51 женщина и 54 мужчины в возрасте 18–75 лет, средний возраст: 27,41 года.

Всего в исследовании приняло участие 727 человек. Выборки были сбалансированы по полу и возрасту. Все респонденты проживают в регионе с рождения, за исключением респондентов из Москвы, которые переехали в столицу не менее

² Всероссийская перепись населения 2010. URL: https://gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 11.01.2023).

5 лет назад. Этническая принадлежность респондентов определялась в ходе предварительной беседы.

Методы

Поскольку в современной науке не сложилось единого подхода к определению и диагностике воли, для оценки состояния волевой регуляции респондентов в работе использовалась батарея методик, направленных на оценку различных эмпирических ее проявлений: контроля за действием, эмоционального, поведенческого, социального самоконтроля. Данная батарея достаточно хорошо зарекомендовала себя при изучении различных групп респондентов (Барабанов, 2013; Иванников и др., 2020; Иванников, Монроз, 2016):

«Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1997). Опросник предназначен для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции. В основе методики лежит теория контроля за действием Ю. Куля, согласно которой существуют два типа волевой регуляции процесса реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляция. Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД-диспозиция). Анализировались показатели наиболее сильной с точки зрения психометрии субшкалы — «Контроль за действием при планировании».

«Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев и С.В. Фирсова) (Ильин, 2000). Вопросник состоит из трех субшкал, позволяющих оценить склонность обследуемого к волевому самоконтролю в эмоциональной сфере, в деятельности и в социальном взаимодействии (социальный самоконтроль).

Поскольку исследования показывают наличие значимых связей между волевой и смысловой сферой личности, также использовался тест СЖО (Леонтьев, 2000). Данная методика позволяет оценить общее состояние смысловой сферы личности: наличие у респондента целей и ценностей в жизни, устойчивых смысловых отношений, а также общей осмысленности текущей жизненной ситуации.

Для оценки образа жизни респондентов использовалась анкета, включающая в себя вопросы, касающиеся их образа жизни (вопросы см. в табл. 1).

Исследование проводилось в 2021–2022 гг. Респонденты заполняли опросники на русском языке в индивидуальном порядке в присутствии исследователя. Участие в исследовании носило добровольный характер, за участие в нем респонденты получали денежное вознаграждение.

Результаты исследования

Образ жизни

В табл. 1 представлены результаты ответов респондентов на вопросы анкеты об образе жизни. Для оценки значимости различий ответов между группами использовался критерий χ^2 Пирсона.

Таблица 1. Частоты ответов на вопросы анкеты об образе жизни, в %

	Эрзин, % опрошен- ных	Мугур- Аисы	Кызыл	Москва	χ^2
Как бы вы оценили воспитание, которое вы получили?					
Меня воспитывали строго в традициях моего народа	40,60	33,50	28,90	43,10	11,78**
Мои родители совмещали традиционные и современные методы воспитания	53,30	56,80	63,60	46,10	
Мои родители использовали преимущественно современные методы воспитания	6,10	9,80	7,50	10,80	
Владете ли вы национальным языком?					
Владею и часто использую в повседневной жизни	85,20	86,80	83,20	64,70	48,66**
Владею и иногда использую в повседневной жизни	8,20	7,90	12,10	15,70	
Владею, но очень редко использую в повседневной жизни	4,90	4,10	2,90	8,80	
Владел, но сейчас совсем не использую	0,00	0,80	0,60	6,90	
Никогда не владел	1,60	0,40	1,20	3,90	
Придерживаетесь ли вы традиций вашего народа?					
Да, практически во всех сферах жизни	51,60	42,50	34,10	27,20	48,38**
Да, во многих сферах жизни	24,50	32,70	33,50	34,00	
Иногда, по особым случаям	18,50	22,90	25,40	23,30	
Крайне редко	3,30	1,90	6,90	12,60	
Никогда	2,20	0,00	0,00	2,90	
Знакома ли вам традиционная кухня вашего народа?					
Очень хорошо знакома, и она существенно преобладает в моем рационе	49,50	44,00	38,20	30,10	41,20**
Хорошо знакома и я с удовольствием ем блюда своей национальной кухни	42,90	48,90	50,90	46,60	
Знакома, но я не очень хорошо в ней разбираюсь	4,90	6,00	7,50	12,60	
Знакома, но я предпочитаю блюда других кухонь	1,60	0,80	3,50	8,70	
Нет, не знакома	1,10	0,40	0,00	1,00	

Как бы вы в целом оценили свой образ жизни?					
Я веду образ жизни, традиционный для моего народа	31,10	31,20	20,20	27,30	31,64**
Мой образ жизни совмещает элементы традиционной и современной культуры	61,70	63,90	67,10	54,50	
Я веду образ жизни, далекий от традиционного образа жизни моего народа	7,10	4,90	12,10	17,20	
Какой уклад заведен у вас в семье (в отношениях со старшими, в супружеских отношениях, в воспитании детей)?					
В моей семье строго придерживаются традиционного уклада жизни	17,10	17,70	14,50	19,60	51,32**
В моей семье преобладает традиционный уклад жизни	26,50	27,80	17,90	17,60	
В моей семье присутствуют элементы как традиционного, так и современного образа жизни	49,20	51,90	60,70	41,20	
В моей семье преобладает современный уклад	7,20	2,60	6,90	20,60	
Придерживаетесь ли вы традиционных религиозных верований вашего народа?					
Да, я строго исповедую традиционную веру моего народа	85,70	72,90	67,60	61,7	153,39**
Я исповедую другую религию, но все же придерживаюсь некоторых традиционных верований моего народа	9,90	16,50	16,20	10,9	
Я строго исповедую другую религию	1,60	3,00	1,70	10,9	
Я атеист	2,20	3,80	11,60	15,1	
Другое	0,50	0,00	0,00	1,4	
Хорошо ли вы знакомы с литературной традицией вашего народа (сказки, народные предания, эпосы и т.д.)?					
Я очень хорошо знаком с литературной традицией моего народа и люблю ее	47,50	47,70	33,50	37,60	36,01**
Я, в общем, достаточно хорошо знаком с литературной традицией моего народа	40,40	37,20	42,80	31,70	
Мои знания литературной традиции моего народа достаточно поверхностны и фрагментарны	8,20	13,90	19,10	28,70	
Я практически ничего не знаю о литературной традиции моего народа	3,80	1,10	4,00	2,00	

Интересуетесь ли вы культурой своего народа?					
Меня очень интересует культура моего народа, я специально изучаю ее	34,60	35,30	19,70	20,60	67,11**
Меня интересует все, что связано с культурой моего народа	54,40	54,90	57,80	45,10	
Культура моего народа интересна мне не больше, чем культура любого другого народа	7,10	9,40	20,20	29,40	
Меня мало интересует культура моего народа	3,30%	0,40	1,70	2,90	
Я совсем не интересуюсь культурой моего народа	0,50	0,00	0,60	0,00	
Хотели бы вы приобщать своих детей к культуре своего народа?					
Да, я хотел бы, чтобы мои дети были знакомы с культурной традицией своего народа	52,70	50,80	49,10	27,00	62,69**
Да, я хотел бы, чтобы мои дети не только знали культурную традицию своего народа, но и организовывали (регулировали) свое поведение в соответствии с нею, сохраняли ее и передавали уже своим детям	33,50	38,30	30,60	44,00	
Я считаю, что сейчас важнее воспитывать детей в духе мультикультурализма — знакомства с культурами различных народов, т.к. все они вносят равнозначный вклад в жизнь современного человека	12,60	9,80	19,10	22,00	
Нет, не хотел бы	1,10	1,10	1,20	1,00	
Как вы оцениваете усилия государственных органов власти вашего региона по сохранению и развитию культуры вашего народа?					
Я считаю, что усилия власти вполне достаточны для того, чтобы культура моего народа не только сохранялась, но и развивалась	45,60	47,00	47,40	27,70	74,22**
Я считаю, что властям следует усилить свою деятельность в этом направлении и уделять большее внимание сохранению и развитию культуры народа	51,10	49,60	50,30	49,50%	
Я считаю, что развитие культуры и народного самосознания не являются задачами власти	2,70	3,40	2,30	20,80	

** — $p = 0,01$.

Table 1. Frequencies of answers to questionnaire questions about lifestyle, %

	Erzin, %	Mugur-Aksy	Kyzyl	Moscow	χ^2
How would you rate the upbringing you received?					
I was raised strictly in the traditions of my people	40.60	33.50	28.90	43.10	11.78**
My parents combined traditional and modern parenting methods	53.30	56.80	63.60	46.10	
My parents used mostly modern parenting methods	6.10	9.80	7.50	10.80	
Do you speak the national language?					
I speak it and often use it in everyday life.	85.20	86.80	83.20	64.70	48.66**
I speak it and sometimes use it in everyday life	8.20	7.90	12.10	15.70	
I speak it, but very rarely use it in everyday life.	4.90	4.10	2.90	8.80	
I speak it, but now I don't use it at all	0.00	0.80	0.60	6.90	
Never spoke	1.60	0.40	1.20	3.90	
Do you follow the traditions of your people?					
Yes, in almost all areas of life	51.60	42.50	34.10	27.20	48.38**
Yes, in many areas of life	24.50	32.70	33.50	34.00	
Sometimes, on special occasions	18.50	22.90	25.40	23.30	
Rarely	3.30	1.90	6.90	12.60	
Never	2.20	0.00	0.00	2.90	
Are you familiar with the traditional cuisine of your people?					
Very familiar, and it significantly predominates in my diet	49.50	44.00	38.20	30.10	41.20**
I know it well and I enjoy eating my national cuisine	42.90	48.90	50.90	46.60	
Familiar, but I'm not very good at it	4.90	6.00	7.50	12.60	
Familiar, but I prefer dishes from other cuisines	1.60	0.80	3.50	8.70	
No, I am not	1.10	0.40	0.00	1.00	
How would you rate your overall lifestyle?					
I lead a lifestyle traditional for my people	31.10	31.20	20.20	27.30	31.64**
My lifestyle combines elements of traditional and modern culture	61.70	63.90	67.10	54.50	
I lead a lifestyle that is far from the traditional lifestyle of my people	7.10	4.90	12.10	17.20	

What kind of lifestyle does your family have (in relationships with elders, in marital relationships, in raising children)?					
My family strictly adheres to the traditional way of life	17.10	17.70	14.50	19.60	51.32**
My family has a traditional way of life.	26.50	27.80	17.90	17.60	
My family contains elements of both traditional and modern lifestyles.	49.20	51.90	60.70	41.20	
The modern lifestyle predominates in my family	7.20	2.60	6.90	20.60	
Do you adhere to the traditional religious beliefs of your people?					
Yes, I strictly practice the traditional faith of my people	85.70	72.90	67.60	61.7	153.39**
I practice a different religion, but still adhere to some of the traditional beliefs of my people	9.90	16.50	16.20	10.9	
I strictly practice another religion	1.60	3.00	1.70	10.9	
I'm an atheist	2.20	3.80	11.60	15.1	
Other	0.50	0.00	0.00	1.4	
Are you familiar with the literary tradition of your people (fairy tales, folk tales, epics, etc.)?					
I am familiar with the literary tradition of my people and I'm fond of it	47.50	47.70	33.50	37.60	36.01**
In general, I am quite familiar with the literary tradition of my people	40.40	37.20	42.80	31.70	
My knowledge of the literary tradition of my people is quite superficial and fragmentary	8.20	13.90	19.10	28.70	
I know practically nothing about the literary tradition of my people	3.80	1.10	4.00	2.00	
Are you interested in the culture of your people?					
I am very interested in the culture of my people, I specifically study it	34.60	35.30	19.70	20.60	67.11**
I am interested in everything related to the culture of my people	54.40	54.90	57.80	45.10	
The culture of my people isn't more interesting to me than the culture of any other people	7.10	9.40	20.20	29.40	
I have little interest in the culture of my people	3.30%	0.40	1.70	2.90	
I'm not at all interested in the culture of my people	0.50	0.00	0.60	0.00	

Would you like to introduce your children to the culture of your people?					
Yes, I would like my children to be familiar with the cultural traditions of their people	52.70	50.80	49.10	27.00	62.69**
Yes, I would like my children not only to know the cultural tradition of their people, but also to organize (regulate) their behavior in accordance with it, preserve it and pass it on to their children	33.50	38.30	30.60	44.00	
I believe that now it is more important to raise children in the spirit of multiculturalism — getting to know the cultures of different peoples, because they all make an equal contribution to the life of modern man	12.60	9.80	19.10	22.00	
No, I wouldn't like to	1.10	1.10	1.20	1.00	
How do you assess the efforts of government authorities in your region to preserve and develop the culture of your people?					
I believe that the efforts of the authorities are quite sufficient to ensure that the culture of my people is not only preserved, but also developed	45.60	47.00	47.40	27.70	74.22**
I believe that the authorities should strengthen their activities in this direction and pay more attention to the preservation and development of the culture of my people	51.10	49.60	50.30	49.50%	
I believe that the development of culture and national identity is not the task of the authorities	2.70	3.40	2.30	20.80	

** — $p = 0.01$.

Как можно видеть из табл. 1, более половины респондентов оценивают свой образ жизни как совмещающий элементы традиционной и современной культуры. Вместе с этим, жители сельских районов значимо чаще оценивают свой образ жизни как близкий к традиционному, тогда как жители городов чаще оценивают его как близкий к современному (здесь и далее результаты попарного сравнения: Кызыл — Эрзин: $\chi^2(3) = 7,908$, $p = 0,01$; Кызыл — Мугур-Аксы: $\chi^2(3) = 13,508$, $p = 0,01$; Москва — Эрзин: $\chi^2(3) = 8,856$, $p = 0,05$; Москва — Мугур-Аксы: $\chi^2(3) = 17,334$, $p = 0,01$). Сходные закономерности прослеживаются в ответах на вопросы о полученном воспитании и семейном укладе: большая часть оценивает их как смешанные, в сельских районах они значимо чаще оцениваются как традиционные, а в городах — как современные (Кызыл — Эрзин: $\chi^2(4) = 5,483$, $p = 0,1$; Кызыл — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 10,917$, $p = 0,01$; Москва — Эрзин: $\chi^2(4) = 14,859$, $p = 0,01$; Москва — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 38,783$, $p = 0,01$).

Наряду с этим, больше половины респондентов стремятся придерживаться национальных традиций и обычаев (например, национальной кухни), чаще использовать тувинский язык, исповедуют традиционную для региона религию (синтез тибетского буддизма с традиционными верованиями). В сельских районах эта тенденция выражена сильнее, чем в городах (Кызыл — Эрзин: $\chi^2(4) = 17,016$, $p = 0,01$; Кызыл — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 9,095$, $p = 0,05$; Москва — Эрзин: $\chi^2(4) = 21,004$, $p = 0,01$; Москва — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 29,898$, $p = 0,01$). Также более половины респондентов проявляют интерес к тувинской культуре и хотели бы воспитывать своих детей в соответствии с традициями своего народа. В сельских районах эта тенденция выражена сильнее, а в городах чаще встречается установка на мультикультурализм (Кызыл — Эрзин: $\chi^2(4) = 19,543$, $p = 0,01$; Кызыл — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 21,664$, $p = 0,01$; Москва — Эрзин: $\chi^2(4) = 26,185$, $p = 0,01$; Москва — Мугур-Аксы: $\chi^2(4) = 35,925$, $p = 0,01$).

Таким образом, можно заключить, что большинство респондентов отмечают изменения образа жизни, причем в городе эти изменения более заметны, чем на селе. Несмотря на это, многие сельские и городские жители продолжают придерживаться отдельных традиций и обычаев своего народа и проявляют интерес к национальной культуре.

Связь образа жизни и волевой регуляции

Поскольку ответы на все вопросы анкеты об образе жизни значимо коррелировали между собой, с целью понижения размерности данных использовалась процедура факторного анализа (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением). В результате была получена трехфакторная структура, объясняющая 54% дисперсии (КМО = 0,855, тест сферичности Бартлетта = 1724,89, $p = 0,001$):

Фактор № 1 был интерпретирован как «**формы социального взаимодействия**», он объяснял 34,45% дисперсии и был образован вопросами, касающимися семейного уклада (0,768), полученного воспитания (0,734), образа жизни в целом (0,733), а также знакомства с национальной литературой (0,453). Чем ниже значения по этому фактору, тем чаще респонденты оценивают свой образ жизни как традиционный.

Фактор № 2 был интерпретирован как «**традиции в повседневной жизнедеятельности и быту**» (национальный язык, кухня, религия), он объяснял 10,45% дисперсии и был образован вопросами, касающимися использования тувинского языка (0,815), вероисповедания (0,486), соблюдения национальных традиций (0,610), в частности, приготовления блюд национальной кухни (0,703). Чем выше значения по этому фактору, тем реже респонденты придерживаются национальных традиций в своей жизни.

Фактор № 3 был интерпретирован как «**сохранение культурных традиций**», он объяснял 9,65% дисперсии и был образован вопросами, касающимися национальной политики в республике (0,801), подходов к воспитанию детей (0,600) и

интереса к национальной культуре (0,404). Чем ниже значения по этому фактору, тем больше респонденты проявляют интерес к тувинской культуре.

Далее в работе анализировались факторные оценки, рассчитанные с помощью метода линейной регрессии для каждого респондента.

Чтобы оценить связь волевой регуляции и образа жизни, использовался корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 2. Как можно видеть, показатели волевой регуляции слабо, но значимо связаны с факторными оценками по Фактору № 2: чем больше респонденты привержены традициям и обычаям, тем выше у них показатели волевой регуляции. Соответственно, далее анализировался только этот фактор. Для краткости назовем его «Традиции».

Таблица 2. Корреляция показателей волевой регуляции и оценок, рассчитанных по результатам факторного анализа (коэффициент корреляции Пирсона)

Показатель	Фактор № 1	Фактор № 2	Фактор № 3
ШКД	-0,02	-0,170*	-0,092
ЭСК	0,13	-0,194*	-0,057
ПСК	0,02	-0,245**	-0,104
ССК	0,03	-0,270**	-0,113

Примечание: ШКД — «Шкала контроля за действием», ЭСК — эмоциональный самоконтроль, ПСК — поведенческий самоконтроль, ССК — социальный самоконтроль, * — $p = 0,05$, ** — $p = 0,01$.

Table 2. Correlation of the volitional regulation indicators and scores calculated from the factor analysis results (Pearson correlation coefficient)

Indicator	Factor 1	Factor 2	Factor 3
ACS	-0.02	-0.170*	-0.092
ESC	0.13	-0.194*	-0.057
BSC	0.02	-0.245**	-0.104
SSC	0.03	-0.270**	-0.113

Note: ACS — “Action Control Scale”, ESC — emotional self-control, PSK — behavioral self-control, SSC — social self-control, * — $p = 0.05$, ** — $p = 0.01$.

Для того, чтобы оценить вклад особенностей образа жизни в различия показателей волевой регуляции у сельских и городских жителей, использовались методы многомерного дисперсионного и ковариационного анализа MANOVA³.

Проверялись четыре факторные модели. Во всех моделях в качестве независимой переменной выступал район проживания респондентов, а в качестве зависимых переменных — показатели их волевой регуляции.

В Модели № 1 была только одна независимая переменная, ковариат не было.

В Модели № 2 в качестве ковариаты выступали факторные оценки по Фактору № 2.

³ Тесты Колмогорова — Смирнова и Ливиня показали наличие нормального распределения и равенства дисперсий показателей, что позволило использовать методы параметрической статистики.

Поскольку влияние образа жизни на волевую регуляцию может быть опосредствовано смысловыми образованиями личности, в качестве ковариаты также использовались показатели теста СЖО.

В Модели № 3 в качестве ковариаты выступали показатели теста СЖО.

В Модели № 4 в качестве ковариат выступали и факторные оценки, и показатели теста СЖО.

Результаты анализа приведены в табл. 3.

Таблица 3. Результаты многомерного дисперсионного и ковариационного анализов

ЗП	Модель 1	Модель 2			Модель 3			Модель 4			
	F(НП)	F(НП)	F(ОЖ)	R ²	F(НП)	F(СЖО)	R ²	F(НП)	F(ОЖ)	F(СЖО)	R ²
ШКД	9,15**	4,10**	11,96**	0,048	3,48**	39,93**	0,088	2,08	2,75*	32,05**	0,088
ЭСК	2,79*	1,84	19,13**	0,038	0,95	34,10**	0,065	0,74	10,56**	25,16**	0,086
ПСК	7,96**	4,48**	22,75**	0,067	0,72	92,67**	0,156	0,26	8,99**	75,16**	0,167
ССК	2,561*	0,77	41,28**	0,066	0,53	58,89**	0,106	0,25	20,05**	42,40**	0,137

Примечания: ЗП — зависимая переменная, НП — независимая переменная, ОЖ — факторные оценки по Фактору № 2, СЖО — тест СЖО, F — коэффициент Фишера, R² — стандартизированный R², * — p = 0,05, ** — p = 0,01.

Table 3. MANOVA results

DV	Model 1	Model 2			Model 3			Model 4			
	F(IP)	F(IV)	F(LS)	R ²	F(IV)	F(PIL)	R ²	F(IV)	F(LS)	F(PIL)	R ²
ACS	9.15**	4.10**	11.96**	0.048	3.48**	39.93**	0.088	2.08	2.75*	32.05**	0.088
ESC	2.79*	1.84	19.13**	0.038	0.95	34.10**	0.065	0.74	10.56**	25.16**	0.086
BSC	7.96**	4.48**	22.75**	0.067	0.72	92.67**	0.156	0.26	8.99**	75.16**	0.167
SSC	2.561*	0.77	41.28**	0.066	0.53	58.89**	0.106	0.25	20.05**	42.40**	0.137

Notes: DV — dependent variable, IV — independent variable, LS — factor estimates for Factor 2, PIL — PIL test, Fisher's F coefficient, R² — standardized R², * — p = 0.05, ** — p = 0.01.

Результаты проверки Модели № 1 показали значимое влияние фактора «Район» на все зависимые переменные, что свидетельствует о наличии значимых различий между сельскими и городскими жителями по показателям волевой регуляции.

Результаты проверки Модели № 2 показали, что при контроле эффекта ковариаты Фактор № 2 «Традиции», значимое влияние фактора «Район» сохраняется только для показателей «Шкалы контроля за действием» и поведенческого самоконтроля.

Результаты проверки Модели № 3 показали, что при контроле эффекта ковариаты тест СЖО, значимое влияние фактора «Район» сохраняется только для показателей «Шкалы контроля за действием».

Наконец, результаты проверки Модели № 4 показали, что при контроле обеих ковариат, значимое влияние фактора «Район» на зависимые переменные отсутствует.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что различия показателей воли в сравниваемых группах могут быть обусловлены различиями показателей Фактора № 2 «Традиции» и теста СЖО. Причем, если судить по значениям R^2 , вклад СЖО примерно в 1,5–2 раза больше, чем вклад Фактора № 2 «Традиции», а в наибольшей степени эта закономерность проявляется у переменных «поведенческий» и «социальный» самоконтроль.

Обсуждение результатов

В целом, результаты исследования подтверждают наше предположение: различия показателей волевой регуляции сельских и городских жителей могут быть связаны с особенностями их образа жизни, а также смысловой сферы. У респондентов, которые строже придерживаются этнических традиций и обычаев в повседневной деятельности, преобладает ориентация на действие и сильнее выражен волевой самоконтроль (см. табл. 2).

Как видно из табл. 1, жители сел, по их собственным оценкам, строже, чем жители городов, придерживаются традиций и обычаев в повседневной деятельности. В связи с этим, можно предположить, что традиции играют важную роль в регуляции жизнедеятельности сельского населения Тувы. Традиции предлагают набор четких правил и норм поведения, основанных на опыте предыдущих поколений (Обухов, 2006). Само по себе соблюдение этих правил уже требует от человека самоконтроля, что может объяснять более высокие показатели воли у сельских жителей по сравнению с городскими.

Для человека традиция также может выступать внешним, социальным средством регуляции деятельности и отдельных действий, начиная с процессов принятия решения и целеполагания, заканчивая оценкой результатов действий. Более того, традиции могут наполнять обычные повседневные действия человека дополнительными смыслами, связывая их с системой общегрупповых ценностей, на что может указывать выявленная связь между особенностями образа жизни и показателями теста СЖО. Вместе с этим, как показали беседы с сельскими жителями, традиции далеко не всегда осознаются. Действие по традиции автоматизировано, поэтому оно не требует обращения к волевой регуляции как личностной форме произвольной регуляции. Вероятно, поэтому у сельских жителей значимо преобладает ориентация на действие.

В процессе урбанизации роль традиций в регуляции жизнедеятельности общества уменьшается (там же). В результате человек лишается традиционных социальных средств регуляции деятельности. Эту утрату ему приходится компенсировать за счет различных форм сознательной психической регуляции. Действия, теряя связь с традиционной культурой и системой ценностей, лишаются источников дополнительных смыслов. В результате горожане вынуждены чаще

обращаться к сознательному волевому контролю за повседневными действиями — «заставлять» себя делать то, что нужно. Регуляция деятельности утрачивает произвольный и автоматизированный характер, снижается готовность к действию, повышается рефлексивность, формируется ориентация на состояние.

Конечно, в нашей работе образ жизни, в первую очередь, оценивался субъективно, со слов респондентов, но при этом — весьма подробно, детализированно. Однако, как уже отмечалось во введении, образ жизни тувинцев, проживающих в городе и на селе, различается объективно, например, по структуре занятости населения (Валиахметов и др., 2021). Большинство респондентов исследования из сельских районов заняты в традиционном животноводстве, тогда как жители городов — в сфере производства и оказания услуг. Вместе с этим, с точки зрения психической регуляции, важна не столько объективная сторона действия, сколько отношение к нему со стороны субъекта. Отношение к действию как к традиции придает ему дополнительную побудительность, встраивая его в более широкий контекст смысловых отношений (Иванников, 2006).

Таким образом, можно предположить, что различия показателей волевой регуляции между сельскими и городскими жителями являются следствием объективных изменений образа жизни в процессе модернизации/урбанизации тувинского общества. По всей видимости, уменьшение роли традиций, основанных на коллективном опыте, в регуляции деятельности ведет к тому, что городскому жителю чаще, чем сельскому, приходится принимать решения, основанные на личном опыте и смыслах, прибегать к волевому усилию для их реализации и задумываться о собственной мотивации. В результате у жителей городов начинает преобладать форма волевой регуляции, которую Ю. Куль определяет как самоконтроль или ориентацию на состояние (Baumann et al., 2018; Quirin et al., 2020).

Выводы

Результаты сравнения жителей сельских районов и городов позволяют высказать предположения о том, что происходит с волевой регуляцией в процессе модернизации/урбанизации тувинского общества.

В первую очередь, меняется образ жизни людей как объективная детерминанта или источник развития личности (Асмолов, 2001).

В сельском обществе традиции и групповой опыт играют значительную роль в регуляции деятельности. Жители села чаще действуют «по традиции», а точнее, они так чаще оценивают свои действия. С одной стороны, это требует большего самоконтроля, а с другой стороны, — традиции наполняют повседневные действия сакральным смыслом. По всей видимости, регуляция, основанная на традиции, носит более автоматизированный характер и не требует сознательного волевого усилия.

В городе ситуация меняется, роль традиций и, шире — традиционной культуры в регуляции деятельности уменьшается, поэтому человеку чаще приходится полагаться на личный опыт и личностные смыслы, что делает его более рефлекс-

сивным. Такая регуляция требует более частого обращения к волевому усилию. Это позволяет сделать заключение, что в процессе модернизации тувинского общества роль волевой регуляции как личностной формы произвольной регуляции в жизни человека возрастает.

Безусловно, встает вопрос: насколько полученные результаты специфичны для тувинского общества? С одной стороны, исследователями отмечается своеобразие тувинского этноса, в первую очередь, — его культуры и исторического пути (Ламажаа, 2021). С другой стороны, здесь мы видим проявление общего принципа культурно-исторической обусловленности психических процессов, согласно которому трансформация общества ведет к трансформации психических образований (Лурия, 1974). Чем сложнее отношения человека с миром, тем сложнее регуляция его поведения и деятельности. Однако окончательный ответ на этот вопрос могут дать дальнейшие исследования.

Литература

- Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
- Барабанов Д.Д. Сравнительный анализ изменений волевой регуляции у студентов первого и второго курса (мониторинг) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 119–130.
- Валиахметов Р.М., Баймурзина Г.Р., Туракаев М.С., Самба А.Д.-Б. Этносоциальные особенности занятости населения в республиках Тува и Башкортостан // Новые исследования Тувы. 2021. № 4. С. 206–222. <https://doi.org/doi.org/10.25178/nit.2021.4.15>
- Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15–23.
- Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д., Эйдман Е.В. Осмысленность жизни и ориентация на действие как предикторы самооценок волевых качеств // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 2. С. 3–25. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.01>
- Иванников В.А., Монроз А.В. Сравнительный анализ устойчивых характеристик волевой активности в разных видах жизнедеятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 16–24. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-1-16-24>
- Иванников В.А., Шляпников В.Н. Воля как продукт общественно-исторического развития человечества // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 3. С. 111–121.
- Иванников В.А., Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции у представителей разных этнокультурных групп // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 1. С. 70–84. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120106>

- Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006.
- Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
- Ламажаа Ч.К. Тува как лимитрофная зона: язык, религия и идентификация тувинцев // Новые исследования Тувы. 2021. № 3. С. 178–194. <https://doi.org/10.25178/nit.2021.3.14>
- Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
- Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974.
- Обухов А.С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006.
- Самба А.Д.-Б. Ретроспективный анализ формирования социально-профессиональной структуры населения Республики Тыва // Новые исследования Тувы. 2022. № 3. С. 135–149. <https://doi.org/10.25178/nit.2022.3.10>
- Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.
- Шляпников В.Н. Воля: потерянное звено современной зарубежной психологии // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 72–87. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150105>
- Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции у тувинцев в условиях урбанизации общества // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 1. С. 152–166. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160109>
- Ainslie, G. (2020). Willpower With and Without Effort. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, 1–81. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000357>
- André, N., Audiffren, M., Baumeister, R.F. (2019). An Integrative Model of Effortful Control. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 13, 79. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2019.00079>
- Baumann, N., Kazén, M., Quirin, M., Koole, S.L. (2018). Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing.
- Quirin, M., Robinson, M., Rauthmann, J., Kuhl, J., Read, S., Tops, M., Deyoung, C. (2020). The Dynamics of Personality Approach (DPA): Twenty Tenets for Uncovering the Causal Mechanisms of Personality. *European Journal of Personality*, 34 (6), 947–968. <https://doi.org/10.1002/per.2295>

References

- Ainslie, G. (2020). Willpower With and Without Effort. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, 1–81. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000357>
- André, N., Audiffren, M., Baumeister, R.F. (2019). An Integrative Model of Effortful Control. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 13, 79. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2019.00079>
- Asmolv, A.G. (2001). Psychology of Personality: Principles of General Psychological Analysis. Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Barabanov, D.D. (2013). Comparative analysis of changes in volitional regulation in first and second year students (monitoring). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 119–130. (In Russ.).

Baumann, N., Kazén, M., Quirin, M., Koole, S.L. (2018). Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing.

Ил'ин, Е.П. (2000). The Psychology of Volition. Saint-Peterburg: Piter. (In Russ.).

Ivannikov, V.A. (2006). Psychological mechanisms of volitional regulation. Saint-Peterburg: Piter. (In Russ.).

Ivannikov, V.A., Barabanov, D.D., Monroz, A.V., Shlyapnikov, V.N., Eidman, E.V. (2014). The role of the notion of will in contemporary psychology. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 15–23. (In Russ.).

Ivannikov, V.A., Gusev, A.N., Barabanov, D.D., Ejdman, E.V. (2020). Meaningfulness of life and orientation to action as predictors of self-assessments of volitional qualities. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 3–25. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.01> (In Russ.).

Ivannikov, V.A., Monroz, A.V. (2016). Comparative analysis of stable characteristics of volitional activity in different types of life. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences)*, 1, 16–24. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-1-16-24> (In Russ.).

Ivannikov, V.A., Shlyapnikov, V.N. (2012). Volition as a result of social-historical development of humanity. *Psikhologicheskii Zhurnal (Psychological Journal)*, 33, 3, 111–121. (In Russ.).

Ivannikov, V.A., Shlyapnikov, V.N. (2019). Features of volitional regulation among representatives of different ethnocultural groups. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (1), 70–84. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120106> (In Russ.).

Lamazhaa, Ch.K. (2021). Tuva as a limitrophe zone: language, religion and people's identity. *New Research of Tuva*, 3, 178–194. <https://doi.org/10.25178/nit.2021.3.14> (In Russ.).

Леонтьев, Д.А. (2000). Purpose-in-life test]. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Luriya, A.R. (1974). On the historical development of cognitive processes. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Obukhov, A.S. (2006). Psychology of personality in the context of the realities of the traditional. Moscow: Prometei. (In Russ.).

Quirin, M., Robinson, M., Rauthmann, J., Kuhl, J., Read, S., Tops, M., Deyoung, C. (2020). The Dynamics of Personality Approach (DPA): Twenty Tenets for Uncovering the Causal Mechanisms of Personality. *European Journal of Personality*, 34 (6), 947–968. <https://doi.org/10.1002/per.2295>

Samba, A.D.-B. (2022). Retrospective analysis of the development of the social and professional structure of the population in the Republic of Tuva. *Novye issledovaniya Tuvy (New Research of Tuva)*, 3, 135–149. <https://doi.org/10.25178/nit.2022.3.10> (In Russ.).

Шапкин, С.А. (1997). Experimental study of volitional processes. Moscow: Smysl. (In Russ.).

Shlyapnikov, V.N. (2022). Will: The Lost Link of Contemporary Foreign Psychology. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 15 (1), 72–87. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150105> (In Russ.).

Shlyapnikov, V.N. (2023). Features of Volitional Regulation among Tuvans in the Conditions of Urbanization of Society. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 16 (1), 152–166. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160109> (In Russ.).

Valiakhmetov, R.M., Baimurzina, G.R., Turakayev, M.S. and Samba, A.D.-B. (2021). Ethnic and Social Features of Employment in the Republics of Tuva and Bashkortostan. *Novye issledovaniya Tuvy (New Research of Tuva)*, 4, 206–222. <https://doi.org/10.25178/nit.2021.4.15> (In Russ.).

Vygotskii, L.S., Luriya, A.R. (1993). Behavioral History Studies: Monkey. Primitive. Child. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.).

Поступила: 13.07.2023

Получена после доработки: 17.08.2023

Принята в печать: 18.10.2023

Received: 13.07.2023

Revised: 17.08.2023

Accepted: 18.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Владимир Николаевич Шляпников — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии факультета общей и клинической психологии Московского института психоанализа, shlyapnikov.vladimir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>

ABOUT THE AUTHOR

Vladimir N. Shlyapnikov — Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Personality and Individual Differences, Faculty of General and Clinical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, shlyapnikov.vladimir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-31>

УДК 159.947.5, 159.942.3, 7.091

Модель построения психофизических действий актера на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева

В.Л. Машков

Московская театральная школа Олега Табакова, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Театральное искусство нуждается в психологической методологии, которая могла бы лечь в основу обучения актерскому мастерству, позволяя осознанно управлять деятельностью. В настоящее время реалистическое направление театра (К.С. Станиславский, В.О. Топорков), основанное на идее жизненного правдоподобия актерской игры, не теряет своей актуальности, однако его термины и методы требуют соотнесения с психологическими конструктами, описывающими ее строение как вида деятельности.

Цель. Формирование модельных представлений о структуре психофизических действий актера путем соотнесения психологической структуры деятельности по А.Н. Леонтьеву с системой актерской работы, представленной в подходах К.С. Станиславского, В.О. Топоркова.

Методы. В результате системного анализа трудов отечественных и зарубежных психологов (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, К. Левин, Б.В. Зейгарник, У. Джемс, С. Шехтер и др.) было осуществлено приложение теории деятельности А.Н. Леонтьева к методам актерского мастерства, изложенным в сочинениях известных театральных режиссеров (К.С. Станиславского, В.О. Топоркова, М.А. Чехова, В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова и др.).

Результаты. Показано, что для внешней и внутренней стороны психофизического действия актера характерно идентичное психологическое строение: деятельность (воссоздание реалистичной человеческой активности) — мотив («сверхзадача», «борьба» персонажа), действие (психофизическое действие) — цель (образ конечного результата, исходящий из мотива-«сверхзадачи»), операция — условия (предлагаемые обстоятельства). Непрерывность и произвольность психофизических действий актера обеспечивается мотивационными структурами (мотив, цель), а не эмоциями, которые не обладают достаточной побудительной силой и длительностью. Естественным образом переживание возникает в процессе осуществления деятельности в предлагаемых обстоятельствах.

Выводы. Понимание структуры деятельности и ее мотивационной стороны позволяет управлять психофизическим действием актера путем произвольного целеполагания и осознанного достижения цели. Психофизические действия не могут осуществляться вне контекста предлагаемых обстоятельств и представляют собой синтез первой и второй сигнальных систем.



Ключевые слова: деятельность, мотивация, Леонтьев, сверхзадача, театр, Станиславский.

Для цитирования: Машков В.Л. Модель построения психофизических действий актера на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 107–121. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-31>

GENERAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-31>

Model of actor's psychophysical actions based on Leontiev's activity theory

Vladimir L. Mashkov

Moscow Theater of Oleg Tabakov, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. Dramatic art requires methodological foundations to be applied for training; psychological theories can form the basis for actor's skills and allow for the conscious control of performing activities. Nowadays the realistic approach to theatrical art (Stanislavsky, K.S., Toporkov, V.O.) based on the idea of the life-like verisimilitude of acting does not lose its relevance, however, its terms and methods require correlation with psychological constructs describing the structure of actor play as a type of activity.

Objective. Development of model ideas about the structure of an actor's psychophysical actions by correlating the psychological structure of activity as per A.N. Leontiev with the system of acting work presented in the approaches of K.S. Stanislavsky, V.O. Toporkov.

Methods. A systematic analysis of domestic and foreign research on the psychological structure of activity (A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky, K. Levin, B.V. Zeigarnik, W. James, S. Shekhter, etc.) allowed to apply A.N. Leontiev's theory of activity to the methods of acting presented in the works of the famous theater directors (K.S. Stanislavsky, V.O. Toporkov, M.A. Chekhov, V.E. Meyerhold, E.B. Vakhtangov, etc.).

Results. It is shown that external and internal sides of the actor's psychophysical action have the same psychological structure: activity (reconstruction of realistic human behavior) — motivation ("supertask", character's "struggle"), action (psychophysical action) — goal (representation of the final result related to "supertask"), operation — conditions (given circumstances). The permanency and controllability of the actor's psychophysical actions is ensured by motivational structures (motive, goal), and not by emotions, which lack incentive effect and duration. Experience

arises naturally while acting in the given circumstances motivated by goals and supertask.

Conclusion. Understanding the structure of activity and its motivational aspect allows to control the actor's psychophysical action through conscious goal setting and managing its achievement. Psychophysical actions cannot be performed beyond the given circumstances and represent a synthesis of the first and second signaling systems.

Keywords: activities, motivation, Leontiev, supertask, theater, Stanislavsky.

For citation: Mashkov, V.L. (2023). Model of actor's psychophysical actions based on Leontiev's activity theory. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 107–121. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-31>

Введение

Согласно разделяемому нами реалистическому направлению в театральном искусстве, главной целью актера является создание правдоподобного сценического образа (Топорков, 1954). Предлагаемый нами метод работы над ролью выстраивается на основе представлений К.С. Станиславского и В.О. Топоркова, являющихся аутентичными для решения поставленных нами художественных и педагогических задач. Однако системы большинства театральных педагогов построены преимущественно на метафорах, а не психологических конструктах, что ведет к интерпретативности технологий работы, не позволяет быстро находить наиболее эффективный способ действия, а также обнаруживать и корректировать актерские ошибки. Таким образом, актуальной проблемой является поиск психологических теорий, описывающих актерскую работу, театральные термины и методы.

Цель данной статьи заключается в попытке предложить психологическую модель психофизических действий (термин, введенный нами на основе учений К.С. Станиславского), которая легла бы в основу разработки эффективной технологии актерской работы, позволяющей осознанно управлять деятельностью актера посредством мотивации и речевой регуляции. В качестве методологического основания данной модели предложен деятельностный подход А.Н. Леонтьева, который мы соотносим с представлениями К.С. Станиславского и В.О. Топоркова, выстроенных на принципах реалистического искусства. Близость идей К.С. Станиславского и А.Н. Леонтьева обнаруживается в понимании порождения психического через действие.

Выбор методологических оснований предлагаемой модели обусловлен представлениями об актерской игре как о профессиональной деятельности, которая должна опираться на сформированные умения, а не только на личностные особенности и эмоциональную сферу исполнителя, поскольку для профессии актера не чужды проблемы эмоционального выгорания и профессиональной деформации, вызванные стиранием границ между ролью и личностью (Hetzler, 2019). Психологическую структуру психофизических действий актера позволяет выявить

теория деятельности А.Н. Леонтьева, знание которой систематизирует и организует «инструментарий» актерской работы.

Описание хода исследования

Сравнительный анализ театральных подходов к формированию роли

Приступая к работе над ролью, актер выбирает средства и способы воплощения в зависимости от художественного направления и жанра спектакля. Несоответствие выбранных средств поставленной цели ведет к неточностям исполнения и искажает впечатление от актерской работы. Распространенной ошибкой начинающих исполнителей является попытка достичь реалистичности образа через усиление собственных эмоций и переживаний, но, как мы показали ранее, концентрация внимания актера на эмоциях и внешней экспрессии ведет к распаду сценического действия, возникновению «наигрыша»: эмоция становится действием, что приводит к потере подлинных целей персонажа (Машков и др., 2022). Добиться же эффекта реализма позволяет работа с мотивацией героя (Топорков, 1954).

В театральном искусстве существует ряд «экспрессивных» подходов, однако они не являются «неправильными», поскольку направлены на иные результаты творчества, отличные от реализма — работу с формой и силой воплощения. В связи с этим, они выстраиваются на других представлениях о генезисе роли: от эмоций к действию. Так, система М.А. Чехова предполагает погружение актера в эмоциональную «атмосферу» спектакля, а затем конструирование характера и действий (Чехов, 2018). «Везде есть атмосферы <...> Попытка понять, впитать атмосферу будет первым шагом к возможности создания ее на сцене» (Чехов, 2011, с. 7). С этой точки зрения, основным инструментом актера является гибкая эмоциональная сфера, способная откликаться на стимулы внешней среды и воображаемые условия (Evangelatou, 2020). Следуя экспрессионизму Е.Б. Вахтангова (Вахтангов, 1959; Whyman, 2018) и формализму В.Э. Мейерхольда (Мейерхольд, 1998), для создания образа необходимо сконцентрировать и выразительно показать во внешнем плане экспрессию героя, предписанную ролевыми ожиданиями. При этом В.Э. Мейерхольд строит технику работы на принципе периферической обратной связи (У. Джемс, К. Ланге) от внешнего выражения к внутреннему переживанию (Cannon, 1927; Джемс, 1991). В рамках реалистического направления техники «экспрессивных» подходов, обогащающие «арсенал» актера, могут успешно применяться для создания эффекта гротеска и иллюзорности в отдельных сценах, для импровизации, а также для включения отдельного актера в уже готовую коммуникативную структуру спектакля через улавливание его «атмосферы».

Однако полностью выстраивать театральную работу на принципе «от эмоций к действию», имея идеальным результатом достижение жизненного правдоподобия, затруднительно по ряду психологических причин.

1. Представим ситуацию: все актеры спектакля вместо того, чтобы направлять действие внутренней активностью (т.е. целью) в предлагаемых обстоятельст-

вах, пытаются уловить неясную «атмосферу» на сцене. В таком случае их поведение становится «полевым» по К. Левину, т.е. направляемым валентностью внешних стимулов, а не самоконтролем и волей (Lewin, 1935; Зейгарник, 2014), постановка выглядит «разорванной», а ответственность за психологическое содержание спектакля перекладывается на художников театра. Жизненное правдоподобие достигается за счет целенаправленной активности исполнителя, идущей изнутри, а не простой реакции на среду (Леонтьев, 1977). Неявно для себя М.А. Чехов приходит к выводу, что эмоции следуют за действием: воображая пространство, наполненное «атмосферой» (Чехов, 2011), актер совершает внутреннее сознательное целенаправленное действие.

2. Развитие повышенной чувствительности и «откликаемости» входит в противоречие с необходимостью дистанцироваться от публики (для которой характерна эмоциональность по Г. Лебону, Г. Тарду) через не прямое общение и управлять ориентировочным рефлексом на нерелевантные стимулы, что усиливает нагрузку на эмоциональную сферу актера.
3. Фоновое поддержание определенного уровня активации может приводить к стрессу (Cannon, 1927), беспредметной тревоге, неверному приписыванию причин эмоционального возбуждения (Schachter, Singer, 1962), мешающих воплощению характера персонажа. Критик П.А. Марков, благозвучно отзываясь об исполнительских способностях М.А. Чехова, все же указывает на то, что игра, построенная на экспрессивности, несет тон тревоги, «истерии», «неврастении» (Марков, 1974). Недифференцированность эмоций в отсутствии рефлексии и обозначения их через речь повышает риск психологической травматизации актера (Hetzler, 2019).

Побудительной силы эмоций недостаточно для поддержания непрерывности сценического действия по причине их кратковременности в сравнении с устойчивыми мотивами и целями (Леонтьев, 1971). Эмоции вызывают произвольное поведение; актер же стремится к произвольному управлению своими действиями. Базисом формирования реалистичного образа должны выступать мотивационные структуры, побуждающие действия, что транслируется в подходах К.С. Станиславского, В.О. Топоркова и разделяется нами: эта основа позволяет создать на сцене динамическую ситуацию в индивидуальной игре и актерском общении, которая развивается по естественным законам психической жизни. При точно найденных для роли мотивации (сверхзадача, линия борьбы) и целях формируется логичная последовательность действий, а переживание рождается в результате моральных выборов героя (Топорков, 1954; Станиславский, 1989).

Психологические теории рассматривают в качестве фактора личностного развития мотивацию (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже и др.), нежели эмоции. Переживания и чувства являются более поздним приобретением личности — «интеллектуализацией аффекта» (термин Л.С. Выготского).

Таким образом, изначально актеру необходимо создать мотивационную основу роли, о которой речь пойдет далее (Топорков, 1964, с. 6). Правдоподобное исполнение не связано с удачей, улавливанием настроения или природной гениальностью; оно является результатом систематической работы над постановкой целей и управлением психофизическими действиями (Munk, 1964).

Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа модели построения психофизических действий актера

В своем понимании *психофизических действий актера* мы следуем идеям, заложенным К.С. Станиславским и В.О. Топорковым. Психофизическое действие, осуществляемое на сцене, является непрерывным и сознательным (направляемым целью, исходящей из *сверхзадачи* — «*хотения*», *сквозного действия* — «*стремления*», *линии борьбы*), а также контекстуальным, т.е. определяемым *предлагаемыми обстоятельствами* — физической и символической системой, конструируемой с помощью восприятия среды, памяти и воображения (Топорков, 1954; Станиславский, 1989; Машков и др., 2022). Психофизическое действие актера представляет собой не только видимое поведение, но и психическую активность (функции восприятия, памяти, воображения, мышления, а также переживание): оно имеет внешнюю и внутреннюю стороны, обладающие идентичной психологической структурой (Леонтьев, 1977; Рубинштейн, 1989). Понимание уровней деятельности и ее мотивационной составляющей позволяет управлять психофизическим действием, прежде всего, путем осознанной постановки целей.

Для воссоздания аутентичного генезиса психофизического действия актера мы обратились к теории А.Н. Леонтьева и соотнесли универсальную структуру человеческой деятельности с актерской игрой, моделирующей ее. Процесс развития личности взаимосвязан с развитием деятельности: субъект изменяет сам себя, когда осуществляет действия через внешние условия (Тихомиров и др., 1999); в ведущей деятельности происходят тектонические изменения личностных структур и зарождаются психологические новообразования (Эльконин, 1994). Поэтому формирование деятельностного плана актерской игры способствует развитию характера персонажа.

Структуру актерской работы можно описать следующим образом:

— *деятельность* (воссоздание реалистичной человеческой активности) — *мотив* (сверхзадача, линия борьбы);

— *действие* (психофизическое действие) — *цель* (образ конечного результата, который сознательно задает актер для героя, исходя из предлагаемых обстоятельств);

— *операции* (отработанные и автоматизированные приемы) — *условия* (предлагаемые обстоятельства).

Деятельность актера представляет собой воссоздание правдоподобной человеческой активности и соотносится с ведущим *мотивом* героя — *сверхзадачей*, т.е. «хотением», сутью и смыслом пьесы, порождающим сквозное действие («стрем-

ление») (Станиславский, 1989; Кнебель, 2021), а также с *мотивом борьбы*, проявляющимся в системе социальных отношений героя (Топорков, 1954). Указанные мотивы направляют, побуждают и систематизируют деятельность, позволяя выстраивать общую логику психофизических действий. В ходе творческой работы по конструированию предлагаемых обстоятельств необходимо найти и обозначить сверхзадачу и линию борьбы (задавая вопрос «*ради чего?*»), а также понять иерархию мотивов для роли, что позволит определить идеологию, мировоззрение, структуру социальных отношений (т.е. оппонентов и союзников) персонажа, его возможные поступки и решения.

Мотив представляет собой предмет потребности, который может быть определен в физическом или символическом (на уровне значений) плане (Леонтьев, 1977) внутри предлагаемых обстоятельств. В соответствии с предметом потребности организуется вся активность роли. Важно идентифицировать мотив, не подменяя одну деятельность другой: в случае подмены рассыпается вся логическая цепочка психофизических действий. Например, В.Э. Мейерхольд предлагал подготовить энергетическое состояние актера к работе — условно сконцентрировать в себе «желание играть» (Мейерхольд, 1998). Актуализировать актерский энтузиазм необходимо осторожно: во-первых, в данном случае мотив персонажа может подмениться мотивом актера; во-вторых, в подобной ситуации возникает опасность нарушения оптимума мотивации (закон Йеркса — Додсона), когда при нарастающем желании выполнять деятельность становится все сложнее (Фресс, Пиаже, 1975). В ситуации, когда актер думает о процедуре игры на сцене, а не о целях и мотивах своего героя, искусство превращается в ремесло: если актер имеет мотив играть, то он лишь изображает; если же он принимает мотивы персонажа — он воспроизводит человеческое поведение, приближенное к реальности.

Цели персонажа определяют, какие действия он осуществляет, как он мыслит, и что он говорит. Цель представляет собой ментальный образ конечного результата и является осознанной, поэтому действия, регулируемые ею, — произвольные, т.е. подчиненные волевому контролю (Леонтьев, 1977). Образом конечного результата можно мысленно оперировать и направлять по отношению к нему физическую и психическую активность. Поиск целей является творческим элементом актерской работы, а его средством выступает ответ на вопрос «*зачем?*». Содержание драматического произведения не допускает бессмысленных эпизодов, поэтому каждая цель, поставленная актером для создаваемого образа, должна быть не инструментальна, а обнаруживать личностный смысл при проекции на мотив-«сверхзадачу».

Операции представляют собой способы осуществления психофизических действий, которые актер реализует в *условиях предлагаемых обстоятельств*. В случае актерской работы, эти условия являются физическими, социальными, символическими — реальными и конструируемыми в воображении. Предлагаемые обстоятельства представляют собой многоуровневую систему контекстов, в которую включен персонаж: культура и историческое время, этнос, социальные

сообщества и группы непосредственного межличностного общения, условия актуальных событий и т.д. (Товстоногов, 1984). Опираясь на систему контекстов своего персонажа, актер оттачивает исполнение роли путем отработки и автоматизации действий, которые превращаются в операции, а также насыщает сенсорные системы (первую сигнальную систему) для формирования впечатлений, представлений (по: Станиславский, 1989). На начальном этапе обрабатываемый прием реализуется на уровне действий, что позволяет контролировать исполнение и осуществлять коррекцию под контролем сознания; при повышении автоматизации сознательный контроль снижается и действие переходит в операцию. Несмотря на различия техник и подходов творческой работы, все театральные учителя солидарны во мнении: каждое актерское действие, физическое или психическое, необходимо доводить до совершенства путем длительных репетиций (Вахтангов, 1959; Мейерхольд, 1968), что приводит к формированию системы условных связей на уровне высшей нервной деятельности (по: Павлов, 1951). Концентрирование внимания на операциях приводит к неловкому исполнению психофизического действия или его распаду.

Изменение единиц деятельности происходит за счет управления осознанностью: в поле активного внимания находится цель психофизического действия; мотив может быть осознаваемым; операция же, будучи отточенной до автоматизма, обеспечивает фон деятельности процессов. При правильно выстроенной логике психофизических действий, построенной на мотивационной основе, чувства и переживания в ходе актерского исполнения зарождаются естественным путем: они возникают в результате оценки того, как и в какой степени мотивы деятельности воплощаются в ней, а также в процессе сценического общения; эмоции переходят в чувства при обобщении и означении, т.е. рефлексии (Леонтьев, 1971). Опыт практической работы позволил К.С. Станиславскому прийти к пониманию того, что живые эмоции и переживания должны актуализироваться сами в процессе произвольного осуществления целей в предлагаемых обстоятельствах (Станиславский, 1989).

Сценическая речь как регулятор деятельности и как психофизическое действие, совершаемое в предлагаемых обстоятельствах: синтез первой и второй сигнальных систем в актерском искусстве

К.С. Станиславский рассматривал речь преимущественно с точки зрения общения и экспрессии. Однако мы хотим подчеркнуть неразрывную связь речи и движений при построении психофизических действий: единство психофизической жизни человека состоит в синтезе первой и второй сигнальных систем, где первую сигнальную систему составляют впечатления, ощущения, представления, полученные посредством действий (увидеть, потрогать, почувствовать вкус или запах), а вторая сигнальная система представляет собой слово (речь), выступающее в качестве средства «означения» и регуляции высшей нервной деятельности (Павлов, 1951).

Речь выступает и как *регулятор* психической деятельности, и как *действие*.

Как *регулятор* речь (внутренняя или внешняя) сопровождает любое психофизическое действие (Выготский, 1999). Л.С. Выготский показал постоянство внутренней речи, «вскрыв» процесс ее развития: она является интериоризованным, т.е. перешедшим во внутренний план, действием, которое прежде осуществлялось в плане громкой речи под контролем другого человека, а затем приобрело статус средства контроля собственных действий. С точки зрения Выготского, внешняя речь имеет функцию регуляции межличностных отношений, а внутренняя — психических процессов и деятельности (Верани, 2010). Речевое мышление принципиально отличает человеческое сознание от психики животных, поскольку оно конституируется устойчивыми обобщенными формами кристаллизации социального опыта — *значениями* (Леонтьев, 1999). Мышление человека включает также и образные компоненты, однако его чувственные образы эволюционируют, приобретая «означенность» (Леонтьев, 1977). Именно речь помогает символически кодировать информацию, закреплять за явлением значение для 1) управления своим поведением и поведением других, 2) категоризации и хранения в памяти событий из своего опыта, 3) планирования последовательности действий через постановку целей. Отечественная психология «не признает существования «оголенных мыслей», свободных от языка» (Гальперин, 1995, с. 25): любое действие может быть названо, осмыслено. Психофизиологические исследования подтверждают существование процесса синтеза первой и второй сигнальных систем: при рассматривании человеком изображений (восприятие на уровне первой сигнальной системы), даже если испытуемым не нужно было назвать изображенный объект, возбуждение все равно переходило на вербальные зоны левого полушария, т.е. происходило подключение второй сигнальной системы (Salmelin et al., 1994). Именно за счет речи поведение обретает произвольность, получая средство управления высшими психическими функциями и деятельностью (Выготский, 1999). Становится очевидным, что при моделировании человеческой деятельности в актерской работе внутренняя и внешняя речь являются гораздо более эффективными регуляторами действий, чем эмоции, вызывающие произвольные неконтролируемые реакции. Понимая регулятивную функцию речи, актер получает действенный прием работы над ролью в аспекте целеполагания, осмысления предмета потребности, работы с переживаниями по линии их рефлексии.

Для публичной актерской деятельности речевые акты являются одними из ключевых *психофизических действий*. Коммуникативная и экспрессивная функция речи должны быть выражены и высокоразвиты у актера. Речевая деятельность так же, как и любая другая, включает в себя все компоненты структуры деятельности, описанной А.Н. Леонтьевым.

Монолог или диалог актеров является деятельностью, которая мотивируется сверхзадачей и линией борьбы; причем борьба, о которой пишет В.О. Топорков

(Топорков, 1954) особенно ярко проявляет себя в общении героев, отражая его интерактивный характер, структуру социальных отношений (Dijk, 2006; Филлипс, Йоргенсен, 2008). Спрашивая себя, *зачем* происходит тот или иной диалог (монолог), актер расставляет смысловые акценты и верно воспроизводит логику речевых и физических действий.

Реплики актера должны представлять собой *действия*, т.е. произноситься осознанно и целенаправленно, не сводясь к автоматическому воспроизведению и речевым «штампам», что в определенной мере осложняется необходимостью заучивания текста. В связи с этим, на актере при каждом исполнении спектакля лежит ответственная задача по актуализации «новизны» высказываний своего героя для себя и удержанию в поле внимания ведущих мотивов роли. Необходимо отразить правдоподобие в воссоздании процесса выбора лексики персонажем, который в реальной жизни происходит произвольно и подчинен цели донести смысл. В.О. Топорков и К.С. Станиславский справедливо отмечают, что исходно необходимо подготавливать мотивационную сторону роли, а затем уже отрабатывать психофизические действия и операции (Топорков, 1954; Станиславский, 1989).

Уровень *речевых операций* актера содержит произношение слов и невербальные компоненты (жесты, мимику, темп и паузы, интонации, вздохи, покашливания и т.д.), которым свойственны высокая степень автоматизации и снижение сознательного контроля. Целостность психофизического действия обеспечивает фокусирование на цели высказывания, а не на произношении отдельных слов, которое должно быть заранее отработано и запомнено с учетом всех особенностей персонажа (характерные нарушения звукопроизношения, прононс, ударения и т.п.); при фиксации внимания на отдельных словах речь распадается и становится прерывистой (поскольку произнесение слова становится целенаправленным действием). Будучи интегрированными в *предлагаемые обстоятельства*, психофизические действия показывают свою аутентичность или чуждость контексту на уровне включенных в него операций, которые могут приблизить образ к реальному воплощению или создать впечатление «выпадения» из роли: так, в речи героя XIX века будут казаться инородными современные междометия, жесты или особенности произношения.

Правдоподобная работа актера над ролью строится на принципе *синтеза первой и второй сигнальных систем в предлагаемых обстоятельствах* при реализации психофизического действия. Психофизиологический подход И.П. Павлова и деятельностный подход А.Н. Леонтьева согласуются по линии понимания единства сознания и поведения, а также связи целей человеческой деятельности с социальным контекстом (Леонтьев, 1977). Важной задачей актера становится соблюдение согласования 1) вербального и невербального поведения (действий, мимики, жестикуляции), 2) психофизических действий (включающих психические процессы, регулируемые внутренней речью, а также речевые и физические действия) с предлагаемыми обстоятельствами. Рассогласование в первом из

обозначенных аспектов является индикатором лжи для реального поведения и используется как критерий оценки наличия скрываемых мотивов, намерений и знаний по неосознаваемым микродвижениям (Vincent, 1979; Фрай, 2005). Причем, согласно исследованиям, мозг наблюдающего человека достаточно чувствителен к ложным сообщениям, таким образом, зритель может уловить неестественность исполнения. Поэтому для актера так важна проработка иерархии мотивов роли: как только в работу вмешиваются нерелевантные мотивы, это сказывается на степени соответствия его речи и движений. Зная перцептивный эффект, который оказывает неконгруэнтность речи и невербального поведения на наблюдателя, его можно использовать как прием для изображения обмана или скрываемых намерений персонажа.

Второй аспект, заключающийся в рассогласовании речи и действий с предлагаемыми обстоятельствами, является основанием адресовать актеру легендарное «не верю!». Правдоподобие психофизического действия обеспечивается его соответствием каждому уровню системы контекстов, которые включены в предлагаемые обстоятельства — от ситуативной расстановки предметов на сцене до культурного макроуровня, в котором мыслимо происходит действие спектакля. Данные культурные контексты являются не только физическими, но и символическими, т.е. содержащими систему значений, символов и структуру социальных отношений. Язык, которым актер вербально действует и регулирует свое поведение, контекстуален, он является носителем общесоциальных значений и личностных смыслов (Леонтьев, 1977), достраивает предлагаемые обстоятельства и исходит из них. Все знаковые системы (символизация в невербалике, действиях, предметах, визуальных образах и, конечно, речи), которые использует актер с опорой на предлагаемые обстоятельства, позволяют дискурсивно конструировать роль (Dijk, 2006; Филлипс, Йоргенсен, 2008). Прорабатывая образ среды, в которую включен персонаж, следует уделить особое внимание пониманию исторического времени (поколения) и социального пространства (структура общества), в котором происходит действие пьесы; жизненному пути персонажа и всем сообществам его принадлежности (семья, ближайшее окружение, профессиональные интересы, этническая и территориальная принадлежность и т.д.) — учет этих контекстов задает культурно-символическую систему, которую использует персонаж, реализуя психофизические действия. Согласно теории деятельности, сознание не существует оторванно от условий само в себе (Леонтьев, 1977), поэтому задача актера — говорить, думать, действовать, выражать специфическую экспрессию согласно культурным предписаниям предлагаемых обстоятельств роли. Так, речь и действия героев, живущих в XIX веке, в советское время и в современной России, несомненно, будут различаться. Психофизические действия, входящие в диссонанс хотя бы с одним из уровней предлагаемых обстоятельств, делают из героя «чужака». Однако данный прием можно использовать для конкретных целей воссоздания образа «иностранца», «путешественника во времени».

Выводы

1. Для достижения реализма в актерской игре необходимо работать с мотивами и целями героя. Мотивационными структурами (мотив, цель) обеспечивается непрерывность и произвольность психофизических действий, тогда как эмоции не обладают для этого достаточной побудительной силой и постоянством, а также ассоциируются с произвольными движениями.
2. Понимание уровней деятельности и ее мотивационной стороны позволяет управлять психофизическим действием за счет произвольной постановки целей. Внешняя и внутренняя сторона психофизического действия актера имеют идентичную психологическую структуру: деятельность — мотив (сверхзадача, борьба), действие — цель, операция — условия.
3. Правдоподобное переживание рождается естественным путем в ходе осуществления психофизических действий в предлагаемых обстоятельствах.
4. Психофизические действия основываются на синтезе первой и второй сигнальных систем и не могут осуществляться в «вакууме» вне контекста, таким образом, они воспроизводимы только в предлагаемых обстоятельствах и направляются целью, идущей от мотива.

Литература

- Вахтангов Е.Б. Материалы и статьи. М.: ВТО, 1959.
- Вахтангов Е.Б. Сборник / Сост. Л.Д. Вендровская, Г.Л. Каптерева. М.: Всероссийское театральное общество, 1984.
- Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6, № 1. С. 7–17.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.
- Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. Красилов и А. Новгородцева. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
- Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М.: Книга по требованию, 2014.
- Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. М.: Планета музыки, 2021.
- Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Издательство Московского университета, 1971.
- Леонтьев А.Н. Эволюция психики. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
- Марков П. О театре. Собрание сочинений: в 4-х т. М.: Искусство, 1974.
- Машков В.Л., Долгих А.Г., Голик С.В., Самусева М.В. Методологические основы психологии театральной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 179–199.

Мейерхольд В.Э. План курса по «биомеханике»; Биомеханика Курс 1921–1922 гг. / Мейерхольд: к истории творческого метода: Публикации. Статьи. СПб.: Культ Информ Пресс, 1998.

Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы. М.: Искусство, 1968.

Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Изд. 2-е, доп. М.: Изд-во АН СССР, 1951.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М.: Педагогика, 1989.

Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999.

Товстоногов Г.А. Зеркало сцены: В 2 кн. / Сост. Ю.С. Рыбаков. 2-е изд. доп. и испр. Кн. 1. О профессии режиссера. М.: Искусство, 1984.

Топорков В.О. Метод творческой практики К.С. Станиславского. Доклад на соискание ученой степени доктора искусствоведения. М., 1964.

Топорков В.О. О технике актера. М.: Искусство, 1954.

Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Х.: Гуманитарный центр, 2008.

Фрай О. Детекция лжи и обмана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975.

Чехов М.А. О технике актера. М.: АСТ, 2018.

Чехов М.А. Уроки профессионального актера: на основе записей уроков, собранных и составленных Л.Х. Дюпре. М.: ГИТИС, 2011.

Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) М.: Тривола, 1994.

Cannon, W. (1927). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124.

Dijk, T.A. van. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse and society*, 17 (2), 359–383.

Evangelatou, A. (2020). Konstantin Stanislavski and Michael Chekhov: tracing the two practitioners' "lures" for emotional activation. *Stanislavski Studies*, 9 (1), 21–39.

Hetzler, E. (2019). Emotion memory: "A dangerous reputation". *Stanislavski Studies*, 8 (1), 87–96.

Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. New York and London: McGraw Hill Book Company and Corporation.

Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69, 379–399.

Munk, E. (1964). Stanislavski and America: Tulane Drama Review. New York: Hill and Wang.

Salmelin, R., Hari, R., Lounasmaa, O.V. & Sams, M. (1994). Dynamics of brain activation during picture naming. *Nature*, 368 (6470), 463–465.

Vincent, J.M. (1979). On the Art of Deception: How to Lie while Saying the Truth. Possibilities and Limitations of pragmatics: Proceedings of Conference on Pragmatics, July 8–14, 749–777.

Whyman, R. (2018). Stanislavski: Contexts and Influences. *The Great European Stage Directors*, 1, 1–29.

References

- Cannon, W. (1927). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124.
- Chekhov, M.A. (2018). About the actor's technique. M.: AST. (In Russ.).
- Chekhov, M.A. (2011). Lessons from a Professional Actor: Based on recordings of lessons collected and compiled by D. Kh. Dyupre. M.: GITIS. (In Russ.).
- Dijk, T.A. van. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse and society*, 17 (2), 359–383.
- El'konin, D.B. (1994). Introduction to developmental psychology (in the tradition of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky). M.: Trivola. (In Russ.).
- Evangelatou, A. (2020). Konstantin Stanislavski and Michael Chekhov: tracing the two practitioners' "lures" for emotional activation. *Stanislavski Studies*, 9 (1), 21–39.
- Fresse, P. & Piaget, J. (1975). Experimental psychology. Vol. 5. M.: Progress. (In Russ.).
- Galperin, P.Ya. (1995). On the issue of inner speech. In A. Krasilo & A. Novgorodceva (Eds.), Reader on educational psychology. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russ.).
- Hetzler, E. (2019). Emotion memory: "A dangerous reputation". *Stanislavski Studies*, 8 (1), 87–96.
- James W. (1991). Psychology. M.: Pedagogika (In Russ.).
- Knebel', M.O. (2021). On the effective analysis of the play and role. M.: Planetamuzyki. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1977). Activity. Consciousness. Personality (2nd ed.). M.: Politizdat. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1999). Evolution of the psyche. Voronezh: NPO "MODEK". (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1971). Needs, motives and emotions. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.).
- Lewin, K. (1935). A dynamic theory of personality. New York and London: McGraw Hill Book Company and Corporation.
- Lewin, K. (2001). Dynamic psychology. M.: Smysl. (In Russ.).
- Markov, P.O. (1974). About theater. In 4 volumes. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Mashkov, V.L., Dolgikh, A.G., Golik, S.V., Samuseva, M.V. (2022). Methodological Foundations of the Psychology of Theatrical Activity. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 179–199. (In Russ.).
- Meyerhold, V.E. (1968). Articles. Letters. Speeches. Conversations. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Meyerhold, V.E. (1998). Plan of course "Biomechanics" 1921–1922. In Meyerhold: On the history of the creative method: Publications. Articles. SPb.: Kul'tInformPress. (In Russ.).
- Pavlov, I.P. (1951). Complete works. (2nd ed.). M.: AN SSSR. (In Russ.).
- Phillips, L. & Jorgensen, M. (2008). Discourse analysis. Theory and method. K.: Gumani-tarnyjcentr. (In Russ.).
- Rubinshtein, S.L. (1989). Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. M.: Pedagogika.
- Salmelin, R., Hari, R., Lounasmaa, O.V. & Sams, M. (1994). Dynamics of brain activation during picture naming. *Nature*, 368 (6470), 463–465.

Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69, 379–399.

Tikhomirov, O.K., Babaeva, Yu.D., Berezanskaya, N.B., Vasiliev, I.A. & Voiskunsky, A.E. (1999). Development of the activity approach in the psychology of thinking. In A.E. Voiskunsky, A.N. Zhdan & O.K. Tikhomirov (Eds.). Traditions and prospects of the activity approach in psychology: school A.N. Leontiev. M.: Smysl.

Toporkov, V.O. (1954). About actor's technique. M.: Iskusstvo. (In Russ.).

Toporkov, V.O. (1964). The method of creative practice of K.S. Stanislavsky. M. (In Russ.).

Tovstonogov, G.A. (1984). The Mirror of the stage. In Yu.S. Rybakov (Eds.), About the director's profession (1st ed.). M.: Iskusstvo. (In Russ.).

Munk, E. (1964). Stanislavski and America: Tulane Drama Review. New York: Hill and Wang.

Vakhtangov, E.B. (1984). Collection. In L.D. Venderovskaya & G.L. Kaptereva (Eds.). M.: Vserossijskoe teatral'noe obshchestvo. (In Russ.).

Vakhtangov, E.B. (1959). Materials and articles. M.: VTO. (In Russ.).

Verani, A. (2010). The role of inner speech in higher mental processes. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya (Cultural-historical psychology)*, 6 (1), 7–17 (In Russ.).

Vincent, J.M. (1979). On the Art of Deception: How to Lie while Saying the Truth. *Possibilities and Limitations of pragmatics: Proceedings of Conference on Pragmatics*, July 8–14, 749–777.

Vrij, A. (2005). Detection of lie and deception. SPb.: Prajm-Evroznak. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1999). Thinking and speech. (5th ed.) M.: Labirint. (In Russ.).

Whyman, R. (2018). Stanislavski: Contexts and Influences. *The Great European Stage Directors*, 1, 1–29.

Zeigarnik, B.V. (2014). Personality theory of Kurt Lewin. M.: Kniga po trebovaniyu. (In Russ.).

Поступила: 20.10.2023

Получена после доработки: 24.11.2023

Принята в печать: 26.11.2023

Received: 20.10.2023

Revised: 24.11.2023

Accepted: 26.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Владимир Львович Машков — художественный руководитель Московской театральной школы Олега Табакова, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5005-2595>

ABOUT THE AUTHOR

Vladimir L. Mashkov — Artistic Director, Oleg Tabakov Moscow Theatre School, ag.dolgikh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5005-2595>

Личностные регуляторы построения образа будущего на разных этапах профессионализации

М.В. Сапоровская¹✉, С.И. Конжин², Е.В. Тихомирова¹,
А.Г. Самохвалова¹

¹Костромской государственной университет, Кострома, Российская Федерация

²Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ mv_saporovskaya@ksu.edu.ru

Резюме

Актуальность. В современном быстро меняющемся мире крайне важно сохранение собственной траектории по отношению к жизненным целям, образу будущего на разных этапах профессионализации. В связи с этим, актуальным представляется определить личностные регуляторы, позволяющие осознанно и целенаправленно влиять на достижение ожидаемого будущего, и их изменение в процессе профессионализации.

Цель. Изучение образа будущего, его характеристик (полноты, четкости, временной перспективы), функций и личностных регуляторов (саморегуляции, совладающего поведения и смысложизненных ориентаций) на разных этапах профессионализации.

Выборку составили 184 человека — мужчины и женщины от 16 до 40 лет ($M = 23,2$; $SD = 7,43$). Сформированы три эмпирические группы: респонденты на этапе профессионального самоопределения (в возрасте 16–17 лет); респонденты на этапе получения профессионального образования (18–25 лет); респонденты, занимающиеся профессиональной деятельностью (26–40 лет).

Методы. В исследовании использовались количественные методики: базовый опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ»; «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPИ) в адаптации А. Сырцовой; «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева; методика «WCQ — Опросник способов совладания» в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой. Качественные методики: модифицированная авторами методика «Незаконченные предложения» и метафорические ассоциативные карты «Roads» Г. Салпетер, к которым было разработано авторское полустандартизированное интервью.

Результаты. Установлены значимые различия во влиянии саморегуляции, совладающего поведения и смысложизненных ориентаций на временную перспективу будущего на разных этапах профессионализации. Контент-анализ позволил описать структуру, четкость и полноту образа будущего. Регрессионный анализ показал, что «Локус контроля-Я», копинг-стратегия «Планирование



решения проблемы» и регуляторно-когнитивная компетенция «Планирование» вносят наибольший вклад в регуляцию образа будущего. Направленность на будущее, актуальность планирования образа будущего имеет определённые различия и специфику на разных этапах профессионализации.

Выводы. Локус контроля, стратегии совладающего поведения и регуляторные компетенции могут рассматриваться в качестве личностных регуляторов построения образа будущего на разных этапах профессионализации.

Ключевые слова: образ будущего, профессионализация, саморегуляция, совладающее поведение, смысложизненные ориентации.

Финансирование. Исследование проводится при финансовой поддержке ГЗ, проект № FZEW-2023-0003, «Социализация, идентичность и жизненные стратегии молодежи в условиях “новых войн”».

Для цитирования: Сапоровская М.В., Конжин С.И., Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г. Личностные регуляторы построения образа будущего на разных этапах профессионализации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 122–142. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-32>

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-32>

Personal regulators for building the image of the future at different stages of professionalization

Maria V. Saporovskaya¹ ✉, Sergei I. Konzhin², Elena V. Tikhomirova¹,
Anna G. Samokhvalova¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

² St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

✉ mv_saporovskaya@ksu.edu.ru

Abstract

Background. In today's rapidly changing world, it is extremely important to maintain one's own trajectory in relation to life goals, the image of the future at different stages of professionalization. In this regard, it is relevant to determine personal regulators that allow for conscious and purposeful influencing the achievement of the expected future and their change in the process of professionalization.

Objective. The study had its purpose to investigate the image of the future, its characteristics (completeness, clarity, time perspective), functions and personal regulators (self-regulation, coping behavior and life orientations) at different stages of professionalization.

Sample. The study involved 184 people — men and women from 16 to 40 years old ($M = 23.2$; $SD = 7.43$) who gave informed consent to participate in it. The respondents were divided into three empirical groups: respondents at the stage of professional self-determination (aged 16–17); respondents at the stage of obtaining professional education (aged 18–25); respondents engaged in professional activities (aged 26–40).

Methods. The study implemented quantitative methods: a basic questionnaire by V.I. Morosanova “Style of self-regulation of behavior — SSPM”, 2015; “Time Perspective Questionnaire” (F. Zimbardo, 1997) adapted by A. Syrtsova, 2007; “Test of Life-Meaning Orientations” (Crumbaugh, Maholick, 1964) adapted by D.A. Leontiev, 2000; methodology “WCQ — Ways of Coping Questionnaire” (R. Lazarus and S. Folkman, 1985) adapted by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak, M.S. Zamyshlyeva, 2004. And qualitative methods: the method “Unfinished Sentences” (Sachs, Levy, 1950) modified by the authors and metaphorical associative maps “Roads” (G. Salpeter, 2014) for which the author’s semi-standardized interview was developed (S.I. Konzhin, M.V. Saporovskaya, 2021).

Results. The study revealed significant differences in the influence of self-regulation, coping behavior and life-meaning orientations on the time perspective of the future at different stages of professionalization. Content-analysis allowed to establish the structure, clarity, and completeness of the image of the future. Regression analysis indicated that “Locus of control-Self”, the coping strategy “Planning to solve a problem” and the regulatory-cognitive competence “Planning” make the greatest contribution to the regulation of the Future image of the respondents. Focus on the Future, the relevance of planning the Future image have certain differences and specifics at the different stages of professionalization.

Conclusions. Locus of control, strategies of coping behavior and regulatory competencies can be considered as personal regulators of creating an image of the future at different stages of professionalization.

Keywords: image of the future, professionalization, self-regulation, coping behavior, life-meaning orientations.

Funding. The study is funded by the GO, Project № FZEW-2023-0003, «Socialization, identity and life strategies of young people in the conditions of “new wars”».

For citation: Saporovskaya, M.V., Konzhin, S.I., Tikhomirova, E.V., Samokhvalova, A.G. (2023). Personal regulators for building the image of the future at different stages of professionalization. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 122–142. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-32>

Введение

В противоречивом и стрессогенном контексте жизни («новые войны», экстремизм, социально-этническое отчуждение, социально-экономическая нестабильность) особую актуальность приобретает поиск механизмов и возможностей для построения успешных жизненных траекторий как важнейшего ресурса индивидуальной устойчивости и эффективного ответа личности на вызовы и угрозы современности (Rogov et al., 2019). Определение собственных возможностей, роли и места в социальной системе, системе координат индивидуальной жизни, соотнесение себя с формами социальной жизни, в которых предстоит существовать и

действовать, позволяет человеку обрести точку опоры, повысить уровень психологической безопасности и реализовать субъектные интенции, что приобретает особую значимость в нестабильные периоды социогенеза (Абульханова-Славская, 1991).

Под жизненной траекторией понимается прохождение последовательности социально заданных событий и ролей в разных сферах жизни человека, группы — в семье, карьере, образовании, общественной жизни — и соотношение этих продвижений (Giele, Elder, 2001), а также персонифицированный механизм решения задач развития. Сложная стремительно меняющаяся реальность дает повод говорить об особых тенденциях построения жизненных траекторий субъектом, к которым можно отнести дестандартизацию, нелинейность, разнообразие траекторий развития; сдвиг возрастных тенденций решения задач развития; цикличность; гипертрофированную ориентацию на осознанность, успешность, персонификацию; дезориентацию личности в разрезе стратегического видения; ценностно-смысловую диффузию и т.д.

Наиболее чувствительным к изменяющейся реальности компонентом жизненной траектории является образ будущего как интеграционное единство субъективно-объективного видения, индивидуально-социального ожидания, при котором формируется непротиворечивое (относительно целостное) представление как личности о своем месте и роли в социуме, так и социума о его перспективах, планах и прогнозах развития (Гаврилюк, Мехришвили, Скок, 2016). Будущее — сложный феномен, рассмотрение которого требует выхода за рамки актуальной ситуации и учета различных перспектив: краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной, отнесенных одновременно и к объективным характеристикам времени, и к семантическому полю каждого отдельного субъекта. Представляя будущее, личность находится в пространстве возможного, недетерминированного, не необходимого, но и не случайного, связанного с логикой развития предшествующих событий (Леонтьев, 2022). Даже в относительно стабильные исторические периоды видение будущего сопряжено с трудностями прогноза и наполнения смыслом представлений о вероятном, но не обязательном. В период интенсивных социальных трансформаций опыт прошлого и настоящего отличается стихийностью, структурной сложностью, часто не поддается осмыслению, является трудно выразимым и, следовательно, не может выступать логической основой для планирования будущего, что затрудняет данный процесс в еще большей степени.

В то же время, концепция собственного будущего значима для личности, ее жизнеспособности. Согласно С.В. Горбатову, она представляет собой основу для самореализации личности, отражает стремление человека к развитию своих способностей, талантов и достижению поставленных целей. Автор выделяет не только познавательную, эмоциональную и оценочную составляющую в представлении о будущем, но и адаптивный компонент, который помогает адекватно реагировать на изменения. Концепция собственного будущего позволяет чело-

веку планировать и строить свою жизнь в соответствии с задуманными целями, осознавая свои возможности и потенциал (Горбатов, 2000).

Соответственно, образ будущего выступает как процесс создания будущего, являющийся когнитивной составляющей планирования. Планирование подразумевает и набор необходимых условий для достижения желаемого будущего. Оно включает в себя последовательность шагов, направленных на достижение определенных целей. Концепция будущего формируется на основе личных представлений о будущем, жизненных целей и ценностей. Она отражает индивидуальный способ временной и событийной организации жизненного пути, выполняет адаптивную функцию, позволяя эффективно приспосабливаться к жизненным обстоятельствам и выстраивать активность с ориентацией на представления о собственном будущем.

В.И. Моросанова, продолжая идеи О.А. Конопкина, утверждает, что развитие осознанной саморегуляции является одним из важнейших критериев становления субъектности. Согласно исследованиям, ориентация на будущее и высокая степень саморегуляции являются универсальными ресурсами, которые формируют позитивное и осознанное отношение к профессиональному и личностному самоопределению и позволяют человеку индивидуально создавать набор моделей поведения для решения проблемы самоопределения (Моросанова, 2014).

К таким ресурсам, регулирующим действия человека в трудных жизненных ситуациях, может относиться копинг, или совладающее поведение. Р. Лазарус и Ф. Коэн смогли определить основные задачи совладания, часть из которых обеспечивает, в том числе, реализацию жизненных планов, сохранение представлений о себе, своей Я-концепции (Крюкова, 2010):

- 1) минимизация негативных воздействий обстоятельств и усиление возможностей восстановления активности, деятельности;
- 2) терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций;
- 3) поддержание позитивного, положительного образа «Я», уверенности в своих силах.

Адаптивный элемент образа будущего может быть реализован только через деятельность самого субъекта жизни. Постановка целей вместе с мотивацией изменить будущее посредством настоящих усилий гарантирует формирование смысловых ориентаций. Д.А. Леонтьев с опорой на идеи В. Франкла, Д. Крамбо, Л. Махолика определяет смысловые ориентации как систему осмысленных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность результатами действий, а также способность брать ответственность за них (Леонтьев, 2003). В контексте образа будущего они выступают как когнитивные ориентации и отвечают за смысловую наполненность жизни человека, соединяя в себе представления из прошлого и настоящего (цели жизни и результаты жизни), обуславливая тем самым представления о будущем (Crumbaugh, Maholick, 1964).

Следовательно, понятие образа будущего формируется в рамках представлений индивида о своем будущем, его жизненных целей и системы ценностей. Оно отражает временной и конечный способ организации жизненного пути индивида, имеет адаптивную функцию и позволяет человеку активно адаптироваться к жизненным обстоятельствам и строить жизнедеятельность, ориентируясь на свое представление о будущем. При этом представление человека о будущем и его жизненный стиль самоорганизации определяются не только личностными характеристиками, но и динамикой индивидуального и возрастного развития, а также процессом профессионализации. Выбор профессии, вопросы самоопределения, а также реализация в рамках профессии — это важная стратегия развития личности на долгие годы вперед (Пряжников, 1996).

Таким образом, ориентация на будущее, временная перспектива, образ будущего рассматриваются как значимые корреляты личностно-профессиональной зрелости, принятия карьерных решений, построения эффективных когнитивных схем планирования и достижения профессиональной идентичности (Marko, Savickas, 1998; Jung Park, Rie, 2015). При этом вне фокуса внимания остается вопрос о том, как сам образ будущего изменяется на разных этапах профессионализации личности и что выступает личностным регулятором его построения. Данное исследование фокусируется на проблеме исследования факторов регуляторного спектра, влияющих на построение жизненных траекторий субъекта, а также персонифицированных процессов, связанных с выбором эффективных вариантов жизненного пути на разных этапах профессионализации как важной сферы индивидуального развития. Процесс профессиональной социализации, на наш взгляд, является значимым ресурсом для построения более полного, конкретизированного, целостного образа будущего. В процессе профессионализации человек приобщается к профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание (Ангеловский, 2011), приобретает возможность активно участвовать в социально-преобразующей деятельности, выступать актором собственных и социальных изменений. В результате приобретенный личностный опыт выступает базисом для проектирования будущего даже в условиях социальной неопределенности.

Выборка

В исследовании приняли участие 184 человека: мужчины и женщины от 16 до 40 лет ($M = 23,2$, $SD = 7,43$). Все респонденты были разделены на три группы по этапам профессионализации:

1 группа. Люди, находящиеся на стадии профессионального самоопределения — 16–17 лет (старший подростковый возраст). Эту группу составили 52 человека (возраст $M = 16,2$; $SD = 0,4$): 26 девушек ($M = 16,1$; $SD = 0,38$) и 26 юношей ($M = 16,25$; $SD = 0,45$), учащиеся 10–11-х классов г. Костромы.

2 группа. Люди, получающие профессиональное образование — 18–25 лет (возраст ранней зрелости). Сюда вошли 73 человека (возраст $M = 20,18$;

SD = 1,75): 40 женщин (M = 20,26; SD = 1,91) и 33 мужчины (M = 20,07; SD = 1,53), студенты различных направлений подготовки (уровень бакалавриата) Костромского государственного университета, а также студенты профессиональных техникумов и колледжей города.

3 группа. Люди, занимающиеся профессиональной деятельностью — 59 человек 26–40 лет (возраст средней зрелости) — M = 32,26; SD = 1,91. Группу составили 30 женщин (M = 33,72; SD = 3,89) и 29 мужчин (M = 31,88; SD = 2,64), сотрудники ювелирных предприятий г. Костромы (значимая региональная отрасль, которая существенно пострадала в период пандемии COVID-19).

Методы

Базовый опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ», (Моросанова, Бондаренко, 2015); «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой с соавторами (Сырцова, Соколова, Митина, 2007); «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Crumbaugh, Maholick, 1964) в адаптации Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2000); методика «WCQ — Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой с соавторами (Крюкова, 2007). Для осмысления полученных результатов, понимания того, как изучаемые переменные сопряжены с конкретным образом человека в будущем, были применены качественные методы — модифицированная авторами методика «Незаконченные предложения» (Sachs J.M., Levy S., 1950) и метафорические ассоциативные карты «Roads» Г. Салпетер, к которым было разработано авторское полустандартизированное интервью (Конжин, 2021).

Математическая обработка данных исследования проводилась при помощи программы IBM SPSS Statistics 26.0. Для анализа были использованы следующие статистические методы: прямой регрессионный анализ с помощью пошагового метода, F-критерий Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, дескриптивная статистика.

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

Результаты

В первую очередь были исследованы особенности и характеристики личностных регуляторов образа будущего.

Методика ССПМ позволила измерить уровень развития осознанной саморегуляции в каждой из групп. Анализ полученных данных показал, что в 1-й группе низкие значения общего уровня саморегуляции составляют 12,5% от общего числа респондентов, средние — 62,5% и высокие — 25%. Во 2-й группе значения общего уровня СР примерно в равной пропорции среди испытуемых: низкий уровень — 33,33%, средний — 36,36%, высокий — 30,3%. В 3-й группе средние и вы-

сокие значения находятся примерно в одинаковом соотношении: 44,82% и 51,72%, и при этом крайне мало респондентов с низким общим уровнем саморегуляции (3,44%).

Далее анализировались характеристики совладающего поведения респондентов как показателя развития регуляции. По полученным результатам можно говорить, что все копинг-стратегии, кроме «Избегания», выражены на среднем уровне — это говорит о возможности разностороннего решения стрессовых ситуаций. Показатели по шкале «Избегание» находятся на низком уровне в каждой группе профессионализации и по выборке в целом. «Избегание» является наименее выраженным способом копинга, не интенсивно применяемым для выхода из стрессовой ситуации.

Результаты «Теста смысложизненных ориентаций» позволяют получить информацию о степени переживания субъектом осмысленности собственной жизни как интегральном показателе адаптации и психологического благополучия. Показатели шкал во всех группах (как и общие результаты по выборке) лежат в рамках средних значений методики и отражают тенденцию к росту с каждым этапом профессионализации: в 1-й группе — $M = 95,08$, $SD = 22,95$; во 2-й группе — $M = 97,27$, $SD = 13,51$; в 3-й группе — $M = 109,15$, $SD = 17,45$.

На следующем этапе исследования изучались характеристики образа будущего (полнота, четкость, временная перспектива) у респондентов выделенных групп.

Для изучения временной перспективы и ориентации на модус «Будущее» была использована методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, где шкала «Будущее» характеризуется «наличием целей, планов и направленностью поведения на реализацию этих планов и целей» (Сырцова, Соколова, Митина, 2007, с. 125).

В 1-й группе общие значения соответствуют средним, 70,8% респондентов имеют средние показатели ориентации на будущее, 29,2% — высокие. Во 2-й группе превалирует средний уровень ориентации на будущее: 60,6% имеют средний уровень выраженности показателя, а 39,4% — высокий. В 3-й группе общий уровень соответствует высокой направленности на модус «Будущее», средний уровень отмечен у 37% респондентов, высокий — у 63%. Усредненный по выборке показатель относится к средним, но близок к высоким значениям.

Следующим шагом исследования стало выявление особенностей влияния личностных переменных на параметр временной перспективы — ориентации на собственное будущее. Регрессионный анализ проводился по всей выборке в целом. Это связано с ограничениями выделенных групп: отсутствие нормального распределения в отдельных шкалах, их неоднородность в каждой из групп.

Полученные результаты показывают, что показатели «Локуса контроля-Я» (смысложизненные ориентации) ($R^2 = 0,24$, $\beta = 0,49$, $p \leq 0,001$), выраженность «Планирования решения проблемы» (стратегия совладания) ($R^2 = 0,21$, $\beta = 0,45$, $p \leq 0,001$) и высокий уровень развития регуляторного «Планирования» (саморе-

гуляция) ($R^2 = 0,02$, $\beta = 0,03$, $p \leq 0,001$) позитивно предсказывают шкалу «Будущее» (ЗТРИ).

Для изучения особенностей связи временной перспективы «Будущее» с факторами, полученными путем регрессионного анализа в каждой группе профессиоанализации, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Так, в 1-й группе все факторы, предсказывающие «Будущее» (по регрессионному анализу), имеют положительную умеренную — среднюю корреляционную связь с модусом «Будущее»: «Планирование» ($r = 0,45$; $p \leq 0,02$); «Планирование решения проблемы» ($r = 0,59$; $p \leq 0,01$); «Локус контроля-Я» ($r = 0,65$; $p \leq 0,01$).

Во 2-й группе мы можем увидеть, что со шкалой «Будущее» имеют значимую положительную связь только два фактора: «Планирование» ($r = 0,453$; $p \leq 0,01$) и «Локус контроля-Я» ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$).

На последнем этапе исследования нами было проведено изучение четкости и полноты (количество сфер) образа будущего среди респондентов с помощью качественных методов. Сначала был проведен контент-анализ ответов респондентов на вопросы интервью (табл. 1). Ответы были сопоставлены с помощью критерия Фишера последовательно — 1-я со 2-й группой; 1-я с 3-й группой; 2-я с 3-й группой.

Таблица 1. Результаты контент-анализа ответов респондентов о сферах своей жизни в будущем (категория *Конкретность будущего*)

Неоконченные предложения	1 группа	2 группа	3 группа
Если я думаю о своей семье в будущем... (сфера семейных отношений)	представляю дружной — 16,67%, представляю радостной, счастливой, веселой — 29,17%	представляю дружной — 27,27%, представляю радостной, счастливой, веселой — 24,24%, представление конкретных членов семьи (мужа, детей и т.д.) — 18,18%, представляю такой же, как и сейчас — 12,12%	представляю дружной — 29,63%, положительная эмоциональная оценка — 37,04%, представление конкретных членов семьи — 11,11%, представляю большой дом — 11,11%
Свое свободное время в будущем я хотел бы посвятить...	близким людям (семье, друзьям) — 37,5%, хобби — 37,5%, путешествия — 20,83%, самопознание и саморазвитие — 16,67%	близким людям — 39,39%, хобби — 18,18%, себе — 21,21%, работе — 15,15%	близким людям — 51,58%, самопознание и саморазвитие — 14,81%, себе — 11,11%
Когда я думаю о своем будущем...	отрицательный эмоциональный компонент — 33,33%, когнитивный компонент — 41,67%	отрицательный эмоциональный компонент — 33,33%, положительный эмоциональный компонент — 15,15%, когнитивный компонент — 39,39%	положительный эмоциональный компонент — 15,15%, когнитивный компонент — 39,39%, время размышлений о будущем «это длится недолго» — 7,41%

В будущем мои друзья...	будут рядом (33,33%), изменятся (12,5%), их станет меньше, отсеются (12,5%)	будут рядом (42,42%), будут счастливы, добьются успеха (18,18%)	будут рядом (40,74%), их станет меньше, отсеются (11,11%)
Если меня спросить, кем я буду через 5-7 лет...	затрудняюсь ответить — 54,17%; стану работником, специалистом в профессии — 12,5%	затрудняюсь ответить — 42,42%, стану работником, специалистом в профессии — 18,18%, стану успешным человеком — 9,09%	затрудняюсь ответить — 18,52%, буду счастливым человеком — 11,11%, хорошим работником — 18,52%, стану успешным человеком — 18,52%, останусь тем же человеком — 14,81%

Table 1. Content analysis of respondents' answers about their life domains in the future (category Specificity of the Future)

Unfinished questions	1 st group	2 nd group	3 rd group
If I think about my family in the future... (sphere of family relations)	I imagine it will be friendly — 16.67%, joyful, happy, cheerful — 29.17%	I imagine it will be friendly — 27.27%, joyful, happy, cheerful — 24.24%, I imagine my husband, children, etc. (specific family members) — 18.18%, I imagine the same as now — 12, 12%	Positive emotional assessment — 37.04%, I imagine it will be friendly — 29.63%, specific family members — 11.11%, a big house — 11.11%
In the future I would like to devote my free time...	To close people (family, friends) — 37.5%, hobbies — 37.5%, travel — 20.83%, self-knowledge and self-development — 16.67%	To close people — 39.39%, hobbies — 18.18%, myself — 21.21%, work — 15.15%	close people — 51.58%, self-knowledge and self-development — 14.81%, self — 11.11%
When I think about my future...	negative emotional component — 33.33%, cognitive component — 41.67%	negative emotional component — 33.33%, positive emotional component — 15.15%, cognitive component — 39.39%	positive emotional component — 15.15%, cognitive component — 39.39%, time of thinking about the future "it doesn't take much time" — 7.41%
In the future my friends...	will be around (33.33%), will change (12.5%), there will be few of them, they will drop out (12.5%)	will be around (42.42%), will be happy, will achieve success (18.18%)	will be around (40.74%), there will be few of them, they will drop out (11.11%)
If you ask me who I will be in 5-7 years...	difficult to answer — 54.17%; I will become an employee, a professional in my specialty — 12.5%	difficult to answer — 42.42%, I will become an employee, a professional in my specialty — 18.18%, I will become a successful person — 9.09%	difficult to answer — 18.52%, I will be a happy person — 11.11%, a good employee — 18.52%, I will become a successful person — 18.52%, I will remain the same person — 14.81%

Преимущественно во всех группах представлена ориентация на семью, ее создание и развитие отношений в ней. 2-я группа имеет значимые различия по сравнению с 1-й группой по ответам *не представляю* ($\varphi = 1,85$; $p \leq 0,03$), *представляю такой же, как и сейчас* ($\varphi = 2,65$; $p \leq 0,001$), *представляю большой дом* ($\varphi = 1,85$; $p \leq 0,03$). Для 1-й группы по сравнению со 2-й характерными ответами стали *представляю большой дом* ($\varphi = 2,18$; $p \leq 0,01$), *представляю спокойную, тихую жизнь* ($\varphi = 2,18$; $p \leq 0,01$). Распространенными ответами для 3-ей группы по сравнению с 1-й выступают: *представляю достижения ребенка* ($\varphi = 1,96$; $p \leq 0,02$), *не представляю* ($\varphi = 1,96$; $p \leq 0,02$). А у 1-й — *представляю спокойную, тихую жизнь* ($\varphi = 2,08$; $p \leq 0,01$), *представляю благополучие родительской семьи* ($\varphi = 2,08$; $p \leq 0,01$). Были выявлены значимые различия в ответах 2 и 3-й групп: *представляю достижения ребенка* ($\varphi = 2,12$; $p \leq 0,01$), *представляю большой дом* ($\varphi = 2,62$; $p \leq 0,01$) — характерны в 3-й группе, а 2-й свойственны ответы *представляю такой же, как и сейчас* ($\varphi = 2,74$; $p \leq 0,001$), *представляю большой — количественная оценка* ($\varphi = 1,91$; $p \leq 0,02$). Во 2-й группе более выражены, чем в 1-ой, такие сферы жизни, которым человек хотел бы посвятить время, как *хобби* ($\varphi = 1,64$; $p \leq 0,05$), *путешествия* ($\varphi = 3,53$; $p \leq 0,001$), *самопознание и саморазвитие* ($\varphi = 3,13$; $p \leq 0,001$). Сравнительный анализ 3 и 1-й групп выявил различие по ответу *хобби* ($\varphi = 3,32$; $p \leq 0,001$). Сравнение 2 и 3-й групп по критерию Фишера выявил различия в ответах *путешествия* ($\varphi = 2,12$; $p \leq 0,01$), *самопознание и саморазвитие* ($\varphi = 3,04$; $p \leq 0,001$), характерных для 2-й группы; для 3-й группы характерны два ответа: *хобби* ($\varphi = 1,9$; $p \leq 0,02$), *работа* ($\varphi = 3,08$; $p \leq 0,001$).

Сравнение ответов на вопрос «Когда я думаю о своем будущем», показало значимые различия при сопоставлении 3 и 1-й групп: категория *отрицательный эмоциональный компонент* ($\varphi = 3$; $p \leq 0,001$) более свойственен 1-й группе, а ответ «*это длится недолго*» ($\varphi = 1,96$; $p \leq 0,02$) преобладает в 3-й группе. Анализ ответов 2-й и 3-й групп выявил те же различия в этих же категориях — *отрицательный эмоциональный компонент* ($\varphi = 3,25$; $p \leq 0,001$), «*это длится недолго*» ($\varphi = 2,12$; $p \leq 0,01$).

Сравнение 2-й и 1-й групп относительно дружеских отношений позволило выделить категорию, более характерную для 1-й группы: в будущем мои друзья *отсеются, их станет меньше* ($\varphi = 2,7$; $p \leq 0,001$). Сравнение 3-й и 1-й групп показало, что 3-й группе не свойственен ответ «в будущем друзья *изменяются*» ($\varphi = 2,58$; $p \leq 0,001$). А сравнение со 2-й группой позволило выделить ответ «в будущем мои друзья *отсеются*» как нехарактерный данной группе ($\varphi = 2,62$; $p \leq 0,001$).

Полнота представлений о себе и сферах жизни человека в будущем представлена в ответах на вопрос «Если меня спросить, кем я буду через 5–7 лет...» С помощью критерия Фишера были выделены ответы, характерные для 2-й группы при сравнении с 1-й: *буду заниматься вопросами семьи* ($\varphi = 1,85$; $p \leq 0,03$), *стану успешным человеком* ($\varphi = 2,27$; $p \leq 0,01$). Сравнение 1-й и 3-й групп позволило выявить ответы, как характерные для 1-й группы (*затрудняюсь ответить* ($\varphi = 2,72$; $p \leq 0,001$), *стану работником, специалистом в профессии* ($\varphi = 2,58$; $p \leq 0,001$), так

и для 3-й (буду счастливым человеком ($\varphi = 2,42$; $p \leq 0,001$), хорошим работником ($\varphi = 3,17$; $p \leq 0,001$), останусь тем же человеком ($\varphi = 2,82$; $p \leq 0,001$), стану успешным человеком ($\varphi = 3,17$; $p \leq 0,001$)). Сравнение 2-й и 3-й групп также позволило выявить ответы, характерные для 2-й группы (затрудняюсь ответить ($\varphi = 1,8$; $p \leq 0,03$), буду заниматься вопросами семьи ($\varphi = 1,9$; $p \leq 0,02$)), и для 3-й (буду счастливым человеком ($\varphi = 2,62$; $p \leq 0,001$), хорошим работником ($\varphi = 2,08$; $p \leq 0,01$)), останусь тем же человеком ($\varphi = 1,7$; $p \leq 0,04$)).

Далее с целью изучения образов будущего в эмпирических группах для уточнения и соотнесения с данными других методик были использованы метафорические ассоциативные карты — 67 проективных карт G. Salpeter (Г. Салпетер) «Roads» («Дороги»), из которых нужно было выбрать ту, которая «отражает жизненный путь». После выбора карты задавались вопросы в форме полустандартизированного интервью:

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

Полученные результаты были обработаны с помощью контент-анализа, а также был использован F-критерий Фишера для изучения различий в категориях (табл. 2 и 3). Полученные данные позволили сопоставить полноту образа будущего, его четкость и общую ориентацию на модус будущего в разных группах профессионализации.

Таблица 2. Значимые различия образов/сфер будущего при сравнении между группами (F-критерий Фишера)

Образы, сферы будущего	Доля ответивших в 1 группе	Доля ответивших во 2 группе	Доля ответивших в 3 группе	Значение F-критерия и его значимость при сравнении 1 и 2 группы	Значение F-критерия и его значимость при сравнении 1 и 3 группы
Сдача ЕГЭ и поступление в вуз	45,83%	0%	0%	$\varphi = 5,54$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 5,3$ $p \leq 0,001$
Получение образования, окончание вуза	45,83%	15,15%	0%	$\varphi = 2,57$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 5,3$ $p \leq 0,001$
Благополучие родительской семьи	16,67%	0%	0%	$\varphi = 3,13$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 2,99$ $p \leq 0,001$
Сфера дружеских отношений	16,67%	0%	3,70%	$\varphi = 3,13$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 1,61$ $p \leq 0,05$

Table 2. Significant differences in images/domains of the future between 3 groups (according to Fisher's F-test)

Images, domains of the future	Quantity of respondents in group 1	Quantity of respondents in group 2	Quantity of respondents in group 3	F-test value and its significance when comparing groups 1 and 2	F-test value and its significance when comparing groups 1 and 3
Passing the Unified State Exam and entering a university	45,83%	0%	0%	$\varphi = 5,54$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 5,3$ $p \leq 0,001$
Getting an education, graduating from a university	45,83%	15,15%	0%	$\varphi = 2,57$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 5,3$ $p \leq 0,001$
Well-being of the parent family	16,67%	0%	0%	$\varphi = 3,13$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 2,99$ $p \leq 0,001$
Sphere of friendly relations	16,67%	0%	3,70%	$\varphi = 3,13$ $p \leq 0,001$	$\varphi = 1,61$ $p \leq 0,05$

Таблица 3. Значимые различия образов/сфер будущего при сравнении 3-й группы с 1-й и 2-й (F-критерий Фишера)

Образы, сферы будущего	Доля ответов в 1 группе	Доля ответов во 2 группе	Доля ответов в 3 группе	F-критерий и его значимость сравнение 1 и 3 группы	F-критерий и его значимость сравнение 2 и 3 группы
Материальное положение, финансовая обеспеченность	0%	0%	14,81%	$\varphi = 2,82$; $p \leq 0,001$	$\varphi = 3,04$; $p \leq 0,001$
Благополучие и успехи детей	0%	3,03%	14,81%	$\varphi = 2,82$; $p \leq 0,001$	$\varphi = 1,7$; $p \leq 0,04$

Table 3. Significant differences in images/domains of the future when comparing the 3rd group with the 1st and 2nd one (according to Fisher's F-test)

Images, domains of the future	Quantity of respondents in group 1	Quantity of respondents in group 2	Quantity of respondents in group 3	F-test value and its significance when comparing groups 1 and 3	F-test value and its significance when comparing groups 2 and 3
Financial situation, financial security	0%	0%	14,81%	$\varphi = 2,82$; $p \leq 0,001$	$\varphi = 3,04$; $p \leq 0,001$
Children's well-being and success	0%	3,03%	14,81%	$\varphi = 2,82$; $p \leq 0,001$	$\varphi = 1,7$; $p \leq 0,04$

Обсуждение

Выявленные различия в уровне осознанной саморегуляции в трех эмпирических группах можно объяснить тем, что механизмы саморегуляции с возрастом совершенствуются и происходит их планомерный рост (Моросанова, 2022). Но, с другой стороны, переход на новую стадию может вызывать и ряд трудностей, что на время может препятствовать росту, и это отражено в результатах 2-й группы. Именно на этапе ранней взрослости происходит резкое изменение места учебы, а зачастую изменения касаются и места жительства, обязанностей, ответственности.

Отсутствие значимых различий в совладающем поведении респондентов всех эмпирических групп и его выраженность в средних значениях (т.е. используется иногда, в зависимости от ситуации) свидетельствует, с одной стороны, о вариативности, гибкости совладающего поведения, а с другой стороны, — об отсутствии его стилевой специфики. Низкие значения копинга *Избегание* указывают на субъективную значимость трудных жизненных ситуаций, ориентацию респондентов на активное совладание, преобразование ситуаций, при высокой степени стрессовой нагрузки (копинг *Избегание* позволяет человеку либо не встречаться со стрессором, либо дает возможность «взять паузу», отдохнуть, восстановить силы).

Умеренная степень переживания осмысленности собственной жизни как интегральный показатель адаптации и психологического благополучия в целом по выборке указывает на наличие целей в будущем, понимание жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь. Но при этом респонденты, скорее, реалисты, не «проектеры», умеющие ценить настоящее как время собственной жизни. Несмотря на то, что, с точки зрения возрастной закономерности, данные паттерны в более взрослой группе должны значимо отличаться, таких отличий не выявлено. Это может объясняться именно выраженностью средних (т.е. невысоких) значений по шкалам методики СЖО.

Временная перспектива в данном исследовании была включена в триаду характеристик образа будущего наряду с полнотой и четкостью. Полученные результаты показали больший процент респондентов, имеющих высокие показатели ориентации на будущее в 3-й эмпирической группе. Это может указывать на то, что опыт активной профессиональной деятельности, решение иных экзистенциальных задач делают будущее более понятным, четко очерченным и, в определенной степени, прогнозируемым. В то время как в 1-й группе будущее еще недостаточно понятно, определено, что может вызывать тревогу и беспокойство. При этом респонденты всех групп ориентированы на свое будущее, имеют планы и цели, что может свидетельствовать о продолжающемся смыслообразовании, связанным с будущим.

Изучение влияния личностных переменных на параметр временной перспективы — ориентации на собственное будущее продемонстрировало важность внутреннего локуса контроля, направленного на веру человека в свои возможности контролировать жизнь в настоящем и будущем. Предикционную значимость имеет проблемно-сфокусированное планирование при конструировании образа будущего, что отражает шкала копинг-поведения «Планирование решения проблемы». Данная стратегия может носить не только характер решения проблем в близлежащей перспективе, но и прогностический характер.

При осмыслении корреляционных связей временной перспективы «Будущее» с факторами, полученными путем регрессионного анализа в каждой группе профессионализации, стала очевидной следующая тенденция: сила связей и их количество от 1-й к 3-й группе уменьшается или исчезает. В 3-й группе не было выявлено ни одной значимой связи со шкалами, влияющими на модус «Будущее».

Безусловно, на основании срезовых данных нельзя делать заключение о динамических аспектах изменения, требуются лонгитюдные исследования одной выборки на разных этапах профессионализации. Однако, утрата корреляционных связей регуляторных переменных с представлением человека о своем будущем в период активной профессиональной деятельности дает основания говорить о том, что в более старшем возрасте адаптивный компонент систем регуляции менее востребован, внешние условия жизни представляют для человека меньшую неопределенность, а следовательно, менее опасны и способны влиять на построение образа будущего и его воплощение. Несомненно, человек не перестает пользоваться и опираться на те или иные личностные регуляторы, но они более значимы на ранних этапах жизни и профессионализации, когда ситуация носит относительно неопределенный характер. В период взрослости человек начинает активно реализовывать желаемые цели, получать определенные результаты, от которых он отталкивается в построении собственной жизненной траектории.

Исходя из данных феноменологического анализа, а также сравнений выделенных категорий контент-анализа, из описаний и ответов респондентов на интервью с помощью критерия Фишера, мы получили ряд результатов:

1. Респонденты, находящиеся на стадии профессионального самоопределения (1-я группа), ориентированы на модус «Будущее», думают о нем, строят определенные планы и цели. При этом нет четкости образов, их глубина присутствует только в сферах, касающихся непосредственно вопросов профессионального самоопределения (сдача экзаменов и поступление в университет). Важным параметром, отличающим данную группу от других, является ситуация неопределенности, возникающая как реакция на сложность самоопределения и страх того, что задуманный план на собственное будущее не будет соответствовать ожиданиям.
2. Респонденты 2-й группы преобразуют чувство неопределенности в более конкретные формы, т.е. данное препятствие получает четкие очертания. Возникают ответы о себе и своих негативных чертах как о возможных причинах

неудач и неосуществления планов. Акцент смещается на семейную и профессиональную сферы. Четкость представлений проявляется в установлении временных рамок для достижения целей, просматривается готовность к корректировке собственных планов.

3. Люди, занимающиеся профессиональной деятельностью (3-я группа), имеют общую тенденцию к положительному восприятию собственного будущего, а также его близости. Возможные препятствия в будущем касаются как собственных ограничений, так и внешних причин. Самой широко представленной сферой является семейная, она включает множество подкатегорий (отношения с детьми, их успехи, материальное положение семьи др.), а также имеет направленность не только на самого человека, но и на цели членов семьи. Важной отличительной чертой этой группы является то, что респонденты видят в своей жизни закономерности, повторяющиеся ситуации. Например, ситуация выбора уже не вызывает неопределенности и опасности как на более ранних стадиях.

Выводы

В данном исследовании есть ряд ограничений, связанных с неравномерностью распределения выборки по полу. Однако уже на данном этапе мы можем сделать следующие обобщения:

1. Образ будущего является когнитивной составляющей планирования и представляет собой динамическую основу самореализации личности. При этом индивидуальный образ будущего зависит от ряда факторов, оказывающих влияние на его формирование и изменение в онтогенезе.
2. Наиболее сформирован образ будущего на этапе профессиональной деятельности, ключевым показателем чего является четкость образа (наибольшая проработанности сфер будущего, в которые человек включен).
3. На трех этапах профессионализации люди ориентированы на будущее (модус будущего), что выражается в наличии целей и планов на будущее, затрагивает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты личности. При этом цели и планы специфичны для каждого ее этапа, в период активной профессиональной деятельности могут быть ориентированы как на кратковременную, так и на долговременную перспективу. Актуальным становится планирование с учетом разных вариантов событий и путей достижения цели.

Практические рекомендации

Представленные результаты теоретического и эмпирического исследования образа будущего и его функций, помогли выделить факторы, влияющие на образ будущего, сопряженные с его формированием: саморегуляция, копинг-стратегии, смысложизненные ориентации. Понимание основных факторов-предикторов, влияющих на построение образа будущего в разный период времени, этап профессионализации, может позволить специалисту выстроить определенную траекторию работы. Эта работа может происходить как на уровне индивидуального, так

и группового консультирования, тренингов. Консультирование, диагностика факторов может осуществляться психологом в образовательных учреждениях (в случае старшеклассников и студентов) и в частной практике. Работа как отдельно с факторами, так и с самим образом будущего, представлением себя в нем, планами дает единый, всесторонний подход к решению проблем, связанных с самоопределением, ситуацией неопределенности и формированием своей траектории жизни. Для специалистов-практиков важно понимание особой значимости в построении будущего периода студенчества — первые профессиональные ориентиры уже сформированы, появляется возможность создания основы для осознанного планирования жизненного пути, что возможно через актуализацию механизмов саморегуляции состояний и мыслительной деятельности. Для более полного погружения в планирование жизни рекомендуется последовательно изучать себя, свои ресурсы и возможности, представления о жизни, ее вариантах, исследовать свой образ Я через понимание ценностей, потребностей, постепенно осуществляя переход к когнитивному, а затем деятельностному моделированию жизненного сценария. Осознание вариантов жизненного пути предполагает тонкое отделение реального, идеального и социального образов себя, ожиданий по отношению к себе, а затем поиск возможностей для достижения гармоничного пересечения трех координат самости в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективах.

Из опыта работы психологической службы КГУ, мы приходим к выводу, что для работы со студенческой молодежью целесообразно использовать арт-терапевтические техники, позволяющие преодолеть когнитивные барьеры и более полно и естественно выражать и отражать чувства и мысли, на индивидуальном и групповом уровнях, применять техники нарративного подхода. Находит активное применение в нашей практике работы со студентами нарративное интервью Д.П. Макадамс (по Барский, Грицук, 2008), рефлексивная направленность которого позволяет студентам осознать себя в континууме времени как прошлого, так настоящего и будущего, определить свои сильные и слабые стороны, эффективные паттерны реагирования на стресс, переосмыслить в позитивном ключе жизненный опыт. Такая структуризация позволяет создать прочную основу для понимания возможных вариантов своей будущей жизни, наметить точки роста. Важная задача в период студенческой жизни — научиться эффективно управлять своими образами, преодолевая когнитивное слияние и переходя к стратегии принятия и последовательности. Формирование структурированного эмоционально позитивного образа будущего будет служить важным ресурсом для сохранения и поддержания устойчивости и жизнестойкости в современном мире, характеризующемся высокой неопределенностью перспектив.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
Ангеловский А.А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 70–80.

Барский Ф.И., Грицук А.Г. Интервью о жизненной истории» Д. Макадамса как метод исследования нарративной идентичности // Психологическая диагностика. 2008. № 5. С. 3–48.

Гаврилюк В.В., Мехришвили Л.Л., Скок Н.И. Образ будущего в оценках нового поколения россиян. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2016.

Горбатов С.В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2000.

Конжин С.И. Образ будущего и его личностные факторы на разных этапах профессионализации // Выпускная квалификационная работа (науч. рук. М.В. Сапоровская). Кострома, 2021.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.

Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога / Под ред. А.Г. Лидерса. 2007. № 3 май-июнь 2007. С. 93–112.

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

Леонтьев Д.А. К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный контексты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12, № 2. С. 111–121.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.

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

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

Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Институт практической психологии. М.: НПО; МОДЭК, 1996.

Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 101–109.

Crumbaugh, J.S., Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200–207. <https://doi.org/10.1002/1097-4679>

Giele, J.Z., Elder, G.H. (2001). Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches. *Contemporary Sociology*, 5 (30), 540–541. <https://doi.org/10.2307/3089377>

Jung, H., Park, I.J., Rie, J. (2015). Future time perspective and career decisions: The moderating effects of affect spin. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.010>

Marko, K.W., & Savickas, M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 106–119. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>

Rogov, E., Azhiev, A., Gadarbosheva, Z., & Rogova, E. (2019). The peculiarities of professionalization of students-teachers with different levels of psychological stability.

In SHS Web of Conferences, 70, 07004. France: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197007004>

Sachs, J.M., Levy, S. (1950). The sentence completion test. In L. Bellak (Ed.), (pp. 357–397). Projective psychology. N.Y.: Knopf.

References

- Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). Life strategy. Moscow: Mysl'. (In Russ.).
- Angelovsky, A.A. (2011). Professionalization of the individual. Social agents of primary and secondary professionalization. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*, 7, 70–80.
- Barsky, F.I., Gritsuk, A.G. (2008). Interview about life history by D. McAdams as a method for studying narrative identity. *Psychological Diagnostics*, 5, 3–48.
- Crumbaugh, J.S, Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200–207. <https://doi.org/10.1002/1097-4679>
- Gavrilyuk, V.V., Mekhrishvili, L.L., Skok, N.I. (2016). The image of the future in the assessments of the new generation of Russians: monograph. Tyumen: Tyumen Industrial University. (In Russ.).
- Giele, J.Z., Elder, G.H. (2001). Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches. *Contemporary Sociology*, 30 (5), 540–541. <https://doi.org/10.2307/3089377>
- Gorbatov, S.V. (2000). Kontseptsiya sobstvennogo budushchego kak faktor regulyatsii povedeniya nesovershennoletnikh: avtoreferat diss. ... kand. psikhol. nauk. (The concept of one's own future as a factor regulating the behavior of minors: dissertation). Ph.D. (Psychology). Sankt-Peterburg. (In Russ.).
- Jung, H., Park, I.J., Rie, J. (2015). Future time perspective and career decisions: The moderating effects of affect spin. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.010>
- Konzhin, S.I. (2021). The image of the future and its personal factors at different stages of professionalization. Graduate qualification work (Supervisor M.V. Saporovskaya). Kostroma.
- Kryukova, T.L., Kuftyak, E.V. (2007). Questionnaire of ways of coping (adaptation of the WCQ methodology). *Journal of practical psychologist*, 3, 93–112.
- Kryukova, T.L. (2010). Psychology of coping behavior in different periods of life: monograph. Kostroma: Kostroma State University named after Nekrasov, N.A. (In Russ.).
- Leont'ev, D.A. (2003). Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality. Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Leont'ev, D.A. (2022). On the psychology of the possible: anthropological, deterministic, axiological and existential contexts. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Psikhologiya (Bulletin of St. Petersburg University. Psychology)*, 12 (2), 111–121. (In Russ.).
- Leontiev, D.A. (2000). Test of life-meaning orientation (SLO). 2nd ed. M.: Smysl.

Marko, K.W., & Savickas, M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 106–119. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of a person's voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2015). Diagnosis of human self-regulation. M.: Cogito-Center.

Pryazhnikov, N.S. (1996). Professional and personal self-determination. Saint Petersburg: Institute of Practical Psychology. (In Russ.).

Rogov, E., Azhiev, A., Gadarbosheva, Z., & Rogova, E. (2019). The peculiarities of professionalization of students-teachers with different levels of psychological stability. In SHS Web of Conferences, 70, 07004. France: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197007004>

Syrtsova, A., Sokolova, E.T., Mitina, O.V. (2007). Methodology of F. Zimbardo in terms of time perspective. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 85–106. (In Russ.).

Syrtsova, A., Sokolova, E.T., Mitina, O.V. (2008). Adaptation of the F. Zimbardo Time Perspective Personality Questionnaire. *Psychological Journal*, 3 (29), 101–109.

Sachs, J.M., Levy, S. (1950). The sentence completion test. In L. Bellak (Ed.), (pp. 357–397). Projective psychology. N.Y.: Knopf.

Поступила: 15.07.2023

Получена после доработки: 08.09.2023

Принята в печать: 29.11.2023

Received: 15.07.2023

Revised: 08.09.2023

Accepted: 29.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мария Вячеславовна Сапоровская — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии Костромского государственного университета, mv_saporovskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

Сергей Ильич Конжин — аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Санкт-петербургского государственного университета, russiangelstalt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3118-823X>

Елена Викторовна Тихомирова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии института педагогики и психологии, заместитель директора Института педагогики и психологии по научно-исследовательской деятельности Костромского государственного университета, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Анна Геннадьевна Самохвалова — доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии Костромского государственного университета, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

ABOUT THE AUTHORS

Maria V. Saporovskaya — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, mv_saporovskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

Sergei I. Konzhin — Postgraduate student at the Department of Personality Psychology at the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, russiangestalt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3118-823X>

Elena V. Tikhomirova — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor at the Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Anna G. Samokhvalova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-33>

УДК 159.9.07

Ценностно-смысловые регуляторы и личностные особенности операторов ГБУ «Система 112» с различным стажем работы

А.А. Алдашева¹, О.А. Первачёва² ✉

¹Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

²Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Российская Федерация

✉ opervacheva@gmail.com

Резюме

Актуальность. Деятельность оператора экстренной службы напрямую связана с организацией помощи людям, что накладывает на специалиста большую ответственность и особые требования нравственного характера.

Цель. Изучить ценностно-смысловые регуляторы и их связь с личностными особенностями операторов ГБУ «Система 112» с различным стажем работы.

Выборка включала операторов ГБУ «Система 112» (N = 82 человека) и была разделена на две группы — «молодые (начинающие) специалисты» (стаж от 1 года до 3 лет) и «опытные специалисты» (стаж от 4 до 9 лет).

Методы. В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: авторский опросник ценностей профессионального взаимодействия; опросник «Психологический облик» Е.Н. Резникова (три шкалы: ценности-цели, ценности-средства и ценности отношения к труду); опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой; методика диагностики индивидуального стиля межличностного поведения Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик «Диагностика межличностных отношений»; «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева; «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной; методика оценки доверия/недоверия другим людям А.Б. Курпрейченко; тест мотивационной структуры Г. Херцберга.

Результаты. Ценностно-смысловыми регуляторами профессиональной деятельности начинающих специалистов службы экстренной помощи являются «уважение» и «доброжелательность», отражающие ведущую направленность данного вида операторского труда. Индивидуально-личностное своеобразие данной группы характеризуется сочетанием ответственного отношения к работе с доверием себе. Основными механизмами саморегуляции «новичков» выступают моделирование и гибкость. Отличительной ценностью профессионального взаимодействия в группе опытных специалистов оказалось «трудолюбие». Специалистам этой группы свойственно брать на себя ответственность, основываясь на доверии к себе и своих стилевых особенностях саморегуляции.



Для этой группы характерны также высокий уровень жизнестойкости, принятие рисков и самоконтроль.

Выводы. Для опытных операторов «Системы 112» основой индивидуального стиля, позволяющего преодолевать экстренный компонент в деятельности, является ценностное отношение к труду. Отличительный ценностно-смысловой регулятор этой группы — «трудолюбие» выполняет мотивационную функцию. Стратегия поведения опытных специалистов отражена во взаимосвязи триады «жизнестойкость», «принятие рисков» и «контроль». Профессиональная стратегия поведения начинающих специалистов экстренной службы связана с ценностным отношением к другому. Ведущую роль играют такие ценностно-смысловые регуляторы, как «уважение», «помощь», «доброжелательность», выполняющие интеграционную функцию. Для «новичков» экстренной службы характерна адаптационная стратегия, которая поддерживается такими механизмами саморегуляции, как «моделирование» и «гибкость». Их отличительным свойством является ответственное отношение к работе во взаимосвязи с доверием себе и гибкостью.

Ключевые слова: оператор «Системы 112», профессиональное взаимодействие, ценностно-смысловые регуляторы, мотивация, стиль саморегуляции поведения.

Финансирование. Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2023-0010.

Для цитирования: Алдашева А.А., Первачёва О.А. Ценностно-смысловые регуляторы и личностные особенности операторов ГБУ «Система 112» с различным стажем работы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 143–162. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-33>

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-33>

Value-semantic regulators and personal characteristics of emergency service operators with different length of work experience

Aigul A. Aldasheva¹, Olga A. Pervacheva² ✉

¹Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

²State Academic University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

✉ opervacheva@gmail.com

Abstract

Background. Professional activity of the emergency service operators is directly related to the organization of assistance to people in trouble, which imposes great responsibility and special moral requirements on the specialists.

Objective. To investigate the value-semantic regulators and their connection with personality features of emergency service operators with different length of work experience.

Sample of the study included emergency service operators of the State Budgetary Institution “System 112” (N = 82) and was divided into 2 groups according to their lengths of work experience — “novices” (1 to 3 years) and “experienced professionals” (4 to 9 years).

Methods. The study implemented the following diagnostic techniques: the *ad hoc* questionnaire on the values of professional interaction; “Psychological appearance” questionnaire by E. Reznikov (three scales: values-goals, values-means and attitudes to work); “Self-Regulation Profile Questionnaire-98” by V. Morosanova; T. Leary’s “Diagnostics of Interpersonal Relations” adapted by L. Sobchik; S. Muddy’s “Resilience Test” adapted by D. Leontiev; “Method of assessing trust to one’s self” by N. Astanina; “Method of assessing trust/distrust to other people” by A. Kypreichenko; G. Herzberg’s “Motivation Structure Test”.

Results. Value-semantic regulators of the group of novices are “respect” and “good-will”, reflecting the main orientation of this type of operator work. This group is characterized by the conjunction of responsible attitude to work and trust to one’s self. The main mechanisms of self-regulation of the “novices” are modeling and flexibility. A distinctive value of professional interaction in the group of experienced operators turned out to be “hard work”. Professionals in this group tend to take responsibility based on self-confidence and their style of self-regulation. This group is also characterized by high levels of resilience, risk acceptance, and self-control.

Conclusion. For experienced operators of “System 112” emergency service, the basis for an individual style of professional activity that allows them to cope with emergency component is the value attached to work. The distinctive value-semantic regulator of this group is “hard work” performing a motivational function. The behavioral strategy of experienced emergency operators is reflected in the interconnection of “resilience,” “risk taking,” and “control.” The professional behavior strategy of the novices in emergency service is associated with their attitude to work based on the value of other people. The main value-semantic regulators of their professional interaction are “respect,” “help,” and “benevolence” performing an integrative function. Newcomers to the emergency service are characterized by an adaptive strategy, which is supported by such self-regulation mechanisms as “modeling” and “flexibility.” Their distinctive feature is a responsible attitude to work in conjunction with self-confidence and flexibility.

Keywords: emergency service, “System 112” operator, professional interaction, value-semantic regulators, motivation, style of self-regulation of behavior.

Funding. The work was carried out in accordance with State Assignment No. 0138-2023-0010.

For citation: Aldasheva, A.A, Pervacheva, O.A. (2023). Value-semantic regulators and personal characteristics of emergency service operators with different length of work experience. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (16), 143–162. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-33>

Введение

В условиях стремительного развития техники, цифровизации, совершенствования средств коммуникации в различных областях жизнедеятельности человека повышается роль специалиста в ее организации. Происходит увеличение психоэмоциональной и физической нагрузки на личность работника, возрастает значимость социономических профессий. Профессиональная деятельность специалистов, чья работа связана с защитой и охраной интересов человека, требует от личности профессионала высокой нравственной ответственности, заключающейся в первую очередь в понимании значимости другого человека (Бражникова, 2013). Проведенный сравнительный анализ профессиограмм различных видов операторской деятельности, включая оператора энергосистем, оператора ОВД (организации воздушного движения), оператора ЕДДС (единая дежурно-диспетчерская служба) показал: специфика деятельности специалиста-оператора обусловлена тем, что в этих профессиях присутствует смысл, связанный со спасением жизни других людей, обратившихся за помощью.

Особенности операторского труда тщательно изучены российскими психологами. В.Д. Небылицыным были определены основные характеристики надежности операторского труда: «долговременная» выносливость, переключаемость внимания, устойчивость к действию факторов среды (температуры, давления, влажности, вибрации, шума, ускорения и т.п.). Их деятельность исследовалась с целью изучения особенностей ощущений и восприятия (В.Н. Анохин, В.И. Медведев, А.Б. Леонова), психических процессов (Б.Ф. Ломов, В.А. Бодров, В.А. Пономаренко), саморегуляции (Н.А. Бернштейн, Л.Г. Дикая, В.А. Пономаренко, В.И. Моросанова). Однако остается открытым вопрос, связанный с совершенствованием принципов и методов изучения личностных свойств оператора и, в частности, ценностно-смысловой сферы профессионала (Сыркина, 2009).

Основываясь на работах отечественных психологов, посвященных операторской деятельности, в которых выделяются такие психологические факторы обеспечения ее эффективности и надежности, как устойчивость человека-оператора к стрессу (Бодров, 2000), профессиональные качества субъекта труда (Безбогов, 1992), мы считаем особенно важным фактором ценностно-смысловую регуляцию деятельности специалиста (Алдашева и др., 2021; Первачева, 2022). Ценностно-смысловая регуляция может быть рассмотрена как «метаресурс саморегуляции — психологическое средство, которое позволяет осознанно использовать индивидуальные ресурсы для изменения своего характера и развития личности» (Моросанова, 2018, с. 12).

Понимание значимости ценностно-смысловых регуляторов в профессиональном взаимодействии заложено в трудах отечественных психологов В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. Роль ценностно-смысловой сферы профессионала отражена в многочисленных работах (Л.И. Анцыферова, А.А. Алдашева, В.А. Бодров, Е.М. Борисова, А.А. Грачев, Л.Г. Дикая, Е.П. Ермолаева, Н.А. Журавлева, Д.Н. Завалишина, А.Н. Занковский, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова,

А.А. Обознов, Е.Н. Резников и др.), в которых ценностно-смысловые регуляторы раскрываются как факторы, обуславливающие поведение работника и влияющие на эффективность его деятельности (Грачев, 2018). Авторы рассматривают такие ценностно-смысловые регуляторы, как ответственность (Алдашева и др., 2021; Никуло, 2014), самостоятельность (Постылякова, 2014), доверие к себе (Алдашева и др., 2021), и связывают их с активностью и мотивацией в профессиональной деятельности.

В разных теоретических подходах ценностно-смысловая сфера личности профессионала определяется через ряд понятий:

- индивидуальные ценности личности, усвоенные в процессе интериоризации социальных ценностей и определяющие систему взаимоотношений человека со средой (А.Н. Леонтьев);
- диспозиции личности (аттитюды, социальные установки, ценности), которые образуют иерархическую систему детерминации поведения от двигательного акта до выбора жизненного пути (В.А. Ядов);
- система социальных установок и ценностных ориентаций, которые детерминируют профессиональное взаимодействие (Э.Ф. Зеер; Е.А. Климов).

Роль ценностно-смысловых регуляторов раскрывается через выполняемые ими функции: интеграционную, ориентационную, нормативную, оценочную, мотивационную и функцию целеполагания (Журавлева, 2006). *Интеграционная функция* заключается в консолидации людей: совпадение их значимых ценностных ориентаций обеспечивает сплоченность группы как ценностно-ориентационное единство. Эта функция регулирует распространение действующих норм, правил, установок, образцов поведения, принятых в определенной группе, и может отражаться в совпадении/несовпадении целей социальной организации, социальной системы и личности. *Ориентационная функция* заключается в том, что ценностные ориентации позволяют человеку сориентироваться в социальном пространстве и направить личностные усилия на поиски порядка и смысла в жизни. На основе этой функции человек отличает справедливое от несправедливого, истинное от ложного и т.д. Данная функция может проявляться как стремление специалиста соответствовать неформальным шаблонам поведения, негласным, но принятым нормам организационной культуры. *Нормативная функция* проявляется в создаваемой системе норм и правил, кодексов и законов, устоев и традиций, которые регулируют поведение людей в социальном пространстве. Эта функция отражает основные требования организационной культуры, фиксированные в уставных документах. *Оценочная функция* отражает способность ценностных ориентаций быть основой для выбора из имеющихся альтернатив, исходя из следующей структуры: 1) предпочтительно, но труднодостижимо; 2) нормативно и часто используется; 3) отвергается и наказуемо. Такая функция может проявляться через совпадение/несовпадение ролевых требований социальной организации и реального поведения личности. *Мотивационная функция* заключается в том, что ценностные ориентации как более сложные в сравнении с потребностями и ин-

тересами источники мотивации деятельности человека позволяют концентрироваться на предпочтительных способах реализации поставленной цели и являются предиктором общей направленности поведения. В рамках организации данная функция прослеживается через поощрение определенной направленности поведения сотрудника со стороны руководства или коллег. *Функция целеполагания* отражает способность к формированию в сознании человека более точного и релевантного образа будущего результата, повышая тем самым эффективность деятельности, совпадение образа-цели в представлениях организации и специалиста. Механизм данной функции может быть осуществлен посредством сличения образа-цели в представлениях организации и специалиста, а именно — выявления того, насколько ценности, транслируемые организацией, усваиваются и реализуются в процессе деятельности специалиста.

Предложенный Н.А. Журавлевой функциональный подход к роли ценностно-смысловых регуляторов позволяет систематизировать представления операторов «Системы 112» в субъект-субъектном профессиональном взаимодействии и выделить его нравственные основания.

Цель исследования состояла в изучении ценностно-смысловых регуляторов операторов ГБУ «Система 112» с различным стажем работы.

Задачи исследования: 1. Определить специфику представлений о ценностях профессионального взаимодействия операторов «Системы 112». 2. Описать индивидуально-психологические особенности операторов с различным стажем работы.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что представления операторов «Системы 112» о ценностях профессионального взаимодействия различаются в зависимости от стажа работы и связаны с индивидуально-психологическими особенностями, характерными для членов выделенных групп.

Характеристики выборки

Из общего числа операторов «Системы 112», принявших участие в исследовании ($N = 82$, средний возраст 32,81 года, $SD = 9,72$ года), было выделено две группы с различным по времени стажем работы. Первая группа — «молодые (начинающие) специалисты» со стажем работы от 1 года до 3 лет (средний возраст 29,35 года, $SD = 7,2$ года; ср. стаж 1,7 года, $SD = 0,4$ года). Вторая группа — «опытные специалисты» со стажем работы от 4 до 9 лет (средний возраст 36,7 года, $SD = 10,23$ года; ср. стаж 6,29 года, $SD = 2,3$ года).

Методы исследования

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: 1. Авторский опросник ценностей профессионального взаимодействия, составленный по методу незаконченных предложений. 2. Опросник «Психологический облик» Е.Н. Резникова (три шкалы: ценности-цели (ЦЦ), ценности-средства (ЦС) и ценности отношения к труду (ЦОТ)) (Резников, 2014). 3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой (ССПМ) (Моросанова,

2004). 4. Методика диагностики индивидуального стиля межличностного поведения Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) (Собчик, 1990). 5. «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева (ТЖ) (Леонтьев, Рассказова, 2006). 6. «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной (Астанина, 2010). 7. Методика оценки доверия/недоверия другим людям А.Б. Купрейченко (МОД/НДЛ) (Купрейченко, 2008). 8. Тест мотивационной структуры Г. Херцберга (ТМС) (Herzberg, 1968).

Для реализации задач исследования нами был разработан опросник, позволяющий изучить представления операторов «Системы И12» о ценностях профессионального взаимодействия, состоящий из вопросов и незаконченных предложений. Респондентам необходимо было ответить на вопросы: «*Что Вы цените во взаимодействии с другим человеком?*», «*Какие ценности для Вас являются важными в профессиональном взаимодействии?*», а также завершить предложения: «*Сложность в профессиональной деятельности — это...*», «*Престиж Вашей профессии — это...*» и др.

Полученные представления о ценностях профессионального взаимодействия были проанализированы с применением прототипического анализа П. Вержеса (Verges, 1992). Анализу подвергались только те понятия, которые воспроизводились не менее, чем пятью процентами испытуемых. Прототипический и категориальный анализ проводился с использованием двух параметров: частоты появления каждого понятия в ответах респондентов и ранга каждого понятия, определяющего его важность для респондентов. Сочетания двух данных параметров образуют четыре зоны социальных представлений. Зона ядра (зона 1) включает часто встречающиеся и важные ассоциации. Периферическая система, составляющая потенциальную зону изменения, включает зону периферии (зона 2), в которую входят редко встречающиеся, но важные ассоциации, а также часто встречающиеся, но наименее важные ассоциации и зону дальней периферии (зона 3), в которую входят редко встречающиеся и наименее важные ассоциации. Полученные результаты представлены в виде рисунка, отражающего структуру представлений респондентов о ценностях профессионального взаимодействия (рис. 1).

К характеристикам зоны ядра авторы метода относят ассоциативную силу, включающую широкий круг представлений, возникающих об объекте, их *согласованность* у разных респондентов — «...коллективную основу, определяющую гомогенность группы» (Abric, 1994, p. 28, *перевод наш* — А.А., О.П.), *устойчивость* репрезентации в синхроническом и диахроническом аспектах (Wolter et al., 2015). Синхронная устойчивость позволяет вне зависимости от контекста активировать размышление об объекте и выбрать единую когнему. Диахроническая устойчивость, в свою очередь, способствует сохранению центральных элементов как таковых с течением времени (там же). Обладая перечисленными характеристиками, центральные когнемы образуют ядро представления, вокруг которого формируется периферическая система. Когнемы ядра не противопоставлены друг другу, а образуют организованную систему представлений.

Периферическая система не вторична по отношению к ядру, она представляет собой своеобразный «бампер» (Flament, 1987), позволяющий адаптировать процесс группового мышления к реальности, к факторам как внешней, так и внутренней среды, складывающимся в силу индивидуальных особенностей. В связи с этим, исследования внутренних связей периферической и центральной систем представляют большую ценность. Элементы периферии, в отличие от ядра, обладают *контекстуальностью*. При изменении обстоятельств, более острая проблема в средствах массовой информации, цель ситуации, личная заинтересованность могут запустить процесс формирования новых когнем.

То есть, различия центрального ядра и элементов периферии могут выражаться *количественно*, через число идей, активированных в сознании, количество людей, количество ситуаций, вызывающих эмоциональную реакцию, количество времени, в течение которого индивид остается в группе, и *качественно*, так как связь когнем с объектом представления вытекает из исторических и социальных условий и может иметь характер абсолюта.

Использовались следующие методы обработки эмпирических материалов: корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r)), контент-анализ, прототипический метод П. Вержеса (Verges, 1992). Обработка результатов осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 26.0.

Результаты исследования

В настоящем исследовании с целью изучения специфики представлений о ценностях профессионального взаимодействия операторов «Системы И12» с различным стажем работы был проведен их контент-анализ с использованием прототипического метода П. Вержеса (рис. 1).

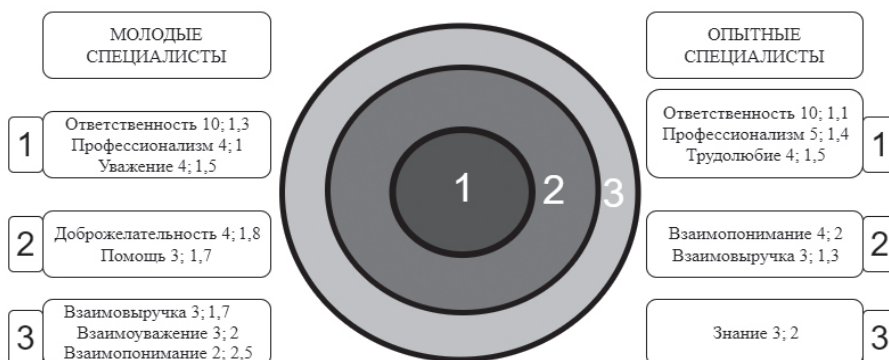


Рис. 1. Сравнительный анализ структуры представлений о ценностях профессионального взаимодействия у операторов «Системы И12» с различным стажем работы.

Примечание: 1 — зона ядра; 2 — зона периферии; 3 — зона дальней периферии; первое обозначает частоту встречаемости слова, второе — ранг слова

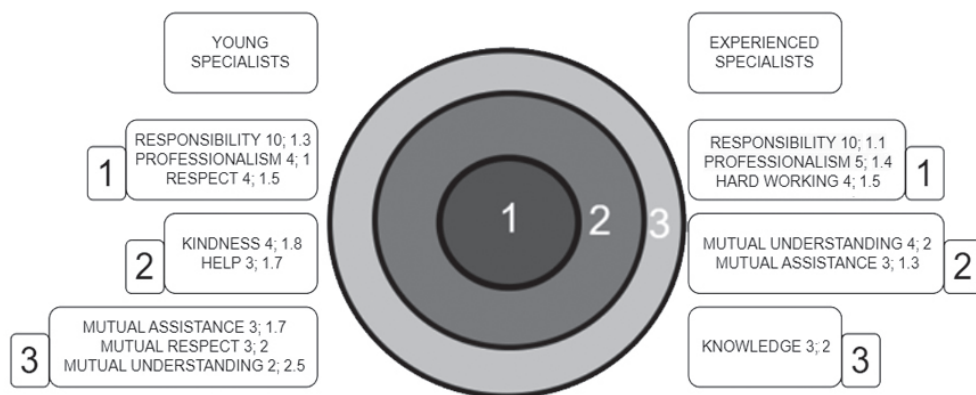


Fig. 1. Comparative analysis of the structure of representations on the values of professional interaction in the “System 112” operators with different length of work experience.

Note: 1 — nucleus zone; 2 — periphery zone; 3 — far periphery zone; the first digit indicates the frequency of the word occurrence, the second digit corresponds to the rank of the word

Каждое понятие было отнесено к одной из трех зон структуры представлений в зависимости от частоты встречаемости и среднего ранга, в результате чего была получена трехкомпонентная структура представлений о ценностях профессионального взаимодействия в каждой группе.

Зона ядра в структуре представлений обеих групп (зона 1) включает такие понятия, как «ответственность» и «профессионализм». Различающимися элементами стали понятия «трудолюбие» (у опытных специалистов) и «уважение» (у новичков). Зона периферии имеет большие различия в представлениях двух групп. Так, у начинающих специалистов она характеризуется понятиями «доброжелательность» и «помощь», у опытных — «взаимопонимание» и «взаимовыручка». Зона дальней периферии в группе новичков представлена понятиями «взаимовыручка», «взаимоуважение», «взаимопонимание», в группе опытных специалистов — «знание».

Следующим этапом стало описание индивидуально-психологических характеристик двух групп операторов с различным стажем работы. В группе начинающих специалистов были получены две корреляционные плеяды (рис. 2). Обращают на себя внимание такие системообразующие показатели, как стилевые особенности саморегуляции поведения «моделирование» и «гибкость» (ССПМ), мотивация «ответственность работы» (ТМС) и «доверие себе». Показатель регуляторного моделирования связан с такими показателями, как «ответственное отношение» (3-я шкала: ЦОТ) ($r = 0,64$; $p < 0,001$) и «самоконтроль» (ЦС) ($r = 0,6$; $p < 0,001$), который, в свою очередь, имеет связь с показателем «знание» (МОД/НДЛ) ($r = 0,51$; $p < 0,0002$). Помимо этого, «моделирование» имеет положительную связь с «доброжелательностью» ($r = 0,52$; $p < 0,0001$) и «гибкостью» ($r = 0,5$; $p < 0,0001$).

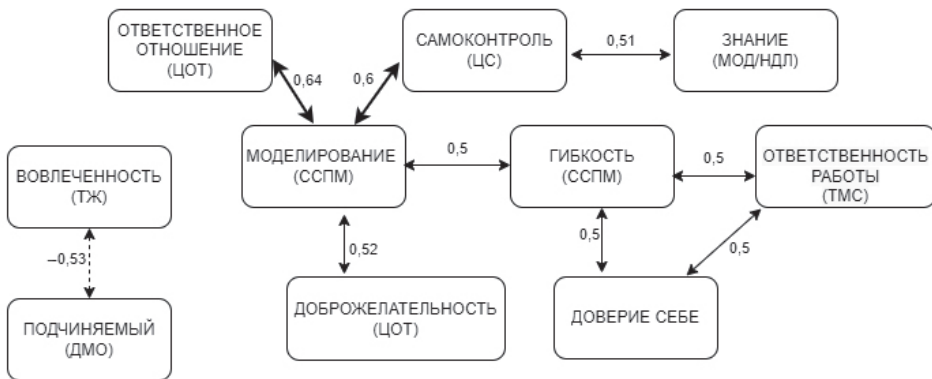


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик и ценностных ориентаций в группе начинающих специалистов

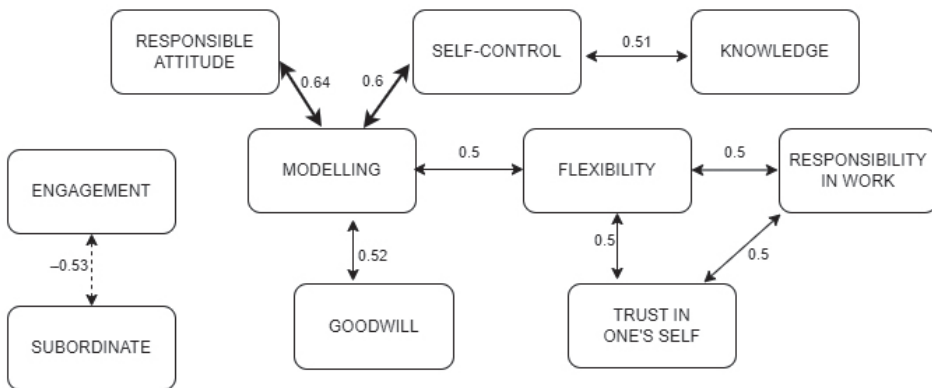


Fig. 2. Correlations between individual personality characteristics and value orientations in the group of novices

Обнаружены взаимосвязи в триаде «ответственность работы» (ТМС) — «доверие себе» — «гибкость» (ССПМ) (для всех трех пар $r = 0,5$; $p < 0,0001$).

Вторая плеяда представлена отрицательной связью между показателями «вовлеченность» (ТЖ) и «подчиняемый» (ДМО) ($r = -0,53$; $p < 0,0002$).

В группе опытных специалистов также были получены две корреляционные плеяды (рис. 3). Центральным звеном основной плеяды стали взаимосвязи показателей «жизнестойкости» с «контролем» (ТЖ) ($r = 0,9$; $p < 0,0001$) и с «принятием рисков» (ТЖ) ($r = 0,83$; $p < 0,00001$). Показатель «жизнестойкости» также связан с показателем «расчет» (МОД/НДЛ) ($r = 0,5$; $p < 0,0001$) и имеет отрицательную связь с показателем «подозрительный» (ДМО) ($r = -0,53$; $p < 0,002$), который в свою очередь отрицательно коррелирует с «принятием рисков» (ТЖ) ($r = -0,53$; $p < 0,002$). Второе звено основной корреляционной плеяды включает взаимосвязи

«авторитарного» стиля взаимодействия с «контролем» ($r = 0,49$; $p < 0,001$), «общим уровнем саморегуляции» (ССПМ) ($r = 0,49$; $p < 0,001$) и «доверием себе» ($r = 0,55$; $p < 0,002$).

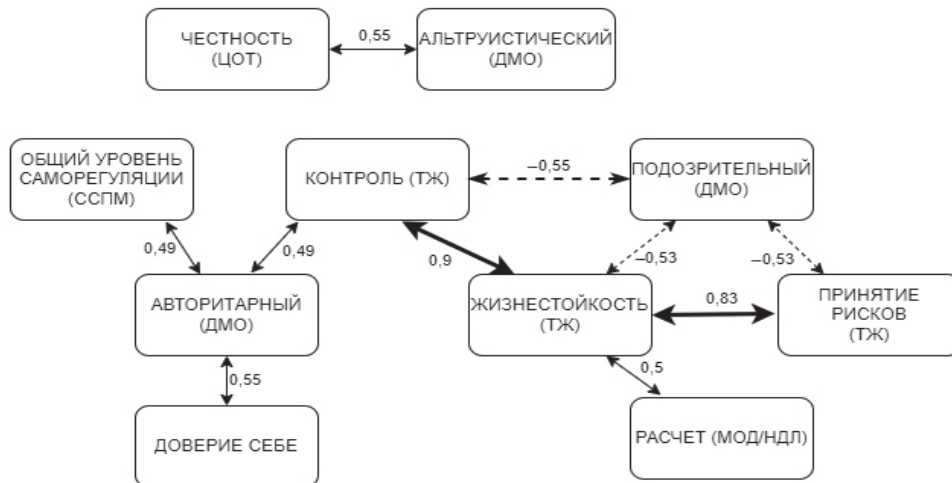


Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик и ценностных ориентаций в группе опытных специалистов

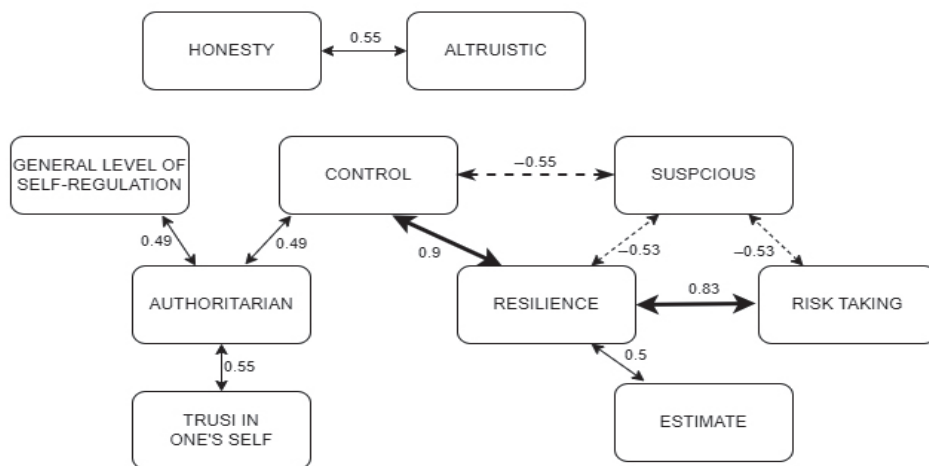


Fig. 3. Correlations between individual personality characteristics and value orientations in the group of experienced specialists

Вторая корреляционная плеяда выражена взаимосвязью ценности отношения к труду «честность» (ЦОТ) и показателя «альтруистический» (ДМО) ($r = 0,55$; $p < 0,0001$).

Обсуждение результатов исследования

Специфика деятельности операторов «Системы 112» характеризуется преобладанием субъект-субъектного взаимодействия, высокими требованиями к скорости принятия решений и высокой степенью ответственности за них. Помимо определенных когнитивных и психофизиологических характеристик, относящихся к мышлению, памяти, вниманию, восприятию, специалисты такого профиля должны обладать рядом особенностей, входящих в сферу ценностно-смысловой регуляции. Среди них — высокий уровень социально-психологической зрелости и зрелости эмоционально-волевой сферы, способность взаимодействовать с другими людьми (понимание, сотрудничество), ориентация на другого (Григорьев, Чернышева, Кучерявый, 2017), просоциальная мотивация (Брессо, 2013; Кухтова, 2021), просоциальное поведение (Алдашева, Первачева, 2023).

При изучении деятельности социономического типа авторы выделяют наличие у специалистов определенных значимых качеств, таких как оптимизм, альтруистическая направленность, желание работать с людьми и для них, умение слушать и слышать собеседника, обусловленность поведения по отношению к своему объекту морально-нравственными принципами, большой духовно-нравственный опыт (Сорокоумова, Исаев, 2013).

Сравнительный анализ представлений начинающих и опытных специалистов показал, что ценностно-смысловая регуляция имеет свою специфику в каждой из выделенных групп, что отражено в таблице.

Таблица. Функциональное значение полученных ценностно-смысловых понятий

Функции	Начинающие специалисты	Опытные специалисты
1. Интеграционная	<i>Взаимовыручка Взаимоуважение Взаимопонимание</i>	Взаимопонимание Взаимовыручка
2. Ориентационная	Ответственность	Ответственность
3. Оценочная	Ответственность	Ответственность
4. Нормативная	Профессионализм	Профессионализм <i>Знание</i>
5. Мотивационная		Трудолюбие
6. Функция целеполагания	Уважение Доброжелательность Помощь	

Примечание: функции на основании подхода Н.А. Журавлевой (Журавлева, 2006); полужирным шрифтом выделены понятия, вошедшие в зону ядра, обычным шрифтом — понятия, составляющие зону периферии, курсивом — зону дальней периферии

Table. Functional value of the obtained value-semantic concepts

Functions	Novices	Experienced specialists
1. Integration	<i>Mutual assistance Mutual respect Mutual understanding</i>	Mutual understanding Mutual assistance

2. Orientation	Responsibility	Responsibility
3. Evaluation	Responsibility	Responsibility
4. Normative	Professionalism	Professionalism <i>Knowledge</i>
5. Motivation		Hard working
6. Goal-setting function	Respect Kindness Help	

Note: functions based on N. Zhuravleva's approach (Zhuravleva, 2006); bold text marks words that have entered the nuclear zone of the nucleus, normal font — words that make up the periphery zone, italic — word zone that has entered the far periphery zone

Для начинающих специалистов ведущими функциями являются ориентационная (ответственность), оценочная (ответственность), нормативная (профессионализм) и функция целеполагания (уважение, доброжелательность, помощь). В то время как для опытных специалистов доминирующими выступают ориентационная (ответственность), оценочная (ответственность), нормативная (профессионализм и знание) и мотивационная (трудолюбие) функции, существенна и интеграционная функция (взаимопонимание и взаимовыручка). Иными словами, при совпадении в обеих группах ориентационной и нормативной функций, отличительной особенностью начинающих специалистов является значимость функции целеполагания, а опытных — интеграционной и мотивационной функций. Такое различие в ценностно-смысловой сфере может говорить о следующем: в первую очередь, для новичков характерен активный процесс выработки образа своей трудовой деятельности, а потому для них значимым является непосредственно смысл их деятельности, социальная польза профессии. Для опытных специалистов на первый план выступает способ достижения поставленных задач (индивидуальный стиль), что особенно важно для социономических видов деятельности, связанных с психологическим выгоранием. Помимо средств достижения результата, важной для опытных операторов является консолидация, ощущение себя частью слаженного коллектива как один из способов преодоления ситуаций, связанных с напряженными условиями труда.

Анализ представленных связей позволяет описать индивидуально-психологические особенности групп. Так, в группе начинающих специалистов системообразующим ядром взаимосвязей является такой компонент саморегуляции поведения, как моделирование значимых условий достижения цели. Дополненный высокими показателями самоконтроля и ценностно-смысловыми регуляторами — ответственностью и доброжелательностью, данный блок свидетельствует об актуализации адаптивных механизмов в становлении профессионала.

Взаимосвязи в триаде «ответственность работы» — «доверие себе» — «гибкость» могут говорить о том, что доверие себе предполагает принятие профессиональной ответственности и связано с чувствительностью к внешним и внутренним факторам.

Таким образом, индивидуально-личностное своеобразие группы начинающих специалистов характеризуется взаимосвязью двух регуляторных показателей саморегуляции — моделирования и гибкости. Это свидетельствует о том, что данной группе свойственен стиль, позволяющий пройти процесс адаптации путем вариативного поиска стратегий профессионального взаимодействия. Исследованиями Т.Н. Банщиковой было показано, что такой стиль саморегуляции как моделирование может отражать мотивацию молодых сотрудников к решению профессиональных задач при отсутствии требуемых знаний (Банщикова, Соколовский, Фомина, 2022). Процесс адаптации к организационным условиям предполагает направленность на взаимодействие, которое отражается в представлениях специалистов такими ценностно-смысловыми установками, как «уважение» и «доброжелательность», о чем свидетельствует наличие показателя «доброжелательность» в структуре ценностных представлений и в индивидуально-психологических особенностях группы.

Для опытных специалистов характерны следующие индивидуально-психологические особенности. Жизнестойкость в этой группе связана с принятием рисков и контролем, что характерно для деятельности с экстренным компонентом, в котором механизм контроля имеет основополагающее значение. Вероятно, что благодаря контролю, снижается уровень подозрительности за счет включенной позиции специалиста. Такая взаимосвязь показателей свойственна специалистам на разной стадии профессионализации с точки зрения Т.Н. Банщиковой и может свидетельствовать о выраженной готовности действовать в условиях неопределенности, которые сопровождают деятельность операторов «Системы 112» (Банщикова, Соколовский, Фомина, 2022). Обращают на себя внимание взаимосвязи авторитарного стиля межличностных отношений с уровнем саморегуляции, контроля и доверием себе, позволяющие описать паттерн поведения опытных специалистов как сложившийся стиль профессионального взаимодействия, определяемый требованиями деятельности в условиях неопределенности и жесткого лимита времени. Можно говорить о том, что уровень осознанной саморегуляции в этой группе связан со сложившимся адаптивным стилем профессионального поведения. Полученные результаты схожи с данными Т.Н. Банщиковой и В.И. Моросановой, в исследовании которых было выявлено, что для респондентов с высокими показателями осознанной саморегуляции характерен выбор оптимального стиля преодолевающего поведения, социальная направленность личности, потребность быть причастным к общему делу (Банщикова, Моросанова, 2018).

Взаимосвязь ценности «честность» и альтруистическим стилем взаимодействия может свидетельствовать о направленности личности специалиста на человека и честном отношении к выполнению своего профессионального долга, связанного с оказанием помощи людям.

Наличие ценностной установки на трудолюбие в представлениях опытных специалистов отражает мотивационную функцию профессионального взаимо-

действия. Значимая ценность трудолюбия как характеристика исследуемой группы и центральное звено корреляционной плеяды, образованное показателями жизнестойкости, контроля, руководства и саморегуляции, могут свидетельствовать о зрелости мотивационно-волевой сферы опытных операторов «Системы И12». С точки зрения ряда авторов, деятельность оператора связана с необходимостью осуществлять произвольный и непроизвольный контроль над своими действиями (Зинченко, Труш, 1978; Боковиков, 1998), при этом, как известно, «...контроль над действиями выступает как функция внимания и, в качестве самоконтроля, как свойство личности и показатель сформированности мотивационно-волевой сферы» (Бодров, 2000, с. 97). Такие характеристики препятствуют развитию стресса и способствуют повышению работоспособности за счет мобилизации внутренних ресурсов (Боковиков, 1998).

Выводы

1. Ведущими функциями ценностно-смысловой сферы начинающих и опытных специалистов «Системы И12» являются ориентационная, оценочная и нормативная. Выделенная специфика представлений начинающих специалистов характеризуется регулирующей функцией целеполагания как процесса формирования образа своей деятельности. Специфическим регулятором деятельности опытных специалистов выступают мотивационная (*трудолюбие*) и интеграционная (*взаимопонимание, взаимовыручка*) функции, что препятствует развитию стресса, связанному с профессиональными трудностями.
2. Индивидуально-личностные особенности начинающих специалистов отличаются ценностями профессионального взаимодействия (уважением и доброжелательностью), отражающими направленность на другого при осуществлении их профессиональной деятельности. Профессиональная стратегия поведения новичков связана с адаптационными механизмами, представленными моделированием и гибкостью.
3. Отличительной ценностью профессионального взаимодействия опытных операторов «Системы И12» является «трудолюбие» как ценностно-мотивационная функция. Специалистам этой группы свойственно принятие ответственности, связанное с высоким уровнем саморегуляции, доверием к себе. Характерная для них взаимосвязь показателей жизнестойкости, принятия рисков, контроля скорее всего является фактором преодоления экстренного компонента в этом виде деятельности.
4. Гипотеза исследования, заключающаяся в предположении о том, что представления операторов «Системы И12» о ценностях профессионального взаимодействия будут различаться в зависимости от стажа работы и связаны с их индивидуально-психологическим своеобразием может быть принята на основании теоретического анализа и полученных эмпирических результатов.

Литература

Алдашева А.А., Лим В.С., Лекалов А.А., Рунец О.В. Индивидуально-личностные детерминанты выбора стратегий преодоления сложности профессиональных условий летчиками ВКС. В сборнике *Авиационно-космическая медицина, авиационная психология и военная эргономика. Становление, состояние и перспективы развития* / Под ред. В.А. Пономаренко. М.: Перо, 2021.

Алдашева А.А., Пervacheva О.А. Ценностно-смысловая сфера в представлениях специалистов-операторов «Системы 112» // *Методология современной психологии*. 2023. № 18. С. 15–28.

Астанина Н. Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» // *Психологическая наука и образование*. 2010. № 3. [Электронный ресурс] // URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml> (дата обращения: 04.10.2023)

Банщикова Т.Н., Моросанова В.И. Регуляторно-личностная типология студентов с различным характером адаптации к новым социокультурным условиям. В сборнике *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России* / Под ред. В.И. Моросановой, Е.А. Фоминой, Т.Н. Банщиковой. Иваново: Научный мир, 2018. <https://doi.org/10.30888/978-5-6041451-4-2.1.4>

Банщикова Т.Н., Соколовский М.Л., Фомина Е.А. Саморегуляция и жизнестойкость на разных стадиях профессионального становления // *Теоретическая и Экспериментальная Психология*. 2022. № 2. С. 67–92. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-67-92>

Безбогов А.А. Принцип системности Б.Ф. Ломова в психологии и оценивание функционирования систем «человек-техника». В сборнике *Развитие идей Б.Ф. Ломова в исследованиях по психологии труда и инженерной психологии* / Под ред. В.А. Бодрова и др. М.: ИПРАН, 1992.

Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000.

Боковиков А.М. Влияние модуса контроля над деятельностью на устойчивость человека к стрессу в неконтролируемых ситуациях (на примерах компьютеризации деятельности): дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1998.

Бражникова А.Н. Нравственность профессионала: постановка проблемы и возможность исследования. В сборнике *Личность профессионала в современном мире* / Под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева. М.: ИПРАН, 2013.

Брессо Т.И. Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социэкономических профессий: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2013.

Грачев А.А. Психологическая модель работника в организационной психологии. В сборнике *Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии* / Под ред. А.Н. Занковского, А.Л. Журавлева. М.: ИПРАН, 2018.

Григорьев Л.И., Чернышева О.Н., Кучерявый В.В. Оценка профессионально важных психологических характеристик диспетчера в человеко-машинных системах АСУТП нефтегазового производства // *Проблемы управления*. 2017. № 1. С. 65–74.

Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: ИПРАН, 2006.

Зинченко В.П., Труш В.Д. Применение ЭВМ для исследований исполнительской и познавательной деятельности оператора. В сборнике Труды ВНИИТЭ. Эргономика / Под ред. В.П. Зинченко. М.: ВНИИТЭ, 1978.

Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: ИПРАН, 2008.

Кухтова Н.В. Структурные компоненты просоциальной личности специалистов, ориентированных на оказание помощи // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 3. С. 273–287.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.

Моросанова В.И. Актуальные направления исследования осознанной саморегуляции в образовании и профессиональном самоопределении. В сборнике Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России / Под ред. В.И. Моросановой, Е.А. Фоминой, Т.Н. Банщиковой. Иваново: Научный мир, 2018. <https://doi.org/10.30888/978-5-6041451-4-2.1.1>

Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004.

Никуло Е.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 28–32.

Первачева О.А. Ценностно-смысловые регуляторы профессионального взаимодействия в группах с разной эффективностью труда. В сборнике Психологические исследования / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой. М.: ИПРАН, 2022.

Постылякова Ю.В. Роль ценностных ориентаций руководителя при выборе способа действий в сложной профессиональной ситуации. В сборнике Личность профессионала в современном мире / Под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева. М.: ИПРАН, 2014.

Резников Е.Н. Психологический облик русских (на материале исследования жителей Костромской области). М.: ИПРАН, 2014.

Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: методическое руководство. М.: МКЦ при ГУТСВ Мосгорисполкома, 1990.

Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190.

Сыркина А.Н. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной мотивации: на примере специалистов локомотивных бригад: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2009.

Abric, J.C. (1994). The internal organization of social representations: central system and peripheral system. In C. Guimelli (Ed.), Structures and transformations of social representations (pp. 73–84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (Eds), Théorie simplicités et conflits cognitifs (pp. 143–150). Cousset: Del Val.

Herzberg, F. (1968). Work and the nature of man. London: Staples Press.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203–209.

Wolter, R.P., Wachelke, J., Sá, C., Passeri, C. & Naiff, D. (2015). Temporalidade e representações sociais: estabilidade e dinâmica dos elementos ativados pelo Regime Militar brasileiro. *Psicologica*, 58 (1), 107–125. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-1_6

References

Abric, J.C. (1994). The internal organization of social representations: central system and peripheral system. In C. Guimelli (Ed.), *Structures and transformations of social representations* (pp. 73–84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Aldasheva, A.A., Lim, V.S., Lekalov, A.A., Runets, O.V. (2021). Individual-personal determinants of the choice of strategies to overcome the complexity of professional conditions by pilots of VCS. In V.A. Ponomarenko (Ed.), *Aerospace medicine, aviation psychology and military ergonomics. Formation, state and prospects of development* (pp. 11–18). Moscow: Pero, (In Russ.).

Aldasheva, A.A., Pervacheva, O.A. (2023). Value-sense sphere in the representations of “System 112” operators’ specialists. *Metodologiya sovremennoj psihologii (Methodology of modern psychology)*, 18, 15–28. (In Russ.).

Astanina, N.B. (2010). Creation and approval of a new personal questionnaire “Methods of studying trust in oneself”. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 3. (Retrieved from <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml>) (review date: 04.10.2023). (In Russ.)

Banshikova, T.N., Morosanova, V.I. (2018). Regulatory and personal typology of students with different character of adaptation to new sociocultural conditions. In V.I. Morosanova, E.A. Fomina, T.N. Banshchikova (Ed.), *Personal resource of a subject of labor in a changing Russia* (pp. 32–39). Ivanovo: The Scientific World. <https://doi.org/10.30888/978-5-6041451-4-2.1.4> (In Russ.).

Banshikova, T.N., Sokolovsky, M.L., Fomina, E.A. (2022). Selfregulation and resilience at different stages of professional formation // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 2, 67–92. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-67-92> (In Russ.).

Bezbogov, A.A. (1992). The principle of the system of B.F. Lomov in psychology and evaluation of the functioning of the systems “man-technique”. In V.A. Bodrov (Ed.), *Development of B.F. Lomov’s ideas in research on the psychology of labor and engineering psychology* (pp. 46–58). Moscow: IPRAS. (In Russ.).

Bodrov, V.A. (2000). *Informational stress: Educational manual for universities*. Moscow: PER SE. (In Russ.).

Bokovikov, A.M. (1998). Vliyanie modusa kontrolya nad deyatel'nost'yu na ustoichivost' cheloveka k stressu v nekontroliruemyykh situatsiyakh (na primerakh komp'yuterizatsii deyatel'nosti): Diss. kand. psikhol. nauk. (Influence of modus of activity control on human resistance to stress in uncontrolled situations (on the examples of computerization of activity): dissertation) Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Brazhnikova, A.N. (2013). The morality of a professional: setting the problem and the possibility of research. In L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev (Eds), *Personality of a professional in the modern world* (pp. 81–95). Moscow: IPRAS. (In Russ.).

Bresso, T.I. (2013). Socio-cultural determinants of prosocial motivation students of socio-economic professions: Autoref. diss. ... kand. psychol. nauk. Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Flament, C. (1987). Pratiques et representations sociales. In J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (Eds), *Théorie simplicites et conflits cognitifs* (pp. 143–150). Cousset: Del Val.

Grachev, A.A. (2018). Psychological model of employee in organizational psychology. In A.N. Zankovsky, A.L. Zhuravlev (Ed.), *Current state and prospects of development of psychology of labor and organizational psychology* (pp. 755–770). Moscow: IPRAS.

Grigoriev, L.I., Chernysheva, O.N., Kucheryay, V.V. (2017). Assessment of professionally important psychological characteristics of the dispatcher in man-machine systems ASPS oil and gas production. *Problemy upravleniya (Management problems)*, 1, 65–74. (In Russ.).

Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.

Kuhtova, N.V. (2021). Structural components of the prosocial personality of specialists, focused on the provision of assistance. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii (Human psychology in education)*, 3, 3, 273–287. (In Russ.).

Kupreichenko, A.B. (2008). *Psychology of trust and mistrust*. M.: IPRAS. (In Russ.).

Leontiev, D.A., Vasily, E.I. (2006). *Test of resilience*. M.: Smysl. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2018). Actual directions of research of conscious self-regulation in education and professional self-determination. In V.I. Morosanova, E.A. Fomina, T.N. Banshchikova (Ed.), *Personal resource of a subject of labor in a changing Russia* (pp. 9–16). Ivanovo: The Scientific World. <https://doi.org/10.30888/978-5-6041451-4-2.1.1> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2004). *Style of Self-regulation of Behavior (SSPM): Guide*. M.: Cogito Center. (In Russ.).

Nikulo, E.A. (2014). Interconnection of value orientations and responsible attitude of entrepreneurs to participants of business interaction. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii (Psychology in Economics and Management)*, 1, 28–32. (In Russ.).

Pervacheva, O.A. (2022). Value and meaning regulators of professional interaction in groups with different labor efficiency. In A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko, N.E. Kharlamenkova (Ed.), *Psychological research* (pp. 90–99). Moscow: IPRAS. (In Russ.).

Postylyakova, Y.V. (2014). The role of value orientations of the leader in choosing the way of action in a complex professional situation. In L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev (Ed.), *Personality of a professional in the modern world* (pp. 610–621). Moscow: IPRAS. (In Russ.).

Reznikov, E.N. (2014). Psychological appearance of Russians (on the research material of residents of the Kostroma region). M.: IPRAS. (In Russ.).

Sobchik, L.N. (2013). *Diagnosis of interpersonal relations. Modified version of interpersonal diagnostics T. Leary: methodical guidance*. Moscow City Executive Committee. (In Russ.).

Sorokoumova, S.N., Isaev, V.P. Specifics of professional activity of specialists assisting professions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical education in Russia)*, 4, 186–190. (In Russ.).

Syrkina, A.N. (2009). Tsennostno-smyslovye komponenty professional'noi motivatsii: na primere spetsialistov lokomotivnykh brigad: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Value and semantic components of professional motivation: on the example of specialists of locomotive crews: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie (Bulletin of Psychology)*, 45, 203–209.

Wolter, R.P., Wachelke, J., Sá, C., Passeri, C. & Naiff, D. (2015). Temporalidade e representações sociais: estabilidade e dinâmica dos elementos ativados pelo Regime Militar brasileiro. *Psychologica (Psychology)*, 58, (1), 107–125. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-1_6

Zhuravleva, N.A. (2006). Dynamics of Value Orientations of the Person in the Russian Society: A textbook. Moscow: IPRAS. (In Russ.).

Zinchenko, V.P., Trush, V.D. (1978). Application of computers for research of executive and cognitive activity of the operator. In V.P. Zinchenko (Ed.), VNIITE's works. Ergonomics (pp. 3–11). Moscow: VNIITE. (In Russ.).

Поступила: 11.07.2023

Получена после доработки: 21.07.2023

Принята в печать: 06.10.2023

Received: 11.07.2023

Revised: 21.07.2023

Accepted: 06.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Айгуль Абдулхаевна Алдашева — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института Психологии Российской Академии наук, aigulmama@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3768-9887>

Ольга Александровна Первачева — аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук, opervacheva@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3265-4020>

ABOUT THE AUTHORS

Aigul A. Aldasheva — Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Institute of Psychology, aigulmama@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-9887>

Olga A. Pervacheva — Postgraduate student at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, State Academic University of Humanities, opervacheva@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3265-4020>

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-34>**Психологические ресурсы профессионального благополучия и успешности разработчиков программного обеспечения****А.А. Качина** ✉, **А.С. Кот**

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

✉ msu-psy@yandex.ru**Резюме**

Актуальность. Сфера информационных технологий (ИТ) на сегодняшний день является одной из самых быстроразвивающихся. Специфические формы организации труда в ИТ (методы Agile) требуют от разработчиков особых профессиональных и психологических компетенций, что ставит важный исследовательский вопрос о том, каким образом можно обеспечить профессиональную успешность и при этом сохранить профессиональное благополучие ИТ-специалистов.

Целью исследования выступил анализ вклада психологических ресурсов (жизнестойкости, толерантности к неопределенности, самооффективности) в профессиональное благополучие и успешность ИТ-специалистов.

Выборка включала 102 специалиста (разработчики, аналитики, тестировщики), 77 мужчин и 25 женщин, средний возраст — 29,7 лет, средний стаж работы в ИТ — 7 лет.

Методы. Данные собраны с помощью методики оценки профессионального благополучия (МОПБ), нового опросника толерантности к неопределенности, краткой версии теста жизнестойкости, шкалы общей самооффективности и авторской анкеты самооценки успешности в профессиональной деятельности.

Результаты. Общий уровень профессионального благополучия значимо взаимосвязан с самооценкой успешности ($r = 0,719$; $p \leq 0,01$), жизнестойкостью ($r = 0,800$; $p \leq 0,01$), самооффективностью ($r = 0,649$; $p \leq 0,01$) и отрицательно — с межличностной интолерантностью ($r = -0,504$; $p \leq 0,01$). Толерантность к неопределенности коррелирует с благополучием и успешностью на среднем уровне ($r = 0,294$ и $r = 0,267$ соответственно, $p < 0,01$). Регрессионный анализ выявил значимый предиктивный вклад жизнестойкости, самооффективности и толерантности к неопределенности в профессиональное благополучие ($R^2 = 0,708$, $F = 79$, $p < 0,001$).

Выводы. Полученные взаимосвязи благополучия и успешности с психологическими ресурсами отражают различные аспекты профессиональной деятельности разработчиков, что позволяет отнести жизнестойкость и самооффективность к универсальным, а толерантность к неопределенности — к специальным ресурсам, необходимым для успешной деятельности в условиях Agile.



Ключевые слова: профессиональное благополучие, психологические ресурсы, профессиональная успешность, программисты.

Для цитирования: Качина А.А., Кот А.С. Психологические ресурсы профессионального благополучия и успешности разработчиков программного обеспечения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 163–182. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-34>

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-34>

Psychological resources of occupational well-being and success in software developers

Anastasia A. Kachina✉, Anastasia S. Kot

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ msu-psy@yandex.ru

Abstract

Background. The information technologies field (IT) is one of the fastest growing. However, the specifics of work organization in IT (Agile methods) requires special professional and psychological skills, which raises an important research question on how to ensure job success while maintaining the occupational well-being of software developers.

Objective. The study had its purpose to analyze the contribution of psychological resources (hardiness, tolerance to uncertainty and self-efficacy) to the occupational well-being and success of software developers.

Sample included 102 professionals (developers, analysts, and testers), 77 men and 25 women, average age — 29.7, average work experience in IT — 7 years.

Methods. The data were collected by means of “Occupational well-being questionnaire” (Rut, 2016), “The new uncertainty tolerance questionnaire” (Kornilova, 2010), “Hardiness short version test” (Osin, Rasskazova, 2013), “Self-efficacy scale” (Romek, 1996), and *ad hoc* developed questionnaire “Self-assessment of job success”.

Results. The level of occupational well-being significantly correlated with self-assessment of job success ($r = 0.719$; $p \leq 0.01$), hardiness ($r = 0.800$; $p \leq 0.01$), self-efficacy ($r = 0.649$; $p \leq 0.01$), and negatively — with interpersonal intolerance ($r = -0.504$; $p \leq 0.01$). Uncertainty tolerance correlated with well-being and success at the mean level ($r = 0.294$ and $r = 0.267$ respectively, $p < 0.01$). Regression model for well-being included hardiness, self-efficacy, and uncertainty tolerance ($R^2 = 0.708$, $F = 79$, $p < 0.001$).

Conclusion. The obtained correlations of well-being and success with psychological resources reflect different aspects of software developers' job tasks, which allows to attribute hardiness and self-efficacy to the universal resources while tolerance to uncertainty — to the special resources for successful work in Agile.

Keywords: occupational well-being, psychological resources, job success, software developers, programmers.

For citation: Kachina, A.A., Kot, A.S. (2023). Psychological resources of occupational well-being and success in software developers. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 163–182. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-34>

Введение

Исследование психологических ресурсов, лежащих в основе процессов регуляции деятельности и поведения человека в напряженных условиях, уже стало традиционным для научного анализа направлением (Водопьянова, 2015; Леонтьев, 2016; Моросанова, 2014, 2022). При этом задача выявления психологических возможностей (способностей, ресурсов), позволяющих человеку гибко перестраивать свое поведение и успешно выполнять стоящие перед ним задачи в соответствии с требованиями ситуации, сохраняет свою актуальность (Блинникова и др., 2022; Качина, Злоказова, Внуков, 2021; Кондратюк, Моросанова, 2022; Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020). Изучение взаимосвязей психологических ресурсов и их влияния на благополучие и успешность профессиональной деятельности позволит в перспективе выделить и описать различия в системе саморегуляции специалистов применительно к разным видам труда (Леонова, Кузнецова, 2019). Настоящее исследование продолжает эту линию и направлено на изучение характера взаимосвязей психологических ресурсов (жизнестойкости, самоэффективности и толерантности к неопределенности) с благополучием и успешностью профессиональной деятельности, реализуемой в динамичной организационной среде ИТ-компаний.

Понимая психологические ресурсы как «любые индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения тех или иных целей» (Моросанова, 2022, с. 64), мы для исследовательских задач должны в первую очередь очертить класс «целей», применительно к которым проводится анализ ресурсов как психологических средств их достижения.

В этом отношении особый интерес, на наш взгляд, представляет влияние методов Agile (гибкого подхода к управлению проектами по разработке программного обеспечения) на условия и содержание профессиональной деятельности специалистов в сфере информационных технологий. В настоящее время по инструментам Agile работает большинство отечественных ИТ-компаний (Agile в России, 2022). Agile включает ряд непосредственных инструментов по организации проектной работы (наиболее распространенные — Scrum и Kanban), а также систему ценностей, фиксирующую приоритет постоянных изменений, командной

работы, взаимодействия, и отводящую второстепенную роль работе с документацией, регламентами, исходными целями проекта (подробнее — Шандыгаева, Цымбал, 2021). Оставляя за рамками статьи техническую сторону Agile-методов, представляется важным рассмотреть организационно-психологические особенности их применения.

С внедрением подхода Agile общение становится фундаментом совместной работы, и разработчику требуются не только технические, узкопрофессиональные, но и коммуникативные компетенции. Работа в постоянном взаимодействии с руководителем и смежными специалистами, регулярные встречи с заказчиком, обсуждение изменений в проекте являются серьезным вызовом для разработчиков программного обеспечения (ПО), поскольку в традиционной модели организации труда работа программиста носила индивидуальный характер и требовала преимущественно технических знаний и навыков. Кроме того, необходимость быстрой разработки и бизнес-эффекта ИТ-продуктов связана с отказом от жестких стандартов на старте проекта, готовностью проявлять гибкость, оперативно вносить изменения в проект на всех стадиях выполнения работы. Несоответствие между требованиями рабочей среды, логикой технической реализации задачи по разработке и наличными навыками и способностями разработчиков ПО может выступать серьезной причиной профессионального неблагополучия.

В литературе представлены разные мнения о том, как подход Agile влияет на профессиональное благополучие разработчиков. Опираясь на теорию самодетерминации, исследователи озвучивают гипотезу о более высоком уровне благополучия у сотрудников в Agile-среде, которая предполагает высокий уровень компетентности, автономии, обратной связи и побуждает быть более проактивными и вовлеченными в работу (Rietze, Zacher, 2022; Junker, et al., 2022). С другой стороны, высокий темп рабочей активности в рамках «спринтов» (этапов проекта длительностью от 1 до 4 недель) и жесткие сроки могут давать обратный эффект: серьезные вызовы (темп, качество, жесткие сроки) и недостаточные ресурсы (необходимость самоорганизации, постоянные встречи и общение) могут выступать факторами стресса из-за нетипичных для этой профессии требований (Meier et al., 2018; Venkatesh et al., 2020).

Учитывая данный контекст и опираясь на понимание ресурсов как гибких свойств личности, обладающих характеристиками целесообразности, инструментальности и осознанности (Иванова и др., 2018; Моросанова, 2014, 2022), мы будем анализировать жизнестойкость, самоэффективность и толерантность к неопределенности как важные ресурсы успешности и благополучия в деятельности разработчиков ПО.

Согласно предложенной Д.А. Леонтьевым и коллегами (Иванова и др., 2018) классификации, эти ресурсы относятся к психологическим ресурсам саморегуляции, отражающим динамический характер адаптации человека к условиям жизнедеятельности. Авторы отмечают, что ресурсы саморегуляции способны

компенсировать дефицит других ресурсов посредством перестройки «системных связей во взаимодействиях с миром, мобилизуя субъекта на изменение структуры и компенсаторное повышение качества саморегуляции» (там же, с. 88).

Представленные в литературе данные убедительно свидетельствуют о связи жизнестойкости с благополучием и успешностью в разных видах деятельности (Рассказова, Леонтьев, 2011; Карапетян, 2021; Maddi et al., 2012). Как система установок, жизнестойкость является одним из главных факторов, опосредующих влияние жизненных стрессоров на психическое здоровье за счет готовности активно действовать и влиять на ситуацию, находить новые смыслы и извлекать полезное для себя из любого опыта.

Самоэффективность как «вера индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению результата» (Гордеева, 2011, с. 243) является специальным ресурсом, связанным с успешностью выполнения конкретной задачи или деятельности. Данные показывают, что самоэффективность связана с успешностью в деятельности и опосредованно — с психическим здоровьем (Гордеева, 2011; Рассказова, Леонтьев, 2011).

Обзоры исследований свидетельствуют о том, что, по всей видимости, взаимосвязь жизнестойкости и самоэффективности с благополучием и успешностью носит универсальный характер, не зависящий от специфики деятельности респондентов. При этом анализ исследований эффектов толерантности к неопределенности пока не дает возможности сделать однозначные выводы.

Толерантность к неопределенности в широком смысле понимается как нейтральное или позитивное отношение человека к неопределенности (Иванова и др., 2018; Гусев, 2011). В работах Т.В. Корниловой отмечается, что толерантность к неопределенности не сводится к личностным чертам, зависит от контекста и содержания деятельности (Корнилова, 2010) и «имеет непосредственное отношение к описанию процессов личностной саморегуляции в условиях отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности применения устоявшихся клише или готовых решений» (Корнилова, Чумакова, 2014, с. 92). Следует отметить, что в используемом в данном исследовании «Новом опроснике толерантности к неопределенности» (Корнилова, 2010) измеряются 3 независимых аспекта толерантности:

- толерантность к неопределенности — стремление к новым и сложным задачам, неизвестному, готовность преодолеть принятые ограничения;
- интолерантность к неопределенности — стремление к упорядоченности, ясности, однозначности, алгоритмам, правилам, инструкциям;
- межличностная интолерантность к неопределенности — потребность в ясности, прозрачности смыслов, ощущении взаимопонимания и предсказуемости межличностного общения.

В исследованиях показана связь толерантности к неопределенности с эмпатией и принятием риска (Корнилова, Крюкова, 2022), эмоциональным интеллектом, открытостью опыту, креативностью (Гусев, 2011; Павлова, Корнилова, 2019). Ин-

толерантность к неопределенности положительно связана с добросовестностью, а также с выбором конструктивных стратегий совладания («компромисс» и «плановое решение проблем») (Львова, Митина, Шлягина, 2015). Межличностная интолерантность отрицательно связана с внутриличностным эмоциональным интеллектом (Павлова, Корнилова, 2019).

Нам представляется важным учитывать все три компонента толерантности к неопределенности, поскольку в контексте Agile перед разработчиками стоит задача не только создавать программы по алгоритмам языков программирования, но и быть готовыми к изменениям, проявлять гибкость во взаимодействии, понимать потребности заказчика.

Описание хода исследования

Понимая профессиональное благополучие как рефлексивную оценку представления о себе как профессионале, возможностей реализации своих целей, ценностей и мотивов в текущей профессиональной деятельности (Обознов, Бессонова, 2018; Рут, 2016), мы предполагаем, что разработчики программного обеспечения с разным уровнем благополучия будут обладать разным объемом психологических ресурсов. В условиях Agile-среды важное значение для успешности и благополучия будут иметь толерантность к неопределенности и межличностная толерантность. Были выдвинуты следующие гипотезы:

H1: жизнестойкость, самоэффективность и толерантность к неопределенности связаны с высоким уровнем профессионального благополучия и успешности деятельности.

H2: существуют различия в уровне профессионального благополучия и успешности профессиональной деятельности в группах с разным уровнем толерантности и межличностной интолерантности к неопределенности.

Выборка

102 ИТ-специалиста (разработчики, аналитики, тестировщики ПО), преимущественно работающих по Agile-методам в компаниях Москвы, Санкт-Петербурга и других крупных городов РФ. Краткая характеристика выборки представлена в табл. 1.

Таблица 1. Характеристики выборки

Показатель	Значение
Средний возраст (ст.откл.) Средний стаж в ИТ (ст.откл.)	29,7 лет (6,00) 7 лет (5,58)
Пол	75,5% (77 чел.) — мужчины 24,5% (25 чел.) — женщины
Формат работы	34,3% — удаленный формат 50,0% — гибридный формат 15,7% — офисный формат

Table 1. Sampling characteristics

Indicator	Value
Average age (SD) Average experience in IT (SD)	29.7 years (6.00) 7 years (5.58)
Gender	75.5%, 77 men 24.5%, 25 women
Work format	34.3% — remote 50.0% — hybrid 15.7% — office

Процедура и методики исследования

Данные были собраны в период с апреля по ноябрь 2022 года. Участники привлекались через профильные сообщества в социальных сетях и через HR-специалистов ИТ-компаний. Использовался метод онлайн-опроса с помощью инструмента Google Forms. Ссылка на информированное согласие и опросную форму персонально высылалась участникам на электронную почту после их отклика. Вознаграждение за участие не предусматривалось. Продолжительность процедуры исследования составляла около 20 минут и включала заполнение следующих методик:

1. Методика оценки профессионального благополучия (Рут, 2016), разработанная на основе модели К. Рифф и предназначенная для оценки психологического благополучия личности в условиях трудовой деятельности по 4 шкалам: автономность в профессиональной деятельности, профессиональное самопринятие, профессиональное развитие, позитивные отношения в коллективе. Методика включает 36 утверждений, которые предлагается оценить по 5-балльной шкале от 1 — «категорически не согласен» до 5 — «совершенно согласен».
2. Новый опросник толерантности к неопределенности (Корнилова, 2010). Методика включает 3 шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностная интолерантность, состоит из 33 утверждений, которые предлагается оценить по 7-балльной шкале от 1 — «категорически не согласен» до 7 — «абсолютно согласен».
3. Краткая версия теста жизнестойкости (Осин, Рассказова, 2013), включающая 24 утверждения, входящих в 3 шкалы (вовлеченность, контроль и принятие риска) и общий показатель жизнестойкости. Шкала ответов от 0 — «нет» до 3 — «да».
4. Шкала общей самооффективности (Ромек, Шварцер, Ерусалем, 1996) включает 10 утверждений, которые предлагается оценить по 4-балльной шкале от 1 — «абсолютно неверно» до 5 — «совершенно верно».
5. Авторская анкета самооценки успешности профессиональной деятельности была разработана на основании модели успешности профессиональной деятельности, предложенной в работе О.Н. Родиной (1996). Анкета включает 13

пунктов, направленных на оценку результативности (например, «Я доведу начатую задачу до конца, даже если сталкиваюсь с трудностями», «Большую часть рабочего времени мне удастся поддерживать высокую эффективность»), эффективности взаимодействия (например, «Мои коллеги оказывают мне помощь и поддержку, когда у меня возникают трудности в работе», «Я получаю от коллег и руководителя обратную связь о результатах моей работы») и инициативности в профессиональной деятельности (например, «Мне нравится вносить улучшения в существующие рабочие процессы», «При возникновении проблем в работе я стараюсь предложить несколько вариантов решения»). Ответы даются по шкале от 1 — «полностью не согласен» до 4 — «полностью согласен». Опросник прошел процедуру экспертной оценки, а Кронбаха равна 0,82. Для обработки данных были использованы параметрические критерии (корреляционный, кластерный, дисперсионный, регрессионный анализы), поскольку проверка данных на нормальность по тесту Колмогорова — Смирнова показала соответствие нормальному распределению. Расчеты проводились в IBM SPSS Statistics 21.0.

Результаты исследования

Таблица 2. Результаты описательной статистики по выборке

Показатели профессионального благополучия	Среднее (ст. откл.)	Показатели ресурсов	Среднее (ст. откл.)
Общий уровень*	3,83 (0,48)	Жизнестойкость	38,89 (13,05)
Автономность	3,51 (0,59)	Вовлеченность	18,75 (6,06)
Профессиональное самопринятие	3,74 (0,65)	Контроль	12,37 (4,72)
Профессиональное развитие	4,02 (0,55)	Принятие риска	7,76 (3,35)
Позитивные отношения	3,92 (0,73)	Самоэффективность	31,98 (4,71)
		Толерантность к неопределенности	61,19 (7,44)
		Интолерантность к неопределенности	59,41 (10,62)
		Межличностная интолерантность	32,03 (8,17)
		Самооценка успешности	43,55 (5,43)

*Общий уровень профессионального благополучия считается как средний балл от суммы основных четырех шкал методики

Данные описательной статистики показывают (табл. 2), что выборка характеризуется средним общим уровнем профессионального благополучия. Отмечены высокие значения по шкале «профессиональное развитие», отражающей направленность личности на самосовершенствование и реализацию своего потенциала. Что касается показателей психологических ресурсов, то параметр жизнестойкости

снижен, показатели самоэффективности и шкал толерантности/интолерантности находятся на среднем уровне согласно нормам методик. Самооценка успешности на достаточно высоком уровне, что свидетельствует как о высокой самооценке респондентов, так и, возможно, об особенностях измерения субъективной успешности методом самоотчета.

Table 2. Descriptive statistics for the whole sample

Occupational well-being scales	M (SD)	Psychological resources scales	M (SD)
General level*	3.83 (0.48)	Hardiness	38.89 (13.05)
Autonomy	3.51 (0.59)	Commitment	18.75 (6.06)
Professional self-acceptance	3.74 (0.65)	Control	12.37 (4.72)
Professional development	4.02 (0.55)	Challenge	7.76 (3.35)
Positive relations	3.92 (0.73)	Self-efficacy	31.98 (4.71)
		Tolerance to uncertainty	61.19 (7.44)
		Intolerance to uncertainty	59.41 (10.62)
		Interpersonal intolerance	32.03 (8.17)
		Self-assessment of success	43.55 (5.43)

*The general level of occupational well-being is considered as an average score from the sum of the main four scales

Первый этап анализа данных был направлен на выявление взаимосвязей психологических ресурсов с показателями профессионального благополучия и самооценки успешности (табл. 3).

Таблица 3. Корреляции показателей профессионального благополучия и психологических ресурсов (коэффициент корреляции r Пирсона)

	Самооценка успешности	Автономность	Профессиональное самопринятие	Профессиональное развитие	Позитивные отношения	Общий показатель благополучия
Жизнестойкость	0,647**	0,466**	0,742**	0,634**	0,504**	0,800**
Самоэффективность	0,652**	0,464**	0,549**	0,571**	0,348**	0,649**
Толерантность к неопределенности	0,267**	0,126	0,201*	0,393**	0,110	0,294**
Интолерантность к неопределенности	0,265**	0,160	0,082	0,300**	0,151	0,222*
Межличностная интолерантность	-0,389**	-0,243*	-0,457**	-0,435**	-0,322**	-0,504**

** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$

Наиболее сильные взаимосвязи были получены для жизнестойкости и общего показателя профессионального благополучия ($r = 0,800$, $p < 0,01$); самоэффективности и общего показателя благополучия ($r = 0,649$, $p < 0,01$). Аналогичные взаимосвязи самоэффективности и жизнестойкости получены с показателем самооценки успешности ($r = 0,652$ и $r = 0,647$, $p < 0,01$ соответственно).

Table 3. Correlations between occupational well-being, self-assessment of success, and psychological resources (Pearson's r)

	Success	Autonomy	Professional self-acceptance	Professional development	Positive relations	Well-being general level
Hardiness	0.647**	0.466**	0.742**	0.634**	0.504**	0.800**
Self-efficacy	0.652**	0.464**	0.549**	0.571**	0.348**	0.649**
Tolerance to uncertainty	0.267**	0.126	0.201*	0.393**	0.110	0.294**
Intolerance to uncertainty	0.265**	0.160	0.082	0.300**	0.151	0.222*
Interpersonal intolerance	-0.389**	-0.243*	-0.457**	-0.435**	-0.322**	-0.504**

** — $p < 0.01$; * — $p < 0.05$

Наибольшие отрицательные взаимосвязи выявлены между шкалой межличностной интолерантности и общим благополучием ($r = -0,504$, $p < 0,01$), а также самооценкой успешности ($r = -0,389$, $p < 0,01$). Толерантность к неопределенности коррелирует с благополучием и успешностью на среднем уровне ($r = 0,294$ и $r = 0,267$ соответственно, $p < 0,01$). Таким образом, в контексте Agile-методов организации труда, предполагающих регулярное обязательное взаимодействие, способность «выдерживать» дискомфорт и неопределенность в общении является важным фактором благополучия и успешности.

Интересно отметить, что интолерантность к неопределенности, отражающая стремление к ясности, образцам и алгоритмам, обнаружила наибольшую значимую взаимосвязь с субшкалой «профессиональное развитие» ($r = 0,300$, $p < 0,01$).

Что касается взаимосвязи психологических ресурсов (табл. 4), то наибольшие коэффициенты корреляции характеризовали связи между жизнестойкостью и самоэффективностью ($r = 0,582$, $p < 0,01$), жизнестойкостью и межличностной интолерантностью ($r = -0,457$, $p < 0,01$), самоэффективностью и межличностной интолерантностью ($r = -0,411$, $p < 0,01$).

Таблица 4. Корреляции психологических ресурсов (коэффициент корреляции r Пирсона)

	Жизнестой- кость	Самоэффе- ktivность	Толерантность к неопределен- ности	Интолерант- ность к неопре- деленности
Самоэффективность	0,582**	-	0,310**	0,213**
Толерантность к неопределенности	0,133	0,310**	-	-0,026

Интолерантность к неопределенности	0,281**	0,213**	-0,026	-
Межличностная интолерантность	-0,457**	-0,411**	-0,219*	0,251*

** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$

Table 4. Correlations between psychological resources (*Pearson's r*)

Scales	Hardiness	Self-efficacy	Tolerance to uncertainty	Intolerance to uncertainty
Self-efficacy	0.582**	-	0.310**	0.213**
Tolerance to uncertainty	0.133	0.310**	-	-0.026
Intolerance to uncertainty	0.281**	0.213**	-0.026	-
Interpersonal intolerance	-0.457**	-0.411**	-0.219*	0.251*

** — $p < 0.01$; * — $p < 0.05$

Далее был проведен шаговый регрессионный анализ для уточнения полученных взаимосвязей. В качестве зависимых переменных в двух полученных моделях выступили (1) общий показатель профессионального благополучия и (2) показатель успешности в профессиональной деятельности, в качестве независимых — показатели психологических ресурсов. Были получены следующие результаты.

1. Наибольшую значимость для профессионального благополучия показала модель, включающая в качестве предикторов жизнестойкость, самоэффективность и толерантность к неопределенности ($R^2 = 0,708$, $F = 79,071$, $p < 0,001$, табл. 5).

Таблица 5. Результаты регрессионного анализа для профессионального благополучия

R	R ²	Скорректированный R ²	Стандартная ошибка оценки
0,841	0,708	0,699	0,264
Показатель	β	t	Уровень значимости
Жизнестойкость	0,649	9,637	$p < 0,001$
Самоэффективность	0,228	3,256	$p < 0,001$
Толерантность к неопределенности	0,138	2,389	$p < 0,005$
Константа	1,609		

Table 5. Regression analysis for occupational well-being

R	R ²	Adjusted R ²	Std. error of the estimate
0.841	0.708	0.699	0.264
Scales	β	t	p
Hardiness	0.649	9.637	$p < 0.001$
Self-efficacy	0.228	3.256	$p < 0.001$
Tolerance to uncertainty	0.138	2.389	$p < 0.005$
Constant	1.609		

2. Для успешности в профессиональной деятельности основными ресурсами выступили жизнестойкость и самооффективность ($R^2 = 0,533$, $F = 56.596$, $p < 0,001$, табл. 6).

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа для самооценки успешности

R	R ²	Скорректированный R ²	Стандартная ошибка оценки
0,730	0,533	0,524	3,746
Показатель	β	t	Уровень значимости
Жизнестойкость	0,405	4,934	$p < 0,001$
Самоэффективность	0,417	4,791	$p < 0,001$
Константа	21,663		

Table 6. Regression analysis for self-assessment of success

R	R ²	Adjusted R ²	Std. error of the estimate
0.730	0.533	0.524	3.746
Scales	β	t	p
Hardiness	0.405	4.934	$p < 0.001$
Self-efficacy	0.417	4.791	$p < 0.001$
Constant	21.663		

В обеих моделях основными предикторами выступают жизнестойкость и самооффективность, отражающие разные фокусы оценки человеком своих возможностей успешно действовать в сложных ситуациях. В отношении профессионального благополучия предиктивная сила выше у жизнестойкости, а в отношении успешности — оба ресурса равнозначны. Толерантность к неопределенности вносит небольшой вклад в профессиональное благополучие, но не входит в модель успешности.

На втором этапе анализа данных для проверки второй гипотезы выборка была разделена на кластеры (классификация по К-средним шкал толерантности к неопределенности и межличностной интолерантности). Было получено два кластера (см. табл. 7).

Таблица 7. Результаты сравнения кластеров по уровню толерантности к неопределенности (односторонний ANOVA)

Показатели	Кластер 1 (n = 65)	Кластер 2 (n = 37)	Различия
Толерантность к неопределенности	58,74 (7,10)	65,51 (5,96)	$F = 23.998$; $p = 0,000$
Межличностная интолерантность	36,68 (5,07)	23,89 (5,87)	$F = 133,184$; $p = 0,000$
Интолерантность к неопределенности	60,72 (9,93)	57,1081 (11,5)	$F = 2,779$; $p = 0,099$
Жизнестойкость	35,23 (12,27)	45,32 (11,9)	$F = 16.216$; $p = 0,000$

вовлеченность	17,27 (5,90)	21,35 (5,50)	F = 11,778; p = 0,001
контроль	11,12 (4,56)	14,57 (4,21)	F = 14,185; p = 0,000
принятие риска	6,83 (3,02)	9,04 (3,29)	F = 15,980; p = 0,000
Самоэффективность	30,78 (4,52)	34,08 (4,33)	F = 12,890; p = 0,001
Общий уровень профессионального благополучия	3,68 (0,47)	4,09 (0,38)	F = 20,687; p = 0,000
Самооценка успешности	42,06 (4,90)	46,18 (5,37)	F = 15,586; p = 0,000
Стаж	6,94 (5,77)	7,28 (5,31)	F = 0,086; p = 0,770
Пол	46 муж. (70,8%) 19 жен (29,2%)	31 муж (83,8%) 6 жен (16,2%)	-

Table 7. Comparisons of clusters by level of tolerance to uncertainty (one-way ANOVA)

Scales	Cluster 1 (n = 65) M(SD)	Cluster 2 (n = 37) M(SD)	Differences
Tolerance to uncertainty	58.74 (7.10)	65.51 (5.96)	F = 23.998; p = 0.000
Interpersonal intolerance	36.68 (5.07)	23.89 (5.87)	F = 133.184; p = 0.000
Intolerance to uncertainty	60.72 (9.93)	57.1081 (11.5)	F = 2.79; p = 0.099
Hardiness	35.23 (12.27)	45.32 (11.9)	F = 16.216; p = 0.000
commitment	17.27 (5.90)	2,35 (5.50)	F = 11.778; p = 0.001
control	11.12 (4.56)	14.57 (4,21)	F = 14.185; p = 0.000
challenge	6.83 (3.02)	9.04 (3.29)	F = 15.980; p = 0.000
Self-efficacy	30.78 (4.52)	34.08 (4.33)	F = 12.890; p = 0.001
Occupational well-being	3.68 (0.47)	4.09 (0.38)	F = 20.687; p = 0.000
Self-assessment of success	42.06 (4.90)	46.18 (5.37)	F = 15.586; p = 0.000
Average experience in IT	6.94 (5.77)	7.28 (5.31)	F = 0.086; p = 0.770
Gender	46 men (70.8%) 19 women (29.2%)	31 men (83.8%) 6 women (16.2%)	-

В первый кластер («умеренно толерантные», 65 человек) вошли респонденты со средними значениями толерантности к неопределенности и межличностной интолерантности. Во второй кластер («толерантные», 37 человек) вошли респонденты с высокой толерантностью к неопределенности и низким показателем межличностной интолерантности, то есть специалисты с позитивным отношением к неопределенности в работе и общении, гибко реагирующие на отсутствие ясности в постановке задач. Сравнительный анализ (табл. 7) выявил значимые различия между кластерами по всем показателям психологических ресурсов, общим уровнем профессионального благополучия и самооценки успешности, за исключением шкалы интолерантности к неопределенности и стажа работы. У респондентов второго кластера высокие показатели профессионального благополучия и успешности, более высокие показатели самоэффективности и жизнестойкости.

Таким образом, получены ожидаемые, согласно гипотезе 2, различия для респондентов с разным уровнем толерантности к неопределенности. Разработчики с высокой толерантностью к неопределенности (в том числе и в межличностном взаимодействии) характеризуются не только высоким уровнем психологических ресурсов (самоэффективности и жизнестойкости), но и более высокими показателями профессионального благополучия и успешности.

Обсуждение результатов

В целом, полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы. Положительные взаимосвязи жизнестойкости и самоэффективности с профессиональным благополучием и успешностью согласуются с ранее полученными данными (Карапетян, 2021; Рассказова, Леонтьев, 2011). Показатели толерантности/интолерантности к неопределенности продемонстрировали менее сильные, но положительные связи с профессиональным благополучием и успешностью. Как уже было отмечено, показатель толерантности к неопределенности отражает стремление человека к новым задачам, восприимчивость к изменениям, способность принимать неизвестное. Интолерантность связана со стремлением избегать неясного и неконкретного. Полученные взаимосвязи благополучия и самооценки успешности со шкалами толерантности/интолерантности отражают разные аспекты профессиональной деятельности разработчиков ПО. Содержательно, деятельность по разработке программного продукта — это алгоритмы, коды, процедуры, а по форме — командная работа и взаимодействие, быстрый творческий поиск новых решений. На наш взгляд, результаты хорошо согласуются с двумя основными классами рабочих задач разработчиков ПО — (1) необходимостью реализовывать проект без жестко заданных стандартов, проявлять гибкость, оперативно вносить изменения на любом этапе работы и (2) реализовывать техническую задачу проекта согласно строгой логике машинных кодов и языков программирования. Межличностная интолерантность, напротив, отрицательно связана с успешностью и благополучием, что может свидетельствовать как о недостатке коммуникативных навыков, так и о сниженных эмпатии и эмоциональном интеллекте у

респондентов с высокой межличностной интолерантностью (Павлова, Корнилова, 2019; Корнилова, Крюкова, 2022). Отрицательные взаимосвязи межличностной интолерантности с жизнестойкостью и самоэффективностью косвенно указывают на трудности реализации себя в рабочем взаимодействии у респондентов, предпочитающих ясность и предсказуемость общения.

Результаты регрессии показали предиктивный вклад жизнестойкости и самоэффективности в профессиональное благополучие и успешность. Толерантность к неопределенности вошла только в модель профессионального благополучия. При этом сравнение кластеров выявило, что у толерантных к неопределенности (в том числе в общении) респондентов наблюдается более высокий уровень профессионального благополучия, самооценки успешности, жизнестойкости и самоэффективности.

В литературе высказывается мнение о различной инструментальной функции этих психологических ресурсов (Иванова и др., 2018). Так, жизнестойкость выполняет сразу две функции: ресурса устойчивости (дает человеку чувство уверенности в себе и своих действиях) и ресурса саморегуляции (модифицирует способы взаимодействия человека с ситуацией). Самоэффективность и толерантность к неопределенности выступают только в качестве ресурсов саморегуляции через (а) уверенность человека в своих силах и умении эффективно справляться с обстоятельствами и (б) принятие неопределенности и поиск новых решений. Авторы отмечают, что самоэффективность и толерантность к неопределенности как предикторы наиболее значимы в ситуациях острого стресса, в то время как жизнестойкость обеспечивает устойчивость при воздействии аккумулированных жизненных стрессоров. Полученные данные логично соотносятся с категориями универсальных и специальных психологических ресурсов (Моросанова, 2014; Иванова и др., 2018), их разными функциями и «областью» действия. Применительно к профессиональной деятельности разработчиков ПО, жизнестойкость и самоэффективность выступают универсальными психологическими ресурсами, обеспечивающими профессиональное благополучие и высокую самооценку успешности, а толерантность к неопределенности — специальным ресурсом, необходимым для успешного функционирования в конкретных рабочих условиях Agile.

Практическое применение

Полученные результаты могут использоваться в работе HR-отделов ИТ-компаний для профилактики снижения профессионального благополучия и текучести кадров, а также развития у разработчиков ПО необходимых навыков для успешной работы Agile-команд.

Выводы

1. Жизнестойкость, самоэффективность и толерантность к неопределенности выступают в качестве значимых предикторов профессионального благополучия у разработчиков программного обеспечения. Значимый предиктивный вклад в самооценку успешности вносит только жизнестойкость и самоэффективность.

2. Респонденты с высокими показателями толерантности к неопределенности, в том числе и в межличностном взаимодействии, характеризуются высоким уровнем профессионального благополучия, самооценки успешности, а также жизнестойкости и самоэффективности.
3. Полученные в исследовании взаимосвязи благополучия и успешности с психологическими ресурсами отражают разные аспекты профессиональной деятельности разработчиков, что позволяет отнести жизнестойкость и самоэффективность к категории универсальных, а толерантность к неопределенности и межличностную интолерантность — к категории специальных ресурсов, необходимых для успешной деятельности в условиях Agile.

Литература

Блинникова И.В., Матюшин В.В., Гуцин М.В., Ланге М.Д. Вклад диспозициональной осознанности в сопротивление острому и хроническому стрессу у медицинского персонала в период пандемии COVID'19 // Национальный психологический журнал. 2022. № 4. С. 53–64.

Водошнянова Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2015. № 1. С. 45–54.

Гордеева Т.О. Самоэффективность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 241–266.

Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 300–359.

Иванова Т.Ю. и др. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.

Карапетян Л.В. Эмоционально-личностное благополучие как предиктор субъективной успешности трудящихся. Организационная психология. 2021. Т. 11, № 1. С. 65–92.

Качина А.А., Злоказова Т.А., Внуков И.Ю. Регуляторно-личностные факторы надежности деятельности оперативного персонала энергетических объектов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 178–198.

Кондрацюк Н.Г., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 1. С. 143–157.

Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.

Корнилова Т.В., Крюкова Е.А. Эмпатия и отношение к неопределенности и риску у российских врачей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12, № 3. С. 331–346.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 92–110.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 13–33.

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62, С. 18–37.

Львова Е.Н., Митина О.В., Шлягина Е.И. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 4. <http://psystudy.ru>

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

Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 57–82.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамышко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95.

Обознов А.А., Бессонова Ю.В. Психологическое благополучие субъекта труда // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. 2018. Часть II. С. 192–198.

Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.

Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 107–117.

Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 178–209.

Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. Т. 14, № 3. С. 60–67.

Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.

Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: магистр. дисс. 030300. СПб., 2016.

Шандыгаева Ю.Д., Цымбал А.А. Условия и ограничения использования гибких методов управления проектами в ИТ-компаниях // Научные исследования и разработки. Российский журнал управления проектами. 2021. Т. 10, № 4. С. 23–30.

Agile в России 2022. Отчет по исследованию. Краткая версия 0.2 от ноября 2022 [Электронный ресурс] // URL: <https://agilesurvey.ru/report22> (дата обращения: 15.05.2023).

Junker, T.L., Bakker, A.B., Derks, D. & Molenaar, D. (2022). Agile work practices: measurement and mechanisms. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32 (1), 1–22.

Maddi, S., et al. (2012). The Relationship of Hardiness and Some Other Relevant Variables to College Performance. *Journal of Humanistic Psychology*, 52, 190–205.

Meier, A., Kropp, M., Anslow, C., Biddle, R. (2018). Stress in agile software development: practices and outcomes. In J. Garbajosa, X. Wang, A. Aguiar (Eds). *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. XP 2018. Lecture Notes in Business Information Processing* (pp. 259–266).

Rietze, S., Zacher, H. (2022). Relationships between agile work practices and occupational well-being: The role of job demands and resources. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1258.

Venkatesh, V., et al. (2020). How agile software development methods reduce work exhaustion: Insights on role perceptions and organizational skills. *Information Systems Journal*, 30 (4), 733–761.

References

Agile in Russia 2022. Research report. Short version 0.2 from November 2022 (Retrieved from <https://agilesurvey.ru/report22>) (review date: 15.05.2023). (In Russ.).

Blinnikova, I.V., Matyushin, V.V., Gushchin, M.V., Lange, M.D. (2022). Contribution of trait mindfulness in countering acute and chronic stress in medical professionals during COVID'19 pandemic. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 4, 53–64. (In Russ.).

Gordeeva, T.O. (2011). Self-efficacy as a component of personal potential. Personal potential: structure and diagnostics. In D.A. Leont'ev (Eds.), (pp. 241–266). M.: Smysl. (In Russ.).

Gusev, A.I. (2011). Tolerance to Uncertainty as a Component of Personal Potential. Personal potential: structure and diagnostics. In D.A. Leont'ev (Ed.), (pp. 300–359). M.: Smysl. (In Russ.).

Ivanova, T.Yu., et al. (2018). Modern problems of studying personal resources in professional activities. *Organizacionnaya psihologiya (Organizational psychology)*, 8 (1), 85–121. (In Russ.).

Junker, T.L., Bakker, A.B., Derks, D. & Molenaar, D. (2022). Agile work practices: measurement and mechanisms. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32 (1), 1–22.

Kachina, A.A., Zlokazova, T.A., Vnukov, I.Yu. (2021). Regulatory-personal factors of reliability of the activities of operational personnel of energy facilities. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 178–198. (In Russ.).

Karapetyan, L.V. (2021). Emotional and personal well-being as a predictor of the subjective success of workers. *Organizacionnaya psihologiya (Organizational psychology)*, 11 (1), 65–92. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2022). Regulatory resources of enthusiasm for work and overcoming professional deformations. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal (Russian psychological journal)*, 19 (1), 143–157. (In Russ.).

Kornilova, T.V. (2010). A new questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty. *Psihologicheskij zhurnal (Psychological journal)*, 31 (1), 74–86. (In Russ.).

Kornilova, T.V., Kryukova, E.A. (2022). Empathy and attitude towards uncertainty and risks among Russian doctors. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya (Bulletin of St. Petersburg University. Psychology)*, 12 (3), 331–346. (In Russ.).

Kornilova, T.V., Chumakova, M.A. (2014). Scales of tolerance and intolerance to uncertainty in the modification of the S. Badner questionnaire. *Экспериментальная психология (Experimental psychology)*, 7 (1), 92–110. (In Russ.).

Leonova, A.B., Kuznecova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional states: the history of creation and development prospects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 13–33. (In Russ.).

Leont'ev, D.A. (2016). Self-regulation, resources and personal potential. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal (Siberian Psychological Journal)*, 62, 18–37. (In Russ.).

L'vova, E.N., Mitina, O.V., Shiyagina, E.I. (2015). Personal predictors of coping behavior in a situation of uncertainty. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 8 (40), 4. (Retrieved from <http://psystudy.ru>). (In Russ.).

Maddi, S., et al. (2012). The Relationship of Hardiness and Some Other Relevant Variables to College Performance. *Journal of Humanistic Psychology*, 52, 190–205.

Meier, A., Kropp, M., Anslow, C., Biddle, R. (2018). Stress in agile software development: practices and outcomes. In J. Garbajosa, X. Wang, A. Aguiar (Eds). *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. XP 2018. Lecture Notes in Business Information Processing* (pp. 259–266).

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of a person's voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psichologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psichologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 57–82. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Gajdamashko, I.V. (2020). Reliability of conscious self-regulation as a resource for achieving goals in high-risk professions. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 77–95. (In Russ.).

Oboznov, A.A., Bessonova, Yu.V. (2018). Psychological well-being of the subject of labor. Personal resource of the subject of labor in changing Russia. Part II, 192–198. (In Russ.).

Osin, E.N., Rasskazova, E.I. (2013). A short version of the hardiness test: psychometric characteristics and application in an organizational context. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 147–165. (In Russ.).

Pavlova, E.M., Kornilova, T.V. (2019). The triad “tolerance to uncertainty — emotional intelligence — intuitive style” and self-assessment of creativity in people of creative professions. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 11 (1), 107–117. (In Russ.).

Rasskazova, E.I., Leont'ev, D.A. (2011). Hardiness as a component of personal potential. Personal potential: structure and diagnostics. In D.A. Leont'ev (Ed.), (pp. 178–209). M.: Smysl. (In Russ.).

Rietze, S., Zacher, H. (2022). Relationships between agile work practices and occupational well-being: The role of job demands and resources. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1258.

Rodina, O.N. (1996). On the concept of “success of labor activity”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 14, 60–67. (In Russ.).

Romek, V.G., Shvarcer, R., Erusalem, M. (1996). Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem. *Inostrannaya psihologiya (Foreign psychology)*, 7, 71–77. (In Russ.).

Rut, E.I. (2016). Professionalnoe blagopoluchie sotrudnikov kommercheskih organizacij: kriterii i metodika ocenki: magistr. diss. 030300. SPb. (In Russ.).

Shandygaeva, Yu.D., Cymbal, A.A. (2021). Conditions and limitations of using agile project management methods in IT companies. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Rossijskij zhurnal upravleniya proektami (Scientific research and development. Russian Journal of Project Management)*, 10 (4), 23–30. (In Russ.).

Venkatesh, V., et al. (2020). How agile software development methods reduce work exhaustion: Insights on role perceptions and organizational skills. *Information Systems Journal*, 30 (4), 733–761.

Vodop'yanova, N.E. (2015). Modern concepts of the resources of the subject of professional activity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya. (Bulletin of St. Petersburg University. Psychology)*, 1, 45–54. (In Russ.).

Поступила: 15.07.2023

Получена после доработки: 31.07.2023

Принята в печать: 27.09.2023

Received: 15.07.2023

Revised: 31.07.2023

Accepted: 27.09.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анастасия Александровна Качина — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, msu-psy@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2026-3145>

Анастасия Сергеевна Кот — аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, naskot5@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5829-2164>

ABOUT THE AUTHORS

Anastasia A. Kachina — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, msu-psy@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2026-3145>

Anastasia S. Kot — Postgraduate student at the Department of Work and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, naskot5@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5829-2164>

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-35>

УДК 316.62, 159.923.33

Индивидуальные и групповые интересы HR-специалистов как ценностно-смысловые регуляторы самооффективности

Т.Н. Лобанова^{1,2}

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация,

Резюме

Актуальность. В современных организациях особую ценность представляют специалисты, готовые справляться с неопределенностью, стрессом, тревогой, способные к осознанной саморегуляции, самоорганизации, отличающиеся высокой самооффективностью. В первую очередь это относится к специалистам, непосредственно работающим с персоналом организаций, поскольку от их эффективности и мотивированности зависит деятельность других работников. В этой связи представляется актуальным исследовать такие регуляторы самооффективности, как индивидуальные и групповые интересы HR-специалистов в системе личностных ресурсов.

Цель. Изучение взаимосвязи самооффективности HR-специалистов с их индивидуальными и групповыми интересами.

Выборка. Специалисты по работе с человеческими ресурсами (HR-специалисты): N = 120, 67% женщин, средний возраст 31 год (SD = 6,204).

Методы. Категориальный анализ, тест определения самооффективности Маддукса — Шеера, авторская методика выявления трудовых интересов работников (ТИР), корреляционный анализ.

Результаты. Анализ и сравнительная оценка показателей по 8 субшкалам трудовых интересов (экономических, профессиональных, карьерных, групповых, корпоративных, территориальных, гражданских и общих) и 2 субшкалам самооффективности (деятельностной и социальной) показали, что у HR-специалистов с высоким и средним уровнем самооффективности преобладают индивидуальные (экономические, профессиональные и карьерные) интересы, а с низким уровнем самооффективности — групповые и корпоративные. Обнаружено, что с самооффективностью наиболее связаны профессиональные, карьерные и экономические интересы ($r = 0,5$; $r = 0,485$ и $r = 0,423$ при $p < 0,05$ соответственно). Групповые интересы HR-специалистов не связаны с самооффективностью.

Выводы. Выявленная корреляция между общими трудовыми интересами и самооффективностью позволяет сделать вывод: чем выше уровень интереса HR-специалиста к его деятельности, тем выше он оценивает свою компетентность в решении профессиональных задач и более уверен в достижении желаемого результата, что усиливает его самооффективность в профессиональной деятельности и в конечном счете влияет на производительность труда. Кроме того,



направленность трудовых интересов может выполнять функцию ценностно-смыслового регулятора самооффективности.

Ключевые слова: индивидуальные и групповые интересы, самооффективность, HR-специалисты.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования А.В. Касимову.

Для цитирования: Лобанова Т.Н. Индивидуальные и групповые интересы HR-специалистов как ценностно-смысловые регуляторы самооффективности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 183–196. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-35>

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-35>

Individual and group interests of HR specialists as value-semantic regulators of their self-efficacy

Tatiana N. Lobanova^{1, 2}

¹Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

²Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. In modern organizations, specialists who are ready to cope with uncertainty, stress, anxiety, capable of conscious self-regulation, self-organization, and characterized by high self-efficacy are of particular value. First of all, this applies to specialists who directly work with the personnel of organizations, since their effectiveness and motivation influence the activities of other employees. In this regard, it seems relevant to study individual and group interests of HR specialists as their self-efficacy regulators in the system of personal resources.

Objective. The study had its purpose to study the relationship between the self-efficacy of HR-specialists and their individual and group interests.

Sample. Human resource specialists, N = 120, 67% women, mean age 31 years.

Methods. Theoretical categorical analysis, the Maddux — Scheer self-efficacy test, the author's technique for identifying the employees' labor interests, statistical methods.

Results. Analysis and comparative evaluation of the data obtained on 8 subscales of labor interests (economic, professional, career, group, corporate, territorial, civil and general) and 2 subscales of self-efficacy (activity and social) have revealed that HR-specialists with high and medium levels of self-efficacy were dominated by the individual (economic, professional, and career) interests, while those with a low level of

self-efficacy — by the group and corporate interests. It was found that professional, career, and economic interests are most associated with self-efficacy ($r = 0.5$; $r = 0.485$ and $r = 0.423$ with $p < 0.05$, respectively). The group interests of HR-specialists are not linked to their self-efficacy.

Conclusion. The identified correlation between general labor interests and self-efficacy allows to conclude: the higher the level of interest of an HR specialist in his activities, the higher he assesses his competence in solving professional problems and the more confident he is in achieving the desired result, which strengthens his self-efficacy in professional activities and ultimately affects labor productivity. In addition, the orientation of labor interests can serve as a value-semantic regulator of self-efficacy.

Keywords: individual and group interests, self-efficacy, human resources specialists.

Acknowledgement. The author thanks A.V. Kasimova for her help in collecting data for the study.

For citation: Lobanova, T.N. (2023). Individual and group interests of HR specialists as value-semantic regulators of their self-efficacy. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 183–196. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-35>

Введение

Профессиональная деятельность современного работника регулируется большим числом разнообразных факторов. К внешним регуляторам можно отнести экономические и правовые нормативы, организационные правила, включающие как особенности предприятия, где трудится работник, так и особенности социальной среды, например, организационная культура. Сегодня внешняя регуляция профессиональной деятельности приобретает особую специфику, связанную с ее цифровизацией, использованием программных продуктов и сети Интернет. Психологи традиционно рассматривают индивидуально-личностные регуляторы деятельности, такие как мотивы, установки, интересы, увлеченность работой, саморегуляцию, ценностные ориентации, самооэффективность, жизнеспособность и пр.

Технологический прогресс коренным образом меняет труд человека и саму организацию работы. Появляются реальные возможности дистанционной работы, когда нет необходимости присутствия в офисе, а рутинные и повторяющиеся операции выполняются роботами или чат-ботами. Поэтому в условиях цифровой среды вполне естественно поставить вопрос о новых движущих силах, которые позволяют работникам успешно справляться с различными проблемами, адаптироваться к изменениям, быть самооэффективными. В этой связи исследователи все чаще обращают внимание на ценностно-смысловые регуляторы профессиональной деятельности. Так, например, специалист по управлению персоналом цифровой компании «Яндекс» действует в поле максимальной энтропии, и одним из основных регуляторов его убежденности в успехе деятельности могут быть внутренние интересы и внешние отношения. Речь идет об осознанной саморегуляции работника как внутренней психической активности, которая инициирует,

поддерживает и управляет разными видами и формами профессиональной деятельности, непосредственно участвует в достижении принимаемых человеком целей (Конопкин, 2011). В последнее время большое количество работ посвящено именно ресурсному подходу к осознанной саморегуляции, в котором она рассматривается как метаресурс, включающий подсистемы когнитивно-операционального и личностно-регуляторного уровней, накопленных в опыте регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно выдвигать цели и управлять их достижением (Моросанова, 2014). Так, например, ресурсная роль осознанной саморегуляции в обеспечении профессионального благополучия человека рассматривалась в отношении таких аспектов, как увлеченность работой, профессиональные деформации, построение жизненных планов в условиях неопределенности (Рассказова, Иванова, 2019; Кондратюк и др., 2021; Кондратюк, Моросанова, 2022).

В систему личностных ресурсов, которые вносят наибольший вклад в осуществление деятельности, входят жизнестойкость, резистентность, чувство связности, оптимизм, самооценка, самоконтроль, толерантность к неопределенности, самоэффективность и т.п. (Иванова, 2018). В работах А. Бандуры самоэффективность рассматривается как убеждение в собственных способностях к достижению цели, которое определяется четырьмя факторами — способностью выстроить поведение, косвенным опытом, вербальным убеждением и эмоциональным подъемом (Bandura, 1986). Самоэффективность является одним из важнейших факторов, от которого зависит эффективность сотрудника в решении задач, возникающих в рамках его профессиональной деятельности (Heslin, Klehe, 2006).

Согласно модели личностных ресурсов, самоэффективность рассматривается как позитивная оценка своей способности успешно контролировать окружающую среду и воздействовать на нее (Hobfoll et al., 2003). В рамках этой модели люди с высоким уровнем самоэффективности убеждены в том, что они способны справиться с неопределенными, плохо предсказуемыми или неожиданными событиями.

В.А. Ядовым предложена иерархия диспозиционных образований, которая выступает как регулятивная система по отношению к поведению человека (Ядов, 1979). Первый уровень составляют элементарные фиксированные установки, связанные с витальными потребностями. На втором уровне формируются более сложные диспозиции — социальные установки или аттитюды, связанные с потребностью в общении, осуществляемом в малой рабочей группе. Третий уровень фиксирует общую **направленность интересов личности** относительно конкретной сферы трудовой деятельности, конкретной «работы». Четвертый уровень диспозиций образует система **ценностных ориентаций** личности. Каждый из уровней диспозиций можно соотнести с регуляцией конкретных типов деятельности: первый уровень фиксирует регуляцию непосредственных реакций субъекта на ситуацию (поведенческий акт), второй уровень регулирует поступок

субъекта, а третий — системы поступков или поведение работника, четвертый уровень регулирует собственно деятельность личности.

В каждой конкретной ситуации поведения «задействованы» разные уровни диспозиций. В более поздних работах В.А. Ядов отмечал, что, в сущности, именно **направленность интересов, или субъективная вовлеченность личности в различные сферы деятельности, организует систему ее ориентаций** в социальной действительности, т.е. доминирует в структуре диспозиций (Ядов, 2013).

Основываясь на данных предпосылках, именно трудовой интерес мы рассматриваем как базовую социальную установку, представляющую собой эмоционально-окрашенную позицию личности по отношению к своей трудовой деятельности и к себе как к субъекту труда (Лобанова, 2018). Важность и актуальность данного аспекта рассмотрения, обусловленная объективными изменениями в обществе, подчеркивалась и в работах современных социальных психологов (Тихомандрицкая, 2002).

В рамках диспозиционной концепции направленность трудовых интересов не только регулирует трудовое поведение, но и имеет взаимосвязь с мотивационной структурой работника (Лобанова, 2015; Лобанова, 2022а), играет важную роль в эффективности профессионально-трудовой деятельности через вовлеченность в работу (Лобанова, 2022б). Таким образом, одним из исследовательских вопросов является вопрос о взаимосвязи ценностно-смысловой направленности интересов и самоэффективности как убежденности в том, насколько хорошо человек может справиться со своей работой.

Психологическое наполнение понятия «интерес» многогранно. С.Л. Рубинштейн определял интерес как «тенденцию или направленность личности, заключающуюся в сосредоточении ее помыслов на определенном предмете» (Рубинштейн, 2002, с. 693). Он характеризовал интерес желанием ознакомиться, а не обладать предметом, подчеркивая, что интерес является осознанным и несущим в себе положительные эмоции. С точки зрения Е.П. Ильина, интерес — это «мотивационное образование», задачей которого является выбор приоритетных потребностей и поиск способов их удовлетворения (Ильин, 2013). Среди работ зарубежных исследователей можно выделить представления Дж. Раундса. Он определяет интерес как предпочтение в действиях и в контекстах, где происходят действия, которые мотивируют к целенаправленному поведению и выбору среды. Раундс делает акцент на трех важных чертах интереса: интерес стабилен и индивидуален, интерес обладает контекстом, интерес мотивирует (Rounds, Su, 2014).

В целом, следует отметить, что понятие «интерес» рассматривалось психологами в разных аспектах: как осознанная потребность (Ф. Герцберг), направленность личности (С.Л. Рубинштейн), отношение к чему-то (В.Н. Мясищев), предпочтение в действиях (Дж. Раундс), как ценность, социальная установка (В.А. Ядов), эмоциональное состояние, мотивационное образование (Е.П. Ильин).

Учитывая более чем 30-летний опыт работы автора с различными организациями и трудовыми коллективами, на основании факторного и кластерного лингвистического анализа данных, полученных при проведении фокус-групп, экспертных оценок руководителей, а также глубинных интервью с работниками, было выделено *семь групп трудовых интересов работников*: экономические; профессиональные; карьерные; узкогрупповые; корпоративные; территориальные; общегражданские. На основании этой классификации была разработана анкетная методика для выявления трудовых интересов работников (ТИР) (Лобанова, 2021). В ходе данного исследования рассмотрены объединенные группы трудовых интересов: индивидуальные, групповые и общественные.

К индивидуальным интересам относятся экономические, профессиональные и карьерные интересы. В экономические входят заработная плата или иные материальные интересы, а также способы их увеличения. В профессиональные — стремление в развитии своих специальных навыков, знаний, компетенций. Карьерные или широко профессиональные интересы, как правило, выражаются в желании работника продвигаться по карьерной лестнице, расширять компетенции, выходящие за рамки текущих обязанностей.

К групповым интересам относятся интересы участия или принадлежности к малым группам и/или организациям (корпорациям) в целом. Здесь на первый план выходит следование интересам группы, отдела, филиала, бригады, включенность в нее. В случае направленности интересов на участие в жизни организации (корпорации, отрасли или ведомства) работнику важно следовать глобальным целям и ценностям компании, в которой он работает.

В общественные (социальные) интересы входят территориальные (или национальные, референтные) и общегражданские интересы. Территориальный интерес характеризуется тем, что предпочтение отдается работе с группой (или в группе) «земляков» или «своих». Отличие общегражданских интересов от территориальных в том, что происходит смещение фокуса с референтной группы на граждан, государство и человечество в целом.

Специфика связи всех групп трудовых интересов с эффективностью через вовлеченность в работу и организацию в целом была показана в одном из проведенных исследований на примере работников образовательных технологий (Лобанова, 2022б).

В этой связи возникает логичный исследовательский вопрос о характере и специфике связи трудовых интересов с самоэффективностью. В частности, социально-когнитивная теория карьеры (SCCT) постулирует: чем сильнее у людей формируются трудовые интересы, тем выше они оценивают свою компетентность в рамках данной профессиональной деятельности и, следовательно, тем сильнее они ожидают, что ее выполнение приведет к ценным результатам (Lent, Brown, Hackett, 2002). Поэтому в исследовании в качестве гипотезы была рассмотрена предположение о положительной взаимосвязи между самоэффективностью работника и его трудовыми интересами.

Методы

Тест на определение самооффективности Маддукса — Шеера (русскоязычная адаптация, Бояринцева, 2003) содержит 23 утверждения и позволяет выявить уровень субъективной оценки испытуемым своей самооффективности в двух сферах — в сфере деятельности (общая самооффективность) и в сфере общения (социальная самооффективность), коэффициент надежности r Пирсона = 0,61 (Maddux, Sherer, 1982).

Авторская методика выявления трудовых интересов работников (ТИР) (Лобанова, 2021) представляет собой опросник из 35 утверждений, содержит шкалу общих трудовых интересов сотрудников и субшкалы экономических, профессиональных, карьерных, групповых, корпоративных, национальных и общегражданских интересов (коэффициент надежности r Спирмена — Брауна = 0,662). Респондентам предлагается оценить степень важности каждого утверждения по 5-балльной шкале; далее баллы суммируются по каждой субшкале и переводятся в процентное отношение к максимально возможной сумме баллов.

Исследование проводилось онлайн с помощью заполнения Яндекс-формы. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS.

Выборка

Специфика взаимосвязи уровня самооффективности с трудовыми интересами изучалась на выборке специалистов по человеческим ресурсам (HR-специалистов). В организационной иерархии эти специалисты занимают особую роль. Они актуализируют все процессы, которые наполняют организацию человеческими ресурсами. Самооффективность HR-специалистов крайне важна, поскольку она определяет их усилия, затраченные на решение профессиональных задач, и результаты работы, связанные с активизацией деятельности персонала и эффективностью работы компании в целом.

В выборку вошли 120 человек, средний возраст 31 год ($SD = 6,204$), 63% женщин, 33% мужчин.

Результаты исследования

По результатам теста Маддукса — Шеера было выявлено следующее распределение по уровню самооффективности: 28% респондентов имели низкий уровень деятельностной самооффективности, 59% — средний и 13% — высокий. Несмотря на то, что в фокусе исследования была самооффективность в сфере деятельности, приведем также результаты по шкале самооффективности в сфере общения, или социальной самооффективности: 7% от всей выборки имели низкий уровень, 73% — средний и 20% — высокий уровень социальной самооффективности. Эти данные вполне соответствуют особенностям профессии специалиста по персоналу, в которой доля общения весьма высока.

По методике ТИР, структура трудовых интересов у HR-специалистов выглядела следующим образом: преобладали индивидуальные интересы: экономические,

карьерные и профессиональные (выраженность 79, 78 и 77% соответственно), на втором месте оказались интересы малых групп — корпоративные и групповые (76 и 75%), и далее — интересы больших групп — национально-территориальные и общегражданские (72%). Были рассмотрены приоритеты в трудовых интересах в выделенных 3 группах HR-специалистов: с высокой, средней и низкой самоэффективностью. Оказалось, что у специалистов с высоким и средним уровнем самоэффективности преобладали индивидуальные интересы, с низким уровнем самоэффективности — групповые интересы. Для проверки наличия значимых различий в трудовых интересах HR-специалиста между группами с низким, средним и высоким уровнем самоэффективности (в сфере деятельности) использовался критерий Краскела — Уоллиса. Значимые различия были обнаружены в экономических ($p < 0,001$), профессиональных ($p < 0,001$), карьерных ($p < 0,001$), групповых ($p = 0,031$), общегражданских ($p = 0,007$) и общих трудовых интересах ($p < 0,001$).

Для проверки гипотезы о корреляционной связи трудовых интересов с самоэффективностью использовался коэффициент Спирмена, поскольку по результатам проверки выборки с помощью критерия Колмогорова — Смирнова оказалось, что распределение отличалось от нормального ($p > 0,05$). После применения поправки Холма — Бонферрони была отмечена значимая положительная корреляция между уровнем самоэффективности в сфере деятельности и общими трудовыми интересами HR-специалистов. Была обнаружена выраженная положительная связь между деятельностной самоэффективностью и карьерными ($r = 0,5$; $p < 0,001$) и профессиональными интересами ($r = 0,485$; $p < 0,001$), а также средневыраженная положительная связь между деятельностной самоэффективностью и экономическими ($r = 0,428$; $p < 0,001$) и общими трудовыми интересами ($r = 0,373$; $p < 0,001$).

Обсуждение результатов

Таким образом, подтвердилась гипотеза о положительной взаимосвязи между самоэффективностью и трудовыми интересами HR-специалистов. Кроме того, была выявлена положительная связь между самоэффективностью и индивидуальными интересами (карьерными и профессиональными), входящими в структуру общих трудовых интересов работников. Традиционные интервью и практика работы с HR-специалистами действительно показывают их высокий интерес к профессиональному развитию, который предполагает построение горизонтальной, «внедолжностной» карьеры. Обычно, начиная с позиции рекрутера, они осваивают методы оценки, анализа данных, затем технологии обучения, практики мотивации и стимулирования. То, что направленность интересов HR-специалистов была зафиксирована как «карьерная», означает ценностно-смысловую функцию их убежденности в способности выстраивать вертикальную карьеру от рекрутера до топ-менеджера или HR-партнера. Ведь не секрет, что директора по персоналу часто являются заместителями управляющих и генеральных директо-

ров. Исходя из полученных результатов, также можно заключить, что чем выше интересы HR-специалиста в рамках своего карьерного продвижения, тем выше он оценивает свою эффективность в решении стратегических профессиональных задач. Полагаем, что специалист по управлению персоналом определяет интересы в заработной плате и хороших условиях труда как необходимую норму в рамках компании, в которой он работает, и это не столь критично для оценки его уровня самоэффективности.

Также следует отметить тот факт, что именно индивидуальные трудовые интересы можно рассматривать как ценностно-смысловые регуляторы «самоэффективных» HR-специалистов. Несмотря на то, что работа специалистов по персоналу непосредственно связана с людьми, по сути их труд носит индивидуализированный, независимый от коллектива характер. Каждый специалист по персоналу выполняет свой функционал и ориентирован на личные результаты. Иными словами, индивидуальные трудовые интересы здесь являются ценностно-смысловым регулятором (драйвером или ограничителем) убежденности специалиста в том, насколько хорошо, по его мнению, он или она может работать в конкретном социальном контексте и с конкретной задачей.

Связь групповых и корпоративных интересов с уровнем самоэффективности не подтвердилась. Это означает, что интересы работников данной профессиональной группы не направлены «внутри» своего HR-отдела или подразделения, а, скорее, — на других работников. Вместе с тем, отсутствие взаимосвязи самоэффективности и корпоративных интересов настораживает, поскольку эффективные специалисты по персоналу должны интересоваться деятельностью компании в целом. Данный результат исследования можно объяснить только тем, что в выборку вошли в основном молодые работники HR-сферы, отвечающие за узкий функционал, а не HR-менеджеры и руководители.

Анализируя результаты настоящего исследования, мы пытались сместить акцент с общего вопроса — связана ли самоэффективность с трудовыми интересами (на который был получен четкий ответ), на более детальные вопросы, касающиеся природы и механизмов, лежащих в основе взаимосвязи между самоэффективностью и трудовыми интересами. Так, подчеркивая ценностно-смысловой характер выбора субъектом труда тех или иных интересов, мы связываем этот смысловой компонент с возможностью его оценки собственной способности выполнять требуемые действия в ситуациях достижения целей, то есть с самоэффективностью. И здесь уместно вспомнить слова С.Л. Рубинштейна о том, что если мотив обеспечивает предметную деятельность, то интерес выражает обеспечение ценности этой деятельности для социального субъекта (Рубинштейн, 2002). *Процесс появления интереса у социального субъекта можно отразить следующей схемой: «потребность — предмет удовлетворения — ценность — интерес».* Поэтому мы определяем трудовой интерес как ценностную, эмоционально окрашенную позицию работника по отношению к своей деятельности (Лобанова, 2015). Конечно, речь идет об устойчивом, осознанном интересе работника. В своем исследовании

проблемы самоактуализации личности Г. Олпорт фактически отождествляет ценность и личностный смысл, фиксируя, что ценности, как наиболее существенные характеристики личности, определяют ее жизненный потенциал (Олпорт, 2002). В диспозиционной концепции В. Ядова, которая упоминалась ранее, интересы наряду с ценностями являются регуляторами социального поведения. Таким образом, индивидуальные и групповые интересы работников, регулируя их поведение на ценностном уровне, детерминируют их вовлеченность в смысловое пространство деятельности, включающее разнообразные индивидуальные и групповые задачи. Поэтому мы считаем обоснованным рассматривать интересы HR-специалистов как ценностно-смысловые регуляторы их убежденности в успехе своей профессиональной деятельности. Причем такое регулирование самооффективности осуществляется путем личностно-смыслового определения приоритетных, ценностных индивидуальных или групповых интересов в различных контекстах организационного поведения и профессиональной деятельности.

Выводы

Профессиональные интересы сотрудников помогают им развиваться в профессиональной деятельности и повышать свою эффективность как специалистов. В этой связи выявленная положительная корреляция профессиональных интересов HR-специалистов с самооффективностью уверенно показывает возможность расширять круг их задач и обязанностей для поддержания устойчивой ресурсной составляющей деятельности.

Карьерные интересы мотивируют сотрудников повышать свою эффективность для достижения планируемых стратегических результатов в организационной иерархии. Полученные результаты корреляции карьерных интересов с самооффективностью показывают ценностно-смысловую регуляцию перспективных HR-руководителей и могут способствовать формированию управленческого ресурса организации.

Несмотря на то, что HR-специалисты часто занимаются организацией групповой деятельности, данное исследование показало, что их поведенческими регуляторами являются индивидуальные, а не групповые интересы. Этот результат требует дальнейшего исследования связи установленного факта с возрастными особенностями группы, должностным уровнем или стажем работы в компании.

В заключение хотелось бы обозначить еще один уровень взаимосвязи — между самооффективностью и производительностью труда. Он был установлен по результатам метаанализа А. Стайковича и Ф. Лутанса (Stajkovic, Luthans, 1998), в котором приводятся данные о связи самооффективности с рядом таких показателей производительности труда, как способность адаптироваться к передовым технологиям, умение справляться с карьерными событиями, генерация управленческих идей, управленческая эффективность, приобретение навыков, внедрение инноваций и приспособление к организационной среде. Кроме того, представлен не только анализ общей взаимосвязи между самооффективностью и параметра-

ми производительности, но и верифицированная двухуровневая модель влияния переменных, модулирующих взаимосвязь между самооффективностью и производительностью труда. Так, было показано, что сложность задачи и ситуационные факторы, присутствующие в рабочей среде, имеют тенденцию снижать силу связи между самооффективностью и производительностью.

Полученные в исследовании данные предоставляют организационным психологам возможность повышать самооффективность работников и производительность труда посредством влияния на индивидуальные и групповые интересы.

Литература

Иванова Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. №1. С. 85–121.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций // Российский психологический журнал. 2022. № 1. С. 143–157. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.11>

Кондратюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. № 1. С. 7–24. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-2>

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.

Лобанова Т.Н. Взаимосвязь увлеченности, мотивационных и гигиенических факторов с трудовыми интересами работников // Психологические исследования. 2022а. № 81. С. 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v15i81.1081>

Лобанова Т.Н. Влияние доминирующих трудовых интересов на деятельность сотрудников организации // Организационная психология. 2015. № 2. С. 26–45.

Лобанова Т.Н. Методика изучения трудовых интересов работников современных организаций // «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 314–340. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.02.14>

Лобанова Т.Н. Психологическая модель трудовых интересов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 2. С. 125–140. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-125-140>

Лобанова Т.Н. Трудовые интересы как ключевой фактор вовлеченности и эффективности работников образовательных технологий // Национальный психологический журнал. 2022б. № 4. С. 102–115. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0410>

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

Олпорт Г.В. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002.

Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Психологическая саморегуляция и субъективное бла-

гополучие в профессиональной деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. №16 (4). С. 626–636. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-4-626-636>

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

Тихомандрицкая О.А. Социальные изменения и изменение социальных установок. В сборнике: Социальная психология в современном мире. / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, М.: Аспект Пресс, 2002.

Ядов В.А. Диспозиционная концепция саморегуляции и прогнозирования социального поведения личности. Л.: Наука, 1979.

Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lent, R.W., Brown, S.D., Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4 (1), 225–311.

Maddux, J.E., Sherer, M. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.

Heslin, P.A. & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia of Industrial Psychology*, 2, 705–708.

Hobfoll, S.E., Johnson, R.J., Ennis, N., & Jackson, A.P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>

Rounds, J., Su, R. (2014). The Nature and Power of Interests. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 98–103.

Stajkovic A., Luthans F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

References

Allport, G.V. (2002). The formation of personality. Selected works. М.: Smysl. (In Russ.).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heslin, P.A. & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia of Industrial Psychology*, 2, 705–708.

Hobfoll, S.E., Johnson, R.J., Ennis, N., & Jackson, A.P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>

Ил'ин Е.П. (2013) Motivation and motives. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Ivanova, T.Yu. (2018). Modern problems of studying personal resources in professional activity. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational psychology)*, 1, 85–121. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2022). Regulatory resources of work engagement and overcoming professional deformations. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian Journal of Psychology)*, 1, 143–157. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Tsyganov, I.Yu., Kolesnikova, I.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory

resources of human life plans in conditions of uncertainty (on the example of the spread of the COVID-19 pandemic in Russia). *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy)*, 1, 7–24. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2011). Psychological mechanisms of activity regulation. Ed. 2nd, rev. and additional M.: LENAND. (In Russ.).

Lent, R.W., Brown, S.D., Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4 (1), 225–311.

Lobanova, T.N. (2015). Influence of dominant labor interests on the activities of employees of the organization. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational psychology)*, 2, 26–45. (In Russ.).

Lobanova, T.N. (2021). Methods of studying the labor interests of employees of modern organizations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 314–340. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.02.14> (In Russ.).

Lobanova, T.N. (2022a). The relationship of enthusiasm, motivational and hygienic factors with the labor interests of workers. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 81, 7. (In Russ.).

Lobanova, T.N. (2022b). Labor interests as a key factor in the involvement and effectiveness of educational technology workers. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4, 102–115. (In Russ.).

Lobanova, T. (2018). Psychological model of labor interests. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of Moscow Region State University. Series Psychological Sciences)*, 2, 125–140. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-125-140>. (In Russ.).

Maddux, J.E., Sherer, M. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of a person's voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4, 62–78. (In Russ.).

Rasskazova, E.I., Ivanova, T.Yu. (2019). Psychological self-regulation and subjective well-being in professional activity. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 16 (4), 626–636. (In Russ.).

Rounds, J., Su, R. (2014). The Nature and Power of Interests. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 98–103.

Rubinshtein, S.L. (2002). *Fundamentals of General Psychology*. St. Petersburg: Piter.

Stajkovic, A., Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Tihomandrickaya, O.A. (2002). Social change and changing social attitudes. In G.M. Andreeva, A.I. Dontsov (Eds.). *Social psychology in the modern world* (pp. 162–182). M.: Aspekt Press. (In Russ.).

Yadov, V.A. (1979). Dispositional concept of self-regulation and prediction of the social behavior of the individual. L.: Nauka. (In Russ.).

Yadov, V.A. (2013). Self-regulation and prediction of the social behavior of the individual: Dispositional concept. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing. (In Russ.).

Поступила: 22.06.2023

Получена после доработки: 19.08.2023

Принята в печать: 20.11.2023

Received: 22.06.2023

Revised: 19.08.2023

Accepted: 20.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Татьяна Николаевна Лобанова — кандидат психологических наук, докторант кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

ABOUT THE AUTHOR

Tatiana N. Lobanova — Cand. Sci. (Psychology), doctoral student at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Associate Professor at the Department of Psychology of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922.6, 316.6, 159.98

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-36>

Субъективное благополучие учителей как эмоциональный регулятор профессионального роста: возрастной и гендерный аспекты

Л.Н. Захарова[✉], А.С. Заладина, А.И. Махалин, И.А. Лангман

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

[✉] zlnnnov@mail.ru

Резюме

Актуальность. Новое время с его нестабильностью, неопределенностью и неоднозначностью определяет необходимость постоянного профессионального роста как принципиального условия обеспечения личной психологической жизнеспособности педагогов. Особую актуальность в этой связи приобретает исследование психологической регуляции их профессионального роста.

Цель. Поиск и выявление характера связей между уровнем субъективного благополучия учителей и их отношением к профессиональной деятельности, направленною на преодоление профессиональных дефицитов.

Выборка. 655 учителей (из них 145 мужчин, 510 женщин) трех возрастных групп: молодого, среднего и старшего возраста.

Методы. Ранжирование субъективной сложности программ повышения квалификации учителей, авторская анкета самооценки профессиональных дефицитов и авторская анкета оценки субъективного благополучия (СБ).

Результаты. Субъективное благополучие рассмотрено как регулятор деятельности по снижению профессиональных дефицитов. Проведен анализ по гендерным и возрастным подгруппам. Показано, что наиболее высокий уровень СБ характерен для учителей-мужчин и учителей старшего возраста. Высокий уровень СБ сопровождается невысокой значимостью успеха в профессиональной деятельности, более низкой подверженностью стрессу и сдержанностью в желании профессионального роста. Выбор курсов повышения квалификации в основном определяется профессиональными дефицитами, связанными с методами преподавания и воспитания. Наиболее выражено стремление к профессиональному росту у молодых учителей с относительно невысоким уровнем СБ. Для них важен успех в профессиональной деятельности, залогом которого является профессиональная компетентность и поддержка педагогического коллектива. При такой ориентации на профессиональный успех теряют значимость факторы переработки, усталости и здоровья. Подверженность стрессу смягчается поддержкой коллектива. Такие учителя выбирают сложные курсы информационных технологий и тьюторства.



Выводы. СБ выполняет роль регулятора профессионального роста в зависимости от возраста и гендерной принадлежности учителя. Оптимальным для профессионального роста является средний уровень СБ.

Ключевые слова: трудовая деятельность, субъективное благополучие, профессиональный стресс, возраст, гендер, трудовая усталость, профессиональный рост.

Для цитирования: Захарова Л.Н., Заладина А.С., Махалин А.И., Лангман И.А. Субъективное благополучие учителей как эмоциональный регулятор профессионального роста: возрастной и гендерный аспекты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 197–217. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-36>

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-36>

Subjective well-being of teachers as an emotional regulator of professional growth

Lyudmila N. Zakharova[✉], Anna S. Zaladina, Andrey I. Machalin,
Inna A. Langman

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

[✉] zlnnnov@mail.ru

Abstract

Background. New times, with its instability, uncertainty and ambiguity, determine the need for constant professional growth as a fundamental condition for ensuring the personal psychological vitality of teachers. In this regard, the study of psychological regulation of their professional growth is of particular relevance.

Objective. The study had its purpose to find and reveal the nature of the relationship between subjective well-being of teachers and their attitude to professional activity, orientation to overcoming professional deficits.

Sample. 655 teachers (145 men, 510 women) of three age groups: young, middle and older age.

Methods. Ranking of the subjective complexity of professional development programs for teachers, the author's self-assessment questionnaire for professional deficits and the author's questionnaire for assessing subjective well-being (SWB).

Results. The study considered subjective well-being at work as a regulator of activities to reduce professional deficits. An analysis was carried out by gender and age subgroups. It has been shown that the highest level of SWB is characteristic

of male and older teachers. A high level of SWB is associated with a low importance of professional success, lower susceptibility to stress and restraint in the desire for professional growth. The choice of advanced training courses is mainly determined by professional deficiencies associated with teaching and educational methods. The desire for professional growth is most pronounced among the young teachers with a relatively low level of SWB. They put a great value to their professional success, the key to which is their professional competence and support of the teaching staff. Focus on professional success makes the factors like overtime, fatigue and health lose their significance. Exposure to stress is mitigated by team support. Such teachers choose challenging courses in information technology and tutoring.

Conclusions. Subjective well-being at work serves as a regulator of teachers' professional growth depending on the age and gender. The average level of SWB at work is optimal in terms of incenting for professional growth.

Keywords: professional activity, subjective well-being, professional stress, labor fatigue, overwork, professional growth.

For citation: Zakharova, L.N., Zaladina, A.S., Machalin, A.I., Langman, I.A. (2023). Subjective well-being of teachers as an emotional regulator of professional growth. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 197–217. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-36>

Введение

Проблема регуляции деятельности, в том числе профессиональной, относится в психологии к числу фундаментальных. Особую актуальность она приобретает в последние годы, когда мир становится все более нестабильным, и изменения в нем происходят нередко быстрее, чем человек успевает к ним адаптироваться (Johansen, Euchner, 2013). Обеспечение успешности предвосхищающей и адаптационной регуляции и саморегуляции становится задачей как менеджмента, так и самого человека в самых разных социальных ролях частной и трудовой жизни (Zakharova, Saraliev, Leonova, 2023). Важным направлением исследований закономерно является поиск эмоциональных и рациональных регуляторов личностного и профессионального развития, раскрытие механизмов их действия.

Эмоциональным регуляторам принадлежит особая роль как языку оценки необходимости поведения и роли внешних и внутренних событий, создающих необходимость поведения (Иванников, 2010). Эмоциональная регуляция основывается на субъективных индикаторах, которые соотносятся с понятиями благополучия и субъективного благополучия (Лебедева, Леонтьев, 2022).

Механизмы эмоциональной регуляции являются составной частью целостной системы саморегуляции, представляющей собой особый организованный и целенаправленный процесс, ориентированный на активизацию психических резервов при снижении мотивации, а также на сохранение своего работоспособного состояния (Игнатъев, Трусова, 2016) с управляющим уровнем — осознанной саморегуляцией, мощным метаресурсом и важнейшим механизмом овладения своими психическими характеристиками и поведением (Моросанова, 2021).

Одним из эмоциональных регуляторов деятельности является субъективное благополучие (СБ), введенное в психологическую терминологию Э. Динером. Под СБ понимается эмоциональная оценка удовлетворенности жизнью в целом или ее конкретными сферами, в том числе трудовой деятельностью, где ключевой составляющей СБ является желание прогрессивных технологических и организационных изменений на фоне позитивных эмоций, связанных с трудом (Diener et al., 1999).

Обобщая современные научные представления, под СБ можно понимать интегрированное отражение позиции человека в отношении значимых для него задач в выполняемой деятельности в связи с ценностно-смысловым и функциональным ее обеспечением, проявляющееся в эмоциональной оценке в виде переживания благополучия — неблагополучия. В современной психологии термин «субъективное благополучие» используется наряду с такими понятиями, как эмоциональное и психологическое благополучие, личностное благополучие, удовлетворенность жизнью. Здесь важен эмоциональный компонент позитивного функционирования, проявляющийся в эмоционально-оценочном отношении к жизни (Лебедева, Леонтьев, 2022). Применительно к трудовой деятельности понятие субъективного особенно важно из-за сложности ее содержания, внешних условий ее протекания, внутренних, психологических характеристик субъекта. Субъективное проявляется в нескольких аспектах: значимости выполняемой деятельности в целостном жизненном контексте, критериях ее успешности, оценке детерминант благополучия — неблагополучия по всем общим и индивидуальным потребностям (субъективное чувство здоровья при объективном нездоровье, критерии уважения, субъективность в оценке собственной успешности при субъективном восприятии ее недооцененности и пр.). Само переживание благополучия — неблагополучия может служить отправной точкой рефлексивного анализа его детерминант, их значимости для успеха деятельности, поиска ресурсов и пр.

Профессию учителя можно рассматривать в качестве хорошей модели для изучения регуляторных механизмов. С одной стороны, для этой сферы деятельности характерны медленно меняющийся иерархически-клановый, или зависимо-пассивный тип организационной культуры (Патутина, Ревина, 2020), являющийся барьером креативности, разновозрастные трудовые коллективы с гендерной асимметрией, закономерно сопровождающейся ценностными различиями, что затрудняет сплочение коллектива на основе общих смыслов (Брызгалин, 2022). В работе учителя немало факторов, способствующих ухудшению СБ. Это — утомление, порождающее стресс, плохое самочувствие, нарушения сна, ухудшение состояния здоровья. В качестве последствий действия этих факторов возникают опасения не справиться с трудовой нагрузкой, снижение интереса к работе вплоть до отвращения, апатии (Захарова и др., 2019). Рабочая нагрузка так высока, что негативно сказывается на СБ и удовлетворенности работой, и именно она является наиболее часто упоминаемой причиной ухода с работы (Perryman, Calvert, 2020). Динамично меняются ожидания учащихся, которым школа на всегда может соот-

ветствовать (Казин, Лукьянова, 2022). В таких условиях наблюдается тенденция профессионального выгорания и желание покинуть профессию (Егорышев, 2023).

С другой стороны, учителю необходимо самому быть активным, креативным, успешным человеком и готовить учащихся к жизни в турбулентном мире. Актуализируется задача становления у учащихся трансформирующей агентности (Сорокин, Фруммин, 2022), что полностью соотносится с идеями субъектности, развиваемыми в научной школе А.В. Брушлинского.

В то время как одни учителя выбирают уход от проблем и даже из профессии, другие выбирают профессиональный рост, развитие всего комплекса компетенций, обеспечивающих успех профессиональной деятельности: от этических и личностных до когнитивных, функциональных и метакомпетенций (Cheetham, Chivers, 1999). Такой выбор обуславливает актуальность задачи раскрытия детерминант СБ, обеспечивающих наполненную профессиональным развитием трудовую деятельность.

Цель исследования заключалась в поиске факторов субъективного благополучия учителя и анализе его связей с отношением к трудовой деятельности, к профессиональному росту.

В основу исследования легли идеи Б. Дрира о контекстных и внутренних факторах СБ (Dreer, 2022) и теоретическая модель СБ как социального действия с системной внешней (контекстной) и внутренней (личностной и организменной) детерминацией (Zakharova, Saralievа, Leonova, 2023).

Базовое предположение: СБ учителя определяется характером связей между его внутренними детерминантами, задающими смысл профессионального роста, психосоматическими характеристиками и поддержкой трудового коллектива.

Методы

Авторская анкета для оценки СБ в трудовой деятельности (Захарова и др., 2019) включает вопросы о переработках как факторе усталости, о самооценке СБ в труде, состояния нервной и сердечно-сосудистой систем как наиболее чутко реагирующих на стресс, разрушающий СБ и деятельность в сложных условиях, самооценки возрастного самоощущения как интегрированной оценки СБ, трудовой усталости, самочувствия в трудовом коллективе как факторе социально-психологической поддержки.

Авторская анкета для самооценки профессиональных дефицитов включает ранжирование предлагаемых программ повышения квалификации по степени субъективной сложности и значимости для повышения уровня профессиональной компетентности, а также вопросы, выявляющие отношение к трудовой деятельности, касающиеся важности профессионального успеха и самооценки собственной профессиональной компетентности. Применены ранговые непараметрические методы математической статистики. Исползованный список программ повышения квалификации предлагается на официальном сайте факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Выборка

Учителя средних и старших классов школ Н. Новгорода и Нижегородской области, из них 145 мужчин и 510 женщин трех возрастных групп: молодого возраста — до 35 лет (170 женщин, 45 мужчин); среднего возраста — 35–54 года для женщин (N = 170), 35–59 лет для мужчин (N = 55); старшего возраста — 55 лет и старше для женщин (N = 170), 60 лет и старше — для мужчин (N = 45).

Результаты

Данные, приведенные в табл. 1–3, показывают, что учителя мужской и женской групп статистически значимо различаются по СБ в трудовой деятельности: мужчины чувствуют себя более благополучными, чем женщины ($p = 0,03$). Их показатели самооценки состояния нервной, сердечно-сосудистой системы существенно выше, а усталость от трудовой деятельности — ниже. Они меньше перерабатывают, лучше чувствуют себя в трудовом коллективе, их непосредственные оценки СБ выше. Особенно заметны различия между мужчинами и женщинами по показателям состояния нервной системы ($p = 0,01$). Иными словами, женщины чаще и сильнее переживают профессиональный стресс. Вместе с тем, мужчины и женщины не различаются ни по самооценке профессиональной компетентности, ни по значимости профессионального успеха. Это означает, что женские результаты в трудовой деятельности имеют более высокую «цену» с точки зрения вкладываемых ресурсов.

Таблица 1. Показатели субъективного благополучия и отношения к профессиональной деятельности учителей разных возрастных групп и групп, выделенных по полу

	Женщины, ср. значение				Мужчины, ср. значение			
	Все N = 510	Мо- лодые N = 170	Ср. воз- раст N = 170	Стар- шие N = 170	Все N = 145	Мо- лодые N = 45	Ср. воз- раст N = 55	Стар- шие N = 45
Возраст хронологический	45,8	30,3	48	59,6	41,5	30,7	46,4	61,2
Возраст (самоощущение)	40,5	30,2	42,7	48,6	36,6	28,9	42	46,8
Возраст (разница)	-5,2	-0,1	-5,2	-11	-4,9	-1,8	-4,3	-14,4
Переработка (часы в неделю)	9,7	8,8	10,5	9,2	8	9,3	7,2	6,6
Самооценка сердечно-сосудистой системы	2,5	3,2	2,3	2,2	2,9	3,3	2,7	2,3
Самооценка нервной системы	2,2	2,2	2	2,4	3	3,3	2,6	2,7
Самочувствие в трудовом коллективе	3,3	3,3	3,2	3,4	3,5	3,6	3,5	3,4
Усталость от труда	6,4	6,6	6,6	6	5,8	5,7	6,3	5
Усталость от работы по дому	4,4	4,8	4,2	4,1	4,3	4,5	4,9	2,9

Профессиональная компетентность	3,4	3,3	3,4	3,5	3,4	3,6	3,3	3,1
СБ в труде	3,2	3	3,3	3,2	3,6	3,5	3,5	3,7
Важность профессионального успеха	3,5	3,7	3,4	3,4	3,5	3,7	3,3	3,2

Примечание: СБ — субъективное благополучие

Table 1. Indicators of subjective well-being and attitudes towards professional activities in the teachers of different age groups, separated by gender

	Women, mean value				Men, mean value			
	All N = 510	Young N = 170	Middle age N = 170	Senior N = 170	All N = 145	Young N = 45	Middle age N = 55	Senior N = 45
Chronological age	45.8	30.3	48	59.6	41.5	30.7	46.4	61.2
Subjective age	40.5	30.2	42.7	48.6	36.6	28.9	42	46.8
Age difference	-5.2	-0.1	-5.2	-11	-4.9	-1.8	-4.3	-14.4
Overtime (hour per week)	9.7	8.8	10.5	9.2	8	9.3	7.2	6.6
Self-assessment of the cardiovascular system	2.5	3.2	2.3	2.2	2.9	3.3	2.7	2.3
Self-assessment of the nervous system	2.2	2.2	2	2.4	3	3.3	2.6	2.7
SWB in the work team	3.3	3.3	3.2	3.4	3.5	3.6	3.5	3.4
Fatigue from labor	6.4	6.6	6.6	6	5.8	5.7	6.3	5
Fatigue from housework	4.4	4.8	4.2	4.1	4.3	4.5	4.9	2.9
Professional competence	3.4	3.3	3.4	3.5	3.4	3.6	3.3	3.1
SWB at work	3.2	3	3.3	3.2	3.6	3.5	3.5	3.7
The importance of professional success	3.5	3.7	3.4	3.4	3.5	3.7	3.3	3.2

Note: SWB — subjective well-being

Мужчины в трудовом коллективе чувствуют себя существенно лучше, чем женщины ($p = 0,02$). Очевидно, женский педагогический коллектив склонен устанавливать позитивные отношения с немногочисленными мужчинами и поддерживать их в большей мере, чем представительниц своей гендерной группы.

Анализ данных внутри возрастных групп и групп, выделенных по полу, позволяет составить более детальную картину СБ учителей. В своих ответах на прямой вопрос об уровне СБ в трудовой деятельности наиболее высоко оценивают его учителя-мужчины старшего возраста. Они меньше остальных перерабатывают (в среднем, 6,6 часов в неделю), меньше устают и переживают меньший стресс.

Особый интерес представляет тот факт, что мужчины старшего возраста менее всех других испытуемых признают важность профессионального успеха (3,2 балла) и ниже остальных оценивают свою профессиональную компетент-

ность (3,1 балла). Отметим, что не имеется достаточных оснований утверждать, что они с возрастом пересмотрели свои взгляды, поскольку исследование имеет срезовой, а не лонгитюдный характер.

Таблица 2. Сравнение показателей субъективного благополучия и отношения к профессиональной деятельности учителей-мужчин и учителей-женщин в разных возрастных группах (критерий Манна — Уитни)

Показатель	Все	Молодые	Ср. возраст	Старшие
Возраст (разница)	35129,5	3436,0 Т	4075,0	3570,0
Переработка (часы в неделю)	34702,5 Т	3462,0	3793,5*	3382,5
Самооценка сердечно-сосудистой системы	30903,5**	3204,5 Т	3944,0 Т	3389,0
Самооценка нервной системы	27985,0**	2795,5**	3836,5*	3281,0
Самочувствие в трудовом коллективе	33074,0*	2823,5**	4005,0	3704,0
Усталость от труда	32343,5*	3219,0 Т	4023,0	3567,0
Усталость от работы по дому	36712,0	3329,0	3835,5*	3039,0*
Профессиональная компетентность	36113,5	3361,5	4076,0	3616,0
СБ в труде	34692,0 Т	3116,5*	4281,5	3460,5
Важность профессионального успеха	36131,5	3602,5	4469,5	3345,0

Примечание: СБ — субъективное благополучие, * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$, Т — тенденция

Table 2. Comparison of indicators of subjective well-being and attitude to professional activity of male and female teachers in different age groups (Mann — Whitney criterion)

Indicator	All	Young	Middle age	Senior
Age (difference)	35129.5	3436.0 Т	4075.0	3570.0
Overtime (hour per week)	34702.5 Т	3462.0	3793.5*	3382.5
Self-assessment of the cardiovascular system	30903.5**	3204.5 Т	3944.0 Т	3389.0
Self-assessment of the nervous system	27985.0**	2795.5**	3836.5*	3281.0
SWB in the work team	33074.0*	2823.5**	4005.0	3704.0
Fatigue from labor	32343.5*	3219.0 Т	4023.0	3567.0
Fatigue from housework	36712.0	3329.0	3835.5*	3039.0*
Professional competence	36113.5	3361.5	4076.0	3616.0
SWB at work	34692.0 Т	3116.5*	4281.5	3460.5
The importance of professional success	36131.5	3602.5	4469.5	3345.0

Note: SWB — subjective well-being, * — $p \leq 0.05$; ** — $p \leq 0.01$; Т — trend

Таблица 3. Сравнение показателей субъективного благополучия и отношения к профессиональной деятельности учителей разного возраста (критерий Манна — Уитни)

Показатель	Женщины			Мужчины		
	1, 2	1, 3	2, 3	1, 2	1, 3	2, 3
Возраст, разница	10522,0**	5696,0**	9288,0**	1140,5**	707,5**	740,5**
Переработка (часы в неделю)	10839,0**	13126,5	11149,5**	1115,0	923,0	815,0**
Самооценка сердечно-сосудистой системы	10337,5**	9874,5**	13835,0	925,5*	704,5**	1025,5
Самооценка нервной системы	12340,0*	13932,5	11175,0**	928,0*	852,0*	798,0**
Самочувствие в трудовом коллективе	12959,0 T	13857,0	11377,0**	1007,5	840,5	807,5**
Усталость от труда	14132,0	11189,0**	10841,5**	1091,5	705,5**	791,5**
Усталость от работы по дому	10712,5**	11635,5**	13415,0 T	1083,0	713,0*	1083,0
Профессиональная компетентность	12481,5*	11987,0**	10949,5**	1167,0*	657,0*	867,0**
СБ в труде	13489,0	11133,5**	10051,5**	974,5 *	708,5 T	774,5 T
Важность профессионального успеха	12403,0*	13795,0	14040,5	966,0 *	883,5 *	966,0

Примечание: Сравнимые возрастные группы обозначены цифрами: 1 — молодые, 2 — ср. возраста, 3 — старшие. * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$

Table 3. Comparison of indicators of subjective well-being and attitude to professional activity in the teachers of different ages (Mann — Whitney criterion)

Indicator	Women			Men		
	1, 2	1, 3	2, 3	1, 2	1, 3	2, 3
Age (difference)	10522,0**	5696,0**	9288,0**	1140,5**	707,5**	740,5**
Overtime (hour per week)	10839,0**	13126,5	11149,5**	1115,0	923,0	815,0**
Self-assessment of the cardiovascular system	10337,5**	9874,5**	13835,0	925,5*	704,5**	1025,5
Self-assessment of the nervous system	12340,0*	13932,5	11175,0**	928,0*	852,0*	798,0**
SWB in the work team	12959,0 T	13857,0	11377,0**	1007,5	840,5	807,5**
Fatigue from labor	14132,0	11189,0**	10841,5**	1091,5	705,5**	791,5**
Fatigue from housework	10712,5**	11635,5**	13415,0 T	1083,0	713,0*	1083,0
Professional competence	12481,5*	11987,0**	10949,5**	1167,0*	657,0*	867,0**
SWB at work	13489,0	11133,5**	10051,5**	974,5 *	708,5 T	774,5 T
The importance of professional success	12403,0*	13795,0	14040,5	966,0 *	883,5 *	966,0

Note: SWB — subjective well-being, compared age groups are indicated by numbers: 1 — young, 2 — middle-aged, 3 — older. * — $p \leq 0.05$; ** — $p \leq 0.01$

Этот факт важен, т.к. показатели женщин старшего возраста принципиально отличаются от показателей их сверстников-мужчин. Женщины этой группы имеют большие переработки, устают от домашней работы и трудовой деятельности, у них хуже показатели самооценки состояния сердечно-сосудистой и нервной систем. Интегральный показатель СБ — возрастное самочувствие также подтверждает более высокий его уровень у мужчин, чем у женщин: старшие женщины чувствуют себя моложе своего хронологического возраста на 11 лет, а мужчины — на 14,4 года. На фоне существенно более низкого уровня СБ, по сравнению с мужчинами (3,2 против 3,7, $p \leq 0,05$), старшие женщины выше оценивают свою профессиональную компетентность (3,5 баллов у женщин против 3,1 баллов у мужчин, $p \leq 0,05$) и значимость профессионального успеха (на уровне тенденции). Это дает основания предполагать у педагогов в старшем возрасте специфическую регулируемую роль СБ в отношении к труду. Его более высокий уровень зафиксирован у мужчин по сравнению с женщинами, но показатели отношения к труду носят обратный характер: они более высоки у женщин.

У молодых женщин и мужчин выявлены максимальные по выборке показатели важности профессионального успеха (3,7 балла). Молодые мужчины высоко оценивают свою профессиональную компетентность (3,6 балла против 3,1 у старших мужчин, $p \leq 0,05$). Молодые женщины существенно ниже оценивают свою профессиональную компетентность в сравнении с молодыми мужчинами (3,3 балла против 3,6, $p \leq 0,05$). Это близко к показателям женщин среднего возраста, но для последних характерна меньшая важность профессионального успеха. И только старшие женщины статистически значимо выше оценивают свою профессиональную компетентность в сравнении с молодыми женщинами (3,5 балла против 3,3 балла, $p \leq 0,01$) и женщинами среднего возраста (3,5 балла против 3,4 балла, $p \leq 0,01$). Показатели СБ у молодых мужчин варьируют, но всегда выше, чем у женщин. Начиная со среднего возраста, мужчины существенно меньше, чем женщины, перерабатывают. Молодые мужчины и женщины не различаются в оценках состояния сердечно-сосудистой системы, но статистически значимо различаются в оценке состояния нервной системы. У женщин этот показатель существенно хуже, чем у мужчин: 2,2 балла против 3,3 баллов, $p \leq 0,01$. Женщины больше устают, причем именно от труда, показатели усталости от работы по дому не различаются. Женщины чувствуют себя на свой возраст, а мужчины — почти на два года моложе. Таким образом, психологическая цена профессионального успеха молодых женщин выше, чем у мужчин, при отсутствии существенной разницы в переработках.

Самые большие переработки приходятся на женщин среднего возраста (в среднем 10,5 часов в неделю). Это, по-видимому, объясняет такой же показатель усталости, как в группе молодых (6,6 балла). Интегральный показатель СБ — возрастное самочувствие — не различается статистически значимо у мужчин и женщин среднего возраста. У учителей среднего возраста ниже показатели значимости профессионального успеха, чем у молодых, и это, по-видимому, позво-

ляет удерживать СБ на приемлемом уровне при больших переработках и среднем уровне самооценки компетентности. Мужчины среднего возраста существенно ниже оценивают свою профессиональную компетентность, чем молодые.

Этот вывод косвенно подтверждает анализ оценки учителями сложности и важности курсов повышения квалификации (ПК), их реальный выбор траектории профессионального роста (табл. 2).

Данные табл. 4 показывают общие и различные оценки сложности и важности курсов ПК в выделенных возрастных и гендерных группах.

Таблица 4. Оценки профессиональных дефицитов по критериям сложности и важности (средние ранги) надпредметных курсов повышения квалификации в разных возрастных и гендерных группах

№	Компетенция	Курс повышения квалификации	Молодые				Средний возраст				Старший возраст			
			Ж		М		Ж		М		Ж		М	
			С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В
1	Информационная	Современный учитель в цифровом пространстве в условиях реализации ФГОС	8	9	8	8	7	8	8	5	9	6	9	6
2	Управленческая	Управленческая команда образовательной организации в условиях трансформации образования	6	6	5	4	5	7	6	4	7	3	6	3
3	Исследовательская	Организация исследовательской деятельности учащихся	7	7	6	5	6	7	7	5	6	4	7	4
4	Коммуникативная	Развитие коммуникативных умений и навыков обучающихся	4	4	4	3	3	4	4	3	3	7	5	7
5	Тьюторская	Тьюторское сопровождение обучающихся в условиях ФГОС	8	9	8	7	7	8	8	7	8	5	8	5
6	Креативная	Психологические и социальные методы работы с одаренными обучающимися	5	5	5	3	4	5	4	2	5	4	4	4
7	Духовно-нравственная	Социально-психологические основы духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях ФГОС	4	3	3	2	2	3	2	2	4	8	3	7
8	Методическая	Построение современного урока в условиях реализации ФГОС	4	3	2	2	3	3	2	2	2	9	2	8
9	Воспитательная	Основные направления деятельности классного руководителя в условиях реализации ФГОС	4	2	2	2	3	2	2	2	2	8	2	7

Примечание: Ж — женщины, М — мужчины, С — сложность курса; В — важность курса

Table 4. Estimates of complexity and importance (middle ranks) of meta-subject advanced training courses in different age and gender groups

№	Competence	Training course	Young age				Middle age				Older age			
			W		M		W		M		W		M	
			C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I
1	Informational	A modern teacher in the digital space in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard	8	9	8	8	7	8	8	5	9	6	9	6
2	Managerial	The management team of an educational organization in the context of the transformation of education	6	6	5	4	5	7	6	4	7	3	6	3
3	Research	Organization of research activities of students	7	7	6	5	6	7	7	5	6	4	7	4
4	Communicative	Development of communication skills of students	4	4	4	3	3	4	4	3	3	7	5	7
5	Tutorial	Tutoring support for students in the conditions of the Federal State Educational Standard	8	9	8	7	7	8	8	7	8	5	8	5
6	Creative	Psychological and social methods of working with gifted students	5	5	5	3	4	5	4	2	5	4	4	4
7	Spiritual and moral	Socio-psychological foundations of spiritual and moral education of students in the conditions of the Federal State Educational Standard	4	3	3	2	2	3	2	2	4	8	3	7
8	Methodical	Building a modern lesson in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard	4	3	2	2	3	3	2	2	2	9	2	8
9	Educational	The main activities of the class teacher in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard	4	2	2	2	3	2	2	2	2	8	2	7

Note: W — women, M — men, C — course complexity; I — importance of the course

Общим является то, что молодые и старшие учителя обоего пола наиболее сложными считают курсы, развивающие цифровые и тьюторские компетенции (8 баллов). Учителям предлагалось оценить важность курсов ПК. Наиболее важными для группы старших учителей стали курсы ПК, связанные с профессиональной успешностью, методической и воспитательной компетенциями.

Старшая группа — это учителя с наиболее высоким уровнем СБ. Они не стремятся к профессиональному росту. Женщины довольно высоко оценивают свою компетентность. Старшие мужчины показывают ее относительно низкий

уровень, но одновременно и малую субъективную значимость. Испытывая наибольшие трудности в сфере информационных и тьюторских компетенций, они, тем не менее, выбирают в качестве наиболее важных те курсы, компетентность в которых оценивается ими высоко (методические и воспитательные) и которые не будут вызывать напряжения сил. Иными словами, высокий уровень СБ не является у старших учителей основанием для оценки наиболее сложных и актуальных направлений ПК как самых важных.

Молодые женщины имеют довольно низкий уровень СБ, но, признавая высокую значимость профессионального успеха, они оценивают в качестве наиболее важных сложные курсы. Молодые учителя-мужчины с меньшим энтузиазмом, но все же обнаруживают ту же тенденцию. Значимость профессионального успеха у них такая же высокая, как у женщин.

Молодые учителя оценивают в качестве наиболее значимых курсы ПК, связанные с информационными технологиями и тьюторскими компетенциями. Таким образом, более низкий уровень СБ, вероятно, обеспечивает большее стремление к профессиональному росту.

Проведенный анализ полученных результатов показывает наличие трех сценариев, отражающих различный характер связи между СБ и готовностью к профессиональному росту.

1. Ориентация на профессиональный рост. Характеризует молодых женщин, для которых важен профессиональный успех и типичен средний уровень СБ.
2. Ориентация на поддержание СБ. Характерна для учителей старшего возраста. Профессиональный успех для них не так важен, а уровень СБ высок.
3. Ориентация на поддержание профессионализма. Характерна для женщин среднего возраста с относительно высоким уровнем профессионализма и сниженной значимостью профессионального успеха. Они испытывают максимальные нагрузки, переживают на этой основе высокий уровень стресса и снижение показателей здоровья, что характеризует их низкий уровень СБ.

Если предположить, что различия в данных обусловлены возрастной динамикой, просматривается тенденция к профессиональному выгоранию с возрастом, проявляющаяся в снижении важности профессионального успеха и оправдании снижения важности сложных курсов ПК. Эта тенденция проявляется сильнее у мужчин.

Рассмотренные факторы СБ, по-видимому, имеют разную силу детерминации его уровня и активности субъекта деятельности в отношении профессионального роста. На рис. 1 представлены наиболее значимые корреляционные связи, рассчитанные по всей выборке.



Рис. 1. Корреляционные связи СБ и отношения к труду (применен расчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена), $p \leq 0,05$ для всех обозначенных корреляций

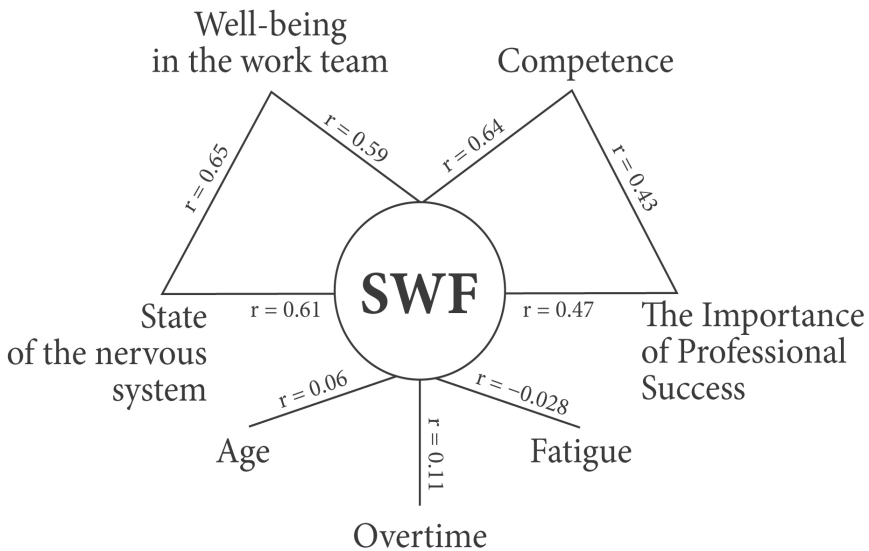


Fig. 1. Correlations of SWB and attitudes towards work (calculation of Spearman rank correlation coefficients), $p \leq 0.05$ for all indicated correlations

Анализ полученных данных позволил обнаружить и некоторые неоднозначные аспекты связи отдельных факторов СБ и важности профессионального успеха. Первый аспект состоит в том, что учитель может перестать контролировать свое физическое самочувствие, пренебрежительно относиться к своему здоровью. Второй аспект имеет гендерную природу. Мужчины чувствуют существенно большую поддержку коллектива (где подавляющее число составляют женщины). Поддержка коллектива, способствующая переживанию профессионального стресса в более легкой форме, в совокупности с большей толерантностью мужчин к стрессу обеспечивает более высокий уровень СБ.

Обсуждение результатов

Целый ряд работ раскрывают позитивную связь между СБ и результатами трудовой деятельности (Nielsen et al., 2017). Они показывают, что СБ учителя является критическим фактором, влияющим на производительность труда и качество преподавания, а саморегуляция выступает медиатором, опосредующей переменной, что обогащает модель рабочих требований и ресурсов (Burić, Slišković, Renezić, 2019). Вместе с тем, легко представить позитивное самочувствие, располагающее и к лени, уходу от трудовой деятельности. Исследователи СБ акцентируют необходимость управленческого и тьюторского внимания к мотивации личностного и профессионального роста (Котовская, 2022), к развитию адекватных форм саморегуляции, использование которых падает в условиях острого стресса и высоких нагрузок (Schmitt, Weigelt, 2023).

Полученные в настоящем исследовании результаты показывают возможно более сложный характер связи СБ и характеристик трудовой деятельности (значимости профессионального успеха и стремления к профессиональному росту) в разных возрастных и гендерных группах. За исключением респондентов старшего возраста, самочувствие мужчин в трудовом коллективе существенно лучше, чем у женщин. Можно обоснованно предположить, что поддержка женского коллектива создает у молодого учителя-мужчины предпосылки для неожиданно высокой самооценки профессиональной компетентности. Со временем самооценка компетентности становится более адекватной, но снижается важность профессионального успеха. Поддержка женского коллектива позволяет мужчинам ощущать субъективное благополучие при снижении и значимости профессионального успеха, и самооценки профессиональной компетентности.

Женщины работают в значительно более сложных психологических условиях. Им недостаточно просто быть учителем, чтобы хорошо чувствовать себя в трудовом коллективе, — нужны результаты. С возрастом у них наблюдаются (не всегда статистически значимо) более высокие показатели профессиональной самооценки. Но в старшем возрасте значимость профессионального успеха ниже, что можно расценивать как защитную реакцию на профессиональный стресс и его последствия на уровне самооценки здоровья.

С возрастом фиксируется более низкий уровень значимости профессионального успеха и у женщин, и у мужчин. У женщин выявлена более высокая оценка своей профессиональной компетентности, а у мужчин — более низкая. У мужчин это происходит на фоне более высоких показателей СБ. Таким образом, связь СБ в трудовой деятельности и отношение к ней, по крайней мере, в части значимости профессионального успеха и самооценки профессиональной компетентности является нелинейной и требует дальнейшего изучения.

Исследователи усматривают и обратную связь: повышение психологической жизнеспособности в результате формирования регуляторных механизмов способствует поддержанию и развитию СБ учителей (Hascher, Beltman, Mansfield, 2021). В учительской работе есть и факторы, смягчающие действие стресса и усталости: чувство эффективности преподавания, защита интересов учащихся, стремление к совершенствованию (Aguirre-Muñoz et al., 2023). Последнее представляется особенно важным. В проведенном исследовании получены результаты, обогащающие представления о таких факторах. Показано, что наибольший вклад в СБ вносит контекстуальный фактор самочувствия в трудовом коллективе, способность к регуляции состояний нервной системы, зависящих, в свою очередь, от переживаемых стрессов. Значимыми факторами являются связанные между собой профессиональная компетентность и важность профессионального успеха. Они существенно сильнее влияния возраста, переработок, усталости.

Эти факты хорошо согласуются с выводами, сделанными в фундаментальном исследовании С. Дучек, обосновывающими необходимость построения доброжелательной и одновременно ответственной организационной культуры доверия (Duchek, 2020). Важен анализ ожиданий, строящихся коллективом в отношении конкретного члена, личностной и профессиональной поддержки, которую готовы оказать коллеги.

Практическая значимость

Полученные результаты могут быть использованы для управления отношениями внутри учительского коллектива посредством установления баланса между межличностной поддержкой членов коллектива по гендерному и возрастному принципу и поддержкой профессионального развития при сохранении субъективного благополучия сотрудников. Актуальными представляются разработка и внедрение курса повышения квалификации для управленческих работников сферы образования и учителей «Управление субъективным благополучием и его поддержание в педагогическом коллективе». Такой курс разрабатывается в настоящее время в ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Выводы

Субъективное благополучие педагогов различается в гендерных и возрастных группах. Наиболее высокий его уровень зафиксирован у учителей-мужчин и учителей старшего возраста.

Выявлено три сценария, отражающих различный характер связи между СБ и готовностью к профессиональному развитию: с ориентацией на профессиональный рост, на поддержание профессионализма и на поддержание СБ.

Наряду с уровнем СБ в трудовой деятельности, стремление учителей школ к профессиональному росту связано и с рядом других факторов. Наиболее ярко они проявились в группе молодых учителей. Это контекстуальный фактор самочувствия в трудовом коллективе и организменный фактор состояния нервной системы, а также два личностных фактора: профессиональная компетентность и важность профессионального успеха.

Ограничения

Выводы применимы к типичной для образовательных учреждений иерархически-клановой модели организационной культуры и к классу профессий «человек-человек».

Литература

Брызгалин Е.А. Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по Материалам отечественных и зарубежных научных источников) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 2 (15). С. 46–66.

Егорышев С.В. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения их профессиональной эффективности // Вестник РУДН. Серия Социология. 2023. Т. 23, № 1. С. 61–73.

Захарова Л.Н., Саралиева З.Х.-М., Леонова И.С., Заладина А.С. Усталость как показатель социально-психологического возраста персонала // Системная психология и социология. 2019. № 2. С. 36–52.

Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб.: Питер, 2010.

Игнатьев П.Д., Трусова А.В. Саморегуляция: обзор современных представлений // Санкт-Петербургский психологический журнал. 2016. № 15. С. 55–69.

Казин Ф.А., Лукьянова Н.Г. Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 155–189.

Котовская С.В. Субъективное благополучие как составляющая психического здоровья современной молодежи // Международный журнал медицины и психологии. 2022. Т. 5, № 8. С. 64–70.

Лебедева А.А., Леонтьев Д.А. Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 4. С. 142–162. <https://doi.org/10.17759/sp.2022130409>

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Патутина Н.А., Ревина М.А. Организационная культура школы: реальное состояние и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 7–17.

Сорокин П.С., Фруммин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующую

щего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137.

Aguirre-Muñoz, Z., Gulden Esat, G., Bradley Smith, B., Choi, N. (2023). Effects of teaching efficacy, advocacy, and knowledge on coping and well-being of dual language immersion teachers. *Journal of Latinos and Education*, 1–16. (Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348431.2023.2189120>) (review date: 12.06.2023).

Burić, I., Slišković, A., Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39 (9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>

Cheetham, G., Chivers, G. (1999). Professional competence: harmonizing reflective practitioner and competence-based approaches. Developing the Capable Practitioner. In D. O'Reilly, L. Cunningham & S. Lester (Eds.), (pp. 215–228). Chapter 18. Kogan Page, London.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>

Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13, 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>

Johansen, B., Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA World. *Research-Technology Management*, 1 (56), 10–15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>

Hascher, T., Beltman, S., Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63 (4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

Nielsen, K., et al. (2017). Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress*, 31 (2), 101–120. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>

Perryman, J., Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68 (1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>

Schmitt, A., Weigelt, O. (2023). Negative work events impede daily self-efficacy through decreased goal attainment: Are action orientation and job autonomy moderators of the indirect effect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32 (3), 418–431. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2023.2166832>

Zakharova, L., Saraliev, Z., & Leonova, I. (2023). Subjective Well-Being at the Workplace as a Social Action: Opportunities for Management and Self-Management. Happiness and Wellness. In F. Irtelli, F. Gabrielli (Eds.), (pp. 299–328). <https://doi.org/10.5772/intechopen.106595>

References

Aguirre-Muñoz, Z., Gulden Esat, G., Bradley Smith, B., Choi, N. (2023). Effects of teaching efficacy, advocacy, and knowledge on coping and well-being of dual language immersion teachers. *Journal of Latinos and Education*, 1–16. (Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/>

abs/10.1080/15348431.2023.2189120) (review date: 12.06.2023). <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2189120>

Bryzgalin, E.A. (2022). Fundamentals about personal values and meanings (based on materials from Russian and foreign scientific sources). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 2 (15), 46–66. (In Russ.).

Burić, I., Slišković, A., Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39 (9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>

Cheetham, G., Chivers, G. (1999). Professional competence: harmonizing reflective practitioner and competence-based approaches. Developing the Capable Practitioner. In D. O'Reilly, L. Cunningham & S. Lester (Eds.), (pp. 215–228). Chapter 18. Kogan Page, London.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>

Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*. 13, 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>

Egoryshev, S.V. (2023). Emotional burnout of teachers as a factor of their professional inefficiency. *Vestnik RUDN. Seriya Sotsiologiya (Bulletin of RUDN University. Series Sociology)*, 23 (1), 61–73. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73> (In Russ.).

Johansen, B., Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA World. *Research-Technology Management*, 1 (56), 10–15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>

Hascher, T., Beltman, S., Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63 (4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

Ignat'ev, P.D., Trusova, A.V. (2016). Self-regulation: a review of contemporary approaches. *St. Sankt-Peterburgskii psikhologicheskii zhurnal (Petersburg psychological journal)*, 15, 55–69. (In Russ.).

Ivannikov, V.A. (2010). Fundamentals of psychology. Course of lectures. SPb.: Peter.14.

Kazin, F.A., Luk'yanova, N.G. (2022). The School of Today and Tomorrow through the Eyes of High School Students. *Voprosy obrazovaniya (Questions of Education. Educational Studies Moscow)*, 2, 155–189. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-155-189> (In Russ.).

Kotovskaya, S.V. (2022). Subjective well-being as a component of the mental health of modern youth. *Mezhdunarodnyi zhurnal meditsiny i psikhologii (International Journal of Medicine and Psychology)*, 5 (8), 64–70. (In Russ.).

Lebedeva, A.A., Leont'ev, D.A. (2022). Contemporary Approaches to the Quality of Life: from Objective Contexts to Subjective Ones. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 13 (4), 142–162. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130409> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya*

14. *Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Nielsen, K., et al. (2017). Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress*, 31 (2), 101–120. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>

Patutina, N.A., Revina, M.A. (2020). School organizational culture: real state and perspective. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*, 4, 7–17. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2004.01> (In Russ.).

Perryman, J., Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68 (1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>

Schmitt, A., Weigelt, O. (2023). Negative work events impede daily self-efficacy through decreased goal attainment: Are action orientation and job autonomy moderators of the indirect effect. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32 (3), 418–431. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2023.2166832>

Sorokin, P.S., Frumin, I.D. (2022). Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues. *Voprosy obrazovaniya (Questions of Education)*, 1, 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137> (In Russ.).

Zakharova, L., Saralieva, Z., & Leonova, I. (2023). Subjective Well-Being at the Workplace as a Social Action: Opportunities for Management and Self-Management. Happiness and Wellness. In F. Irtelli, F. Gabrielli (Eds.), (pp. 299–328). <https://doi.org/10.5772/intechopen.106595>

Zakharova, L.N., Saralieva, Z.Kh.-M., Leonova, I.S., Zaladina, A.S. (2019). Fatigue as an indicator of socio-psychological age of personnel. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya (System psychology and sociology)*, 2, 36–52. (In Russ.).

Поступила: 14.07.2023

Получена после доработки: 31.08.2023

Принята в печать: 24.11.2023

Received: 14.07.2023

Revised: 31.08.2023

Accepted: 24.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Людмила Николаевна Захарова — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии управления факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, zlnnnov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8244-2114>

Анна Сергеевна Заладина — старший преподаватель, аспирант кафедры психологии управления факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, zaladina.a.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2490-5598>

Андрей Игоревич Махалин — старший преподаватель кафедры психологии управления факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, anigma-x@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5811-6493>

Инна Александровна Лангман — аспирант кафедры общей социологии и социальной работы факультета социальных наук Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, tyva2772@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6748-3517>

ABOUT THE AUTHORS

Lyudmila N. Zakharova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Psychology of Management, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, zlnnnov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8244-2114>

Anna S. Zaladina — Senior lecturer, Postgraduate student, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, zaladina.a.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2490-5598>

Andrey I. Machalin — Senior lecturer, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, anigma-x@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5811-6493>

Inna A. Langman — Postgraduate student, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, tyva2772@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6748-3517>

Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности

А.М. Потанина[✉], В.И. Моросанова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

[✉]a.m.potan@gmail.com

Резюме

Актуальность. Исследование выполнено в контексте актуального в современной психологии дифференциального подхода к исследованию психологических характеристик, обеспечивающих успеваемость обучающихся.

Цель. Выявить дифференциальные особенности регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности.

Выборка. Выборку исследования составили 1056 обучающихся 5–11 классов.

Методы. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)»; «Многомерная шкала школьной вовлеченности»; русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант»; опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)»; опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ)). Показатель академической успеваемости рассчитывался как средний балл по всем предметам.

Результаты. Выявлены четыре группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Дифференциальный анализ показал, что ученики с высокими значениями всех показателей школьной вовлеченности отличаются наиболее высокими уровнями саморегуляции, внутренней академической мотивации, экстраверсии, добросовестности и открытости опыту в сравнении с другими типологическими группами. Наиболее успешными с точки зрения академических достижений оказались группы обучающихся с высокими значениями всех показателей школьной вовлеченности, а также с выраженной когнитивной вовлеченностью.

Выводы. Получены данные о дифференциальных особенностях регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости у обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Дальнейшие исследования будут направлены на изучение возрастной специфики выявленных профилей школьной вовлеченности и индивидуально-типологических особенностей ресурсов академической успеваемости.



Ключевые слова: дифференциальный подход, осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая мотивация, личностные диспозиции, академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФ, проект № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование»

Для цитирования: Потанина А.М., Моросанова В.И. Дифференциальные аспекты регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 218–239. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

DEVELOPMENTAL AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement

Anna M. Potanina[✉], Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

[✉]a.m.potan@gmail.com

Abstract

Background. Presented research was carried out in the context of relevant in modern psychology differential approach to the study of the psychological characteristics ensuring students' academic achievement.

Objective. The study had its purpose to identify differential features of regulatory and personality resources of academic performance in the students with different profiles of school engagement.

Sample. The sample consisted of 1056 schoolchildren of 5–11 grades.

Methods. V.I. Morosanova's "The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)"; "A Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al., 2019; Russian adaptation Fomina, Morosanova, 2020); "Big Five Questionnaire — Children version (BFQ-C)" (Russian adaptation Malykh et al., 2015); "Academic Motivation Scale — School (AMS-S)" (Gordeeva et al., 2017); "Attitude towards learning in middle and high school" (modification of "Method of diagnostic of learning motivation and emotional attitude to learning in secondary and high school") (Andreeva, Prikhozhan, 2006). Academic achievement indicator was calculated as the average score in all subjects.

Results. The study revealed 4 groups with different levels of school engagement and its components. An analysis of differences in achievement resources in the identified groups showed that students with a high level of school engagement were characterized by the highest levels of self-regulation, internal academic motivation, extraversion, conscientiousness and openness to experience. The most successful in terms of academic achievement were the students with a high level of all engagement components, as well as those with a high cognitive engagement.

Conclusion. The study provides empirical data on the differential features of regulatory and personality resources of academic achievement in the students with different profiles of school engagement. Further studies might be aimed at investigating the age specificity of the identified engagement profiles and individual typological features of academic achievement resources.

Keywords: differential approach, conscious self-regulation, school engagement, academic motivation, personality features, academic achievement.

Funding. Study was funded by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 20-18-00470 "Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study".

For citation: Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2023). Differential aspects of regulatory and personality resources of students with different profiles of school engagement. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 218–239. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-37>

Введение

Проблема академической успешности учащихся не теряет своей актуальности, несмотря на большой объем накопленных за последние годы данных (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018). Во многом это связано с обращением психологии образования и возрастной психологии к изучению разнообразных некогнитивных предикторов академических достижений обучающихся: личностных диспозиций, регуляторных и мотивационных особенностей (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018; Lee, Stankov, 2018). Многочисленные метаанализы демонстрируют, что среди личностных факторов, черты добросовестности и открытости опыту являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений (Stajkovic et al., 2018). Академическая мотивация вносит умеренный значимый вклад в успеваемость (Kriegbaum, Becker, Spinath, 2018), при этом в наибольшей степени с успешностью обучения связана внутренняя мотивация: познавательная и мотивация достижения (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021). Масштабные исследования показывают, что саморегуляция является одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности: ее сформированность на раннем этапе обучения является важным предиктором успешности в средней школе (Robson, Allen, Howard, 2020). Осознанная саморегуляция является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения (Моросанова, 2021; Моросанова, Филиппова, 2019; Fomina, Burmistrova-Savenkova, Morosanova, 2020; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022).

Школьная вовлеченность как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в учебной деятельности и в школьной жизни в целом также является одним из важнейших факторов, определяющих академическую успешность (Lei, Cui, Zhou, 2018; Wang et al., 2019). Несмотря на большое разнообразие подходов к ее изучению, большинство исследователей сходится на понимании школьной вовлеченности как многокомпонентного конструкта (Fredricks et al., 2019). В нашей работе мы опираемся на подход М.-Т. Ванга и коллег, которые выделяют поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный компоненты школьной вовлеченности (Wang et al., 2019). Поведенческий компонент включает активное участие в академической деятельности, а также соответствие школьным правилам. Когнитивный компонент вовлеченности связан со стратегиями регуляции, а также отражает вдумчивость и готовность прилагать усилия для качественного выполнения работы. Эмоциональный компонент включает удовольствие от учебы, ценность школьных занятий. Наконец, социальное измерение школьной вовлеченности отражает аспект социального взаимодействия учащегося с одноклассниками и учителями. Согласно метаанализам, как общий уровень вовлеченности, так и все ее компоненты позитивно связаны с академическими достижениями на всех периодах обучения (Lei, Cui, Zhou, 2018). Исследования демонстрируют, что высокий уровень вовлеченности, в особенности ее когнитивного и поведенческого компонентов, связан с высоким уровнем саморегуляции и высокой успеваемостью (Wang et al., 2019; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022; Фомина, Потанина, Моросанова, 2022).

Современные исследования все чаще обращаются к изучению выявленных ранее общих закономерностей во взаимосвязях разнообразных психологических особенностей обучающихся на индивидуально-типологическом уровне (Niemivirta et al., 2019). Применение индивидуально-типологического или дифференциального подхода позволяет наиболее точно отразить проявления многомерных психологических феноменов, а также исследовать их разнообразие (Schmidt, Rosenberg, Beymer, 2018). Такой подход обладает и высокой практической ценностью, более точно решая задачи прогнозирования различных проявлений психологических феноменов на индивидуальном уровне (Моросанова, 2016). В зарубежной психологии в настоящее время активно изучаются индивидуальные проявления некогнитивных предикторов успеваемости: мотивации (Lazarides, Dietrich, Taskinen, 2019), личностных диспозиций (Yin et al., 2021), саморегуляции (Cleary, Slemp, Pawlo, 2021). Развиваются и исследования индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности (Fredricks et al., 2019). В ряде работ, проведенных в контексте данного направления, показано, что высокая успеваемость связана с типом профиля, отличающимся высокой когнитивной и поведенческой вовлеченностью и низкой эмоциональной вовлеченностью (Wang, Peck, 2013; Pöysä et al., 2020; van Rooij, Jansen, van de Grift, 2017). Обнаруживается прогностическая ценность принадлежности к определенной типологической группе для дальнейших академических достижений (Wang, Peck, 2013; van Rooij,

Jansen, van de Grift, 2017). Подтверждаются общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности с другими некогнитивными переменными: саморегуляцией (Dai, Li, Jia, 2022), целевой ориентацией и самоэффективностью (Pöysä et al., 2020).

Несмотря на большое число исследований дифференциальных особенностей школьной вовлеченности в зарубежной психологии, на отечественных выборах подобные работы не проводились. При этом, накоплены массивы эмпирических данных в рамках дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции учебной деятельности относительно типологических особенностей регуляторных и личностных ресурсов академической успешности (напр., Моросанова, Потанина, Цыганов, 2020; Потанина, Моросанова, 2021; 2022). Кроме того, подробно изучены общие закономерности взаимосвязи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости в средней и старшей школе (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). Таким образом, опираясь на полученные ранее данные, в настоящей работе мы обращаемся к изучению индивидуально-типологических профилей школьной вовлеченности, а также анализу регуляторных и личностных особенностей учащихся с этими профилями, которые, согласно предыдущим исследованиям, могут выступать ресурсами академической успеваемости. Целью данного исследования является выявление дифференциальных особенностей регуляторных и личностных ресурсов академической успеваемости учащихся с различными профилями школьной вовлеченности. Исследовательские вопросы: 1) каковы индивидуально-типологические особенности школьной вовлеченности учащихся? 2) каковы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с выделенными профилями вовлеченности? 3) каковы различия в академической успеваемости между учащимися с различными профилями вовлеченности?

Выборка

Сбор данных осуществлялся на базе школ г. Калуги и Москвы в течение последних трех лет. Итоговую выборку исследования составили обучающиеся 5–11-х классов ($N = 1056$, 10–18 лет, $M = 13,9$ года, 42,3% девушки). Респондентам предлагалось заполнить бланки с методиками, оценивающими различные компоненты их школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции, академической мотивации, а также личностные особенности.

Методы

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019; Фомина, Моросанова, 2020). Включает 37 утверждений, позволяющих оценить по 5-балльной шкале различные компоненты школьной вовлеченности/безучастности по шкалам: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность/безучастность. Интегральный показатель — общий уровень школьной вовлеченности рассчитывается как сумма баллов по 4 шкалам.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Методика состоит из 52 утверждений, образующих 8 шкал: 4 из них оценивают регуляторно-когнитивные компетенции достижения учебных целей (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и 4 — регуляторно-личностные свойства (гибкость, надежность, инициативность, ответственность). Интегративный показатель общего уровня СР высчитывается как сумма баллов по 8 шкалам. В опросник заложена дихотомическая шкала ответов.
3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» (Малых, Тихомирова, Васин, 2015). Методика включает 62 утверждения, оцениваемых по 5-балльной шкале. Шкалы: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость новому опыту;
4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017). Включает 32 утверждения, оцениваемые по 5-балльной шкале. Методика позволяет оценить выраженность внутренней мотивации: познавательной, мотивации достижения, мотивации саморазвития, мотивации самоуважения, а также внешней мотивации: мотивации уважения родителей, интроецированной мотивации, экстернальной мотивации, амотивации;
5. Опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ)) (Андреева, Прихожан, 2006). Методика включает 30 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале; используется для оценки познавательной активности учеников, их учебной мотивации и основных негативных эмоций, возникающих в процессе обучения. Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудач и общий уровень отношения к учению (интегральный показатель).

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам. Статистический анализ осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.

Результаты

Для выявления индивидуально-типологических профилей школьной вовлеченности был проведен двухэтапный кластерный анализ: на первом этапе кластеризация осуществлялась методом Варда, на втором этапе — методом k-средних. Кластеризация осуществлялась на всей выборке, на основе стандартизованных показателей школьной вовлеченности ($M = 0$, $\sigma = \pm 1$): поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной. В результате анализа нам удалось выделить четыре профиля школьной вовлеченности (значимые различия между группами при $p < 0,001$), представленные на рис. 1.

Выделенные типологические группы были проанализированы с точки зрения выраженности различных компонентов вовлеченности. Поскольку мы ана-

лизировали выраженность стандартизованных на всей выборке показателей, мы считали компонент высоко выраженным, если его среднее значение равно или превышает +1, низко выраженным — если его значение меньше -1, и выраженным в средней степени, если значение лежит в диапазоне между -1 и +1.

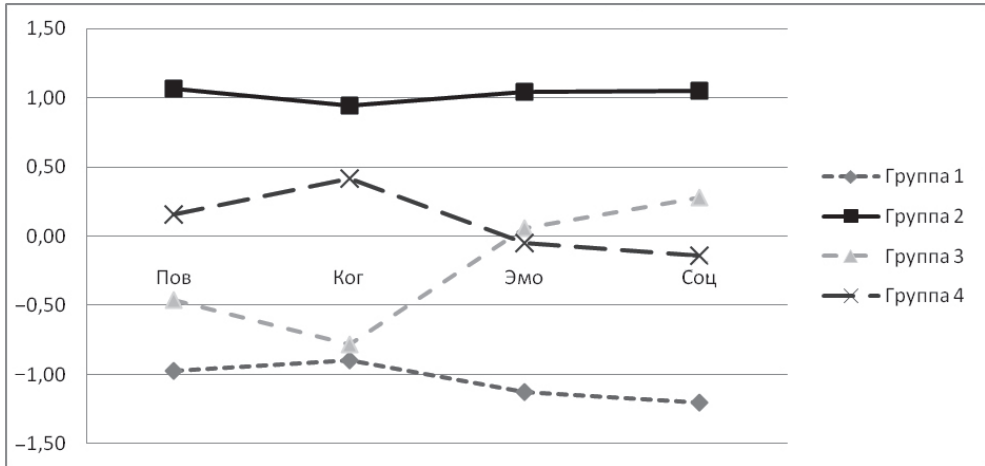


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности обучающихся в 5–11-х классах

Примечание: Пов — поведенческая вовлеченность, Ког — когнитивная вовлеченность, Эмо — эмоциональная вовлеченность, Соц — социальная вовлеченность.

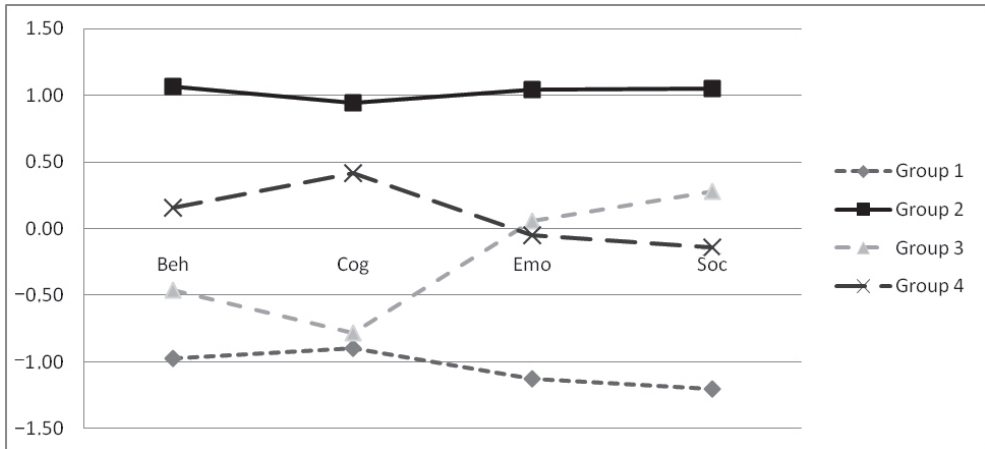


Fig. 1. Profiles of school engagement in 5–11th grade students

Note. Beh — behavioral engagement, Cog — cognitive engagement, Emo — emotional engagement, Soc — social engagement.

Группа 1, составившая 23,96% выборки, характеризуется профилем с низким общим уровнем школьной вовлеченности ($M_{\text{Общ1}} = -1,29$) и низкой выраженностью практически всех ее компонентов (см. рис. 1). Данная группа была обозначена как «невовлеченные». Группа 2 (26,14% выборки), напротив, характеризуется профилем со сравнительно высокими показателями всех компонентов вовлеченности и ее общего уровня ($M_{\text{Общ2}} = 1,25$). Эту группу мы обозначили как «высоко вовлеченные». Кроме того, было выделено две группы со средними показателями компонентов вовлеченности и ее общего уровня ($M_{\text{Общ3}} = -0,25$, $M_{\text{Общ4}} = 0,11$): группа 3, составившая 19,79% выборки, и группа 4, составившая 30,11% выборки. Профили, характеризующие школьную вовлеченность в этих группах, значительно различались по показателям поведенческой (критерий Шеффе (3–4) = $-0,62$, $p < 0,001$) и когнитивной вовлеченности (критерий Шеффе (3–4) = $-1,20$, $p < 0,001$), а также ее общего уровня (критерий Шеффе (3–4) = $-0,35$, $p < 0,001$), тогда как по эмоциональной и социальной вовлеченности значимые различия обнаружены не были. Поскольку наибольшие различия между группами 3 и 4, согласно апостериорным сравнениям, наблюдались по показателю когнитивной вовлеченности, мы обозначили эти группы как «когнитивно вовлеченные» (группа 4) и «когнитивно невовлеченные» (группа 3).

Для выявления регуляторных, личностных и мотивационных особенностей обучающихся выделенных типологических групп был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с применением апостериорных сравнений критерием Шеффе. В табл. 1 приведены средние значения и стандартные отклонения по всем исследуемым переменным в разных типологических группах, а также значение F и уровень значимости.

Таблица 1. Описательные статистики и результаты ANOVA для выделенных групп по исследуемым переменным

Название методики	Показатели	Не вовлеченные (N = 253)	Высоко вовлеченные (N = 276)	Когнитивно не вовлеченные (N = 209)	Когнитивно вовлеченные (N = 318)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Стиль саморегуляции учебной деятельности	Планирование	2,71 (1,66)	4,76 (1,36)	3,05 (1,60)	4,40 (1,41)	116,51***
	Моделирование	3,30 (1,74)	4,32 (1,51)	3,62 (1,61)	3,97 (1,68)	19,03***
	Программирование	3,03 (1,59)	4,66 (1,39)	3,06 (1,63)	4,11 (1,49)	71,86***
	Оценивание результатов	2,97 (1,65)	3,97 (1,71)	3,09 (1,52)	3,63 (1,66)	21,15***
	Гибкость	2,69 (1,53)	4,11 (1,53)	3,05 (1,43)	3,44 (1,51)	42,37***
	Инициативность	2,47 (1,44)	4,23 (1,36)	2,67 (1,48)	3,36 (1,40)	82,11***
	Надежность	2,64 (1,46)	4,12 (1,54)	2,90 (1,55)	3,64 (1,60)	50,74***
	Ответственность	2,15 (1,54)	4,42 (1,67)	2,59 (1,79)	3,75 (1,54)	107,45***
	Общий уровень CP	21,96 (6,98)	34,59 (8,23)	24,03 (7,18)	30,31 (7,22)	157,89***

Большая пятерка — детский вариант	Экстраверсия	38,72 (8,50)	51,32 (6,61)	45,50 (7,24)	44,98 (6,85)	130,93***
	Дружелюбность	39,33 (7,86)	53,82 (6,24)	46,11 (6,62)	47,04 (7,10)	189,40***
	Добросовестность	36,60 (7,31)	50,55 (6,63)	39,54 (6,40)	45,59 (6,03)	233,18***
	Нейротизм	35,35 (9,07)	26,78 (9,97)	32,06 (9,18)	30,98 (9,42)	36,92***
	Открытость опыту	39,93 (7,39)	52,64 (6,63)	43,47 (6,24)	47,35 (6,02)	179,77***
Шкалы академической мотивации	Познавательная мотивация	2,87 (0,85)	4,40 (0,63)	3,31 (0,78)	3,76 (0,78)	190,87***
	Мотивация достижения	2,58 (0,90)	4,09 (0,80)	2,83 (0,86)	3,43 (0,84)	163,28***
	Мотивация саморазвития	2,89 (0,89)	4,33 (0,63)	3,19 (0,75)	3,77 (0,74)	184,92***
	Мотивация самоуважения	2,90 (0,98)	4,15 (0,79)	3,32 (0,94)	3,64 (0,90)	90,43***
	Интроецированная мотивация	3,10 (0,87)	3,62 (0,90)	3,24 (0,77)	3,45 (0,86)	18,41***
	Мотивация уважения родителей	3,02 (1,08)	3,46 (1,11)	3,12 (1,09)	3,17 (1,14)	7,67***
	Экстернальная мотивация	3,22 (1,02)	2,99 (1,10)	3,16 (0,95)	3,07 (1,03)	2,47
	Амотивация	2,51 (0,98)	1,45 (0,70)	2,09 (0,90)	1,77 (0,85)	72,95***
Отношение к учению в средних и старших классах школы	Познавательная активность	14,44 (3,10)	20,01 (2,74)	16,15 (2,94)	17,18 (2,72)	175,21***
	Мотивация достижения (ОУ)	15,66 (3,52)	21,02 (2,87)	16,80 (2,92)	19,11 (3,12)	153,43***
	Тревожность	13,74 (3,87)	9,85 (3,66)	11,35 (3,64)	11,33 (3,88)	47,55***
	Гнев	12,52 (4,82)	8,58 (3,50)	10,23 (4,15)	9,87 (4,24)	40,09***
	Мотивация избегания неудач	15,96 (2,90)	10,46 (2,99)	14,65 (2,70)	12,74 (2,81)	183,21***
	Общий уровень ОУ	-12,11 (10,56)	12,13 (11,10)	-3,28 (11,38)	2,34 (10,56)	239,17***
Академическая успеваемость	4,06 (0,59)	4,38 (0,51)	4,14 (0,52)	4,28 (0,58)	17,46***	

Примечание: СР — саморегуляция, ОУ — отношение к учению, М — среднее, SD — стандартное отклонение, *** — $p < 0,001$

В результате проведенного дисперсионного анализа были обнаружены различия между группами по регуляторным, мотивационным и личностным показателям. Поскольку был получен большой объем данных, при описании результатов мы делаем акцент на наиболее значимых различиях и фокусируемся, в первую очередь, на описании отличительных особенностей выделенных типологических групп.

Table 1. Descriptive statistics of all research indicators and ANOVA results in identified groups

Method	Indicators	Disengaged (N = 253)	Highly engaged (N = 276)	Cognitively disengaged (N = 209)	Cognitively engaged (N = 318)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire	Planning	2.71 (1.66)	4.76 (1.36)	3.05 (1.60)	4.40 (1.41)	116.51***
	Modelling	3.30 (1.74)	4.32 (1.51)	3.62 (1.61)	3.97 (1.68)	19.03***
	Programming	3.03 (1.59)	4.66 (1.39)	3.06 (1.63)	4.11 (1.49)	71.86***
	Results evaluation	2.97 (1.65)	3.97 (1.71)	3.09 (1.52)	3.63 (1.66)	21.15***
	Flexibility	2.69 (1.53)	4.11 (1.53)	3.05 (1.43)	3.44 (1.51)	42.37***
	Independence	2.47 (1.44)	4.23 (1.36)	2.67 (1.48)	3.36 (1.40)	82.11***
	Reliability	2.64 (1.46)	4.12 (1.54)	2.90 (1.55)	3.64 (1.60)	50.74***
	Responsibility	2.15 (1.54)	4.42 (1.67)	2.59 (1.79)	3.75 (1.54)	107.45***
	General level of self-regulation	21.96 (6.98)	34.59 (8.23)	24.03 (7.18)	30.31 (7.22)	157.89***
Big Five Questionnaire – Children version	Extraversion	38.72 (8.50)	51.32 (6.61)	45.50 (7.24)	44.98 (6.85)	130.93***
	Agreeableness	39.33 (7.86)	53.82 (6.24)	46.11 (6.62)	47.04 (7.10)	189.40***
	Conscientiousness	36.60 (7.31)	50.55 (6.63)	39.54 (6.40)	45.59 (6.03)	233.18***
	Neuroticism	35.35 (9.07)	26.78 (9.97)	32.06 (9.18)	30.98 (9.42)	36.92***
	Openness to experience	39.93 (7.39)	52.64 (6.63)	43.47 (6.24)	47.35 (6.02)	179.77***
Academic Motivation Scale	Cognitive motivation	2.87 (0.85)	4.40 (0.63)	3.31 (0.78)	3.76 (0.78)	190.87***
	Achievement motivation	2.58 (0.90)	4.09 (0.80)	2.83 (0.86)	3.43 (0.84)	163.28***
	Self-development motivation	2.89 (0.89)	4.33 (0.63)	3.19 (0.75)	3.77 (0.74)	184.92***
	Self-respect motivation	2.90 (0.98)	4.15 (0.79)	3.32 (0.94)	3.64 (0.90)	90.43***
	Introjected motivation	3.10 (0.87)	3.62 (0.90)	3.24 (0.77)	3.45 (0.86)	18.41***
	Motivation for parents' respect	3.02 (1.08)	3.46 (1.11)	3.12 (1.09)	3.17 (1.14)	7.67***
	External motivation	3.22 (1.02)	2.99 (1.10)	3.16 (0.95)	3.07 (1.03)	2.47
	Amotivation	2.51 (0.98)	1.45 (0.70)	2.09 (0.90)	1.77 (0.85)	72.95***
Attitude towards learning in middle and high school	Cognitive activity	14.44 (3.10)	20.01 (2.74)	16.15 (2.94)	17.18 (2.72)	175.21***
	Achievement motivation (AtL)	15.66 (3.52)	21.02 (2.87)	16.80 (2.92)	19.11 (3.12)	153.43***
	Anxiety	13.74 (3.87)	9.85 (3.66)	11.35 (3.64)	11.33 (3.88)	47.55***
	Anger	12.52 (4.82)	8.58 (3.50)	10.23 (4.15)	9.87 (4.24)	40.09***
	Motivation to avoid failure	15.96 (2.90)	10.46 (2.99)	14.65 (2.70)	12.74 (2.81)	183.21***
	General level of AtL	-12.11 (10.56)	12.13 (11.10)	-3.28 (11.38)	2.34 (10.56)	239.17***
Academic achievement		4.06 (0.59)	4.38 (0.51)	4.14 (0.52)	4.28 (0.58)	17.46***

Note: AtL — Attitude towards learning, M — mean, SD — standard deviation, *** — $p < 0,001$

Осознанная саморегуляция

Анализ различий между группами по регуляторным показателям демонстрирует, что «высоко вовлеченная» группа отличается их самыми высокими значениями в сравнении с остальными группами. Напротив, «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ученики имеют самые низкие значения показателей осознанной саморегуляции. Отметим, что между собой эти группы различаются только по показателю ответственности: у «когнитивно невовлеченных» учеников она выше (критерий Шеффе^{3,11} = 0,45, $p = 0,035$). Сравнение групп «когнитивно невовлеченных» и «когнитивно вовлеченных» показало, что последние отличались более высокими показателями планирования (критерий Шеффе^{4,3} = 1,35, $p < 0,001$), ответственности (критерий Шеффе^{4,3} = 1,16, $p < 0,001$) и общего уровня саморегуляции (критерий Шеффе^{4,3} = 6,26, $p = 0,035$).

Личностные диспозиции

Апостериорные сравнения групп по личностным диспозициям с использованием критерия Шеффе показали, что для «высоко вовлеченных» учащихся характерны самые низкие значения нейротизма и самые высокие — всех остальных диспозиций в сравнении с другими группами (все различия значимы при $p < 0,001$). Группа «невовлеченных», напротив, демонстрировала самые высокие показатели нейротизма ($p < 0,001$) среди выделенных групп. Анализ групп со средними значениями школьной вовлеченности показал, что «когнитивно вовлеченные» ученики значимо отличаются от «когнитивно невовлеченных» более высокими значениями добросовестности (критерий Шеффе^{4,3} = 6,06, $p < 0,001$) и открытости новому опыту (критерий Шеффе^{4,3} = 3,88, $p < 0,001$).

Академическая мотивация

Результаты анализа мотивационных особенностей обнаружили значимые различия между группами по всем показателям, за исключением экстернальной мотивации (см. табл. 1). Группа «высоко вовлеченных», согласно результатам апостериорных сравнений, отличалась наиболее высокими показателями внутренней мотивации (все различия значимы при $p < 0,001$): познавательной, достижения, саморазвития в сравнении с остальными группами. «Невовлеченные» учащиеся демонстрировали самую высокую выраженность амотивации среди выделенных групп ($p < 0,001$). «Средние» группы, согласно полученным результатам, значимо различались между собой по всем показателям внутренней мотивации: они были выше у «когнитивно вовлеченных» учеников ($p < 0,001$). Последние также отличались значимо более низкой амотивацией (критерий Шеффе^{4,3} = -0,31, $p = 0,001$).

Отношение к учению

Сравнение групп по показателям отношения к учению показало, что группа «высоко вовлеченных» отличается от всех остальных высокой познавательной активностью, мотивацией достижения и высоким общим уровнем отношения к учению (все различия значимы при $p < 0,001$). «Невовлеченные» ученики отличались от других групп ($p < 0,001$) самыми высокими показателями тревожности, гнева

¹ Здесь и далее индексами обозначены номера сравниваемых групп согласно рис. 1.

и мотивации избегания неудач. Анализ различий между группами «когнитивно вовлеченных» и «когнитивно невовлеченных» обнаружил достаточно интересный результат: «когнитивно вовлеченные» отличались от «когнитивно невовлеченных» более высокими познавательной активностью (критерий Шеффе^{4,3} = 1,03, $p = 0,001$), мотивацией достижения (критерий Шеффе^{4,3} = 2,31, $p < 0,001$) и более низкой мотивацией избегания неудач (критерий Шеффе^{4,3} = -1,90, $p < 0,001$). При этом по показателям тревожности ($p = 1,00$) и гнева ($p = 0,82$) между этими группами значимых различий обнаружено не было.

Академическая успеваемость

Анализ различий между группами по академической успеваемости показал, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» учащиеся оказались более успешными, чем «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ($p < 0,001$). Отметим, что, при этом «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» между собой не различались по показателю академической успеваемости ($p = 0,16$), как и «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные» ($p = 0,45$). Группы «когнитивно вовлеченные» и «когнитивно невовлеченные», в свою очередь, слабозначимо, но различались успеваемостью (критерий Шеффе^{4,3} = 0,13, $p = 0,05$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволили нам ответить на вопрос о том, каковы индивидуально-типологические особенности школьной вовлеченности учащихся. Нам удалось выявить четыре профиля школьной вовлеченности на выборке учащихся средней и старшей школы (5–11 классы), отражающие ее индивидуально-типологические особенности. Так, мы обнаружили профили с высокой и низкой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также профили с высокой и низкой выраженностью когнитивной и поведенческой вовлеченности. Выделенные по результатам нашего исследования типологические группы соотносятся с результатами современных исследований дифференциальных особенностей школьной вовлеченности, обнаруживших схожие типологические группы. В частности, в этих работах также выделены профили с высокой и низкой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также профиль с выраженными когнитивной и поведенческой, но низкой эмоциональной вовлеченностью (Wang, Peck, 2013; Pöysä et al., 2020).

Результаты дисперсионного анализа позволили нам ответить на вопрос, каковы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с выделенными профилями школьной вовлеченности. Полученные данные демонстрируют, что группа «высоко вовлеченных» оказалась наиболее успешной с точки зрения всех исследуемых показателей. Эти ученики успешно регулируют достижение учебных целей (высокая саморегуляция), внутренне мотивированы (высокая внутренняя мотивация), добросовестны, демонстрируют выраженный интерес к познанию (высокая познавательная активность), ориентированы на высокие результаты (высокая мотивация достижения). Полученные результаты соотносятся с данными многочисленных эмпирических исследований, демон-

стрирующих, что все эти психологические характеристики являются значимыми факторами, обеспечивающими высокую успеваемость (напр., Stajkovic et al., 2018; Howard et al., 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022).

Группа обучающихся с низкой выраженностью компонентов школьной вовлеченности — «невовлеченные» — демонстрировали низкие показатели саморегуляции (в особенности процессов планирования и оценивания результатов, а также всех субъектных качеств), выраженную амотивацию, высокие уровни школьной тревожности и гнева, выраженный нейротизм, а также ориентацию на избегание неудач. Планирование, согласно исследованиям, вносит значимый позитивный вклад в успеваемость, в частности, в отметки по русскому языку (Моросанова и др., 2021), а оценивание результатов является одним из наиболее значимых ресурсов академической успеваемости, в особенности для учащихся 7–9-х классов (Morosanova et al., 2018). Регуляторно-личностные свойства (в особенности — инициативность и надежность), согласно данным, полученным при анализе ресурсов успеваемости различных индивидуально-типологических групп, являются ее устойчивыми позитивными предикторами (Потанина, Моросанова, 2021). Амотивация традиционно является фактором, препятствующим успеваемости обучающихся (Гордеева и др., 2017; Howard et al., 2021), как и высокая тревожность, гнев, мотивация избегания неудач (Morosanova et al., 2018) и выраженный нейротизм (Stajkovic et al., 2018). Эти данные объясняют полученные нами результаты: низкая вовлеченность в школьную жизнь и недостаточное развитие саморегуляции в совокупности с выраженной амотивацией, негативным отношением к учению и высоким уровнем нейротизма в этой группе привели к снижению успеваемости.

Были получены интересные результаты о психологических особенностях учащихся со средним уровнем школьной вовлеченности, различающихся выраженностью ее когнитивного и поведенческого компонентов. «Когнитивно вовлеченные» ученики превосходили группу «когнитивно невовлеченных» по выраженности личностных диспозиций добросовестности и открытости опыту; по показателям регуляторных компонентов планирования, ответственности и общему уровню саморегуляции; по показателям внутренней мотивации и мотивационных компонентов отношения к учению (познавательная активность, мотивация достижения, мотивация избегания неудач). Наиболее значимые различия между этими группами наблюдались по регуляторным показателям и концептуально близким к ним, например, личностной диспозиции добросовестности, которая, согласно нашим данным, по существу, является личностной регуляторной компетенцией (Моросанова, 2022). Этот результат соотносится с полученными ранее данными о характере взаимосвязей между школьной вовлеченностью, осознанной саморегуляцией и академической успешностью (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). В частности, когнитивная вовлеченность в совокупности с саморегуляцией являются значимыми ресурсами академической успешности на протяжении всего обучения в средней и старшей школе (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022).

Наконец, проведенный анализ показал различия в академической успеваемости между учащимися с различными профилями школьной вовлеченности. Полученные нами результаты демонстрируют, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» школьники оказываются значимо более успешными с точки зрения академической успеваемости, чем «когнитивно невовлеченные» и «невовлеченные». Мы предполагаем, что данный результат может быть объяснен более развитой регуляцией в группах «высоко вовлеченных» и «когнитивно вовлеченных»: согласно данным исследований, осознанная саморегуляция опосредствует вклад других мотивационных характеристик (вовлеченности, академической мотивации, отношения к учению) в академическую успешность обучающихся (Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022). Более того, развитие осознанной саморегуляции в средней школе компенсирует тенденции к падению когнитивной вовлеченности и отношения к учению (познавательной активности) в старших классах (Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2022; Цыганов, Бондаренко, 2022). Отметим также интересный результат, полученный нами при сравнении «когнитивно вовлеченных» и «когнитивно невовлеченных» учащихся, а именно, — отсутствие значимых различий между ними по показателям тревожности и гнева, традиционно являющихся факторами, снижающими успеваемость. При этом, эти группы, хотя и слабо значимо, но различались между собой по успеваемости. Данный результат, с нашей точки зрения, также может объясняться более высокой саморегуляцией «когнитивно вовлеченных», которая, согласно данным исследований, препятствует стрессу и тревожности (Якушина, Асланова, Ларина, 2021). По-видимому, в данной группе саморегуляция нивелирует влияние тревожности и гнева. Это предположение, тем не менее, нуждается в дальнейшей проверке посредством анализа ресурсов успеваемости в данных типологических группах.

В заключение данного раздела, отметим ряд ограничений нашего исследования. Поскольку профили вовлеченности выделялись на общей выборке учеников 5–11 классов, в исследовании не отражены возрастные особенности исследуемых показателей. В дальнейших исследованиях необходима проверка воспроизводимости как выделенных типологических групп, так и обнаруженной специфики их регуляторных, личностных и мотивационных особенностей. Кроме того, применение метода дисперсионного анализа не позволяет делать однозначные выводы о связи выраженности психологических особенностей учащихся разных типологических групп с их академической успеваемостью. Для преодоления данного ограничения необходимо исследовать вклад проанализированных переменных в успеваемость при помощи регрессионного анализа и методов структурного моделирования.

Практическое применение

Полученные результаты содержательно раскрывают дифференциальные особенности регуляторных и личностных ресурсов успеваемости учащихся средней и старшей школы с различными профилями школьной вовлеченности. Эти дан-

ные могут использоваться школьными психологами и педагогами для разработки индивидуализированных программ работы с неуспевающими учащимися.

Выводы

1. Впервые на российской выборке проанализированы дифференциальные особенности школьной вовлеченности. Выявлены и описаны четыре профиля школьной вовлеченности: с высокой и низкой выраженностью всех компонентов, а также два с их средней выраженностью, но различающиеся когнитивной и поведенческой вовлеченностью. Выделенные профили соотносятся с существующими типологиями школьной вовлеченности.
2. Впервые проанализированы регуляторные, личностные и мотивационные особенности учащихся с различными профилями школьной вовлеченности. Обнаружено, что ученики с высокой выраженностью вовлеченности отличаются высокими показателями саморегуляции, личностных диспозиций добросовестности и открытости опыту, внутренней мотивации и отношения к учению. Ученики с низкой вовлеченностью демонстрируют выраженные амотивацию, тревожность, нейротизм, а также низкий уровень осознанной саморегуляции. Показано, что при средней выраженности школьной вовлеченности для «когнитивно вовлеченных» учащихся характерны более высокие показатели регуляторных компонентов, добросовестности, открытости опыту, более позитивное отношение к учению и высокая внутренняя мотивация.
3. Проанализированы показатели академической успешности в группах с разными профилями школьной вовлеченности. Обнаружено, что «высоко вовлеченные» и «когнитивно вовлеченные» школьники оказываются более успешными, чем «невовлеченные» и «когнитивно невовлеченные», за счет более высокого уровня саморегуляции, выраженности внутренней мотивации, более высоких показателей добросовестности и открытости новому опыту.
4. Дальнейшие исследования могут быть посвящены анализу воспроизводимости выделенных групп в различные периоды обучения в средней и старшей школе. Необходимо также обосновать ресурсную роль выделенных регуляторных и личностных особенностей посредством исследования их вкладов в академическую успеваемость на разных ступенях обучения.

Литература

Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.

Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллек-

та // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 1. С. 63–78. <https://doi.org/10.17759/exhpsy.2020130105>

Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09>

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая Пятёрка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 6–12.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. <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. Т. 15, № 3. С. 58–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 2. С. 27–37.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.

Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 29–44.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Ишмуратова Ю.А. Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации) // Национальный психологический журнал. 2021. № 3 (43). С. 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>

Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.

Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>

Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н. Школьная вовлеченность обучающихся с различным отношением к учению в основной школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 79–100. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100>

Якушина А.А., Асланова М.С., Ларина В.В. Вклад психологических параметров в осознанную саморегуляцию у подростков, занимающихся научной деятельностью // Национальный психологический журнал. 2021. № 4. С. 15–26. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0402>

Cleary, T.J., Slep, J., & Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58 (3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1042843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. Handbook of student engagement interventions. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016>

Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46 (3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Morosanova, V., Bondarenko, I., Fomina, T., & Burmistrova-Savenkova, A. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 43, 401–410. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., & Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. *The Cambridge handbook of motivation and learning*. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>

Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>

Robson, D.A., Allen, M.S., Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146, (4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., & Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (1), 19–43. <https://doi.org/10.1002/tea.21409>

Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

van Rooij, E.C., Jansen, E.P., & van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Wang, M.-T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 49 (7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>

Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., & Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>

References

Andreeva, A.D., Prikhozhan, A.M. (2006). Methodology for diagnosing learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high schools. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 33–38. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2020). Conscious self-regulation as a resource of success in Russian language in schoolchildren with different levels of intelligence. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 13 (1), 63–78. <https://doi.org/10.17759/expsy.2020130105> (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2022). The role of conscious self-regulation in the dynamics of students' cognitive activity and cognitive engagement during the transition from basic to high school: a longitudinal study. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, (4), 200–223. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.09> (In Russ.).

Cleary, T.J., Slep, J., & Pawlo, E.R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58 (3), 443–457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>

Dai, W., Li, Z., & Jia, N. (2022). Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1042843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042843>

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Adaptation and validation of the scales of the Multidimensional School Engagement Scale questionnaire. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, (3), 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (In Russ.).

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). A longitudinal study of the relationship of mindful self-regulation, school engagement, and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26 (5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (In Russ.).

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediator effects of self-regulation in the relationship between school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19 (4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).

Fredricks, J.A., Ye, F., Wang, M.-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. *Handbook of student engagement interventions*. In

J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.), (pp. 31–43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of intrinsic and extrinsic academic motivation of pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22 (2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).

Howard, J.L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Kriegbaum, K., Becker, N., Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016>

Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46 (3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Vasin, G.M. (2015). Adaptation of the Russian version of the Big Five Children's Questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 8 (4), 6–12. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals. *Pedagogika (Pedagogy)*, (10), 13–24. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017) Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V., Bondarenko, I., Fomina, T., & Burmistrova-Savenkova, A. (2018). Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 43, 401–410. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Ishmuratova, Yu. (2021). Self-regulation in the system of predictors of success in Russian language at school (general model and its modifications). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3 (43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019). What determines the reliability of students' performance on the exam. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Potanina, A. M., Tsyganov, I.Yu. (2020). Personality traits and academic performance in students with different profiles of conscious self-regulation of learning activities. *Pedagogika (Pedagogy)*, 84 (9), 29–44. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving problems of life activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2022). The psychology of conscious self-regulation: from origins to contemporary research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (3), 58–82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82> (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., & Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15 (4), 170. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>

Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. *The Cambridge handbook of motivation and learning*. In K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school learning success: individual-typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 67 (5), 65–75. (In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typical features of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic performance of 6th grade students. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (1), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78> (In Russ.).

Pöysä, S., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>

Robson, D.A., Allen, M. S., Howard, S.J. (2020) Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146, (4), 324. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Schmidt, J.A., Rosenberg, J.M., & Beymer, P.N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55 (1), 19–43. <https://doi.org/10.1002/tea.21409>

Stajkovic, A.D., Bandura, A., Locke, E.A., Lee, D., & Sergeant, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

Tsyganov, I.Yu., Bondarenko, I.N. (2022). School engagement of learners with different attitudes towards learning in main school. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 15 (1), 79–100. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100> (In Russ.).

van Rooij, E.C., Jansen, E.P., & van de Grift W.J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university.

Learning and Individual Differences, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Wang, M.-T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 49 (7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>

Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Yakushina, A.A., Aslanova, M.S., Larina, V.V., Veraksa, A.N. (2021). Contribution of Psychological Characteristics to Self-Regulation in Adolescents Engaged in Science. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (44), 15–26. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0402> (In Russ.).

Yin, K., Lee, P., Sheldon, O.J., Li, C., & Zhao, J. (2021). Personality profiles based on the FFM: A systematic review with a person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 180, 110996. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110996>

Поступила: 21.07.2023

Получена после доработки: 15.09.2023

Принята в печать: 17.11.2023

Received: 21.07.2023

Revised: 15.09.2023

Accepted: 17.11.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Варвара Ильинична Моросанова — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Анна Михайловна Потанина — научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Anna M. Potanina — Research Fellow, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, a.m.potan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>

Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников

Г.А. Виленская

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

Резюме

Актуальность. Способность к саморегуляции играет важную роль в школьной успешности детей — их успеваемости и социальной компетентности. Однако в настоящий момент о конкретных аспектах саморегуляции, вносящих вклад в те или иные компетентности, известно еще недостаточно.

Цель. Выявить вклад контроля поведения как субъектной регулятивной функции в успеваемость младших школьников и в их социальную компетентность.

Выборка. 75 детей 9–10 лет, из них 34 девочки, учащиеся 3–4 классов.

Методы. Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF (Brief Rating Inventory of Executive Functions) (Gioia et al., 2000) в адаптации Е.Ю. Гориной, Т.В. Ахутиной (Опросник..., 2019).

Результаты. Регрессионный анализ показал, что контроль поведения вносит вклад в успеваемость ($R^2 = 0,341$, $p = 0,022$ для русского языка; $R^2 = 0,425$, $p = 0,006$ для математики, наиболее существенный предиктор — рабочая память), также предиктором успеваемости является оценка популярности ребенка учителем ($\beta = 0,588$ для русского языка и $\beta = 0,623$ для математики). Кроме того, контроль поведения предсказывает вероятность принятия ребенка сверстниками ($R^2 = 0,260$, $p = 0,028$), но, помимо показателей контроля поведения, предиктором принятия школьника является его успеваемость.

Выводы. Выявлен вклад контроля поведения в академическую успешность и социальную компетентность младших школьников. Дальнейшая работа будет связана с прояснением роли эмоционального контроля и инициативности ребенка в успеваемости и социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: контроль поведения, социальная компетентность, успеваемость, младшие школьники, рабочая память, эмоциональный контроль, популярность.

Для цитирования: Виленская Г.А. Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 4 (16). С. 240–258. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>



DEVELOPMENTAL AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>

The role of behavior control in academic achievement and social competence of younger schoolchildren

Galina A. Vilenskaya

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

Abstract

Background. Self-regulation ability plays an important role in the school success of children — their academic performance and social competence. However, little is known about the specific aspects of self-regulation contributing to this or that competence.

Purpose. The study had its purpose to reveal the contribution of behavior control as a subjective regulatory function to the progress of younger schoolchildren and their social competence.

Sample. 75 children 9–10 years old, 34 are girls, students of grades 3–4.

Methods. BRIEF questionnaire to assess behavior control, sociometry to assess social competence, additionally — a questionnaire for teachers to reveal the teacher's attitude towards the child as a factor that can also influence the variables under study.

Results. Regression analysis showed that behavior control contributes to academic performance ($R^2 = 0.341$, $p = 0.022$ for the Russian language; $R^2 = 0.425$, $p = 0.006$ for mathematics). The teacher's assessment of the child's popularity also predicts academic performance ($\beta = 0.588$ for the Russian language and $\beta = 0.623$ for mathematics). Apart from that, behavior control predicts the likelihood of a child being accepted by peers ($R^2 = 0.260$, $p = 0.028$). And, additionally, schoolchildren's acceptance is predicted by their academic performance.

Conclusions. The study revealed significant contribution of behavior control to the academic success and social competence of the younger schoolchildren. Further work will be focused on clarifying the role of emotional control and initiative of a child in the academic performance and social competence of the primary school students.

Keywords: behavior control, social competence, academic achievement, primary school students, working memory, emotional control, popularity.

For citation: Vilenskaya, G.A. (2023). The role of behavior control in academic achievement and social competence of younger schoolchildren. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 4 (16), 240–258. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-38>

Введение

В настоящее время широко признана важность изучения регуляторных способностей и их связь с такими значимыми показателями детского развития и благополучия, как социальная компетентность и школьная успеваемость (Kim et al., 2013). Выделение конкретных аспектов саморегуляции, необходимых для успеха в этих областях, может помочь в разработке более направленных и эффективных программ помощи детям. Необходимость усилий такого рода можно проиллюстрировать, например, данными, полученными С. Инкиной, о том, что среди детей младшего школьного возраста около половины учащихся испытывают затруднения при организации своей деятельности и самоконтроле деятельности. При этом обнаружены выраженные значимые корреляции между уровнем развития самоорганизации, самоконтроля и успеваемостью, а также между регуляторными способностями детей и их социальными контактами (Инкина, 2010).

Роль регуляции в школьной успешности ребенка интенсивно исследуется в последние годы, и полученные результаты говорят о том, что в различные периоды школьного обучения регуляция вносит заметный вклад в академическую успеваемость.

Так, результаты метаанализа для выборок 6–12 лет показали, что исполнительные функции (ИФ) являются хорошим предиктором учебных достижений. Особенно это касается аспектов когнитивной регуляции, связанных с обработкой информации (кодирование, извлечение, организация информации). Наибольший вклад в успеваемость вносит рабочая память (Cortes Pascual, Moyano, Quílez Robres, 2019). В свою очередь, низкий уровень развития ИФ связан со значительным академическим отставанием (Röthlisberger et al., 2013). Роль саморегуляции в успешности учебной деятельности доказана во многих исследованиях: на выборках учащихся разного возраста и в отношении различных видов учебной активности (Моросанова, Фомина, 2016; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017; Schunk, 2008; и др.). Например, обнаружено, что саморегуляция играет опосредующую роль между школьной вовлеченностью и успеваемостью учеников разных возрастных групп (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022). На выборке 4-классников показано, что успеваемость связана с планированием (r Спирмена = 0,39), оценкой результатов (r Спирмена = 0,19) и общим уровнем саморегуляции (r Спирмена = 0,24). Более того, саморегуляция вносит вклад в субъективное благополучие детей, а оно, в свою очередь — в успеваемость (Фомина, Моросанова, 2019). Таким образом, именно успешная саморегуляция учебной деятельности является основой для субъективного благополучия детей и их успешного обучения.

Одним из важнейших компонентов социального благополучия является социальная компетентность, которая описывается как комплекс навыков, социальных способностей, умений и знаний, позволяющих человеку эффективно адаптироваться и взаимодействовать с социальным окружением (Юдина, Алехина, 2022, Junge et al., 2020).

Для развития социальной компетентности важна саморегуляция в социальных условиях (Weimer et al., 2021). Способность реализовывать социально компетентное поведение, необходимая для формирования здоровых отношений и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, поддерживается способностью к саморегуляции (McClelland et al., 2007). Предыдущие исследования показывают, что существует связь между саморегуляцией и социальной компетентностью. Например, в лонгитюдном исследовании детей от дошкольного возраста до 3-го класса школы (Sasser, Bierman, Heinrichs, 2015) было обнаружено, что ИФ в дошкольном возрасте предсказывают более поздние математические навыки, академическое функционирование и социальную компетентность. Более высокие показатели ИФ связаны с более высокими оценками социальной компетентности (Clark, Prior, Kinsella, 2002). В равной степени дефицит ИФ часто связан с социально неприемлемым поведением (например, агрессией (Raaijmakers et al., 2008)). Торможение импульсивного поведения часто связывают с несколькими показателями социальной компетентности, такими, как совместное решение проблем (Ciairano, Visu-Petra, Settanni, 2007; McClelland et al., 2007) и оцениваемая учителем социальная компетентность (Nigg et al., 1999) как в дошкольном, так и в среднем школьном возрасте.

В литературе подчеркивается двунаправленность взаимосвязи ИФ и социальной компетентности (Isquith et al., 2014). В отечественной психологии это отмечалось Ю.А. Миславским, который указывал, что опыт отношений человека с окружающими вносит вклад в систему саморегуляции личности (Миславский, 1991). Э. Веймер с коллегами отмечает важность эмоциональной регуляции для успешной реализации социально компетентного поведения (Weimer et al., 2021).

Таким образом, одним из важнейших условий реализации социальной компетентности является способность регулировать свои эмоции и поведение, планировать свои действия, оценивать и учитывать обратную связь о своем поведении, изменять поведение при необходимости, тормозить нерелевантные ситуации поведения и т.д. (Isquith et al., 2014; Junge et al., 2020 и др.).

Перечисленные способности объединяет в себе конструкт «контроль поведения» (Сергиенко, Виленская, 2018), представляющий собой психологический уровень регуляции поведения, основанный на ресурсах индивидуальности и характеризующий способность человека организовать имеющиеся у него психологические ресурсы и свое поведение для достижения цели.

Контроль поведения включает в себя единую систему когнитивных, эмоциональных и исполнительных компонентов психики субъекта, которые обладают индивидуальной спецификой. Таким образом, контроль поведения включает основные характеристики, рассматриваемые в литературе как имеющие отношение к регуляции и саморегуляции, объединяя их как компоненты единой субъектной способности к организации психологического ресурса для осуществления целенаправленного поведения.

Сопоставляя понятия контроля поведения и исполнительных функций (ИФ), которые в зарубежных работах традиционно рассматриваются как показатели регуляции (см., напр., Zelazo, Muller, 2002), можно предположить, что ИФ можно рассматривать как своеобразные «ментальные инструменты», при помощи которых субъект осуществляет саморегуляцию, то есть как некоторую операционализацию и конкретизацию контроля поведения. Изучение ИФ как операциональных показателей контроля поведения может дать дальнейший импульс в исследовании обоих этих конструктов.

Мы можем предположить, что контроль поведения будет вносить вклад и в успеваемость детей, и в их социальную компетентность. При этом будет наблюдаться специфика его вклада в эти области. В литературе последних лет принято выделять «холодные» — чисто когнитивные и «горячие», включающие значительный мотивационно-эмоциональный компонент, исполнительные функции (Zelazo, Qu, Muller, 2005). Имеется достаточно большое число работ, подтверждающих связь (и предсказательные отношения) между так называемыми «холодными» ИФ и успеваемостью по ряду предметов, включая математику, естественные науки и чтение (Brock et al., 2009; Sasser, Bierman, Heinrichs, 2015; Van der Sluis, De Jong, Van Der Leij, 2007). В то же время, результаты, касающиеся «горячих» ИФ и их связи с успеваемостью, неоднозначны. Так, в работе Л. Брок и др. (Brock et al., 2009) показано, что измеренные у дошкольников «холодные» ИФ предсказывают успехи в математике, поведение в классе, связанное с обучением, и вовлеченность в учебу, а «горячие» ИФ этого сделать не могут. Аналогичные результаты на выборке школьников были получены в работе С. Ким с соавторами (Kim et al., 2013).

В других работах найдена связь между успеваемостью и «горячими» ИФ в младшем школьном возрасте, например, связь между успеваемостью и способностью отсрочить удовлетворение при лонгитюдном исследовании выборки от дошкольного (4,5 года) к подростковому (15 лет) возрасту (Mischel, Shoda, Rodriguez, 1989) и у подростков 13–14 лет (Duckworth, Seligman, 2005). Задачи на «горячие» ИФ, такие как отсрочка вознаграждения, включают мотивационный компонент, и это может лежать в основе их связей с успеваемостью, наблюдаемых в этих исследованиях.

Можно предположить, что чем старше становятся дети, тем больше будет вклад «горячих» ИФ в успеваемость, т.к. внешняя поддержка в учебе постепенно становится меньше, и дети должны сами справляться со своей учебной нагрузкой, поддерживая соответствующую мотивацию и организуя свое поведение (Brock et al., 2009).

Можно предположить, что уровень социальной компетентности должен предсказываться «горячими» ИФ из-за высокой мотивационной значимости социальных ситуаций (Zelazo, Qu, Muller, 2005). При совместном рассмотрении академических достижений и социальных результатов, холодные ИФ, вероятно, будут более тесно связаны с успеваемостью (Brock et al., 2009; St Clair-Thompson, Gathercole, 2006), а «горячие» ИФ — с социальной компетентностью (Song et al.,

2010). Однако, в работе Дж. Вильсон с коллегами (Wilson et al., 2021) таких связей найдено не было. Авторы объясняют это тем, что для оценки социальной компетентности детей применялись отчеты родителей, которые могут не отражать поведения детей в школьной ситуации. Поэтому в настоящем исследовании мы для оценки социальной компетентности детей опирались на мнение сверстников (социометрию).

Помимо этого, мы рассмотрели в качестве предиктора школьных оценок не только контроль поведения детей, но и оценки детей учителем. Не секрет, что отношение учителя к ребенку может сказываться на том, как учитель оценивает академические успехи школьника. В ряде работ показано, что позитивные отношения учителя и ученика связаны с ростом успеваемости учащихся (Собкин, Фомиченко, 2015; Decker, Dona, Christenson, 2007; Erkman et al., 2010; Conteras, 2011), определяя до 30% разброса оценок учащегося (Hattie, 2009), а в исследовании А.М. Густавсен (Gustavsen, 2017) оказалось, что оценки социальных навыков детей, данные учителями, связаны с успеваемостью школьников, демонстрируемой два года спустя.

Таким образом, мы предположили, что контроль поведения будет предсказывать как успеваемость детей, так и их социальную компетентность. При этом успеваемость будет предсказываться также оценкой популярности школьника со стороны учителя, а в оценки социальной компетентности будут вносить вклад академические успехи школьников.

Выборка

В исследовании приняли участие 75 учеников 3–4-х классов одной из подмосковных школ, возраст 9–13 лет ($M = 9,92$ года, $SD = 0,84$ года, 34 девочки, 41 мальчик).

Родители школьников подписывали индивидуальное информированное согласие на участие своего ребенка в исследовании.

Методы исследования

Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF (Brief Rating Inventory of Executive Functions) (Gioia et al., 2000) в адаптации Е.Ю. Гориной, Т.В. Ахутиной (Опросник..., 2019). Он включает 8 шкал, оценивающих различные стороны регуляции, как когнитивной, так и эмоциональной, и отчасти волевой, поэтому мы сочли возможным использовать ее для оценки контроля поведения детей младшего школьного возраста. Шкалы опросника BRIEF имеют обратный характер, то есть, чем выше оценка, тем ниже уровень данной способности, и наоборот.

Для оценки популярности в кругу сверстников использовался социометрический метод: детям задавали вопросы о том, кого они хотели бы / не хотели позвать на день рождения, кого позвали бы / не позвали в новую школу, если бы была возможность, и прямой вопрос о том, кто наиболее/наименее популярен в классе.

Для каждого участника исследования подсчитывались социометрические индексы по общему количеству выборов.

Отношение учителя к ребенку оценивалось с помощью анкеты для учителя (разработана совместно с Е.И. Лебедевой и А.Ю. Улановой), включавшей вопросы о социальном поведении ребенка: негативных его аспектах (как часто ребенок ведет себя агрессивно, обманывает, оказывается объектом насмешек, насколько поддается влиянию) и позитивных (как часто ребенок помогает другим или к нему обращаются за помощью, насколько легко ребенку убедить сверстников в чем-то, насколько он популярен среди сверстников). Также задавались вопросы о степени усвоения ребенком школьной программы и о том, насколько хорошо ребенок может регулировать свое поведение. Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 — максимальной. Опрашивались классные руководители как хорошо знающие детей.

При анализе оценок учителей пришлось исключить из анализа один из четвертых классов, т.к. оценки некоторых аспектов поведения детей были явно смещенными (это касалось оценок агрессивности, просоциального поведения, саморегуляции, где явно была видна социальная желательность ответов). Оставшаяся группа (N = 48, 19 девочек, 29 мальчиков) имела следующие характеристики: возраст 9–13 лет (M = 9,7; SD = 0,89). Эта подвыборка не отличалась от общей по показателям контроля поведения, социометрическим индексам и успеваемости.

В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки детей по математике и русскому языку.

Для поиска предикторов успеваемости и социальной компетентности применялась линейная регрессия (пакет статистических программ STATISTICA 6.0).

Результаты

Описательная статистика изучаемых переменных представлена в таблице.

Таблица. Описательная статистика исследуемых показателей

	N	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение
Возраст	73	10,00	9,000	13,00
<i>Оценки учителей</i>				
Усвоение учебной программы	48	7,00	2,000	10,00
Агрессивность	48	1,50	1,000	10,00
Просоциальное поведение	48	8,50	1,000	10,00
Популярность	48	8,00	1,000	10,00
Обращаются за помощью	48	7,00	1,000	10,00
Способность убеждать	48	7,00	1,000	10,00
Подверженность влиянию	48	5,00	1,000	10,00
Объект насмешек	48	1,00	1,000	10,00

Использует юмор в общении	48	2,50	1,000	10,00
Склонность к обману	48	2,00	1,000	10,00
Подчинение правилам	48	10,00	2,000	10,00
<i>Контроль поведения</i>				
Торможение	75	13,00	4,000	28,00
Переключение	75	12,00	9,000	22,00
Эмоциональный контроль	75	15,00	10,00	29,00
Индекс эмоциональной регуляции	75	40,00	29,00	72,00
Инициативность	74	12,00	7,000	24,00
Рабочая память	75	15,00	10,00	27,00
Планирование	75	18,00	12,00	36,00
Контроль за вещами	75	11,00	6,000	18,00
Мониторинг обратной связи	75	14,00	8,000	22,000
Метакогнитивные функции	75	70,00	50,00	115,00
Общий индекс регуляции	75	110,00	79,00	187,00
<i>Успеваемость</i>				
Математика	74	4,00	3,00	5,00
Русский язык	74	4,00	3,00	5,000

Table. Descriptive statistics of the variables under study

	Valid N	Median	Minimum	Maximum
Age	73	10.00	9.000	13.00
<i>Teachers' assessment</i>				
Academic performance	48	7.00	2.000	10.00
Aggression	48	1.50	1.000	10.00
Prosocial behavior	48	8.50	1.000	10.00
Popularity	48	8.00	1.000	10.00
Turn to him for help	48	7.00	1.000	10.00
Persuasiveness	48	7.00	1.000	10.00
Susceptibility to influence	48	5.00	1.000	10.00
Being laughed at	48	1.00	1.000	10.00
Uses humor and jokes	48	2.50	1.000	10.00
Propensity to deceive	48	2.00	1.000	10.00
Self-regulation	48	10.00	2.000	10.00
<i>Behavior control</i>				
Inhibit	75	13.00	4.000	28.00
Shift	75	12.00	9.000	22.00
Emotional Control	75	15.00	10.00	29.00
Behavior Regulation Index	75	40.00	29.00	72.00

Initiative	74	12.00	7.000	24.00
Working Memory	75	15.00	10.00	27.00
Plan / Organize	75	18.00	12.00	36.00
Organization of materials	75	11.00	6.000	18.00
Monitor	75	14.00	8.000	22.000
Metacognition	75	70.00	50.00	115.00
Global Executive Composite	75	110.00	79.00	187.00
<i>Academic achievements</i>				
Mathematics	74	4.00	3.00	5.00
Russian	74	4.00	3.00	5.000

Чтобы оценить вклад контроля поведения в успеваемость школьников и в их социальную компетентность, был проведен линейный регрессионный анализ.

В качестве зависимой переменной выступали годовые оценки школьников по русскому языку и математике, в качестве независимых переменных — шкальные оценки по опроснику BRIEF и оценки учителей по вопросам анкеты.

Для оценок по русскому языку построенная модель значима ($F = 2,32$, $df = 18,28$, $p = 0,022$) и объясняет 34% дисперсии оценок ($R^2 = 0,341$). Наиболее значимый вклад в успеваемость по русскому языку среди показателей контроля поведения вносят рабочая память ($\beta = -0,87$), планирование ($\beta = 0,353$), эмоциональный контроль ($\beta = 0,377$), среди оценок учителей — популярность ребенка в классе ($\beta = 0,588$).

Для оценок по математике построенная модель значима ($F = 2,89$, $df = 18,28$, $p = 0,006$) и объясняет 43% дисперсии оценок ($R^2 = 0,425$). Наиболее значимый вклад в успеваемость по математике среди показателей контроля поведения вносят рабочая память ($\beta = -0,59$) и эмоциональный контроль ($\beta = 0,630$), среди оценок учителей — популярность ребенка в классе ($\beta = 0,623$).

Более высокие оценки по русскому языку и математике имеют дети с лучшей рабочей памятью и более низким эмоциональным контролем, более высокие оценки по русскому языку также у детей со сниженной способностью к планированию; также более высокие оценки по обоим предметам имеют дети, более популярные в классе с точки зрения учителя.

Поскольку оцененная учителем популярность ребенка в классе оказалась значимым предиктором для успеваемости, был проведен отдельный регрессионный анализ для того, чтобы выяснить, какие характеристики ребенка являются предикторами оцениваемой учителем популярности.

Регрессионная модель оказалась значима на уровне тенденции ($F = 1,65$, $df = 8,29$, $p = 0,1$), объясняя 10% дисперсии оценок ($R^2 = 0,10$). Оценка популярности учителем предсказывается такими аспектами контроля поведения ребенка, как способность к планированию ($\beta = -0,50$) и инициативность ($\beta = 0,405$).

Регрессионные модели для оценки социальной компетентности строились отдельно для социометрических показателей предпочтения ребенка сверстниками и отвержения ими. Эти показатели представляли собой сумму соответствующих социометрических индексов (отношение количества выборов в каждой ситуации к общему количеству выборов).

Регрессионная модель предпочтения сверстниками оказалась значима ($F = 3,46$, $df = 10,62$, $p = 0,028$) и объясняла 26% дисперсии оценок ($R^2 = 0,260$). Наиболее значимый вклад в принятие сверстниками вносят планирование ($\beta = -0,48$), мониторинг обратной связи ($\beta = 0,376$). Для проверки того, связано ли предпочтение/отвержение сверстниками с успехами в учебе, в регрессионное уравнение были включены оценки по математике и русскому языку. Обнаружено, что оценки по русскому языку значимо предсказывают предпочтение сверстниками ($\beta = 0,379$).

Для показателя отвержения сверстниками регрессионная модель значима только на уровне тенденции ($F = 1,76$, $df = 10,62$, $p = 0,11$), объясняя 9% дисперсии оценок ($R^2 = 0,085$). Наиболее значимый вклад в отвержение сверстниками вносят торможение импульсивного поведения ($\beta = 0,394$), инициативность ($\beta = -0,310$).

Сверстники предпочитают детей с лучшими навыками планирования и более высокими оценками по русскому языку, однако со сниженной способностью к учету обратной связи. Отвергают чаще детей, хуже контролирующих свое импульсивное поведение и более инициативных.

Обсуждение результатов

Выдвинутые нами предположения частично подтвердились — обнаружен вклад контроля поведения в успеваемость младших школьников и в их социальную компетентность.

Вклад в успеваемость вносит, прежде всего, рабочая память, что согласуется с данными других исследователей (Cortes Pascual, Moyano, Quílez Robres, 2019). Также согласуется с имеющимися данными и более высокий вклад регуляторных способностей в успеваемость по математике (Wilson et al., 2021). Однако с успеваемостью связаны не только «холодные» когнитивные функции — для успеваемости и по русскому языку, и по математике также значим эмоциональный контроль. Обращает на себя внимание, что более высокой успеваемости способствует сниженный уровень эмоционального контроля. Причины этого пока не ясны, но одним из объяснений может быть то, что поведение, которое родители считают чрезмерно эмоциональным, учителями воспринимается как эмоциональная вовлеченность в школьное обучение, что способствует повышению успеваемости. Сходные эффекты были обнаружены для учащихся средней и старшей школы (Фомина, Потанина, Моросанова, 2022), там же отмечалась обратная связь эмоциональной вовлеченности и саморегуляции.

Достаточно неожиданным является также высокий вклад в успеваемость оцениваемой учителем популярности ребенка, при том, что другие аспекты по-

ведения детей такого вклада не демонстрируют. Отчасти это может объясняться опосредующим влиянием контроля поведения, т.к. оценка популярности предсказывается способностью ребенка к планированию и его инициативностью. Способность к планированию действительно тесно связана с академической успеваемостью (Diamond, 2013). Не очень ясна роль инициативности, но интересно, что низкий уровень инициативности предсказывает также хорошую социальную компетентность по социометрическим индексам, то есть и учителя, и сверстники в значительной мере совпадают в оценке этой черты и считают малоинициативных детей социально компетентными. Возможно, для начальной школы важно не столько развитие регуляции, сколько успешное приспособление к стандартным условиям обучения (Фомина, Филиппова, Жемерикина, 2022), и здесь низкая инициативность может выглядеть как послушание (с точки зрения учителя) или как готовность принимать правила коллектива (с точки зрения сверстников).

Таким образом, некоторые регулятивные способности ребенка вносят вклад в успеваемость прямо, а некоторые — через восприятие ребенка учителем.

Предположение о большем вкладе в социальную компетентность «горячих» исполнительных функций, эмоционального компонента контроля поведения подтвердилось частично. Только низкий уровень способности тормозить импульсивное поведение предсказывает вероятность отвержения сверстниками, что в целом согласуется с данными других исследований (Blandon et al., 2010). Интересно, что для того, чтобы быть принятым, и для того, чтобы не быть отвергнутым одноклассниками, востребованы разные регулятивные способности.

Предпочитают одноклассники детей с более высокими навыками планирования и, парадоксально, с худшим умением воспринимать и учитывать обратную связь о своих действиях. Здесь также возможно расхождение в оценках поведения детей родителями и сверстниками (Wilson et al., 2021): поведение, которое родители связывают с неумением учитывать последствия своего поведения, детьми воспринимается, например, как непосредственность, открытость и т.п.

Довольно ожидаемым стало выявление школьных оценок в качестве предиктора высоких социометрических индексов принятия у сверстников. Тот факт, что среди школьников, особенно младших, лидеры имеют хорошую успеваемость, подтверждается и другими исследованиями (Хлыбова, 2009; Малий, Медведев, Романова, 2021).

Среди отвергаемых детей предсказуемо находятся те, кто хуже умеет отторгивать импульсивное поведение, и те, кто более инициативен. Дети с высокой инициативностью первыми начинают что-то делать, всегда находят себе занятие, начинают новую игру и т.п., возможно, сверстниками они воспринимаются как чрезмерно активные, «выскочки», что и приводит к их отвержению, однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Некоторые из полученных результатов требуют дальнейшего изучения. Это, прежде всего, роль низких уровней эмоциональной регуляции и планирования в успеваемости и низкого уровня инициативности в социальной компетентности, а также вклад оценки учителями популярности ребенка в его успеваемость.

Выдвинутое предположение о специфике предсказания успеваемости и социальной компетентности разными аспектами контроля поведения подтвердилось частично. Основной вклад в успеваемость вносит рабочая память, а социальная компетентность в большей мере предсказывается умением контролировать импульсивные действия и инициативностью. В то же время, такая способность, как планирование, прямо или опосредованно вносит вклад и в успеваемость, и в социальную компетентность.

Среди ограничений нашего исследования следует отметить довольно ограниченный объем выборки, оценку детей только одним учителем, смещенность и возможную социальную желательность в оценках учителей (Ryan et al., 2021).

Несмотря на указанные ограничения, в исследовании выявлен вклад контроля поведения в академическую успеваемость и социальную компетентность младших школьников, показана специфика этого вклада, поставлены вопросы для дальнейшего исследования.

Выводы

Контроль поведения вносит вклад и в успеваемость младших школьников, и в оценки их социальной компетентности (оцененной как учителями, так и сверстниками).

Заметный вклад в успеваемость вносит оцененная учителем популярность ученика в классе, однако она, в свою очередь, на уровне тенденции предсказывается отдельными аспектами контроля поведения ребенка.

Принятие сверстниками предсказывается, помимо контроля поведения, успеваемостью по русскому языку.

Успеваемость и социальная компетентность младшего школьника предсказываются различными аспектами контроля поведения: успеваемость — в большей мере рабочей памятью, социальная компетентность — контролем импульсивности и инициативностью. Планирование вносит вклад и в успеваемость, и в социальную компетентность, однако с различным знаком.

Требуют дальнейшего анализа парадоксальные результаты о вкладе сниженного эмоционального контроля и планирования в успеваемость и высокой инициативности — в социальную компетентность.

Практическое применение

Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ, направленных на помощь школьникам и учителям в повышении эффективности образовательного процесса.

Литература

Инкина С.Г. Влияние педагогических условий на формирование готовности младших школьников к саморегуляции деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 6. С.123–130.

Малий Д.В., Медведев П.Н., Романова О.М. Взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса младших школьников в современной школе // *МНИЖ*. 2021. № 8-2 (110). С. 183–186. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.071>

Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // *Вопросы психологии*. 2016. № 2. С. 124–135.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // *Вопросы психологии*. 2017. № 4. С. 64–75.

Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей: методическое руководство / Сост. и пер. Е.Ю. Гориной; Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Теревинф, 2019.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции // В сборнике: *Разработка понятий современной психологии* / Под ред. Е.А. Сергиенко, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 343–378.

Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // *Управление образованием: теория и практика*. 2015. № 3 (19). С. 34–54.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // *Экспериментальная психология*. 2019. Т. 12, № 3. С. 164–175. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313>

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2022. Т. 19, № 4. С. 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846>

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14, № 2. С. 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203>

Хлыбова Е.В. Особенности социометрического статуса младших и старших подростков // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 1. С. 166–169.

Юдина Т.А., Алехина С.В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании // *Современная зарубежная психология*. 2022. Том 11, № 4. С. 41–50. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404>

Blandon, A.Y., et al. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Developmental Psychopathology*, 22, 737–748. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000428>

Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L., Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>

Ciairano, S., Visu-Petra, L., Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (3), 335–345. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z>

Clark, C., Prior, M., Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (6), 785–796. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00084>

Contreras, M.E. (2011). The Effects of Teacher Perception and Expectations on student Achievement (Doctoral Dissertation). (Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/1b84k07z>) (review date: 14.07.2023).

Cortés Pascual, A., Moyano, M.N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-concept and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Sage Journals*, 44 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/10693971103666>

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., Kenworthy, L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000.

Gustavsen, A.M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4 (1), 1411035. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge

Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3, 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>

Junge, C., Valkenburg, P.M., Deković, M., Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Kim, S., Nordling, J., Yoon, J., Boldt, L., Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9661-4>

McClelland, M.M., Cameron, C.E., Wanless, S.B., Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: links to school readiness. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), (pp. 83–107). NC: Information Age Publishing.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244 (4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>

Nigg, J.T., Quamma, J.P., Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioural problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 51–63. <https://doi.org/10.1023/A:1022614407893>

Raaijmakers, M.A.J., et al. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behaviour: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (7), 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Roebbers, C. (2013). Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 153–167. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153>

Ryan A.M., et al. (2021). In the eye of the beholder: considering culture in assessing the social desirability of personality. *Journal of Applied Psychology*, 106, 452–466. <https://doi.org/10.1037/apl0000514>

Sasser, T.R., Bierman, K.L., Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>

Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Song, L.J., et al. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38 (1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>

St Clair-Thompson, H.L., Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievement in school: Shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (4), 745–759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>

Van der Sluis, S., De Jong, P.F., Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35 (5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Weimer, A.A., et al. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development throughout middle childhood and adolescence. *Developmental Review*, 59, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>

Wilson, J., et al. (2021). Relations between Executive Functions, Theory of Mind, and Functional Outcomes in Middle Childhood. *Developmental Neuropsychology*, 46 (7), 518–536. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1988086>

Zelazo, P.D., Muller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. *Handbook of childhood cognitive development*. In U. Goswami (Eds.), (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.

Zelazo, P.D., Qu, L., Muller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. *Young children's development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), (pp. 71–93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

References

Blandon, A. Y., et al. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Developmental Psychopathology*, 22, 737–748. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000428>

Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L., Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>

Ciairano, S., Visu-Petra, L., Settanni, M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (3), 335–345. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z>

Clark, C., Prior, M., Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (6), 785–796. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00084>

Contreras, M.E. (2011). *The Effects of Teacher Perception and Expectations on student Achievement* (Doctoral Dissertation). (Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/1b84k07z>) (review date: 14.07.2023).

Cortés Pascual, A., Moyano, M.N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-concept and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Sage Journals*, 44 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/10693971103666>

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Zhemerikina, Yu.I. (2022). Regulatory and personal resources of psychological well-being and academic performance of younger schoolchildren: a differential psychological aspect. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia (Psychological and pedagogical research)*, 14 (2), 32–47. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203> (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2019). Features of the relationship between conscious self-regulation, subjective well-being and academic performance in younger schoolchildren. *Eksperimental'naia psikhologiya (Experimental psychology)*, 12 (3), 164–175. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313> (In Russ.).

Fomina, T.G., Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Mediator effects of self-regulation in the relationship of school engagement and academic success of students of different ages. *Psikhologiya. Zhurnal VShE (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 19 (4), 835–846. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-4-835-846> (In Russ.).

Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., Kenworthy, L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000.

Gustavsen, (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4 (1), 1411035. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge

Inkina, S.G. (2010). Influence of pedagogical conditions on the formation of readiness of junior schoolchildren for self-regulation of activity. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*, 6, 123–130. (In Russ.).

Isquith, P.K., Roth, R.M., Kenworthy, L., Gioia, G. (2014). Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction. *Applied Neuropsychology: Child*, 3, 197–204. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.870014>

Judina, T.A., Alehina, S.V. (2022). On the problem of evidence-based psychological assessment of the social competence of schoolchildren in inclusive education. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 11 (4), 41–50. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404> (In Russ.).

Junge, C., Valkenburg, P.M., Deković, M., Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Khlybova, E.V. (2009). Features of the sociometric status of younger and older adolescents. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika (Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, 1, 166–169. (In Russ.).

Kim, S., Nordling, J., Yoon, J., Boldt, L., Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9661-4>

Maliy, D.V., Medvedev, P.N., Romanova, O.M. (2021). Relationship between academic achievement and sociometric status of junior schoolchildren in a modern school. *Mezhdunarod-*

nyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal (International research journal), 8-2, (110), 183–186. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.071> (In Russ.).

McClelland, M.M., Cameron, C.E., Wanless, S.B., Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: links to school readiness. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), (pp. 83–107). NC: Information Age Publishing.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244 (4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>

Mislavsky, Yu.A. (1991). Self-regulation and personality activity in adolescence. Moscow: Pedagogika (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success. *Voprosy psikhologii (Voprosy psikhologii)*, (2), 124–135. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of learning activity as a resource of student's subjective well-being under changing learning conditions. *Voprosy psikhologii (Voprosy psikhologii)*, (3), 62–74. (In Russ.).

Nigg, J.T., Quamma, J.P., Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioural problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 51–63. <https://doi.org/10.1023/A:1022614407893>

Questionnaire for assessing the functions of programming and control in children. (2019). In E.Ju. Gorina, T.V. Ahutina (Eds.). M.: Terevinf. (In Russ.).

Raaijmakers, M.A.J., et al. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behaviour: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (7), 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Roebbers, C. (2013). Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 153–167. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p153>

Ryan, A.M., et al. (2021). In the eye of the beholder: considering culture in assessing the social desirability of personality. *Journal of Applied Psychology*, 106, 452–466. <https://doi.org/10.1037/apl0000514>

Sasser, T.R., Bierman, K.L., Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>

Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Sergienko, E.A., Vilenskaja, G.A. (2018). Behavior control — an integrative concept of mental regulation. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), (pp. 343–378). The development of the concepts of contemporary psychology. Moscow: IP RAN Publ. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Fomichenko, A.S. (2015). Influence of the relationship between teacher and student on the academic achievements of students. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika (Education Management: Theory and Practice)*, 3, (19), 34–54. (In Russ.).

Song, L.J., et al. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38 (1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>

St Clair-Thompson, H.L., Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievement in school: Shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (4), 745–759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>

Van der Sluis, S., De Jong, P.F., Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35 (5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Weimer, A.A., et al. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development throughout middle childhood and adolescence. *Developmental Review*, 59, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>

Wilson, J., et al. (2021). Relations between Executive Functions, Theory of Mind, and Functional Outcomes in Middle Childhood. *Developmental Neuropsychology*, 46 (7), 518–536. <https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1988086>

Zelazo, P.D., Muller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. Handbook of childhood cognitive development. In U. Goswami (Eds.), (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.

Zelazo, P.D., Qu, L., Muller, U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development. Young children's development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), (pp. 71–93). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Поступила: 19.07.2023

Получена после доработки: 11.08.2023

Принята в печать: 20.10.2023

Received: 19.07.2023

Revised: 11.08.2023

Accepted: 20.10.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Галина Альфредовна Виленская — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии Российской академии наук, vga2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>

ABOUT THE AUTHOR

Galina A. Vilenskaya — Cand. Sci. (Psychology), Leading researcher of the Laboratory of Psychology of Subject Development in Normal and Post-traumatic States of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, vga2001@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6089-155X>