

ТОМ 7, №4, 2024

eISSN 2658-7165

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика



Ψ



www.inov-ppd.ru
DOI 10.23947/2658-7165



Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 7, № 4, 2024

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным специальностям:

- 5.3.1 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2 – Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5 – Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8 – Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

<i>Индексация</i>	РИНЦ, CyberLeninka
<i>Наименование органа, зарегистрировавшего издание</i>	Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
<i>Учредитель и издатель</i>	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ)
<i>Периодичность</i>	6 выпусков в год
<i>Адрес учредителя и издателя</i>	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1
<i>E-mail</i>	inovppd@gmail.com
<i>Телефон</i>	+ 7(908)-506-1906
<i>Сайт</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Дата выхода в свет</i>	30.08.2024



Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 7, no. 4, 2024

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

The journal is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.

The journal publishes articles in the following fields of science:

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Indexing</i>	RSCI, CyberLeninka
<i>Name of the body that registered the publication</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
<i>Founder and publisher</i>	Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU)
<i>Periodicity</i>	6 issues per year
<i>Address of the founder and publisher</i>	1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation
<i>E-mail</i>	inovppd@gmail.com
<i>Telephone</i>	+ 7(908)-506-1906
<i>Website</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Date of publication</i>	30.08.2024

Главный редактор, Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Заместитель главного редактора, Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлерианской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Михайловна Кобринна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственной технической университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Выпускающий редактор, Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ответственный секретарь, Диана Валерьевна Запорожец, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Переводчик, Влада Романовна Старыгина;

Литературный редактор, Маргарита Евгеньевна Беликова, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Editor-in-Chief, Irina V. Abakumova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Deputy Editor-in-Chief, Pavel N. Ermakov, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Editorial Board

Alla K. Belousova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Valery P. Belyanin, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

Asya S. Berberyan, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federation-Armenian University (Yerevan, Armenia);

Marina Bluvstein, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

Evgeny F. Borokhovskiy, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

Vladimir P. Borisenkov, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Olga V. Gukalenko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federation Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

Yuri P. Zinchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Lazar Stosic, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vitaly V. Babenko, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Zinaida I. Berezina, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vera A. Labunskaya, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Vorobyeva, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana I. Vlasova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Maxim N. Dmitriev, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Alexander V. Dyatlov, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Nadezhda F. Efremova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Laura T. Kagermazova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

Anatoly V. Karpov, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

Irina A. Kibalchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa M. Kobrina, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

Angelika I. Luchinkina, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

Tatiana V. Lisovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Evgeny Ye. Nesmeyanov, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga S. Mavropulo, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena A. Makarova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Murugova, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vlada I. Pischik, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Marina L. Skuratovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga D. Fedotova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa A. Tsvetkova, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

Lyubov Ya. Khoronko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana N. Shcherbakova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Executive Editor, Evgeny A. Pronenko, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Responsible secretaries, Diana V. Zaporozhets, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Translator, Vlada R. Starygina;

Literary editor, Margarita E. Belikova, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Содержание

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Взаимосвязь биологических и средовых факторов с социальной изоляцией на примере хикки и dead inside** 9
Сергей И. Пынзару, Анастасия В. Громова, Ирина Ю. Суворова
- Социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции** 21
Александра Ю. Светоносова, Ирина В. Абакумова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Исследование взаимосвязи между временной перспективой и чертами становящейся взрослости у молодых людей в зависимости от наличия опыта работы** 29
Елизавета В. Найденова, Алина В. Ламтева

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Взаимосвязь уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов** 43
Ольга Ю. Жангужина
- Изменение смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка** 53
Виктория Н. Власова, Сергей Н. Власов
- Начинающие психологи: вхождение в профессию, профессиональные страхи, Я-концепция** 62
Дина В. Филиппова, Дмитрий С. Занин, Светлана А. Яценко
- Роль отношения к неопределенности в выборе адаптивных стратегий и их реализации: сравнительный анализ на выборке студентов и педагогов** 74
Хава Х. Тамасханова, Татьяна Н. Щербакова
- Психологические особенности подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции** 84
Анастасия О. Гостева, Екатерина В. Веденеева, Дарья С. Осетрова
- Конструкт «ментальные модели»: его сущность и использование в различных областях психологии** 100
Евгений А. Проненко

Contents

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Sociopsychological Aspects of Adaptation of Foreign Students
in the Conditions of Educational Migration** 9
Alexandra Y. Svetonosova, Irina V. Abakumova
- Sociopsychological Aspects of Adaptation of Foreign Students
in the Conditions of Educational Migration** 21
Alexandra Y. Svetonosova, Irina V. Abakumova

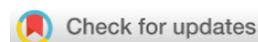
AGE PSYCHOLOGY

- Exploring the Relationship Between Time Perspective and Emerging
Adulthood Traits Among Young Adults in Relation to Work Experience** 29
Elizaveta V. Naidenova, Alina V. Lamteva

GENERAL PSYCHOLOGY

- Relationship Between the Level of Adaptation in The Educational
Environment of Higher Education Institution and The Choice
of Strategy to Ensure Personal Safety of Students** 43
Olga Y. Zhanguzhinova
- Changes in Women’s Meaning-Life Orientations and Values
in Connection with Childbirth** 53
Victoria N. Vlasova, Sergey N. Vlasov
- Beginning Psychologists: Entering The Profession, Professional Fears,
Self-Concept** 62
Dina V. Filippova, Dmitry S. Zanin, Svetlana A. Yashchenko
- The Role of Attitude to Uncertainty when Choosing Adaptive Strategies
and Implementing them: a Comparative Analysis on a Sample of Students
and Teachers** 74
Khava Kh. Tamaskhanova, Tatiana N. Shcherbakova
- Psychological Characteristics of Adolescents with Varying Degrees
of Tendency to Internet Addiction** 84
Anastasia O. Gosteva, Ekaterina V. Vedeneeva, Daria S. Osetrova
- The Construction of “Mental Models”: its Essence and Use in Various Fields
of Psychology** 100
Evgeny A. Pronenko

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-9-20>



EDN: AJTGZN

Взаимосвязь биологических и средовых факторов с социальной изоляцией на примере хикки и dead inside

Сергей И. Пынзару , Анастасия В. Громова ,

Ирина Ю. Суворова  

Московский психолого-социальный университет, г. Москва, Российская Федерация

 i.suvorova89@gmail.com

Аннотация

Введение. Статья посвящена исследованию комплекса факторов, приводящих к добровольной самоизоляции молодежи в России. В ряде зарубежных исследований был задокументирован добровольный отказ от социальной жизни и стремление к полной социальной изоляции среди молодых людей. Впервые этот феномен был описан в Японии и обозначен как «хикikomори», на российских выборах этот феномен исследован мало. Многие из хикikomори не имели психических расстройств, объясняющих их затворничество, в связи с чем была предложена комплексная биопсихосоциальная модель формирования такого дезадаптивного поведения.

Цель. Проверить причинно-следственную связь между социальным исключением, особенностями нервной системы и типом привязанности у представителей субкультур хикки и dead inside.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 68 человек (48 женщин и 20 мужчин). Из них условная норма – 36 человек, dead inside – 20, хикки – 12. Для оценки особенностей нервной системы была использована экспресс-диагностика типов нервной системы на основе методики диагностики темперамента Я. Стреляу; для исследования типов привязанности применялась методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» в адаптации Т. В. Казанцевой; для исследования детско-родительских отношений – авторская анкета. В качестве методов статистической обработки данных использовались корреляционный и регрессионный анализ.

Результаты исследования. В результате исследования была подтверждена биопсихосоциальная модель социальной изоляции, являющейся результатом особенностей нервной системы, взаимосвязанных с формированием отношений с родителями и типом привязанности, что, в свою очередь, связано с формированием отношений со сверстниками.

Обсуждение результатов. По результатам исследования было обнаружено, что предикторами социального затворничества хикikomори являются повышенная возбудимость нервной системы, превращающая любые социальные контакты в болезненные, тогда как представители dead inside, напротив, переживают слишком слабые реакции на внешние и внутренние раздражители, что также влияет на социальную адаптацию.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, хикки, dead inside, психологическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство

Для цитирования. Пынзару, С. И., Громова, А. В., и Суворова, И. Ю. (2024). Взаимосвязь биологических и средовых факторов с социальной изоляцией на примере хикки и dead inside. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 9–20. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-9-20>

Relationship of Biological and Environmental Factors with Social Isolation Using Hikki and Dead Inside as Examples

Sergey I. Pynzaru , Anastasia V. Gromova , Irina Y. Suvorova ✉

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russian Federation

✉ i.suvorova89@gmail.com

Abstract

Introduction. The article is devoted to the study of a set of factors leading to voluntary self-isolation of young people in Russia. A number of foreign studies have documented voluntary withdrawal from social life and the desire for complete social isolation among young people. This phenomenon was first described in Japan and labeled as “hikikomori”. Many of the hikikomori did not have mental disorders to explain their reclusiveness, and therefore a comprehensive biopsychosocial model of the formation of such maladaptive behavior was proposed.

Objective. To test the causal relationship between social exclusion, nervous system characteristics, and attachment type in members of the hikki and dead inside subcultures.

Materials and Methods. Sixty-eight people (48 women and 20 men) participated in the study. Of them, the conditional norm was 36 people, 20 were dead inside, and 12 were hikkas. To assess the peculiarities of the nervous system we used express-diagnostics of the nervous system types on the basis of J. Streliau’s method of temperament diagnostics; to study the attachment types we used the method “Self-assessment of the generalized type of attachment” adapted by T. V. Kazantseva; to study child-parent relations we used the author’s questionnaire. Correlation and regression analysis were used as methods of statistical data processing.

Results. The study confirmed the biopsychosocial model of social isolation, which is the result of nervous system features interrelated with the formation of relationships with parents and attachment type, which in turn is related to the formation of relationships with peers.

Discussion. According to the results of the study, it was found that the predictors of social reclusiveness of hikikomori are increased excitability of the nervous system, which turns any social contacts into painful ones, while the representatives of dead inside, on the contrary, experience too weak reactions to external and internal stimuli, which also affects social adaptation.

Keywords: social exclusion, hikki, dead inside, psychological trauma, post-traumatic stress disorder

For Citation. Pynzaru, S. I., Gromova, A. V., & Suvorova, I. Y. (2024). Relationship of biological and environmental factors with social isolation using hikki and dead inside as examples. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 9–20. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-9-20>

Введение

Проблема молодых людей, отказавшихся от социальных контактов и живущих на обеспечении родителей, считается эпидемией XXI века, бросающей вызовы как системе здравоохранения, так и экономике. В нашей стране интерес к данной теме сравнительно мал. Кто-то полагает, что социально-экономическая ситуация препятствует появлению возможности закрыться в своей комнате на несколько месяцев. Тем не менее, проблема самоизоляции подростков и молодых людей все чаще звучит на родительских форумах. Данная работа носит пилотажный характер и нацелена исследовать комплекс факторов, приводящих к добровольной самоизоляции молодежи в России.

Хикки и dead inside как социальный феномен. В переводе с японского языка «хикикомори» означает «находиться в уединении». Термин «shakaiteki hikikomori» был придуман Тамаки Саито (Saito, 2013), который предложил называть «хикикомори» тех людей, которые самоизолировались более чем на 6 месяцев и полностью избегают каких-либо социальных контактов. В последнее время данный феномен перетекает из японской культуры в другие страны. В начале 2000-х годов в Южной Корее и Китае социальная изоляция молодежи возникла как социальная проблема, связанная с увеличением числа нуклеарных семей, разрывом отношений с соседями из-за квартирного образа жизни, увеличением числа детей, которые являются единственными в семье и проявляют крайний индивидуализм, уменьшением потребности в межличностных контактах из-за информационных технологий (ИТ) и ростом числа молодежи, отказывающейся от учебы больших эмоциональных и интеллектуальных нагрузок (Lee & Choi, 2013).

Стоит отметить, что в России проблема социальной изоляции молодежи не изучается как социальная дезадаптация, а рассматривается скорее через анализ субкультур, что сдвигает проблему с клинического поля на социальное. Разумеется, не все представители субкультуры хикикомори являются социально дезадаптированными, однако очевидно, что в данной субкультуре их больше, чем в популяции. Более того, в нашей стране набирает популярность такая субкультура, как dead inside, по своему описанию похожая на хикикомори. Культура dead inside (мертвый внутри – англ.) – это движение депрессивных молодых людей, переживающих внутреннюю опустошенность, безразличие, апатию и агрессию, называя себя мизантропами. Зачастую представителями dead inside являются подростки и молодые люди в возрасте 15–25 лет. Они ведут замкнутый образ жизни, активно

взаимодействуя в виртуальном пространстве лишь со своими единомышленниками (Яценко, 2022). Субкультура характерна только для России. На момент марта 2022 года численность приверженцев данной субкультуры составила 1,3 миллиарда.

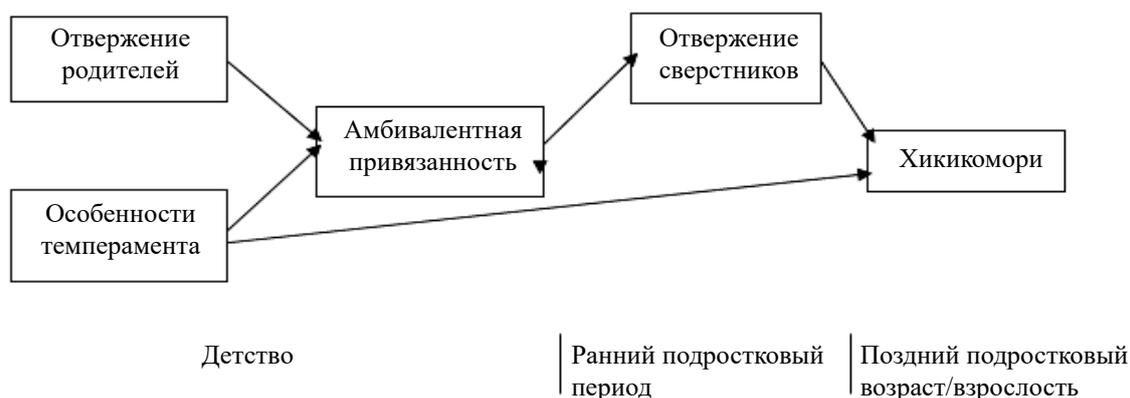
Социальная изоляция как результат ранней детской психотравмы. До сих пор самоизоляция как форма дезадаптации не рассматривалась как отдельное расстройство, а определялась через другие нарушения, обозначенные в МКБ-10 (Koyama et al., 2010). Так, у 33,3 % людей, подпадающих под описание хикикомори, были диагностированы расстройства настроения, шизофрения или тревожные расстройства. У других были диагностированы расстройства личности или нарушения развития (Ovejero et al., 2014). О причинно-следственной связи между социальным исключением и психическими заболеваниями до сих пор ведутся дискуссии (Kondo et al., 2013).

Ю. Хаттори (Hattori, 2006) был первым, кто связал социальную замкнутость молодежи с результатом ненадежного типа привязанности между ребенком и значимым взрослым. Проведя качественный анализ 35 молодых людей, психиатр обнаружил, что все они были из, на первый взгляд, благополучных семей. Большинство из них не подвергались физическому или сексуальному насилию. Тем не менее, все они показали совокупность симптомов, связанных с травмой: всем хикикомори трудно доверять людям (100 %), что связано с межличностными проблемами. Во время лечения у пациентов часто было нарушено самовыражение, наблюдалась потеря надежной привязанности, отчужденность и боязнь людей. У 71 % клиентов была обнаружена двойная система диссоциативных идентичностей, как защитная реакция на пережитое насилие. Причем в 54 % случаев клиенты сообщали об эмоциональном насилии со стороны родителей. Например, родители игнорировали ребенка в качестве наказания, не объясняли причины своего поведения ребенку, что повышало чувство неопределенности. Такая пассивная жестокость незаметна для окружающих, что создает впечатление внешнего благополучия семьи. Нарушение семейной динамики также было обнаружено в исследованиях А. Тео (Тео, 2010): изучение 50 родителей хикикомори показало, что семейное функционирование было ненормальным не только по совокупному баллу, но и по каждому из отдельно взятых пунктов. В этих семьях было обнаружено отвержение детей (50 %) и демонстрация власти как минимум к одному члену семьи (31 %). Переживаемое скрытое насилие отражалось на дальнейших взаимоотношениях таких детей со сверстниками: в 54 % случаев хикикомори становились жертвами травли (Hattori, 2006). Ситуация школьного насилия усугублялась тем, что дети не рассказывали о ней родителям, что еще раз подтверждает предположение о нарушенной привязанности.

Дж. Боулби рассматривал нарушение привязанности как фактор риска развития «кумулятивной» травмы нарушенной привязанности, влекущей за собой перманентное чувство уязвимости (Микаэлян, 2020). Чувство уязвимости запускает потребности в зависимости, однако отсутствие доверия к другим делает это невозможным. Поэтому человек с травмирующим опытом часто чередует самоизоляцию и потребность в тревожном слиянии с другим. Несмотря на все доказательства влияния родительского поведения на формирование признаков, присутствующих у хикикомори, нарушение привязанности со стороны родителей – не единственный тому фактор. Стиль привязанности также зависит от темперамента ребенка. Часто у детей с перевозбужденной нервной системой в первые три-четыре месяца была обнаружена амбивалентная привязанность в возрасте 12 месяцев. В лонгитюдном исследовании с участием 1092 американских детей было обнаружено, что сочетание бесчувственного воспитания, ненадежной привязанности и неуравновешенного темперамента способствовали социальной изоляции у детей младшего школьного возраста от 6 до 12 лет (Krieg & Dickie, 2013). Боскет и Игланд обнаружили, что самоизоляции подростков предшествовали как ненадежная привязанность в детстве, так и травля со стороны сверстников (Bosquet & Egeland, 2006). В совокупности мы получаем биопсихосоциальную модель формирования хикикомори, отраженную на рисунке 1.

Рисунок 1

Модель формирования Хикикомори



Соответственно, **целью** данного пилотажного исследования является, с одной стороны, проверка взаимосвязи биологических и средовых факторов с социальной изоляцией на примере не клинических случаев, а субкультур, с другой – впервые описать и сравнить феномен социальной изоляции через исследование субкультур хикикомори и dead inside в России. В качестве гипотез исследования были выдвинуты следующие предположение:

1. Представители dead inside похожи на хикикомори, но более адаптированные к социальной реальности из-за более высокого уровня агрессии.
2. Социальная изоляция является результатом сочетания четырех факторов: особенностей нервной системы, отвержения со стороны родителей, тип привязанности и отвержение со стороны сверстников.

Материалы и методы

Изначально планировался нарративный анализ идентичности на подобие описанного в статье «Анализ нарративной идентичности как способ исследования кризиса взрослости» (Саркисян и Суворова, 2022). Однако респонденты заявили о невозможности самостоятельного структурирования текста о себе. В результате рассказ о себе был нами структурирован с помощью следующих вопросов:

1. Расскажите о своих отношениях с семьей в детстве (до 10 лет). Какие события приходят в голову первыми?
2. Расскажите о своих отношениях с окружением (друзья, знакомые, приятели) в детстве (до 10 лет). Много ли у Вас было друзей? В какие игры Вы играли? Какую роль Вы играли обычно?
3. Расскажите, как вы проявляли эмоции в детстве (В целом, как Вы можете охарактеризовать свое детство)?
4. Какие сейчас у Вас отношения с семьей?
5. Как сейчас вы могли бы охарактеризовать Ваши отношения с миром? Что Вы обычно чувствуете?

В результате были сформированы следующие темы: отношение с родителями (нет отношений с родителями; заботливые родители; мама – заботливая, папа – нет; насилие со стороны родителей), отношение со сверстниками (не было друзей, много друзей, буллинг), эмоциональный фон в детстве (безразличие, эмоциональность, несдержанность, злость) и текущее эмоциональное состояние (апатия, защищенность, принятие, любовь, отстраненность) (Приложение 1; Приложение 2). Кодировка ответов была адекватной (коэффициент каппа Коэна $k = 0,87$) (Суворова и др., 2021). Вопросы были дополнены анкетными данными: пол, возраст, к какой субкультуре Вы себя причисляете? (хикки, dead inside, ни к одной из двух); много ли времени вы проводите в одиночестве (более 1 года, более 6 месяцев, не могу сидеть дома)?

Ввиду отказа респондентов заполнять большие опросники было решено часть опросников заменить анкетой. Для диагностики особенностей нервной системы респондентов была предложена диагностика темперамента Я. Стреляу (PTS) (Практикум по психодиагностике, 1988). Для изучения типов привязанности – методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» (The Relationship Questionnaire, Bartholomew and Horowitz, 1991), в адаптации Казанцевой (2011). Для рассмотрения детско-родительских отношений – вопросы анкеты, такие как, например, «Оцените по 7-балльной шкале, на сколько Вам подходят утверждения: в детстве я чувствовал любовь и принятие родителей – мне казалось, родителям я был не нужен; сейчас я чувствую поддержку родителей – сейчас мы с родителями как чужие люди» где 1 – ресурсные отношения с родителями, а 7 – отсутствие отношений, или деструктивные отношения. Присутствие травмы в жизни респондентов определялось с помощью вопроса анкеты «Оцените по 7-балльной шкале, на сколько Вам подходят утверждения: в детстве у меня было много друзей – в детстве я ни с кем не играл; сейчас у меня есть лучшие друзья – сейчас у меня нет ни с кем близких и доверительных отношений» где 1 – включенность в горизонтальные отношения, а 7 – социальная изоляция. Все вопросы были оформлены и распространены через сервис Google Forms.

Статистическая проверка гипотез была проведена с применением U-критерия Манна-Уитни, корреляционно-го анализа с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмана и регрессионного анализа методом линейной регрессии.

Результаты исследования

Всего приняли участие 68 человек (48 женщин и 20 мужчин). Из них 36 респондентов с условной нормой, представителей субкультур dead inside – 20 человек, хикки – 12. В качестве условной нормы выступили студенты факультета психологии МПСУ. Представители хикикомори и dead inside были найдены в соответствующих группах в социальных сетях.

Описательные статистики. Ниже приведен частотный анализ параметров нервной системы, особенностей отношения с родителями и сверстниками, типов привязанности, а также времени в изоляции у представителей хикикомори, dead inside и условной нормы (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, в результате сравнения средних можно предположить, что у представителей dead inside сила возбуждения нервных процессов ниже, чем при условной норме, что может отражаться в приписываемом им равнодушию к социальной реальности. Это также отражается в названии данной субкультуры – мертвые внутри. Все остальные показатели идентичности сопоставимы с условной нормой. У хикикомори, напротив, сила возбуждения нервной системы и ее подвижность выше, чем при условной норме, а баллы по надежной привязанности – ниже. Значительно выделяется дезорганизованная привязанность. Также у хикки менее выражено

принятие со стороны сверстников, чем в других группах. Если рассматривать распределение случаев реальной социальной изоляции среди трех групп, то среди причисляемых себя к хикикомори изолированных больше, тогда как распределение случаев изоляции среди условной нормы и dead inside примерно одинаковое. Тем не менее, с помощью попарного сравнения трех групп с помощью U-критерия Манна-Уитни статистическую достоверность получили лишь различия в распределении переменной «дезорганизованная привязанность», которая гораздо выше у хикикомори ($p \leq 0,05$ при сравнении с dead inside и с нормой). Статистически значимых различий между нормой и dead inside нет. Распределение средних значений встречаемости нарративов представлены в таблице 2.

Таблица 1

Частотный анализ параметров нервной системы, особенностей отношения с родителями и сверстниками, типов привязанности, а также времени в изоляции у представителей хикикомори, dead inside и условной нормы

		Норма (36)		Хикки (12)		Dead inside (20)	
		М	SD	М	SD	М	SD
Темперамент	сила возбуждения	4,27	2,20	4,50	2,25	3,60	1,95
	подвижность нервных процессов	2,88	1,90	3,60	2,10	3,50	1,43
	уравновешенность нервной системы	3,30	1,80	3,30	2,30	3,50	1,58
Отношения с родителями	в прошлом	2,27	1,31	2,30	1,75	2,50	1,40
	сейчас	2,83	1,40	4,60	2,58	3,90	1,70
Привязанность	Надежная	6,30	2,80	5,00	3,79	5,40	2,90
	Тревожная	4,40	2,90	5,50	4,60	4,50	2,50
	Избегающая	5,60	2,60	5,00	4,59	4,80	2,39
	Дезорганизованная	4,20	2,90	7,80	3,40	4,40	2,36
Отношения со сверстниками	В прошлом	2,77	1,62	4,5	2,16	2,60	1,34
	В настоящем	2,77	1,62	4,50	2,16	2,60	1,34
		Частота (в %)		Частота (в %)		Частота (в %)	
Социальная изоляция	0 месяцев	26 (72)		4 (33)		16 (80)	
	6 месяцев	4 (11)		6 (50)		2 (10)	
	12 месяцев	6 (17)		2 (17)		2 (10)	

Таблица 2

Частотный анализ тем нарративов у представителей хикикомори, dead inside и условной нормы

		Норма (36)	Хикки (12)	Dead inside (20)
Отношения с родителями	Нет отношений с родителями	38,9	40,0	33,3
	Заботливые родители	50,0	50,0	50,0
	Мама – заботливая, папа – нет	5,6	10,0	16,7
	Насилие со стороны родителей	5,6	20,0	16,7
Отношения со сверстниками	Не было друзей	22,2	50,0	66,0
	Много друзей	77,8	40,0	16,0
	Буллинг	11,1	30,0	–
Эмоциональный фон в детстве	Безразличие	5,6	20,0	50,0
	Эмоциональность	55,6	40,0	33,3
	Несдержанность	38,9	20,0	16,7
	Злость	–	10,0	–
Текущее эмоциональное состояние	Апатия	33,3	50,0	50,0
	Защищенность	38,9	40,0	33,3
	Принятие и любовь	33,3	20,0	16,7
	Отстраненность	22,2	10,0	16,7

И хикки, и dead inside заявляют о насилии со стороны родителей, также у хикки выше частота встречаемости отвержения. Именно хикки чаще всего подвергались травле со стороны сверстников. Несмотря на обнаруженные различия в сравнении средних арифметических, статистически значимые различия обнаружены только в пункте «много друзей» ($\chi^2 = 8,26; p = 0,016$), где и у хикки, и у dead inside показатели значительно ниже нормы, а также в пункте «эмоциональный фон – безразличие» ($\chi^2 = 6,18; p = 0,046$), где наибольшая частота наблюдается в этих же двух субкультурах.

«Эмоциональный фон – безразличие» и высокая сила возбуждения у хикикомори на первый взгляд кажутся противоречивыми. Наиболее очевидным объяснением этому является малочисленность выборки. Но также можно предположить, что эмоциональная холодность является защитной реакцией от эмоционального перевозбуждения. В отличие от хикикомори, эмоциональная холодность dead inside – это следствие недостаточного эмоционального возбуждения, на что указывают данные таблицы 1. В качестве подкрепления вероятности подтверждения такой гипотезы приводится два нарратива, принадлежащих респондентам из числа dead inside и хикки (таблица 3).

Таблица 3

Нарративы представителей dead inside и хикки

Dead inside (M, 26)	Хикки (M, 20)
Я – дэд инсайд. Отношения с родителями положительные. Друзей было мало, одиночка. Не проявлял эмоции, был безразличным. Сейчас отношения с родителями отличные. Постоянно чувствую желание выпить. В одиночестве почти не провожу времени.	Я – хикка. Отношение было положительным ко всем кроме отца. С братом гоняли мяч. Я был очень гиперактивным, сейчас стыдно это вспоминать. Жизнь проходит, все мы когда-нибудь умрем, кто-то раньше кто-то позже. Чувствую привязанность к родным и это не всегда хорошо. В изоляции больше года.

В первом случае речь идет о низкой эмоциональной чувствительности, которая не мешает вести активную социальную жизнь. Во втором – о чрезмерной возбудимости нервной системы и попытках подавить эмоциональную чувствительность.

Корреляционный анализ. Последующий корреляционный анализ показал значимые взаимосвязи между всеми фигурирующим в теоретической модели (рисунок 1) параметрами: особенностями нервной системы, типами привязанности, отношениями с родителями и сверстниками и социальной изоляцией (таблица 4).

Таблица 4

Взаимосвязь особенностей нервной системы, типа привязанности, отношения с родителями и сверстниками с социальной изоляцией

	4	5	6	7	8	9	10
1. Отношение с родителями в прошлом			$r = 0,534$ $p \leq 0,01$		$r = 0,429$ $p \leq 0,01$		
2. Отношение с родителями в наст.					$r = 0,359$ $p \leq 0,05$		
3. Отношение со сверстниками	$r = 0,553$ $p \leq 0,01$	$r = 0,342$ $p \leq 0,05$			$r = 0,408$ $p \leq 0,05$	$r = 0,388$ $p \leq 0,05$	$r = 0,571$ $p \leq 0,01$
4. Сила возбуждения		$r = 0,595$ $p \leq 0,01$	$r = 0,540$ $p \leq 0,01$	$r = -0,436$ $p \leq 0,05$	$r = 0,456$ $p \leq 0,01$		
5. Подвижность нервных процессов				$r = -0,503$ $p \leq 0,05$			
6. Уравновешенность нервной системы							$r = 0,389$ $p \leq 0,05$
7. Надежная привязанность							
8. Тревожная привязанность							
9. Избегающая привязанность							
10. Дезорганизационная привязанность							
11. Время в изоляции						$r = 0,422$ $p \leq 0,05$	

Опираясь на таблицу, мы видим, что чем выше сила возбуждения и подвижной нервной процесс, тем сложнее отношения со сверстниками, а привязанность в целом является ненадежной. Далее, чем менее уравновешены являются нервные процессы, тем сложнее выстраивались отношения с родителями в детстве. Сложные отношения с родителями в прошлом и настоящем также связаны с высокой силой возбуждения и формированием тревожной привязанности. Логично, что избегающая привязанность коррелирует с временем в изоляции. Со временем, проведенным в изоляции, также взаимосвязаны сложные отношения со сверстниками и неуравновешенность нервных процессов. Таким образом, все тестируемые нами элементы модели (рисунок 1) коррелируют друг с другом. Это значит, что мы можем проверить не только взаимосвязи, но и зависимости, указанные в модели.

Регрессионный анализ. При вычислении линейной регрессии «отношение с родителями → тревожная привязанность» мы получили модель с уровнем значимости $p = 0,042$. Модель объясняет 35 % общей дисперсии, что является приемлемым результатом. Общее уравнение модели:

$$y = 2,83 + 0,772x. \quad (1)$$

При вычислении линейной регрессии «сила возбуждения → тревожная привязанность» мы получили модель с уровнем значимости $p = 0,008$. Модель объясняет 45 % общей дисперсии, что является очень хорошим результатом. Общее уравнение модели имеет вид:

$$y = 1,976 + 0,649x. \quad (2)$$

При вычислении линейной регрессии «тревожный тип привязанности → отношение со сверстниками» уровень значимости модели $p = 0,044$, что является приемлемым показателем. Данная модель объясняет 35 % общей дисперсии, что также считается приемлемым. Общее уравнение регрессии:

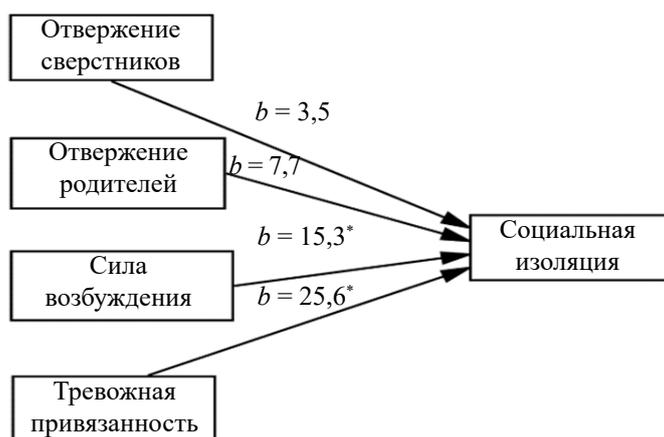
$$y = 2,109 + 0,525x. \quad (3)$$

При сравнении уровня значимости модели «избегающий тип привязанности → отношение со сверстниками» $p = 0,052$, что превышает нормативные показатели.

Для проверки четырехфакторной модели влияния отношений с родителями, силы возбуждения нервных процессов, тревожной привязанности и отношений со сверстниками на социальную изоляцию была вычислена множественная логистическая регрессия (рисунок 2), где социальная изоляция была преобразована в 0 – социальная активность и 1 – социальная изоляция.

Рисунок 2

Факторы, влияющие на формирование хикикомори



Показатель сходимости модели $\chi^2 = 42,331$ при $p \leq 0,05$. Дальнейшие тесты правдоподобия показали, что из четырех независимых переменных наименьшее влияние имеют отношения с родителями (вероятность изменений модели в случае исключения данного фактора $p = 0,275$) и сила возбуждения (вероятность изменений модели в случае исключения данного фактора $p = 0,421$). Тогда как вероятность изменения модели в случае исключения тревожной привязанности и отношения со сверстниками обладают показателями $p = 0,005$ и $p = 0,011$ соответственно. Результаты кажутся вполне правдоподобными, поскольку влияние таких переменных, как темперамент и отношения с родителями в детстве, с одной стороны, по времени отсрочены, а с другой – могут быть компенсированы к позднему подростковому возрасту. Пример, представленный в таблице 5, указывает на компенсацию насильственных и отвергающих отношений с родителями.

Таблица 5

Пример нарратива респондента из числа представителей хикикомори

Хикикомори (Ж, 24)	
Папа запер меня и моего старшего брата инвалида на балконе зимой, в -20° . Родители часто говорили мне разбираться во всем самой.	
«Друзья были, я часто ездила в детские лагеря на лето. Играли в салочки, прятки, съедобное и не съедобное, ролевые игры с игрушками. Иногда вместо в роли мячика, который мы перекидывали друг другу, были ключи от квартиры. Так мне и разбили висок в кровь».	
Я всегда была упрямой, имела на все свою точку зрения. Проблемы с доверием родителям (ну конечно, мне же всегда нужно все делать самой, я же молодец, мне помощь не нужна). Агрессию заменяла упорной учебной в музыкальной школе.	
Папы не стало, когда мне было 16. Мама обзавелась новой семьей и уехала в другую страну. С 11 до 15 лет я жила с бабушкой и дедушкой. На данный момент отношения с матерью сносные. На мои попытки быть ближе к семье говорит, что я уже взрослая и мне пора самой обзавестись семьей.	
В последнее время я нахожусь в апатии. Нашла утешение в одиночных путешествиях. За последний год я успела полетать по России и начала снимать видео на ютуб (нахожу это очень терапевтичным занятием)!	

В данном примере мы видим, что, несмотря на общее избегание социальных контактов, респондент ведет активный образ жизни и нашел собственные адаптивные стратегии самопомощи. Тем не менее, такие примеры указывают на необходимость значительного увеличения выборки, поскольку физиологические и средовые факторы только в совокупности формируют патологическую социальную изоляцию.

Обсуждение результатов

Изначально было сделано предположение о равенстве dead inside и хикикомори, однако гипотеза не подтвердилась. Напротив, с опорой на частотный анализ анкетных данных и нарративов было обнаружено, что эмоциональное отчуждение является защитной реакцией от высокой силы возбуждения нервных процессов в группе хикикомори, тогда как эмоциональное отчуждение dead inside – следствие недостаточного эмоционального возбуждения. Подавление чрезмерного возбуждения, обнаруженное нами и отмеченное в нарративах, можно объяснить функционированием NIS (normal identity state) и TIS (traumatic identity state) систем, описанных в теории структурной диссоциации личности (TSDP – Theory of structural dissociation of personality) (Nijenhuis & Van der Hart, 2011). Согласно теории, при повторении травмирующего события у людей с диссоциативным расстройством идентичности, которое было обнаружено при социальной изоляции в исследовании Ю. Хаттори (Hattori, 2006), могут активироваться NIS и TIS системы. NIS активизирует двусторонние парагиппокампальные поясные извилины и задние мультимодальные ассоциативные зоны, что сочетается со снижением общей вегетативной активности. Напротив, TIS-система активизирует двустороннее хвостатое ядро, левую миндалину и левую островковую долю, что связано с повышением вегетативной активности (Reinders et al. 2014). Другими словами, при травме, которая, согласно некоторым исследованиям, характерна для хикикомори, включается чередование подавления и активации переживаний, связанных с травмой.

В случае недостаточной эмоциональной чувствительности dead inside механизм выглядит проще: пониженная чувствительность может быть связана с низким функционированием гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы и вегетативной нервной системы (Caramaschi et al., 2008). Для физиологического объяснения сниженной эмоциональной чувствительности Ван Хонк предложил гипотезу тройного баланса (van Honk & Schutter, 2006), согласно которой гормональный дисбаланс вызывает дисбаланс на разных уровнях функционирования мозга. Это приводит к относительно низкому уровню кортизола по сравнению с высоким уровнем тестостерона, что влияет на систему наказание-вознаграждение и включение эмоций в социальное поведение. В качестве примеров в нарушении выражения высших эмоций и обострения агрессивного поведения можно привести кейсы, рассказанные игроками в Dota 2, в командах которых были люди, причисляющие себя к dead inside (таблица 6).

Таблица 6

Кейсы игроков Dota 2 в командах с участием dead inside

M, 18	M, 19
Я пошёл играть на среднюю линию. Одному товарищу не понравилось то, что не он пошёл играть на среднюю линию. Тогда он просто так приходил и пытался разрушить хорошую игру, попутно оскорбляя меня.	После победы в одном из матчей в Dota 2 мой друг начал в голосовом чате хвалить своих товарищей по команде. А один из них в ответ вдруг начал оскорблять моего друга.

В первом примере зависть к успешным действиям товарища по команде взяла верх над чувством групповой принадлежности и оценки коллективного успеха (M, 18). Во втором примере наблюдается похожая картина: кто-то был выбран группой как лидер, при этом вызвав агрессию человека, причисляющего себя к dead inside (M, 19).

Отказ от написания нарративов и самостоятельного структурирования информации о себе в пользу вопросов анкеты оказался не специфическим для какой-то из групп, а встречался как в группе хикикомори, так и в группе dead inside. Нарушение структуры нарративов обычно связывают с диффузией идентичности (McLean & Pratt, 2006). Если этот феномен понятен для хикикомори в виду предположенного диссоциативного расстройства идентичности, то причина отказов написать связанный текст представителями dead inside не так очевидна. Однако существуют исследования, подтверждающие связь эмоциональной холодности и диффузии идентичности: на выборке из 243 подростков, относящихся к условной норме, были обнаружены значимые корреляции между шкалами исследования пограничной личности (Borderline Personality Inventory) для диагностики диффузии идентичности и психопатическими чертами холодности и импульсивности, полученными с помощью шкалы самодиагностики психопатии Левинсона (Levenson Self-Report Psychopathy Scale) (Chabrol & Leichsenring, 2006). Однако данное объяснение также является гипотетическим.

Заключение. Данное пилотажное исследование было посвящено проверке биопсихосоциальной модели социальной изоляции: необходимость закрыться от социальной реальности является следствием особенностей нервной системы, взаимосвязанных с формированием отношений с родителями и типом привязанности, что, в свою очередь, связано с формированием отношений со сверстниками. Данная модель проверялась на выборках хикикомори и dead inside, так как предполагалось, что dead inside являются воплощением хикикомори в России. Однако при общей правомерности модели полученные данные наводят на мысль, что представители данных субкультур в какой-то степени противоположны друг другу: хикикомори указывают на частично подавляемое перевозбуждение нервной системы, что по своим механизмам похоже на диссоциативное расстройство идентичности, впервые описанное применительно к хикикомори Ю. Хаттори (Hattori, 2006); dead inside, напротив, демонстрируют гиповозбуждение нервных процессов и эмоциональную холодность, что является типовой характеристикой первичной психопатии. Однако, в виду малочисленности выборки, данные выводы нуждаются в перепроверке.

Малочисленность выборки также обуславливает необходимость перепроверки общей пятифакторной регрессионной модели. В данном пилотажном исследовании с помощью регрессионного анализа удалось доказать влияние отношений с родителями, особенностей нервной системы, ненадежной привязанности и отношений со сверстниками на социальную изоляцию. Однако этого недостаточно для проверки модели на рисунке 1, требующей SEM-анализа, возможного на выборке, включающей более 1000 человек. Более того, для чистоты исследования психопатологических проявлений следует развести хикикомори и dead inside как субкультуры и как виды нарушения социальной адаптации, в честь которых они названы. В нашем же исследовании, во-первых, феномены социальной дезадаптации (в частности, социальной изоляции) рассматривались через субкультуры, а во-вторых – выборка была собрана «вслепую», без возможности верификации личности и актуального состояния испытуемых. Это, безусловно, отразилось на качестве полученных данных.

Далее, поскольку исследование проводилось не в клиническом, а в социальном поле, имело бы смысл упомянуть социальные факторы, обуславливающие потребность молодежи объединяться в данные неформальные сообщества. И если за рубежом таким фактором для появления хикикомори считается вовлеченность обоих родителей в профессиональную сферу и пренебрежение родительскими ролями, то субкультура dead inside является специфичной для России, и социальные факторы, обусловившие ее появление, не изучены. Нахождение ответов на эти вопросы могло бы пролить свет на социальные факторы усугубления психопатических черт. Наконец, продолжение исследований психологических и социальных факторов социальной изоляции молодежи в России позволило бы присоединиться к международным исследованиям данного феномена с одной стороны, а с другой – выстроить индивидуальную и социальную работу по социализации молодежи.

Список литературы

Казанцева, Т. В. (2011). *Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности* [докторская диссертация]. СПбГУ.

Микаэлян, Л. Л. (2020). Роль надежной привязанности в терапии травмы. Эмоционально-фокусированный подход. *Психология и психотерапия семьи*, 1, 12–33. <https://doi.org/10.24411/2587-6783-2020-10007>

Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы (1988). Издательство Московского университета.

Саркисян, Е. Р., и Суворова, И. Ю. (2022). Анализ нарративной идентичности как способ исследования кризиса взрослости. *Российский психологический журнал*, 19(3), 6–20. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.1>

Суворова, И. Ю., Глебов, В. В., и Ван, Х. (2021). Исследование особенностей нарративной идентичности русских и китайских студентов. *Социальная психология и общество*, 12(4), 93–113. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120406>

Яценко, А. А. (2022). Субкультура Dead Inside: характеристика типичного представителя. В *Научный поиск курсантов: Сборник материалов Международной научной конференции* (С. 464–465). Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь.

Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and psychopathology*, 18(2), 517–550. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060275>

- Caramaschi, D., de Boer, S. F., & Koolhaas, J. M. (2008). Is hyper-aggressiveness associated with physiological hypoarousal? A comparative study on mouse lines selected for high and low aggressiveness. *Physiology & behavior*, 95(4), 591–598. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.08.019>
- Chabrol, H., & Leichsenring, F. (2006). Borderline personality organization and psychopathic traits in nonclinical adolescents: Relationships of identity diffusion, primitive defense mechanisms and reality testing with callousness and impulsivity traits. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 70(2), 160–170. <https://doi.org/10.1521/bumc.2006.70.2.160>
- Hattori, Y. (2006). Social withdrawal in Japanese youth: a case study of thirty-five hikikomori clients. *Journal of Trauma Practice*, 4(3–4), 181–201. https://doi.org/10.1300/J189v04n03_01
- Honk, J. V., & Schutter, D. J. (2006). From affective valence to motivational direction: the frontal asymmetry of emotion revised. *Psychological Science*, 17(11), 963–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01813.x>
- Kondo, N., Sakai, M., Kuroda, Y., Kiyota, Y., Kitabata, Y., & Kurosawa, M. (2013). General condition of hikikomori (prolonged social withdrawal) in Japan: psychiatric diagnosis and outcome in mental health welfare centres. *The International journal of social psychiatry*, 59(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0020764011423611>
- Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., Tsuchiya, M., Tachimori, H., Takeshima, T. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of “hikikomori” in a community population in Japan. *Psychiatry research*, 176(1), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.10.019>
- Krieg, A., & Dickie, J. R. (2013). Attachment and hikikomori: A psychosocial developmental model. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(1), 61–72. <https://doi.org/10.1177/0020764011423182>
- Lee, Y. S., Lee, J. Y., Choi, T. Y., & Choi, J. T. (2013). Home visitation program for detecting, evaluating and treating socially withdrawn youth in Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67(4), 193–202. <https://doi.org/10.1111/pcn.12043>
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life’s little (and big) lessons: identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental psychology*, 42(4), 714. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>
- Nijenhuis, E. R. S., & Van der Hart, O. (2011). Dissociation in trauma: A new definition and comparison with previous formulations. *Journal of Trauma & Dissociation*, 12(4), 416–445. <https://doi.org/10.1080/15299732.2011.570592>
- Ovejero, S., Caro-Cañizares, I., de León-Martínez, V., & Baca-García, E. (2014). Prolonged social withdrawal disorder: a hikikomori case in Spain. *International Journal of Social Psychiatry*, 60(6), 562–565. <https://doi.org/10.1177/0020764013504560>
- Reinders, A. A. T. S., Willemsen, A. T. M., den Boer, J. A., Vos, H. P. J., Veltman, D. J., & Loewenstein, R. J. (2014). Opposite brain emotion-regulation patterns in identity states of dissociative identity disorder: a PET study and neurobiological model. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 223(3), 236–243. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.05.005>
- Saito, T. (2013). *Hikikomori: Adolescence without End*. University of Minnesota Press.
- Teo, A. R. (2010). A new form of social withdrawal in Japan: a review of hikikomori. *International journal of social psychiatry*, 56(2), 178–185.
- Teo, A. R. (2013). Social isolation associated with depression: A case report of hikikomori. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), 339–341.

References

- Bosquet, M., & Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology*, 18(2), 517–550. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060275>
- Caramaschi, D., de Boer, S. F., & Koolhaas, J. M. (2008). Is hyper-aggressiveness associated with physiological hypoarousal? A comparative study on mouse lines selected for high and low aggressiveness. *Physiology & behavior*, 95(4), 591–598. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.08.019>
- Chabrol, H., & Leichsenring, F. (2006). Borderline personality organization and psychopathic traits in nonclinical adolescents: Relationships of identity diffusion, primitive defense mechanisms and reality testing with callousness and impulsivity traits. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 70(2), 160–170. <https://doi.org/10.1521/bumc.2006.70.2.160>
- Hattori, Y. (2006). Social withdrawal in Japanese youth: a case study of thirty-five hikikomori clients. *Journal of Trauma Practice*, 4(3–4), 181–201. https://doi.org/10.1300/J189v04n03_01
- Honk, J. V., & Schutter, D. J. (2006). From affective valence to motivational direction: the frontal asymmetry of emotion revision. *Psychological Science*, 17(11), 963–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01813.x>
- Kondo, N., Sakai, M., Kuroda, Y., Kiyota, Y., Kitabata, Y., & Kurosawa, M. (2013). General condition of hikikomori (prolonged social withdrawal) in Japan: psychiatric diagnosis and outcome in mental health welfare centers. *The International journal of social psychiatry*, 59(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0020764011423611>
- Kazantseva, T. V. (2011). *Socio-psychological determinants of interpersonal attachment* [Doctoral dissertation]. St. Petersburg State University. (In Russ.)
- Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., Tsuchiya, M., Tachimori, H., Takeshima, T. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of “hikikomori” in a community population in Japan. *Psychiatry research*, 176(1), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.10.019>
- Krieg, A., & Dickie, J. R. (2013). Attachment and hikikomori: A psychosocial developmental model. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(1), 61–72. <https://doi.org/10.1177/0020764011423182>

- Lee, Y. S., Lee, J. Y., Choi, T. Y., & Choi, J. T. (2013). Home visitation program for detecting, evaluating, and treating socially withdrawn youth in Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67(4), 193–202. <https://doi.org/10.1111/pcn.12043>
- Mikaelian, L. L. (2020). The role of secure attachment in trauma therapy. An emotionally focused approach. *Family Psychology and Psychotherapy*, 1, 12–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2587-6783-2020-10007>
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental psychology*, 42(4), 714. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>
- Nijenhuis, E. R. S., & Van der Hart, O. (2011). Dissociation in trauma: A new definition and comparison with previous formulations. *Journal of Trauma & Dissociation*, 12(4), 416–445. <https://doi.org/10.1080/15299732.2011.570592>
- Ovejero, S., Caro-Cañizares, I., de León-Martínez, V., & Baca-García, E. (2014). Prolonged social withdrawal disorder: a hikikomori case in Spain. *International Journal of Social Psychiatry*, 60(6), 562–565. <https://doi.org/10.1177/0020764013504560>
- Reinders, A. A. T. S., Willemsen, A. T. M., den Boer, J. A., Vos, H. P. J., Veltman, D. J., & Loewenstein, R. J. (2014). Opposite brain emotion-regulation patterns in identity states of dissociative identity disorder: a PET study and neurobiological model. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 223(3), 236–243. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.05.005>
- Saito, T. (2013). *Hikikomori: Adolescence without End*. University of Minnesota Press.
- Sarkisyan, E. R., & Suvorova, I. Y. (2022). Narrative identity analysis as a way to investigate the crisis of adulthood. *Russian Psychological Journal*, 19(3), 6–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.3.1>
- Suvorova, I. Y., Glebov, V. V., & Wang, X. (2021). A study of the peculiarities of narrative identity of Russian and Chinese students. *Social Psychology and Society*, 12(4), 93–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2021120406>
- Teo, A. R. (2010). A new form of social withdrawal in Japan: a review of hikikomori. *International journal of social psychiatry*, 56(2), 178–185.
- Teo, A. R. (2013). Social isolation associated with depression: A case report of hikikomori. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), 339–341.
- Workshop on psychodiagnosis. Psychodiagnostic materials* (1988). Moscow University Publishing House. (In Russ.)
- Yashchenko, A. A. (2022). Dead Inside subculture: characterization of a typical representative. In *Scientific search of cadets: Collection of materials of the International scientific conference* (P. 464–465). Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus. (In Russ.)

Об авторах:

Сергей Ионович Пынзару, студент факультета психологии кафедры социальной психологии, Московский психолого-социальный университет (Российская Федерация, 115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9А), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), pynzaru2004@yandex.ru

Анастасия Владимировна Громова, аспирант, Московский психолого-социальный университет (Российская Федерация, 115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9А), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), nasooo1993@mail.ru

Ирина Юрьевна Суворова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Московский психолого-социальный университет (Российская Федерация, 115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9А), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), i.suvorova89@gmail.com

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Sergey Ionovich Pynzaru, Student, Faculty of Psychology, Social Psychology Department, Moscow Psychological and Social University (4, Roshchinsky proezd, 9A, Moscow, 115191, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), pynzaru2004@yandex.ru

Anastasia Vladimirovna Gromova, Postgraduate student, Moscow Psychological and Social University (4, Roshchinsky proezd, 9A, Moscow, 115191, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), nasooo1993@mail.ru

Irina Yurievna Suvorova, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, Social Psychology Department, Moscow Psychological and Social University (4, Roshchinsky proezd, 9A, Moscow, 115191, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9152-1000), i.suvorova89@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 16.05.2024

Поступила после рецензирования / Revised 20.08.2024

Принята к публикации / Accepted 21.08.2024

Приложение 1

Таблица 1

Сетка кодов для анализа нарративной идентичности хикки и dead inside

Категория		Код
Отношение с родителями	нет отношений с родителями	1 – верно; 0 – не верно
	заботливые отношения с родителями	1 – верно; 0 – не верно
	отношения с мамой хорошие, с папой – плохие	1 – верно; 0 – не верно
	насилие со стороны родителей	1 – верно; 0 – не верно
Отношение со сверстниками	не было друзей	1 – верно; 0 – не верно
	много друзей	1 – верно; 0 – не верно
	насилие со стороны сверстников (буллинг)	1 – верно; 0 – не верно
Развитость эмоциональной сферы	эмоциональный фон – безразличие	1 – верно; 0 – не верно
	эмоциональный фон – эмоциональность	1 – верно; 0 – не верно
	эмоциональный фон – несдержанность	1 – верно; 0 – не верно
	эмоциональный фон – злость	1 – верно; 0 – не верно
Текущее состояние	текущее состояние – апатия, потерянности, одиночество	1 – верно; 0 – не верно
	текущее состояние – защищенность	1 – верно; 0 – не верно
	текущее состояние – принятие и любовь	1 – верно; 0 – не верно
	текущее состояние – дистанцированность, отстраненность	1 – верно; 0 – не верно

Приложение 2

Рисунок 1

Вычисление каппы Козна

		Оценщик 2		
		Да	Нет	
Оценщик 1	Да	134	15	149
	Нет	41	107	148
		8	353	361
		100	260	260
		142	368	510

$P_o = 0,95$
 $P_c = 0,59$
 $K = 0,87$

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-21-28>



EDN: CKCJDL

Социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции

Александра Ю. Светоносова  , Ирина В. Абакумова 

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 svetonosovaA84@mail.ru

Аннотация

Введение. В современном обществе вопросы социальной адаптации студентов в вузах становятся все более актуальными и значимыми. Вхождение в среду высшего учебного заведения представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий от студентов адаптации к новым условиям. Именно поэтому изучение социально-психологических аспектов адаптации иностранных студентов в российских вузах является важным направлением для научного поля. В рамках нашего исследования были рассмотрены теоретические аспекты социальной адаптации иностранных студентов, проблемы, с которыми им приходится сталкиваться, а также отношение студентов к учебе и выбранной специальности.

Цель. Проанализировать социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции.

Материалы и методы. В данном исследовании был применен опросный метод: анкетирование и интервью. В ходе применения заявленных методов можно выявить личностные особенности образовательных мигрантов, ознакомиться со спецификой восприятия сложных жизненных ситуаций молодыми людьми, склонными к переживанию, и получить сведения об общей удовлетворенности и неудовлетворенности образовательных мигрантов учебной деятельностью и самооценок ее результативности в ходе социальной адаптации.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 136 иностранных студентов в возрасте 18–25 лет. В ходе исследования путем опросного метода были получены данные о распространенности различных барьеров в процессе адаптации. Они показывают, что наибольшую значимость и сложность для иностранных студентов составили в первую очередь проблемы, связанные с языковой коммуникацией – незнанием русского языка. Соответственно, это повлекло за собой образование проблем с учебой и переживания, связанные с реализованностью и благополучием. Недостаточная подготовка студентов к новым условиям учебного процесса может привести к стрессу, дезориентации и низкой мотивации.

Обсуждение результатов. В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что социально-психологические аспекты играют важную роль в адаптации образовательных мигрантов к новым условиям и культуре, что требует специального внимания и поддержки со стороны образовательных и социальных институтов.

Ключевые слова: образовательная миграция, жизненные ситуации, социальная адаптация, социально-психологические аспекты, иностранные студенты

Для цитирования. Светоносова, А. Ю., и Абакумова, И. В. (2024). Социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 21–28. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-21-28>

Sociopsychological Aspects of Adaptation of Foreign Students in the Conditions of Educational Migration

Alexandra Y. Svetonosova  , Irina V. Abakumova 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 svetonosovaA84@mail.ru

Abstract

Introduction. In modern society, the issues of social adaptation of students in higher education institutions are becoming more and more relevant and significant. Entering the environment of a higher education institution is a complex and multifaceted process that requires students to adapt to new conditions. That is why the study of socio-psychological aspects of adaptation of foreign students in Russian universities is an important direction for the scientific field. In the framework of our study we considered theoretical aspects of social adaptation of international students, the problems they have to face, as well as students' attitudes towards their studies and chosen specialty.

Objective. Analyze the sociopsychological aspects of adaptation of foreign students in the conditions of educational migration.

Materials and Methods. In this study, a survey method was applied: questionnaires and interviews. During the application of the stated methods, it is possible to identify the personal characteristics of educational migrants, to familiarize with the specifics of perception of difficult life situations by young people prone to experience, and to obtain information about the general satisfaction and dissatisfaction of educational migrants with educational activities and self-assessments of their performance in the course of social adaptation.

Results. The study involved 136 international students aged 18–25 years. During the course of the study, data on the prevalence of various barriers in the adaptation process were obtained by the survey method. They show that the greatest significance and difficulty for foreign students were first of all the problems related to language communication, the lack of knowledge of the Russian language. Accordingly, it involved the formation of problems with studies and worries related to the realization and well-being. Insufficient preparation of students for new conditions of the educational process can lead to stress, disorientation, and low motivation.

Discussion. As a result of the study, it can be concluded that sociopsychological aspects play an important role in the adaptation of educational migrants to new conditions and culture, which requires special attention and support from educational and social institutions.

Keywords: educational migration, life situations, social adaptation, socio-psychological aspects, foreign students

For Citation. Svetonosova, A. Y., & Abakumova, I. V. (2024). Sociopsychological aspects of adaptation of foreign students in the conditions of educational migration. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 21–28. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-21-28>

Введение

Актуальность исследования образовательной миграции в наши дни резко возросла, поскольку люди, стремящиеся к получению профессии, все чаще выбирают переезд в другие страны для получения качественного образования (Klimentko, Grishina, Pronenko, 2023). Этот процесс оказывает значительное влияние на социальные, экономические, политические и культурные аспекты жизни общества. Ключевыми элементами современной социально-экономической реальности являются процессы, связанные с передвижением людей в обществе. В некоторой степени это может относиться к таким формам мобильности, как миграция. «Миграция населения – это общественный феномен, существующий на всем протяжении развития человеческого общества и социальных институтов» (Голубкина, 2018, с. 2023). Особое внимание факторам миграции уделял американский демограф Эверетт Ли, разработавший теорию «притяжения-выталкивания» (Lee, 1966). Его работа дала толчок разработке моделей миграции, которые в дальнейшем получили название «модели факторов миграции», которые также называют «расширенными гравитационными моделями». Суть теории Э. Ли заключается в том, что «человек во время жизни делает осознанный выбор, причем для каждого человека разные факторы могут иметь разное значение в принятии решения» (Самофалова, 2019, с. 79).

Первое научное определение миграции мы находим в работах английского ученого Е. Равенштейна, который достаточно просто подошел к определению миграции, рассматривая ее как «постоянное или временное изменение места жительства», как «непрерывный процесс» (Лисицын, 2022, с. 16). По мнению Равенштейна «миграция означает жизнь и прогресс» (Ravenstein, 1876, p. 174). Под образовательной миграцией принято понимать «перемещение людей с целью получения образования» (Замотин, 2016, с. 77). Динамика развития этого феномена в мировом масштабе настолько важна и очевидна, что в международной практике уже достаточно давно миграции студентов и стажеров стали выделять в отдельную категорию, наделяя ее особым значением, ценностью и особой социальной ролью – обеспечением интернационализации образования и развития специалистов высоких квали-

фикаций мирового уровня. Исследование особенностей образовательной миграции в работах отечественных и зарубежных авторов представляет особую важность, поскольку позволяет понять механизмы и тенденции этого явления в различных контекстах. Анализ социально-экономических процессов, связанных с образовательной миграцией, помогает выявить причины и последствия данного явления, а также определить его место в современном мире.

В России образовательная миграция также активно развивается не только в количественном, но и в качественном плане. В последние годы наблюдается стремительный рост количества образовательных мигрантов, обладающих целью получения высшего образования. Она носит добровольный и осознанный характер, ограничена периодом получения образования, и, зачастую, характерна для определенной возрастной группы. При поступлении в высшее учебное заведение каждый студент проходит этап адаптации: решаются задачи приспособления к новым формам уже студенческой жизни – переход от «вчерашнего школьника» к условиям жизни в университете. Несомненно, адаптация иностранных студентов имеет свои особенности. Ведь приезжающие на учебу в Россию иностранные студенты вынуждены адаптироваться не только к процессу обучения, но и к жизни и культуре другой страны. И от того, как пройдет адаптация, будет зависеть и эффективность обучения в вузе.

К вопросам изучения адаптации обращались многие отечественные и зарубежные философы, педагоги и психологи. В зависимости от уровня взаимодействия человека со средой выделяются следующие типы адаптации: биологическая, физиологическая, психологическая, социальная, социально-психологическая, социально-педагогическая, профессиональная. Термин «адаптация» впервые был введен в 1865 г. немецким физиологом Г. Аубертом и трактовался как «изменение чувствительности зрительных анализаторов к воздействию внешних раздражителей». Далее термин получил широкое распространение, став междисциплинарным понятием. Анализ научных исследований позволяет утверждать, что адаптация – это приспособление индивида к условиям новой среды; соотношение человека и среды, понимаемой как «совокупность внешних объективных условий, факторов, различных форм взаимодействия человека с миром» (Дикая, 2007, с. 353). По мнению М. Р. Битяновой, «адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию» (Битянова, 1997, с. 44). Дж. У. Берри определил адаптацию как «изменения, происходящие с индивидом или группами в ответ на требования от окружающей среды» (Berri, 1992, p. 79). Он также отмечает, что адаптацию можно понимать как «продолжение психологических результатов аккультурации» (Berri, 1992, p. 79).

Адаптация индивида к среде специфицируется как «профессиональная адаптация», которая понимается как процесс приспособления, приобщения человека к новым для него изменяющимся характеристикам профессиональной среды. Опираясь на мнение В. П. Каширина и В. А. Сластенина, профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействия его с профессиональной средой. К процессам психологической адаптации принято относить включенность личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. Это процесс гармонизации внутренних и внешних условий жизнедеятельности личности и среды (Гордашников, 2009). Социальная адаптация – это процесс активного приспособления к изменившейся среде: принятие норм и правил новой социальной среды (группы, коллектива, организации), в которую приходит индивид, а также форм предметной деятельности. Социальная адаптация представляет собой «элемент деятельности, функцией которого является освоение условий среды, решение повторяющихся, типичных проблем путем использования принятых способов социального поведения, действия» (Гвишиани, 1988, с. 6). Адаптация педагогическая (социально-педагогическая) – это явление, которое характеризует наибольшую приспособленность индивида к обучению и воспитанию, а именно условия, в которых находится индивид, для него оптимальны с позиции научения и воспитания (Мардахаев, 2014).

Социальная адаптация студентов в высших учебных заведениях является сложным и многогранным процессом, требующим внимания со стороны как образовательных учреждений, так и самих студентов. Важно понимать, что успешная адаптация не только способствует комфортному пребыванию в университете, но и оказывает прямое влияние на учебные показатели, общее благополучие и самоощущение студентов. Одним из важных аспектов социальной адаптации студентов является формирование у них положительного отношения к учебе и выбранной специальности. Как показывает практика, студенты, которые чувствуют уверенность в правильности выбора области обучения, проявляют больший интерес к учебному процессу и более успешно интегрируются в университетскую среду. Поэтому важно проводить работу по профориентации и показывать студентам перспективы, связанные с выбранными ими областями знаний. Главным средством адаптации, по мнению Л. И. Рюминой, «выступают формально организованные мероприятия на факультетах во время предвузовской подготовки и в процессе обучения иностранных студентов» (Ryumshina, 2023, p. 116). Не менее важными факторами успешной адаптации являются языковая коммуникация и учебные навыки, которые студенты приобретают в процессе обучения. Умение эффективно организовывать свое время, работать в группе, анализировать информацию и принимать обоснованные решения играет значительную роль в процессе обучения и дальнейшей карьере студента.

Подготовка и реализация новых программ и проектов по развитию международной академической мобильности высшими учебными заведениями набирает обороты. Это право дает возможность студентам временно учиться

ся как в российских, так и в зарубежных вузах, получая новые знания и колоссальный опыт. Психологическая поддержка является важным аспектом и играет ключевую роль в успешной адаптации иностранных студентов, помогая им не только определить свои профессиональные цели, но и преодолеть возможные трудности и проблемы, с которыми они могут столкнуться на пути к своей карьере. Самоидентификация, уверенность в себе и принятие окружающей среды – основные компоненты, которые необходимо учитывать при помощи иностранных студентов в выборе профессионального пути. Модель взаимодействия всех заинтересованных подразделений университета, а также участников процесса, заинтересованных в успешной адаптации иностранных студентов представлена на рисунке 1. Стоит заметить, что каждый из участников выполняет свою определенную функцию в данной модели. На протяжении всего периода обучения иностранные студенты взаимодействуют с каждым участником данной модели, начиная от первой ступени – абитуриента, и заканчивая получением диплома и присвоением квалификации. Студенческие и профсоюзные организации, волонтерские движения всегда готовы оказать помощь студенту-иностранцу.

Рисунок 1

Модель взаимодействия с иностранными студентами



Данная модель отображает политику Донского государственного технического университета, который активно развивает академическую мобильность, организуя процесс отбора студентов, аспирантов для участия в международных программах; взаимодействует с выезжающими на обучение и стажировку за рубеж студентами, аспирантами, а также принимающими университетами. **Целью** данного исследования является анализ особенностей социальной адаптации иностранных студентов в условиях образовательной миграции на примере студентов Донского государственного технического университета.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и проверки гипотез были использованы следующие методы: теоретический анализ трудов педагогов и психологов, наблюдение, анкетирование и интервью. Анкетирование проводилось с применением авторского опросника, направленного на изучение барьеров адаптации студентов в условиях образовательной миграции и удовлетворенность условиями, созданными для них в вузе.

Результаты исследования

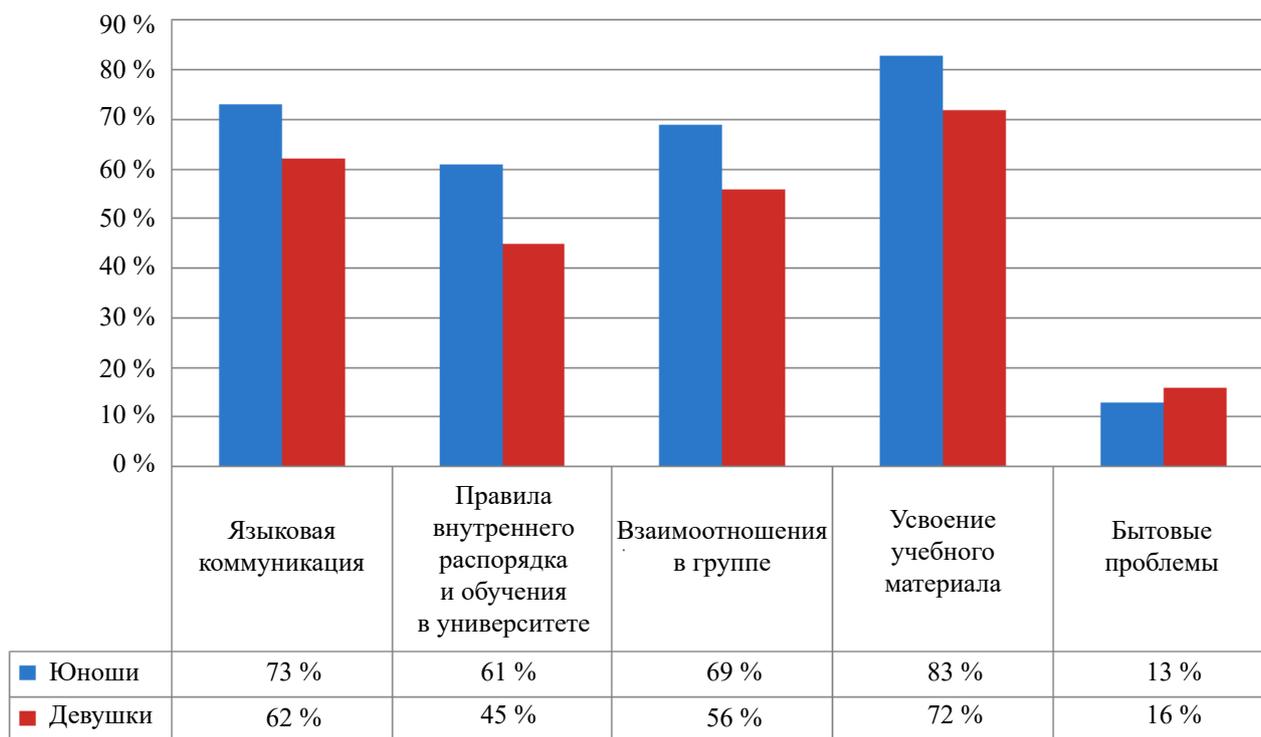
В ходе исследования было опрошено 136 респондентов в возрасте 18–25 лет. Гендерное распределение было следующим: девушки – 50 %, юноши – 50 %. Распределение по специализации: студенты-техники – 35 %, студенты-гуманитарии – 65 %.

При разработке авторской анкеты были определены критерии социальной адаптации иностранных студентов и выявлены наиболее распространенные проблемы, указывающие на определенные трудности в ходе адаптации (рисунок 2).

Как мы уже отметили, адаптация иностранных студентов имеет ряд особенностей и значительно отличается от адаптации российских студентов. Выявленные нами в ходе диагностики иностранных студентов трудности зависят от многих факторов, таких, как национальные, религиозные, личностные.

Рисунок 2

Результаты анкетирования (в %)



Проанализировав полученные результаты в ходе анкетирования и интервью, согласно распределению респондентов по специальности, можно сделать вывод, что наиболее трудным и для студентов-техников, и для студентов-гуманитариев является языковая коммуникация. Больше половины опрошенных, как среди девушек, так и среди юношей, указали языковую коммуникацию как главный фактор сложной адаптации. Языковой барьер и коммуникативные сбои оказывают влияние на академическую успеваемость иностранных студентов и на успешность межличностного взаимодействия как с педагогами, так и с одногруппниками. Это объясняется тем, что иностранные студенты испытывают трудности в общении с одногруппниками на русском языке, они не демонстрируют стремления к изучению языка, очень редко отвечают на занятиях, испытывая постоянный дискомфорт и напряжение.

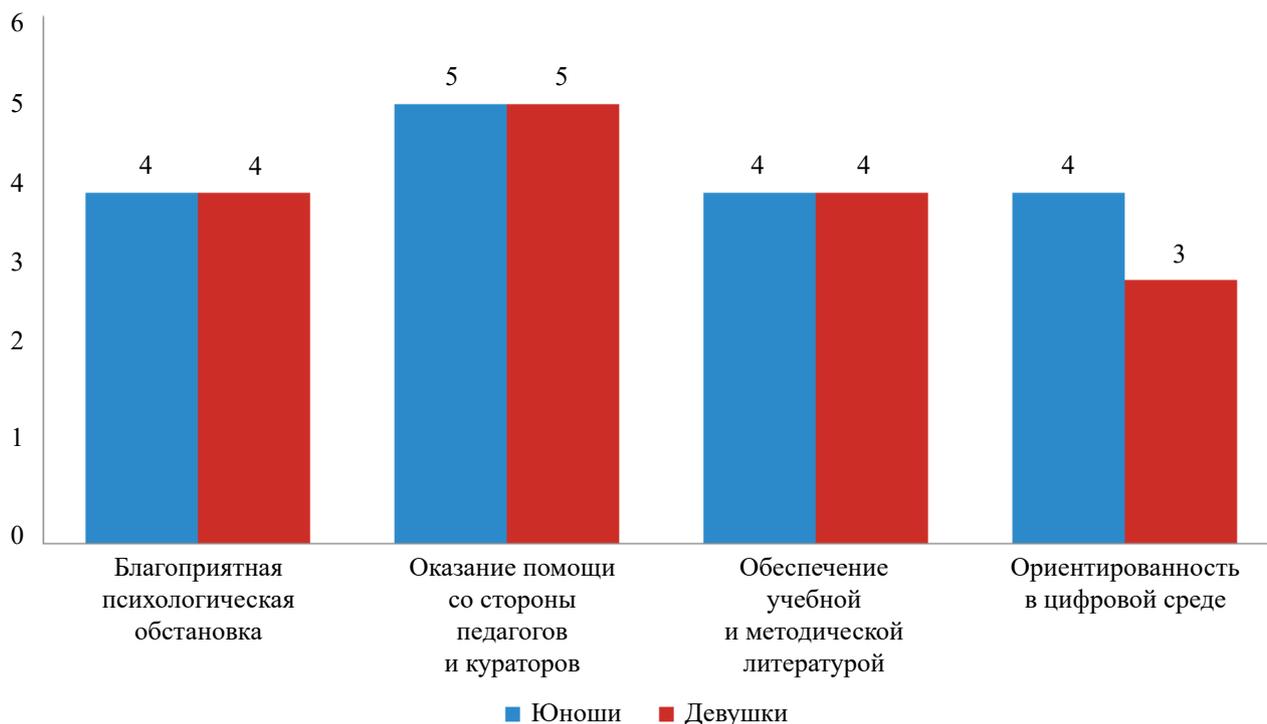
Сложности с вузовской системой и распорядком испытывает каждый из опрошенных, причем юноши с большим непониманием относятся к «новым» условиям обучения. Бытовые проблемы незначительны, но имеются, такие как: неудовлетворенность общежитием, соседом по комнате, организация питания в университете, оказание медицинской помощи, нерациональное использование личного времени, материальные трудности. Все эти проблемы имеют примерно одинаковое соотношение среди юношей и девушек.

Далее респонденты были поделены на несколько подгрупп для очного знакомства и группового интервью с целью выявления удовлетворенности созданных в университете условий для улучшения социальной адаптации иностранных граждан на основании полученных данных о проблемах и трудностях в ходе анкетирования. В рамках данного исследования юношам и девушкам предложено оценить по 5 – бальной шкале, где 5 баллов – максимально высокий балл оценивания удовлетворенности созданными условиями в вузе; 1 балл – низкий уровень удовлетворенности; 0 баллов – затрудняюсь ответить.

Полученные результаты удовлетворенности студентов-иностранцев отображены на рисунке 3. В ходе опроса (интервью) и анкетирования были определены критерии, которые наибольшим образом влияют на успешность адаптации в вузе. Опираясь на ответы юношей и девушек, можно сделать вывод, что в университете создана благоприятная психологическая среда, в том числе с оказанием психологической помощи соответствующими службами университета при необходимости. Данный фактор оценивается как отличный в равном количестве среди обоих полов. Студенты не испытывают недостатка в помощи как со стороны одногруппников, так и со стороны педагогов, обеспечены необходимой методической и учебной литературой. Лишь несколько респондентов среди юношей и девушек испытывают проблемы с поиском литературы в научно-технической библиотеке. Однако особые проблемы среди респондентов вызывает цифровая среда университета. Часть опрошенных, в основном девушки, высказались, что испытывают проблемы с личным кабинетом, электронной зачетной книгой.

Рисунок 3

Результаты исследования (в баллах)

**Обсуждение результатов**

Социальная адаптация в условиях образовательной миграции в современном обществе становится важной темой исследования как со стороны демографов, так и со стороны психологов и педагогов. Большинство российских университетов выстраивают взаимодействия с другими странами, налаживая партнерские отношения. Политика Донского государственного технического университета нацелена на партнерские отношения и развитие сотрудничества с Китаем, Казахстаном, Таджикистаном, Узбекистаном, Эквадором и многими другими, формируя благоприятные условия для социальной адаптации иностранных студентов и успешного освоения ими программ высшего образования. Используются различные методы и техники, адаптированные к потребностям иностранных студентов и их особенностям: индивидуальное консультирование, организация групповых занятий по профориентации, проведение культурно-образовательных мероприятий, тематические встречи.

В данном исследовании были проанализированы теории и подходы педагогов и психологов в вопросах социальной адаптации иностранных студентов. Сравнивая полученные нами результаты со сходными по теме исследованиями, отметим, что иностранные студенты в процессе адаптации испытывают ряд трудностей, в том числе и психологических. Так, М. Н. Вишневская рассматривала особенности иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе, акцентируя внимание на тревожность, вызванную в ходе адаптации студентов (Вишневская, 2020). Ван Юаньян в своей работе, посвященной исследованию взаимосвязи социально-психологической адаптации и эмоционального интеллекта у иностранных студентов пришла к выводу, что «эмоциональный интеллект является глубинным ресурсом социально-психологической адаптации иностранных студентов в иноязычной среде» (Ван, 2020, с. 5).

В ходе исследования проблемы социальной адаптации студентов в Донском государственном техническом университете выявлен ряд важных аспектов, которые необходимо учитывать для создания оптимальных условий успешной адаптации иностранных граждан к учебной среде. Это позволит лучше понять мотивы и динамику образовательной миграции, а также выявить основные тенденции и вызовы, с которыми сталкиваются мигранты. Установлено, что показатели социальной адаптации зависят от гендерных различий: трудности со знанием русского языка менее возникают у лиц женского пола, нежели у мужского. Согласно результатам опроса, именно девушки отмечали, что не испытывают серьезных проблем при изучении языка и общении на нем. Юношам же напротив, изучение русского языка дается сложнее, они чаще обращаются к переводчику, в отличие от девушек. Большая часть респондентов максимально высоко оценивает созданную в университете благоприятную обстановку в отношении получения профессиональных навыков обучения иностранными студентами. Однако, существует и ряд проблем как учебного характера – правила обучения и внутреннего распорядка в университете, неумение ориентироваться в цифровой среде, так и бытовых, которые требуют пристального внимания со стороны кураторов и педагогов, деканатов. Использование заявленных методик исследования позволяет получить глубокое понимание личного опыта и мотивации мигрантов, что дает возможность более точно оценить их потреб-

ности и перспективы, а также разработать рекомендации для более успешной адаптации иностранных студентов и оптимизации образовательного процесса.

Список литературы

- Битянова, М. Р. (1997). *Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка*. Образовательный центр «Педагогический поиск».
- Ван, Ю. (2020). Взаимосвязь социально-психологической адаптации и эмоционального интеллекта у иностранных студентов. *Журнал Мир науки: педагогика и психология*, 1.
- Вишневецкая, М. Н. (2020). Особенности адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российском вузе. *Журнал Мир науки: педагогика и психология*, 2.
- Гвишиани, Д. М., и Лапина, Н. И. (1988). *Краткий словарь по социологии*. Политиздат.
- Голубкина, Т. М., и Ефимова, С. А. (2018). Российский вуз глазами иностранных студентов. *Запад – Восток*, 11, 223–239.
- Гордашников, В. А., и Осин, А. Я. (2009). *Образование и здоровье студентов медицинского колледжа*. Академия Естествознания.
- Дикая, Л. Г. и Журавлев, А. Л. (2007). Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. Институт психологии РАН.
- Замотин, М. П. (2016). Образовательная миграция в миграционных исследованиях российских авторов. *Дискурс*, 5, 77–79. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2016-0-5-77-86>
- Клименко В. А., Гришина А. В., Проненко Е. А. (2023). Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов. *Российский психологический журнал*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>
- Лисицын, П. П., и Степанов, А. М. (2022). Новые законы миграции Э. Равенштайна. *Социологические исследования*, 8, 15–26. <https://doi.org/10.31857/S013216250020187-8>
- Мардахаев, Л. В. (2014). *Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов*. Издательство Российского социального университета.
- Рюмшина, Л. И. (2023). Социокультурная адаптация студентов к образованию за рубежом: подход российских и зарубежных психологов. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 12(8А), 111–118. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.17.26.012>
- Самофалова, Е. И. (2019). Методология анализа образовательной миграции в социальной философии в отечественной мысли. *Журнал Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 50, 75–87.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *Journal International Migration*, 30, 69–85. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Lee, E. S. (1966). Theory of Migration. *Journal Demography*, 3(1), 47–57.
- Ravenstein, E. G. (1876). The Birthplace of the People and the Laws of Migration. *The Geographical Magazine*, 3, 173–177.

References

- Bityanova, M. R. (1997). *Adaptation of the child to school: diagnosis, correction, pedagogical support*. Educational Center “Pedagogical Search”. (In Russ.)
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *Journal International Migration*, 30, 69–85. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Dikaya, L. G. & Zhuravlev, A. L. (2007). *Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, and perspectives*. Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
- Guishiani, D. M., & Lapina, N. I. (1988). *A brief dictionary of sociology*. Politizdat. (In Russ.)
- Golubkina, T. M., & Efimova, S. A. (2018). Russian higher education institutions through the eyes of foreign students. *West – East*, 11, 223–239. (In Russ.)
- Gordashnikov, V. A., & Osin, A. Y. (2009). *Education and health of medical college students*. Academy of Natural Science. (In Russ.)
- Klimenko V. A., Grishina A. V., Pronenko E. A. (2023). The role of psychological resources in overcoming difficult life situations among educational migrants. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>
- Lisitsyn, P. P., & Stepanov, A. M. (2022). E. Ravenstein’s new laws of migration. *Sociological Research*, 8, 15–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013216250020187-8>
- Lee, E. S. (1966). Theory of Migration. *Journal Demography*, 3(1), 47–57.
- Mardakhaev, L. V. (2014). *Social pedagogy: a brief dictionary of concepts and terms*. Publishing house of the Russian Social University. (In Russ.)
- Ravenstein, E. G. (1876). The Birthplace of the People and the Laws of Migration. *The Geographical Magazine*, 3, 173–177.

Ryumshina, L. I. (2023). Sociocultural adaptation of students to education abroad: the approach of Russian and foreign psychologists. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Contemporary Research*, 12(8A), 111–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.17.26.012>

Samofalova, E. I. (2019). Methodology of analyzing educational migration in social philosophy in Russian thought. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political*, 50, 75–87. (In Russ.)

Vishnevskaya, M. N. (2020). Features of adaptation of foreign students to the learning process in Russian higher education institution. *World of Science: Pedagogy and Psychology*, 2. (In Russ.)

Wang, Y. (2020). The relationship between social-psychological adjustment and emotional intelligence in international students. *Journal of the World of Science: Pedagogy and Psychology*, 1. (In Russ.)

Zamotin, M. P. (2016). Educational migration in migration studies of Russian authors. *Discourse*, 5, 77–79. (In Russ.) <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2016-0-5-77-86>

Об авторах:

Александра Юрьевна Светоносова, ассистент кафедры образования и педагогических наук, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), svetonosovaA84@mail.ru

Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, декан факультета психологии, педагогики и дефектологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), abakira@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Alexandra Yuryevna Svetonosova, Assistant of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), svetonosovaA84@mail.ru

Irina Vladimirovna Abakumova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), abakira@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 28.04.2024

Поступила после рецензирования / Revised 28.07.2024

Принята к публикации / Accepted 17.07.2024

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ AGE PSYCHOLOGY



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-29-42>



EDN: CXEYUS

Исследование взаимосвязи между временной перспективой и чертами становящейся взрослости у молодых людей в зависимости от наличия опыта работы

Елизавета В. Найденова¹  , Алина В. Ламтева² 

¹Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 naidenova@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Работа нацелена на изучение проявлений временной перспективы и черт становящейся взрослости, а также их взаимосвязей у молодых людей с опытом работы и без него. Актуальность исследования объясняется существующей тенденцией к инфантилизации молодежи, что выражается в увеличении среднего возраста начала профессиональной и семейной жизни. Новизна работы заключается в том, что временная перспектива и наличие опыта работы рассматриваются в качестве основных предикторов повышенного проявления черт становящейся взрослости.

Цель. Изучить взаимосвязи между временной перспективой личности и чертами становящейся взрослости у молодежи с опытом работы и без него.

Материалы и методы. В ходе исследования опрошено 47 человек в возрасте от 18 до 25 лет, среди которых 26 человек обладают опытом выполнения профессиональной деятельности, а 21 человек не имеют опыта работы. Для достижения цели исследования были использованы: методика «Черты становящейся взрослости», методика «Уровень выраженности инфантилизма», опросник «Временная перспектива личности Зимбардо», а также авторская анкета-опросник. Достоверность полученных результатов обеспечивается использованием методов статистической обработки данных.

Результаты исследования. Установлено, что молодые люди без опыта работы в большей степени ориентированы на настоящее время с фаталистической и гедонистической установкой по отношению к нему. Они также в большей степени склонны к экспериментированию, направленности на себя, а также к повышению некоторых признаков инфантилизма в сравнении с молодыми людьми с опытом работы. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между временными ориентациями личности и чертами становящейся зрелости, инфантилизмом, которые могут изменяться в зависимости от наличия опыта работы.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование подтверждает существование тенденции отложенного взросления среди молодежи. Проявление черт более детской позиции молодых людей, таких, как направленность на себя, экспериментирование, неупорядоченность поведения, инфантилизм, низкие показатели трудовой мотивации могут объясняться несбалансированностью их временной перспективы. Ориентация на фаталистическое и гедонистическое настоящее, которую демонстрируют молодые люди, может выступать в качестве механизма адаптации молодых людей в условиях неопределенности их социальной позиции.

Ключевые слова: инфантилизм, временная перспектива, жизненный путь, ранняя взрослость, отложенное взросление

Для цитирования. Найденова, Е. В., и Ламтева, А. В. (2024). Исследование взаимосвязи между временной перспективой и чертами становящейся взрослости у молодых людей в зависимости от наличия опыта работы.

Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология, 7(4), 29–42.
<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-29-42>

Exploring the Relationship Between Time Perspective and Emerging Adulthood Traits Among Young Adults in Relation to Work Experience

Elizaveta V. Naidenova¹  , Alina V. Lamteva² 

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

²Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 naidenova@sfedu.ru

Abstract

Introduction. The work aims to study the manifestations of time perspective and the traits of emerging adulthood, as well as their interrelationships in young people with and without work experience. The relevance of the study is explained by the current trend towards infantilization of young people, expressed in the increase in the average age of the beginning of professional and family life. The novelty of the work lies in the fact that the perspective of time and work experience are considered as the main predictors of increased manifestation of traits of emerging adulthood.

Objective. Examine the relationships between the temporal perspective of personality and emerging adulthood traits in youth with and without work experience.

Materials and Methods. In the course of the study, 47 people aged 18 to 25 years were interviewed, among whom 26 people had experience in professional activities and 21 people had no work experience. To achieve the goal of the study, the following techniques were used: the technique “Traits of emerging adulthood”, the technique “Level of infantilism expression”, the questionnaire “Time perspective of Zimbardo personality”, as well as the author’s questionnaire-questionnaire. The reliability of the results obtained is ensured by the use of statistical data processing methods.

Results. Young people without work experience were found to be more oriented towards the present with a fatalistic and hedonistic attitude toward it. They are also more prone to experimentation, self-directedness, and an increase in some traits of infantilism compared to young people with work experience. Statistically significant correlations were found between temporal orientations of personality and traits of maturing maturity, infantilism, which can change depending on the presence of work experience.

Discussion. The research confirms the existence of a trend of delayed adulthood among young people. The manifestation of traits of a more childish position of young people, such as self-directedness, experimentation, disordered behavior, infantilism, low indicators of work motivation can be explained by the imbalance of their time perspective. The orientation towards a fatalistic and hedonistic present demonstrated by young people may act as a mechanism of adaptation of young people in the conditions of uncertainty of their social position.

Keywords: infantilism, time perspective, life course, early adulthood, delayed adulthood

For Citation. Naidenova, E. V., & Lamteva, A. V. (2024). Exploring the relationship between time perspective and emerging adulthood traits among young adults in relation to work experience. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 29–42. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-29-42>

Введение

Демографы и социологи, изучающие переход к взрослой жизни, обнаружили значительные изменения в этом процессе за последние сорок лет (Liefbroer, A. C. (2005). Changes in the transition to adulthood in Europe. *Report for the Robert Bosch Foundation*. <https://nidi.nl/shared/content/output/2005/rbs-2005-adulthood.pdf>). Многие важные события, характеризующие наступление этапа взрослой жизни, такие, как вступление в первый брак или рождение детей, откладываются современными молодыми людьми на неопределенных срок. Так, Corijn & Klijzing (2001) отмечают, что сроки вступления в первый брак, рождения первых детей, окончания очной учебы, выхода на первую работу значительно увеличились во многих странах Европы.

Жизненный путь молодых людей становится всё более разнообразным. Таким образом, растёт категория молодых людей, которая не совершает переходы, ранее считавшиеся «нормальными» на пути к взрослой жизни, что приводит к ряду проблем. Прежде всего – демографические и экономические глобальные проблемы. Так, откладывание вступления в брак на более поздние периоды жизни приводит к снижению рождаемости, что через пару десятилетий может сказаться на экономике стран, в связи с тем, что число трудоспособного населения будет сравнительно невелико. Однако проблемы, связанные с отказом от перехода к взрослой жизни, приводят к масштабным проблемам уже сейчас. Многие молодые люди, помимо отсрочки вступления в брак и деторождения, не готовы начинать профессиональную деятельность, что приводит к проблемам с кадровым обеспечением. Помимо этого, отсроченное взросление негативно сказывается и на самоощущении молодых людей. Так, молодые люди, которые вступили в период ранней взрослости, но при этом не прошли различные этапы, связанные с инициацией, не могут сформировать свою идентичность на основе характеристик взрослого человека (Гавриленко, 2013;

Brzezińska et al., 2012). Это может приводить к проблемам с самоопределением и самооценкой молодых людей. Так молодые люди, откладывающие типично взрослые решения и поступки, проявляют меньше оптимизма и решительности, больше страдают от депрессивных симптомов и тревоги (Salmela-Aro et al., 2014; Luycx et al., 2008). Поскольку данные проблемы являются более чем весомыми как на индивидуальном, так и на глобальных уровнях, нам представляется необходимым изучение такого феномена как отложенное взросление.

По данным Лобановой и Логуновой (2012) отложенное взросление является состоянием социальной недееспособности и инфантилизма, которые возникают вследствие продления периода обучения. По данным Михайловой (2021) молодые люди, стремящиеся отсрочить свое взросление, вполне могут интегрироваться в общество взрослых людей, устроившись на работу или создав семью. Однако, такие люди не видят в этом самоцели: это скорее является способом сохранения детской позиции. По ее данным такие люди инфантильны, соответственно, они отличаются от зрелых личностей такими особенностями как безответственность, социальная пассивность, отсутствие самостоятельности, профессиональная и личностная стагнация.

Arnett (2002) утверждает, что начало взрослой жизни – это длительный период исследований и нестабильности, во время которого многие молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет борются с неопределенностью и наслаждаются свободой одновременно. По мнению Brzezińska et al. (2011) достижение зрелости означает определение направления собственной жизни, доминирующей формы деятельности (не обязательно профессиональной), формулировку жизненных устремлений на 10–20 лет, а также самоопределение с точки зрения готовности к построению прочных отношений. При этом становление взрослой жизни в современных реалиях, по данным Arnett (2006), имеет ряд социальных отличительных черт, среди которых можно выделить увеличение времени, затрачиваемого на получение высшего образования, длительная нестабильность на работе и расширение возможностей добрых отношений. По словам Arnett (2006), многие современные молодые люди воспринимают взрослую жизнь как опасность, которой следует избегать, как конец независимости. Для них новый этап становления взрослой жизни представляет собой время свободы для исследований – образования, любви, работы и развлечений, получения широкого спектра жизненного опыта. Также это время дает возможность сосредоточиться на себе, в связи со сравнительно небольшим количеством ежедневных обязательств перед другими людьми. Douglass (2007) называет этот период промежуточным временем, полным возможностей и надежд с одной стороны, и временем нестабильности и неопределенности с другой стороны. В связи с этими обстоятельствами некоторые авторы даже выделяют промежуток с 18 до 25 лет в отдельный возрастной период, именуемый как «фаза зарождения взрослой жизни». Это совершенно новая фаза в развитии, находящаяся между поздним подростковым возрастом и ранней взрослой жизнью. Критерием различения этих трех периодов жизни является именно принятие социальных ролей, типичных для периода взрослой жизни (Arnett, 2000; Brzezińska et al., 2011). Однако, по мнению авторов, это не универсальный период человеческого развития, поскольку он наступает при определенных условиях, в основном в индустриальных и постиндустриальных странах. Как отмечает Arnett (2002), взросление характерно скорее для культур, чем для стран, хотя в некоторых местах оно больше ассоциируется с социальным классом, чем с этнической принадлежностью, или с городскими районами, чем с сельской местностью.

Помимо таких объективных характеристик начала взрослой жизни как окончание обучения, начало семейной и профессиональной жизни, важно также учитывать субъективные характеристики – представление о себе как о взрослом человеке. В своих исследованиях Luycx et al. (2008) уделяют основное внимание тому, как психологические и контекстуальные переменные (образование и профессиональная работа) влияют на идентификацию себя как взрослого человека. Результаты показали, что ощущение себя взрослым было выше в группе рабочих, а также что приобретению чувства взрослости способствовало высокое чувство согласованности действий. Эти результаты говорят о положительном влиянии профессиональной деятельности на восприятие себя почти или полностью взрослым.

Причиной распространения описанного феномена может быть снижение социальных ограничений, с которыми сталкивается поведение молодых людей. Ослабление зависимости от семьи уменьшает силу давления нормативных предписаний и расширяет свободу выбора для молодых людей. Во-вторых, предпочтения молодежи изменились за последние десятилетия. В соответствии с идеологией самоактуализации, молодые люди придают большее значение другим сферам жизни, нежели семье или карьере (Liefbroer, A. C. (2005). *Changes in the transition to adulthood in Europe. Report for the Robert Bosch Foundation.* <https://nidi.nl/shared/content/output/2005/rbs-2005-adulthood.pdf>). Buchmann (1989) в исследовании, посвященном изменениям при вступлении во взрослую жизнь, утверждает, что для их понимания особенно важны два взаимосвязанных процесса, а именно: процессы индивидуализации и институционализации. Автор утверждает, что произошедшие экономические и политические изменения способствовали процессу индивидуализации. В то же время государство нуждается в регулировании жизни отдельных людей, что выражается в процессе институционализации. Именно эта динамика лежит в основе понимания вступления во взрослую жизнь. Buchmann (1989) утверждает, что жизненный путь каждого человека становится менее ограниченным традициями и обычаями и, следовательно, более восприимчивым к индивидуальным ориентациям на действия. Однако это не отменяет того, что жизнь каждого человека должна вписываться в стан-

дартизированные модели жизни, определенные обществом и государством. По ее мнению, общество влияет на жизненный путь следующими способами:

1. Регулируя сроки вступления в роль с помощью возрастных предписаний;
2. Прививая людям идеологию индивидуализма.

Ожидается, что люди будут создавать биографические стратегии, которые будут определять их действия. Эти биографические стратегии, однако, не обязательно изобретаются отдельными людьми с нуля, на них сильно влияют сценарии, доступные в культурной среде. Таким образом, люди получают набор сценариев, которые облегчают построение индивидуального жизненного пути личности. В этом смысле индивиды делают выбор среди структурно заданных альтернатив (Buchmann, 1989). Так, данные сценарии, считающиеся нормальными или ненормальными в определенной культуре могут вносить некоторые коррективы в жизненный путь личности за счет изменения ее восприятия временной перспективы. Временная перспектива, по мнению некоторых авторов, формируется личностью именно в обществе под влиянием таких социальных факторов, как социальные стереотипы, социальная идентификация, специфика культуры и исторической эпохи, которые определяют жизненные задачи (Сурикова, 2012).

Временная перспектива, то есть понимание индивидом своего психологического прошлого, настоящего и будущего, считается основополагающей для понимания человеческого поведения (Kauffman & Nusman, 2004). Временная перспектива в качестве явления психологической реальности человека была выделена Франклом и в дальнейшем раскрыта в теории поля Курта Левина (Сурикова, 2012). Временная перспектива представляет собой, по мнению авторов, многомерный конструкт, связанный со способностью людей осознавать свое настоящее, примерно представлять события будущего и размышлять о прошлом (Lennings et al., 1998). В дальнейшем исследование временной перспективы продолжил Nuttin (1964), который выделил такие параметры временной перспективы личности, как временная протяженность, событийная насыщенность, структурированность времени.

Согласно Mello & Worrell (2014) временная перспектива многомерна и может быть концептуализирована в терминах отношения, ориентации, взаимосвязи, частоты и значения, среди которых наибольший исследовательский интерес представляет изучение именно отношений ко времени и временной ориентации. Отношение ко времени или временная установка отражает эмоциональный компонент временной перспективы. Временная установка определяется как позитивные и негативные чувства по отношению к прошлому, настоящему и будущему. Позитивная установка выражается в отношении ко временному промежутку как интегрированному в общую временную перспективу, что отражается в активности личности и дает возможности в достижении целей. В случае негативного отношения ко времени оно воспринимается как непоследовательное и ограниченное, с ощущением его прерывистости: в таком случае будущего избегают, а прошлое представляется источником вины или проблем. Ориентация во времени определяет на какой конкретный временной промежуток (прошлое, настоящее или будущее) личность делает акцент в большей степени.

В своей основополагающей статье Zimbardo & Boyd (1999) выявили три временные ориентации – на прошлое, настоящее и будущее, которые также различаются в зависимости от временной установки. Как раз эти ориентации были названы авторами временными перспективами. Так, временные перспективы подразделяются на

1. Будущее;
2. Фаталистическое настоящее;
3. Гедонистическое настоящее;
4. Негативное прошлое;
5. Позитивное прошлое.

Хотя временные перспективы могут изменяться в зависимости от ситуации, существуют также диспозиционные различия между людьми в зависимости от временных ориентаций. Люди, ориентированные на будущее, скорее всего думают о том, что может или должно произойти, они могут планировать и работать над достижением будущих целей. Фаталистичный подход к настоящему определяется представлением о настоящем как о чем-то неизменном и не подвластном, они в меньшей степени готовы прикладывать усилия для изменений, поскольку считают, что все происходящее предрешено. Люди с гедонистическим подходом к настоящему живут сегодняшним днем, они пользуются преимуществами доступных удовольствий по мере появления возможностей. Позитивное отношение к прошлому означает ностальгическое отношение к произошедшим событиям. Наконец, негативное отношение к прошлому выражается в отрицательном отношении к произошедшим событиям: такие люди склонны искать в прошлом причины существующих на данный момент проблем. На усвоенные ориентации во времени и установки ко времени может влиять культура, образование, религия и социальный класс, к которому принадлежит человек (Boniwell & Zimbardo, 2015).

Нам представляется, что на формирование отсроченного взросления могут в некоторой степени влиять временной ориентации молодежи, поскольку временная перспектива выступает в качестве одного из критериев личностного и социального развития личности (Курденко, 2015). Причем временные ориентации, по нашим представлениям, могут в некоторой степени отличаться у работающей и не работающей молодежи, поскольку, как установлено Luuckx et al. (2008), именно выполнение профессиональной деятельности во многом определяет ста-

новление субъективного ощущения собственной взрослости. В связи с этим **цель** нашего исследования – изучить взаимосвязи между временными ориентациями и чертами становящейся взрослости у молодежи, обладающей и не обладающей опытом работы.

Материалы и методы

В качестве эмпирического объекта исследования выступили 47 человек как мужского ($n = 19$), так и женского ($n = 28$) пола в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 21,5$), которые не состоят и никогда не состояли в браке, из которых 21 респондент не имеет опыта работы, а 26 или имеют опыт работы в прошлом или трудоустроены в данный момент времени. Люди, относящиеся к данной возрастной категории, по данным Arnett (2000), потенциально могут испытывать сложности с идентификацией себя как зрелой личности, в связи с чем могут скорее относиться к возрастному периоду «становящаяся взрослость» нежели, чем к периоду «ранняя взрослость».

Для проведения исследования нами были использованы такие методики как:

1. Методика «Черты становящейся взрослости» в адаптации Ерофеевой (2023). Данная методика позволяет установить степень выраженности таких черт становящейся взрослости, как поиск идентичности, эксперименты, направленность на себя, между подростком и взрослым, нестабильность.

2. Методика «Уровень выраженности инфантилизма» Сергиной (2006). С помощью этой методики можно исследовать следующие характеристики, которые в зависимости от степени их выраженности демонстрируют инфантильность личности: зрелость эмоционально-волевой сферы, выраженность трудовой мотивации, сформированность ценностных ориентаций, склонность к развлечениям, способность к рефлексии, позиция иждивенца, неупорядоченность поведения, сформированность преодолевающего поведения.

3. Опросник временной перспективы личности Зимбардо в адаптации Сырцовой, Соколовой и Митиной (2008), который позволяет установить степень выраженности восприятия таких временных перспектив как негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, будущее. При установлении достоверности временных перспектив было обнаружено, что они связаны с широким спектром демографических, поведенческих, медицинских, возрастных установок (Dunkel & Weber, 2010), что имеет наибольшее значение для текущего исследования.

Также с целью получения дополнительных сведений от респондентов относительно их самоощущения и идентификации себя с определенными социально-возрастными категориями, нами была составлена авторская анкета опросник, которая включала следующие открытые вопросы:

1. Чувствуете ли Вы себя по-настоящему взрослым человеком?
2. Как Вы думаете, что отличает «по-настоящему взрослых» людей от вас, почему Вы не чувствуете себя таким?
3. Испытываете ли Вы дискомфорт по этому поводу?

В качестве методов статистической обработки данных нами применялся частотный анализ с применением биномиального критерия, с целью выявления вероятностной связи показателей – корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, с целью выявления межгрупповых различий по изучаемым признакам – U-критерий Манна-Уитни, с целью выявления значимых различий в силе коэффициентов корреляции в двух независимых группах использовалось Z-преобразование Фишера и Z-критерий. Для обработки данных были использованы стандартные компьютерные программы статистического анализа данных: SPSS Statistics.

Результаты исследования

Участниками нашего исследования стали молодые люди в возрасте от 18 до 25, которые потенциально могли испытывать сложности с отнесением себя к категории взрослых людей. Это допущение частично подтверждается полученными нами результатами: более половины респондентов, а именно 31 человек (как имеющих опыт работы, так и без него) не могут назвать себя «по-настоящему» взрослыми, что, учитывая критическое значение биномиального критерия $m_{\text{крит}} = 30$ при $n = 47$, говорит нам о том, что люди, входящие в выборку, склонны чувствовать себя младше, они не могут в полной мере принять на себя роль взрослого человека. При этом большая часть респондентов (13 из 16), не испытывающих сложностей с отнесением себя к социально-возрастной группе взрослых, имеют опыт работы.

Респонденты давали довольно разнообразные ответы на вопрос «Как Вы думаете, что отличает “по-настоящему взрослых” людей от вас, почему Вы не чувствуете себя таким?». Полученные ответы были проанализированы, в результате были получены следующие отличительные признаки взрослого человека, по мнению наших респондентов: принятие ответственности, наличие работы и финансовая независимость, выполнение роли семьянина, отдельное проживание от родительской семьи, самостоятельность и уверенность в себе, большой жизненный опыт, оконченное образование (таблица 1). Причем в качестве главного отличительного признака молодые люди называют именно наличие работы и финансовую независимость.

При этом большая часть респондентов ($n = 23$), отметивших, что не чувствуют себя взрослыми, также утверждают, что это доставляет им дискомфорт. В связи с этим, учитывая критическое значение биномиального критерия $m_{\text{крит}} = 21$ при $n = 31$, можно сделать вывод, что для молодых людей, не чувствующих себя достаточно зрелыми для выполнения типичных социальных ролей взрослого человека, свойственно чувствовать по этой причине определенный дискомфорт.

Таблица 1

Частота встречаемости признаков взрослого человека в ответах респондентов

Признак	Частота встречаемости
Берут на себя ответственность	5
Финансовая независимость и наличие работы	9
Собственная семья и выполнение родительской роли	5
Проживание отдельно от родителей	4
Самостоятельность и уверенность в себе	6
Жизненный опыт	2
Оконченное образование	6

Интересным является то, что несмотря на существенное количество людей в выборке, которые не относят себя к категории «взрослые», молодые люди в большинстве своем все же не отличаются высокой инфантильностью (рисунок 1). Так, большинство опрошенных характеризуются средним уровнем выраженности инфантилизма, что может свидетельствовать о проблемах с самоконтролем, отсутствии конкретики в планах и целях на жизнь, снижении трудовой мотивации, непоследовательности, а также о повышенном стремлении к развлечениям.

Далее перейдем к сравнению групп респондентов с опытом и без опыта работы. Большинство респондентов с опытом работы, а именно 12 человек при объеме группы в 21 человек могут отнести себя к категории взрослых, чего нельзя сказать о группе неработающих респондентов. Из 26 респондентов 23 человека чувствуют, что еще не достигли в социальном и личностном плане уровня взрослого человека, что, учитывая критическое значение биномиального критерия $m_{\text{крит}} = 18$ при $n = 26$, говорит нам о существенности данной проблемы для неработающих молодых людей.

С целью выявления различий по показателям признаков становящейся взрослости, инфантилизму и временной перспективе между групп молодых людей с опытом работы и без нами был использован U-критерий Манна-Уитни. В результате проведенного сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия по показателям таких временных перспектив, как фаталистическое настоящее – ФН ($p \leq 0,05$), гедонистическое настоящее – ГН ($p \leq 0,01$), по таким чертам становящейся взрослости, как эксперименты ($p \leq 0,01$) и направленность на себя ($p \leq 0,01$), а также уровню выраженности трудовой мотивации ($p \leq 0,05$), гедонизму ($p \leq 0,05$) и непоследовательности поведения ($p \leq 0,05$), которые могут указывать на уровень инфантилизма личности.

Выявлено, что направленность на фаталистическое и гедонистическое настоящее значимо выше у молодых людей, не имеющих опыта работы. Также молодые люди без опыта работы характеризуются статистически значимо более высокой выраженностью таких черт становящейся взрослости, как склонность к экспериментированию и направленность на себя, а также более высокой непоследовательностью в поведении и склонностью к развлечениям и получению удовольствий. При этом трудовая мотивация, которая является критерием инфантилизма, значимо выше у респондентов с опытом работы (рисунок 2).

С целью выявления взаимосвязей между временными перспективами личности и показателями становящейся взрослости и инфантильности нами был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена (непараметрический метод). В результате проведенного корреляционного анализа получены значимые корреляции, обозначенные в таблице 2.

Рисунок 1

Частота встречаемости различных уровней инфантилизма среди респондентов

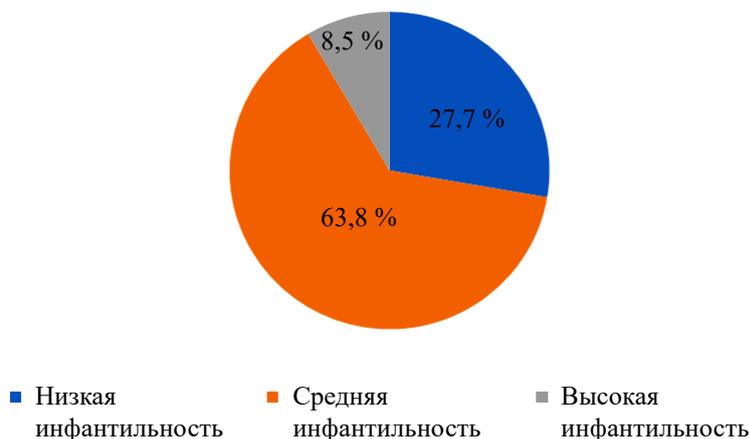


Рисунок 2

Сравнение средних значений показателей временной перспективы, черт становящейся взрослости и инфантильности у групп молодежи с опытом работы и без него

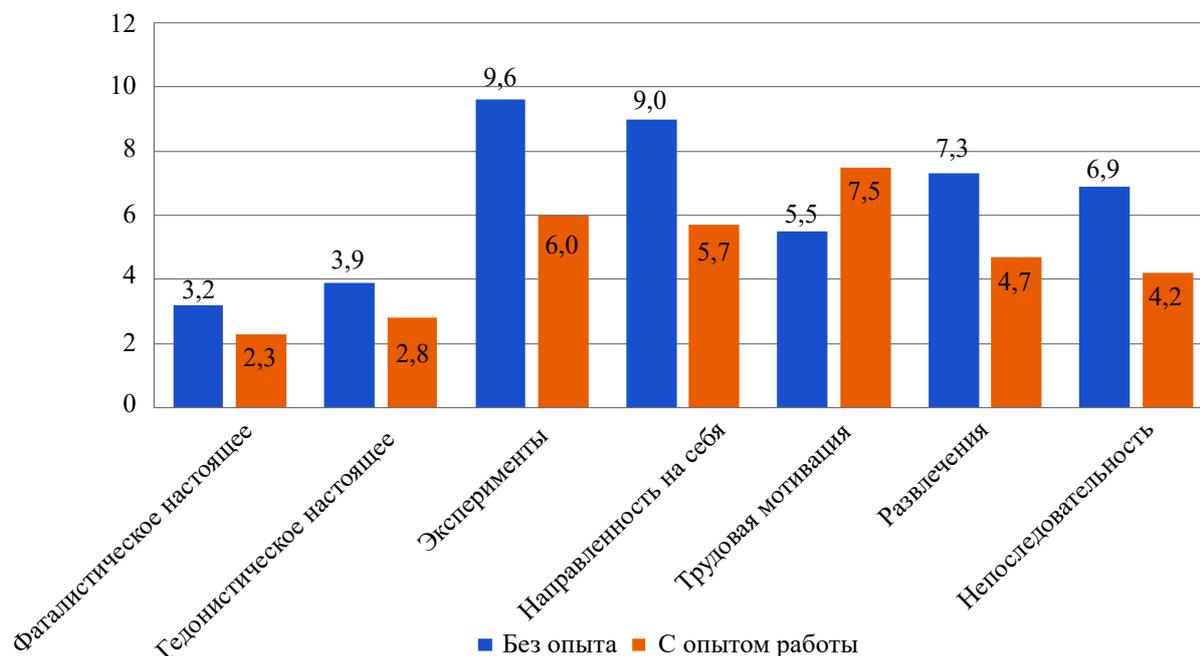


Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Корреляция	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Негативное прошлое & инфантилизм	–,309	$P \leq 0,05$	статистически значимая умеренная отрицательная связь
Негативное прошлое & иждивенец	–,305	$P \leq 0,05$	статистически значимая умеренная отрицательная связь
Фаталистическое настоящее & направленность на себя	,390	$P \leq 0,01$	статистически значимая умеренная положительная связь
Фаталистическое настоящее & инфантилизм	,555	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Фаталистическое настоящее & неупорядоченность поведения	,763	$P \leq 0,01$	статистически значимая сильная положительная связь
Гедонистическое настоящее & эксперименты	,662	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & направленность на себя	,642	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & трудовая мотивация	–,646	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная отрицательная связь
Гедонистическое настоящее & развлечения	,867	$P \leq 0,01$	статистически значимая сильная положительная связь
Будущее & эмоционально-волевая сфера	,345	$P \leq 0,05$	статистически значимая умеренная положительная связь

Как видно из таблицы 2, между временными перспективами молодежи и чертами инфантилизма и становящейся взрослости действительно существуют некоторые значимые корреляционные связи. Так, сильная положительная связь между гедонистическим настоящим и склонностью к развлечению говорит нам о том, что молодые люди, более ориентированные на жизнь одним днем, будут в большей степени проявлять такую черту инфантилизма как склонность к развлечениям. Также сильная взаимосвязь ($r = 0,763$; $P \leq 0,01$) обнаружена между фаталистическим настоящим и неупорядоченностью поведения. То есть, чем больше молодые люди чувствуют, что не способны что-либо изменить в своей жизни, тем больше они демонстрируют непоследовательность и нелогичность своих действий. Заметные связи обнаружены между ориентацией на гедонистическое настоящее и такими чертами становящейся взрослости, как эксперименты ($r = 0,662$; $P \leq 0,01$) и направленность на себя ($r = 0,642$; $P \leq 0,01$). При этом гедонистическое настоящее также отрицательно связано с трудовой мотивацией: большее восприятие молодым человеком настоящего отрезка жизни как существующего исключительно для получения удовольствий приводит к меньшему устремлению к выполнению профессиональной деятельности. Фаталистическое настоящее при этом заметно положительно взаимосвязано с инфантилизмом ($r = 0,555$; $P \leq 0,01$), то есть о большем инфантилизме молодых людей может свидетельствовать неспособность брать на себя ответственность за происходящее в данный промежуток времени события. Это может также выражаться в излишней направленности на себя у молодых людей с фаталистическим восприятием настоящего, исходя из обнаруженной положительной умеренной взаимосвязи между этими явлениями ($r = 0,390$; $P \leq 0,01$). При этом не только восприятие настоящего имеет взаимосвязи с чертами инфантилизма и становящейся взрослости. Так, например более сильная ориентация на будущее и готовность жертвовать насущными удовольствиями ради достижения целей сопровождается более высоким развитием эмоционально-волевой сферы, о чем свидетельствует умеренная положительная взаимосвязь между ориентацией на будущее и обозначенным критерием зрелости личности ($r = 0,345$; $P \leq 0,05$). Отрицательные умеренные связи обнаружены между восприятием прошлого в негативном ключе и общим показателем инфантильности ($r = -0,309$; $P \leq 0,05$), а также позицией иждивенца ($r = -0,305$; $P \leq 0,05$). Таким образом, как бы парадоксально это не было, чем больше человек, проживающий этап становления взрослости, испытывает неприятие своего прошлого, тем менее инфантильным он будет, что найдет проявление в жилищной и финансовой независимости.

Далее, с целью обнаружения предполагаемых различий в корреляционных связях между временными перспективами и чертами инфантилизма и становящейся взрослости у групп молодежи с опытом работы и без него, нами был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена в каждой группе отдельно. Результаты корреляционного анализа в группе респондентов без опыта работы представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты корреляционного анализа в группе неработающих респондентов

Корреляция	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Фаталистическое настоящее & инфантилизм	,626	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Фаталистическое настоящее & неупорядоченность поведения	,837	$P \leq 0,01$	статистически значимая сильная положительная связь
Гедонистическое настоящее & эксперименты	,563	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & направленность на себя	,472	$P \leq 0,05$	статистически значимая умеренная положительная связь
Гедонистическое настоящее & трудовая мотивация	-,593	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная отрицательная связь
Гедонистическое настоящее & развлечения	,913	$P \leq 0,01$	статистически значимая сильная положительная связь
Будущее & эмоционально-волевая сфера	,581	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь

Так мы можем заметить, что в группе молодых людей без опыта работы воспроизводятся примерно те же корреляционные связи между временными перспективами молодежи и чертами становящейся взрослости и ин-

фантилизма. Исключением стало отсутствие в группе молодых людей без опыта работы значимых взаимосвязей между ориентацией на негативное прошлое и чертами инфантилизма, также не обнаружено статистически значимой взаимосвязи между фаталистической установкой к настоящему и направленностью личности на себя. В таблице 4 представлены результаты корреляционного анализа между изучаемыми явлениями в группе респондентов, имеющих опыт работы и трудоустроенных в данный момент.

Таблица 4
Результаты корреляционного анализа в группе респондентов с опытом работы

Корреляция	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Негативное прошлое & эксперименты	,592	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Негативное прошлое & между подростком и взрослым	-,453	$P \leq 0,05$	статистически значимая умеренная отрицательная связь
Фаталистическое настоящее & неупорядоченность поведения	,640	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & эксперименты	,558	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & направленность на себя	,556	$P \leq 0,05$	статистически значимая заметная положительная связь
Гедонистическое настоящее & трудовая мотивация	-,493	$P \leq 0,01$	статистически значимая умеренная отрицательная связь
Гедонистическое настоящее & развлечения	,764	$P \leq 0,01$	статистически значимая сильная положительная связь
Гедонистическое настоящее & неупорядоченность поведения	,617	$P \leq 0,01$	статистически значимая заметная положительная связь

В случае проведения корреляционного анализа между изучаемыми явлениями в группе респондентов с опытом работы мы также замечаем сохранение некоторых основных корреляционных связей между направленностью на настоящее (как на фаталистическое, так и на гедонистическое) и чертами становящейся взрослости и инфантильностью. По-видимому, данные взаимосвязи свойственны в целом для людей, относящихся к возрастной категории 18–25 лет, вне зависимости от опыта выполнения ими профессиональной деятельности. Также нами обнаружены некоторые взаимосвязи между временными перспективами и чертами становящейся взрослости и инфантилизма у работающих молодых людей, которые не прослеживаются как в выборке молодых людей без опыта работы, так и в общей выборке. При этом также обнаружены различия в силе совпадающих в обеих группах корреляционных связей. В связи с этим, с целью сравнения повторяющихся в двух группах корреляционных связей и обнаружения значимых различий в их силе нами было применено Z-преобразования Фишера коэффициентов корреляции с дальнейшим применением Z-критерия.

В результате проведенного сравнения значимых различий в уровне схожих корреляционных связей нами не обнаружено ($P \geq 0,05$ во всех случаях). Таким образом, мы можем сделать вывод о равенстве корреляционных связей между гедонистическим настоящим и экспериментами, гедонистическим настоящим и направленностью на себя, гедонистическим настоящим и трудовой мотивацией, гедонистическим настоящим и развлечениями, фаталистическим настоящим и непоследовательностью поведения у молодежи как с опытом работы, так и без него. При этом в группе работающей молодежи обнаружены некоторые корреляционные связи, которые не проявляются в группе без опыта профессиональной деятельности. Так, в группе с опытом работы существует положительная заметная взаимосвязь ($r = 0,592$; $P \leq 0,01$) между негативной направленностью в прошлое и склонностью к экспериментированию. То есть работающие молодые люди, относящиеся к прошлому как к источнику проблем, в большей степени готовы экспериментировать и пробовать что-то новое в настоящем времени. При этом существует отрицательная заметная взаимосвязь ($r = -0,453$; $P \leq 0,05$) между восприятием прошлого как негативного и восприятием себя как человека, находящегося в некоторых случаях как в позиции подростка, так и в позиции

взрослого. Также у респондентов с опытом работы, в отличие от респондентов без него, прослеживается статистически значимая заметная положительная связь ($r = 0,617$; $P \leq 0,01$) между направленностью на гедонистическое настоящее и неупорядоченностью поведения. При этом статистически значимые заметные положительные взаимосвязи между ориентацией на будущее и эмоционально-волевой сферой ($r = 0,581$; $P \leq 0,01$), а также между фаталистическим настоящим и инфантильностью ($r = 0,626$; $P \leq 0,01$) можно обнаружить только в группе неработающих участников исследования.

Обсуждение результатов

Полученные нами данные относительно распространенности проблемы становления взрослого человека и ее отрицательного влияния на личность подтверждают существующую закономерность. Как отмечают некоторые исследователи (Freund et al., 2009), прогрессивные процессы дестандартизации и индивидуализации жизненных путей влияют на молодых людей несколько иначе, чем на людей среднего возраста или поздней зрелости. Ослабление нормативного давления на развивающиеся задачи взрослой жизни и, как следствие, появление возможностей для индивидуального выбора порядка и темпов их выполнения не привели к существенному переносу выполнения задач ранней взрослости на последующие периоды. Вследствие этого молодые люди испытывают сильное давление из-за необходимости решать множество задач одновременно (Brzezińska et al., 2012). Нами также установлено, что решающим фактором, отделяющим их от восприятия их самих себя как взрослых людей, по мнению молодежи является отсутствие работы и финансовой независимости. Это явление также отражается в работе Luuskx et al. (2008), которые утверждают, что непосредственно профессиональная деятельность является ведущим фактором в становлении зрелой личности. Этот факт может объяснять, полученные нами значимые различия в уровнях выраженности временных перспектив, черт становящейся взрослости и инфантилизма у молодых людей, которые уже имеют опыт профессиональной деятельности и тех, у кого его нет. Так, по нашим предположениям несмотря на то, что некоторые работающие молодые люди все же демонстрируют сложности с восприятием себя в качестве взрослого члена общества, они уже в большей степени попробовали себя в этой роли, поскольку роль работника является одной из типичных социальных ролей взрослого человека (Курьшева, 2014). Начало профессиональной жизни, таким образом, может рассматриваться как новый этап в жизни молодого человека, знаменующийся большим развитием его личностной зрелости и самовосприятия. Эти результаты подтверждаются также данными, полученными другими авторами. По мнению Максимовой (2023) молодые люди с опытом работы в большей степени готовы брать на себя ответственность, менее склонны к риску, больше нацелены на реализацию запланированных задач, что выражается в более низкой ориентации на гедонистическое и фаталистическое настоящее, чем у молодых людей без опыта. То есть временная перспектива молодых людей без опыта работы, по мнению автора, представляется менее сфокусированной, более фрагментарной, что ведет к увеличению потребности в развлечениях и удовольствиях. Лебедева и Василенко (2015) также утверждают, что для современных молодых людей в большей степени характерны временные ориентации на негативное прошлое и гедонистическое будущее, что приводит к проблемам с целеполаганием и конструированием будущего у молодых людей: настоящее в их представлениях существует только для сиюминутных удовольствий, а прошлое является источником проблем, что приводит к оторванности этих временных промежутков от будущего.

Наличие взаимосвязей между временными перспективами и чертами становящейся взрослости может объясняться влиянием временных перспектив на самоопределение личности. Так, Головаха (1989) отмечает, что несбалансированность временных ориентаций и соответственно неопределенность жизненного пути личности приводит к сложностям самоопределения, что мы можем видеть на примере молодых людей, которые не могут взять на себя всю ответственность взрослого человека, но уже и не ощущают себя подростком. Абульханова-Славская (1987) также указывает, что временные перспективы во многом определяют активность личности, что выражается в оптимальности её развития. Существующие различия в выявленных взаимосвязях между временными перспективами и чертами становящейся взрослости, а также инфантилизмом, находят свое подтверждение в работах исследователей. Так, поскольку в группе работающих респондентов выше процент людей, которые не находят в своей жизни расхождений между личными достижениями и возрастнo-ролевыми ожиданиями, мы можем говорить, что они субъективно воспринимают себя старше, чем их неработающие сверстники (Панина, 1982). По данным Авилушкиной и Дермановой (2014) молодые люди с более низким психологическим возрастом меньше придают значение негативным воспоминаниям из прошлого, а также больше ориентированы на гедонистическое настоящее. Руденко (2019) также утверждает, что высокая выраженность восприятия прошлого как негативного и меньшая ориентация на фаталистическое настоящее приводит к развитию ответственности и самостоятельности личности. Это факт объясняет появление взаимосвязей между негативным прошлым и склонностью к экспериментам, а также негативным прошлым и позицией иждивенца у молодых людей с опытом работы. Последняя взаимосвязь, по-нашему мнению, также может объясняться тем фактом, что молодые люди, имеющие опыт работы, могут вполне ясно помнить негативные ситуации из прошлого, когда они находились в определенной зависимости от родительской семьей, что приводит к меньшему проявлению позиции иждивенца. Этот негативный опыт объясняется тем, что сегодня положение юноши в семье становится все более аномальным и вызывающим

беспокойство. Несмотря на то, что он может работать, вступать в зрелые отношения, ему отказывают в статусе полноценного взрослого и в праве на уважение – признание в семье, на рынке и в обществе в целом. Этот период жизни становится этапом длительной экономической и психологической зависимости (Marks, 1975). Молодые люди без опыта работы все еще находятся на попечении родителей, именно поэтому у них подобная взаимосвязь может не прослеживаться.

По данным Киреевой (2021) высокая ориентация у современных молодых людей на гедонистической настоящей, приводящая к сложностям прохождения этапов взросления, может выступать в качестве механизма адаптации к неопределенным условиям жизни. По ее данным заикленность на настоящем и желания получить удовольствие от жизни позволяет справиться с нарастающей тревогой, возжигаемой вследствие необходимости пробовать себя в новых социальных ролях. Этим же объясняется взаимосвязь между гедонистической ориентацией на настоящее и склонностью к развлечениям. Развлечения как способ структурирования времени позволяет молодым людям с одной стороны держаться на определенной безопасной дистанции от новых обязанностей и более сложных форм отношений, а с другой стороны, позволяет постепенно сближаться с ними.

Заключение. Проведенное нами исследование доказывает наличие взаимосвязей между временной перспективой личности и чертами становящейся зрелости, инфантилизмом у молодых людей. Нами также установлено, что опыт выполнения профессиональной деятельности является определяющим фактором, дающим возможность молодым людям чувствовать себя полноценными взрослыми членами общества. Этот факт отражается в существовании значимых различий во временных перспективах, а также характеристиках становящейся зрелости и инфантилизма у молодых людей с опытом работы и без него. Таким образом, мы приходим к выводу, что осуществление профессиональной деятельности в возрасте ранней зрелости приводит к изменению ведущих временных ориентаций личности, что, в свою очередь, сказывается на их самоопределении. В свете обнаруженных нами результатов мы полагаем, что необходимо проводить последующие исследования по данной проблеме, расширив количество респондентов, с целью получения данных о влиянии временной перспективы на черты становящейся зрелости у разных категорий молодежи в зависимости от нерассмотренных нами социально-психологических характеристик.

Список литературы

- Абульханова-Славская, К. А. (1987). Жизненные перспективы личности. В *Психология личности и образ жизни* (С. 137–145). Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука».
- Авилушкина, А. А., и Дерманова, И. Б. (2014). Психологический возраст и временная перспектива личности в период ранней зрелости. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*, 2, 3–10.
- Гавриленко, В. А. (2013). К вопросу об инициации в современном проевропейском российском обществе. В *Мировое сообщество: проблемы социально-экономического и духовно-политического развития: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции* (С. 140–144). Пензенский государственный университет.
- Головаха, Е. И. (1989). *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи* [тезисы канд. дисс.]. Киев.
- Ерофеева, В. Г. (2023). Черты становящейся зрелости: адаптация опросника в российской культуре. *Социальная психология и общество*, 14(3), 187–204.
- Киреева, З. (2021). Особенности временной перспективы и поиск смысла. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 73–2, 68–73.
- Курденко, А. Н. (2015). Личностные особенности и становление временной перспективы личности. *Наука XXI века: проблемы и перспективы*, 1 (3), 54–58.
- Курешева, О. В. (2014). Социально-психологический анализ возрастных норм. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 3, 6–16.
- Лебедева, А. А., и Василенко, В. Е. (2015). Психологическое время и саморегуляция поведения личности в разные периоды зрелости. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*, 3, 91–96.
- Лобанова, Н. И., и Логунова, Л. В. (2012). Феномен «отложенного взросления» в контексте системы обязательного общего образования: социально-философский анализ. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*, 122–128.
- Максимова, Е. С. (2023). Особенности временной перспективы студентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт. В *XXVII Царскосельские чтения. Год педагога и наставника: Материалы международной научной конференции* (С. 272–276). Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина.
- Михайлова, О. Б. (2021). Инфантилизм молодежи как проблема современного общества. В *Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии. Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции* (С. 195–199). ИТ «Ариал».
- Панина, Н. В. (1982). Социальный статус и стиль жизни личности. В *Стиль жизни личности* (С. 286–307). Наукова думка.
- Руденко, С. В. (2019). Особенности временной перспективы студенческой молодежи в контексте социальной идентичности. *Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология*, 1, 89–95.

Серегина, А. А. (2006). *Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи* [докторская диссертация]. Москва.

Сурикова, Я. А. (2012). Объективные и субъективные факторы построения временной перспективы личности (теоретический аспект). В *Теоретические аспекты современных гуманитарных наук* (С. 163–172). Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга.

Сырцова, А., Соколова, Е. Т., и Митина, О. В. (2008). Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо. *Психологический журнал*, 29(3), 101–109.

Arnett, J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/13676260500523671>

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.10.774>

Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In J. Stephen (ed.) *Positive Psychology in Practice* (P. 223–236). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch13>

Brzezińska, A. I., Czub, T., Czub, M., Kaczan, R., Piotrowski, K., & Rękosiewicz, M. (2012). Postponed or delayed adulthood? In E. Nowak, D. E. Schrader, B. Zizek (eds.), *Educating competencies for democracy* (P. 103–125). Peter Lang Verlag.

Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K., & Rękosiewicz, M. (2011). Postponed adulthood: fact or artefact? *Kwartalnik Nauka*, 4, 67–107.

Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: Entry into adulthood in a changing world*. University of Chicago Press.

Corijn, M., & Klijzing, E. (2001). *Transitions to adulthood in Europe*. Kluwer.

Douglass, C. B. (2007). From Duty to Desire: Emerging Adulthood in Europe and Its Consequences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 101–108. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00023.x>

Dunkel, C. S., & Weber, J. L. (2010). Using Three Levels of Personality to Predict Time Perspective. *Current Psychology*, 29(2), 95–103. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-010-9074-x>

Freund, A. M., Nikitin, J., & Ritter, J. O. (2009). Psychological consequences of longevity: the increasing importance of self-regulation in old age. *Human Development*, 52(1), 21–37. <http://dx.doi.org/10.1159/000189213>

Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>

Lennings, C. J., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). Profiles of time perspective and personality: developmental considerations. *The Journal of psychology*, 132(6), 629–641. <https://doi.org/10.1080/00223989809599294>

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation. *Journal of Adolescent Research*, 23, 566–591.

Marks, F. R. (1975). Detours on the road to maturity: A view of the legal conception of growing up and letting go. *Law and Contemporary Problems*, 39(3), 78–92.

Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2014). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. In M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (eds) *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (P. 115–129). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7

Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60–82. <https://doi.org/10.1016/0001-6918%2864%2990075-7>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J. E., & Eerola, M. (2014). Antecedents and consequences of transitional pathways to adulthood among university students: 18-year longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 21, 48–58. <https://doi.org/10.1007/s10804-013-9178-2>

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

References

Arnett, J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/13676260500523671>

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.10.774>

Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1987). Life perspectives of personality. In *Psychology of personality and way of life* (pp. 137–145). Academic scientific-publishing, production-polygraphic and book distribution center “Nauka”. (In Russ.)

- Avilushkina, A. A., & Dermanova, I. B. (2014). Psychological age and time perspective of personality during early adulthood. *Scientific Research of Graduates of the Faculty of Psychology, SPBU*, 2, 3–10. (In Russ.)
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In J. Stephen (ed.) *Positive Psychology in Practice* (P. 223–236). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch13>
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Czub, M., Kaczan, R., Piotrowski, K., & Rękosiewicz, M. (2012). Postponed or delayed adulthood? In E. Nowak, D. E. Schrader, B. Zizek (eds.), *Educating competencies for democracy* (P. 103–125). Peter Lang Verlag.
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K., & Rękosiewicz, M. (2011). Postponed adulthood: fact or artefact? *Kwartalnik Nauka*, 4, 67–107.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society: Entry into adulthood in a changing world*. University of Chicago Press.
- Corijn, M., & Klijsing, E. (2001). *Transitions to adulthood in Europe*. Kluwer.
- Douglass, C. B. (2007). From Duty to Desire: Emerging Adulthood in Europe and Its Consequences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 101–108. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00023.x>
- Dunkel, C. S., & Weber, J. L. (2010). Using Three Levels of Personality to Predict Time Perspective. *Current Psychology*, 29(2), 95–103. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-010-9074-x>
- Erofeeva, V. G. (2023). Traits of emerging adulthood: adaptation of the questionnaire in Russian culture. *Social Psychology and Society*, 14(3), 187–204. (In Russ.)
- Freund, A. M., Nikitin, J., & Ritter, J. O. (2009). Psychological consequences of longevity: the increasing importance of self-regulation in old age. *Human Development*, 52(1), 21–37. <http://dx.doi.org/10.1159/000189213>
- Gavrilenko, V. A. (2013). To the question of initiation in the modern pro-European Russian society. In *World community: problems of socio-economic and spiritual-political development: Collection of scientific articles of the All-Russian scientific-practical conference* (P. 140–144). Penza State University. (In Russ.)
- Golovakha, E. I. (1989). *Life perspective and professional self-determination of young people* [theses of Cand. diss.]. Kiev. (In Russ.)
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>
- Kireeva, Z. (2021). Features of time perspective and the search for meaning. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 73–2, 68–73. (In Russ.)
- Kurdenko, A. N. (2015). Personality characteristics and the formation of the temporal perspective of the individual. *Science of the XXI century: problems and prospects*, 1 (3), 54–58. (In Russ.)
- Kurysheva, O. V. (2014). Socio-psychological analysis of age norms. *Vestnik Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3, 6–16. (In Russ.)
- Lennings, C. J., Burns, A. M., & Cooney, G. (1998). Profiles of time perspective and personality: developmental considerations. *The Journal of psychology*, 132(6), 629–641. <https://doi.org/10.1080/00223989809599294>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation. *Journal of Adolescent Research*, 23, 566–591.
- Lebedeva, A. A., & Vasilenko, V. E. (2015). Psychological time and self-regulation of personality behavior in different periods of adulthood. *Scientific Research of Graduates of the Faculty of Psychology, SPBU*, 3, 91–96. (In Russ.)
- Lobanova, N. I., & Logunova, L. V. (2012). The phenomenon of “delayed adulthood” in the context of the system of compulsory general education: socio-philosophical analysis. *Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being*, 122–128. (In Russ.)
- Marks, F. R. (1975). Detours on the road to maturity: A view of the legal conception of growing up and letting go. *Law and Contemporary Problems*, 39(3), 78–92.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2014). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. In M. Stolarski, N. Fiulaine, W. van Beek (eds.) *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (P. 115–129). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
- Maximova, E. S. (2023). Features of time perspective of students with and without professional experience. In *XXVII Tsarskoselskie readings. The year of the teacher and mentor: Materials of the international scientific conference* (P. 272–276). Pushkin Leningrad State University. (In Russ.)
- Mikhailova, O. B. (2021). Infantilism of youth as a problem of modern society. In *Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies. Collection of articles on the materials of the III International scientific-practical conference* (P. 195–199). IT “Arial”. (In Russ.)
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60–82. <https://doi.org/10.1016/0001-6918%2864%2990075-7>
- Panina, N. V. (1982). Social status and lifestyle of personality. In *Style of life of personality* (pp. 286–307). Naukova dumka. (In Russ.)

Rudenko, S. V. (2019). Features of time perspective of student youth in the context of social identity. *Bulletin of the Donetsk National University. Series D: Philology and Psychology*, 1, 89–95. (In Russ.)

Seregina, A. A. (2006). *Socio-psychological conditions of overcoming infantilism in unemployed youth* [Doctoral dissertation]. Moscow. (In Russ.)

Surikova, Y. A. (2012). Objective and subjective factors of constructing the temporal perspective of personality (theoretical aspect). In *Theoretical aspects of modern humanities* (pp. 163–172). Vitus Bering Kamchatka State University. (In Russ.)

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J. E., & Eerola, M. (2014). Antecedents and consequences of transitional pathways to adulthood among university students: 18-year longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 21, 48–58. <https://doi.org/10.1007/s10804-013-9178-2>

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Syrsova, A., Sokolova, E. T., & Mitina, O. V. (2008). An adaptation of F. Zimbardo's personality time perspective questionnaire. *Psychological Journal*, 29(3), 101–109. (In Russ.)

Об авторах:

Найденова Елизавета Витальевна, магистрант, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID, naidenova@sfedu.ru](https://orcid.org/naidenova@sfedu.ru)

Алина Владимировна Ламтева, преподаватель кафедры мировых языков и культур, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, alina.lamteva@bk.ru](https://orcid.org/alina.lamteva@bk.ru)

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Elizaveta Vitalievna Naidenova, Master's student, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID, naidenova@sfedu.ru](https://orcid.org/naidenova@sfedu.ru)

Alina Vladimirovna Lamteva, Lecturer, World Languages and Cultures Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., 344003, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID, alina.lamteva@bk.ru](https://orcid.org/alina.lamteva@bk.ru)

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 19.06.2024

Поступила после рецензирования / Revised 14.07.2024

Принята к публикации / Accepted 26.07.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 37.015.31

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-43-52>



EDN: GZEAKI

Взаимосвязь уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов

Ольга Ю. Жангужинова

Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Российская Федерация

✉ olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению взаимосвязи уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов. Актуальность исследования обусловлена отсутствием научных трудов, направленных на выявление взаимосвязи между рассматриваемыми категориями, а также ростом потребности в ощущении личной безопасности в современном мире.

Цель. Выявление взаимосвязи уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов.

Материалы и методы. Для сбора эмпирических данных был применен следующий методический инструментарий: методика для диагностики уровня адаптированности студентов к вузу (М. С. Юркина и А. А. Смирнов) и авторская методика для определения стратегий личной безопасности студентов. Авторская методика основана на разграничении стратегий личной безопасности на стратегии избегания, переговоров и действия. Выборка состояла из 50 студентов Новосибирского государственного педагогического университета первого и далее второго года обучения. Программа исследования включала четыре этапа: 1) выявление стратегии личной безопасности студентов Новосибирского Государственного Педагогического Университета на первом и втором курсе последовательно; 2) определение уровня адаптации студентов Новосибирского Государственного Педагогического Университета в образовательной среде вуза на первом и втором курсе последовательно; 3) проведение сравнительного анализа данных о стратегиях личной безопасности и уровня адаптации студентов; 4) проведение сравнительного анализа результатов исследования на первом и втором году обучения; 5) проведение корреляционного анализа.

Результаты исследования. На первом курсе низкий уровень адаптации сопровождался выбором стратегии избегания как стратегии личной безопасности студентов. С ростом уровня адаптации в образовательной среде отмечается изменение в выборе стратегий личной безопасности с преобладанием стратегии действия и стратегии переговоров.

Обсуждение результатов. В рамках исследования обнаружено, что стратегии безопасности изменяются с ростом уровня адаптированности. Перспективы исследования взаимосвязи уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов связаны с дальнейшим изучением направленности этой взаимосвязи с целью оказания студентам поддержки в процессе адаптации или в выборе более продуктивных стратегий безопасности личности.

Ключевые слова: социальная адаптация, дидактическая адаптация, стратегия избегания, стратегия переговоров, стратегия действия, стратегия личной безопасности, образовательная среда вуза

Для цитирования. Жангужинова, О. Ю. (2024). Взаимосвязь уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-43-52>

Relationship Between the Level of Adaptation in The Educational Environment of Higher Education Institution and The Choice of Strategy to Ensure Personal Safety of Students

Olga Y. Zhanguzhinova 

Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

✉ olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article is devoted to the study of the relationship between the level of adaptation in the educational environment of the higher education institution and the choice of strategy to ensure the personal safety of students. The relevance of the study is due to the lack of scientific works that aim to identify the relationship between the categories considered, as well as the growing need for a sense of personal security in the modern world.

Objective. Identify the relationship between the level of adaptation in the educational environment of a higher education institution and the choice of strategy to ensure the personal safety of students.

Materials and Methods. The following methodological tools were used to collect empirical data: methodology for diagnosing the level of students' adaptation to university (M. S. Yurkina and A. A. Smirnov) and the author's methodology for determining students' personal security strategies. The author's methodology is based on the differentiation of personal security strategies into avoidance, negotiation, and action strategies. The sample consisted from the 50 students of Novosibirsk State Pedagogical University of the first and second year of study. The research program included four stages: 1) identifying the personal safety strategies of the students of Novosibirsk State Pedagogical University in the first and second year of study consecutively; 2) determining the level of the adaptation of students of Novosibirsk State Pedagogical University in the educational environment of the university in the first and second year of study consecutively; 3) conducting a comparative analysis of the data on personal safety strategies and the level of the adaptation of students; 4) conducting a comparative analysis of the results of the study in the first and second year of study; 5) conducting a correlation analysis.

Results. In the first year, the low level of adaptation was accompanied by the choice of avoidance strategy as a strategy for the personal security of the students. With the increase in the level of adaptation in the educational environment, there is a change in the choice of personal security strategies with the predominance of the action strategy and the negotiation strategy.

Discussion. Within the framework of the study, it was found that security strategies change with the growth of the level of adaptation. Prospects for the study of the relationship between the level of adaptation in the educational environment of the higher education institution and the choice of personal safety strategies of students are associated with further study of the direction of this relationship in order to support students in the process of adaptation or in the choice of more productive strategies of personal safety.

Keywords: social adaptation, didactic adaptation, avoidance strategy, negotiation strategy, action strategy, personal safety strategy, educational environment of higher education institution

For Citation. Zhanguzhinova, O. Y. (2024). Relationship between the level of adaptation in the educational environment of higher education institutions and the choice of strategy to ensure personal safety of students. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-43-52>

Введение

Вопрос безопасности в настоящее время является одним из наиболее актуальных для жителей не только России, но и мира в целом. К такому положению планомерно привели следующие друг за другом события, которые ранее казались для населения маловероятными или вовсе невозможными: пандемия, военные конфликты, природные катаклизмы, уничтожающие целые города, сложности с коммуникациями и даже продуктами питания в ранее процветающих странах и многое другое. Подобные перемены в привычной жизни человека, несомненно, приводят к неуверенности в завтрашнем дне, боязни за себя и своих близких. Сам же страх приводит к неадекватным реакциям на ранее незначительные для психики индивида события, а иногда и к отказу от общепринятых норм и стандартов поведения. Интересным представляется рассмотрение данного вопроса в контексте того стресса, который испытывают подростки в момент перехода из общеобразовательной школы в высшее учебное заведение. Данный этап в жизни подростков всегда сопровождался тревогой и стрессом, которые сопровождают привыкание к новому окружению, педагогам, более сложной новой учебной программе и т. д. (Gonta & Bulgac, 2019). Сегодня же тревожность дополняется тем, что родные или близкие юных студентов могут участвовать в военных действиях либо просто проживать в опасных районах, то есть их жизни ежедневно угрожает опасность и т. д. (Гаранина, 2023; Corti et al., 2023). Все это осложняет и так трудоемкий процесс адаптации в образовательной среде вуза.

Оказавшись в опасной ситуации, человек всегда будет так или иначе на нее реагировать – выбирать ту или иную стратегию личной безопасности. Ввиду особой актуальности вопроса личной безопасности в современном

обществе перспективным является изучение того, может ли выбор в пользу определенной стратегии безопасности помочь студенту быстрее и качественнее адаптироваться к среде вуза или между данными аспектами нет прямой взаимосвязи.

Знакомясь с исследованиями вопросов адаптации важно также отметить, что в современной научной литературе достаточно большое количество исследований в рецензируемых изданиях посвящены изучению социальной адаптации иностранных студентов к российским вузам: О. А. Муллинова, Т. А. Муллинова и А. Е. Воробьев рассматривают специфику адаптации иностранных курсантов с точки зрения особых условий поликультурной образовательной среды военного вуза (Муллинова и др., 2022); Е. С. Складов анализирует уровень и характер социокультурной адаптации иностранных студентов (Складов, 2023); Ю. Ю. Стрельникова, С. Д. Гуриева и Н. А. Гончарова исследуют механизмы социально-психологической адаптации иностранных студентов (Стрельникова и др., 2021) и т. д. Данный вопрос довольно актуален ввиду популяризации программ обмена с иностранными учебными заведениями, приглашением иностранных студентов к обучению в российских вузах на платной основе, а также ввиду значимого числа иностранных студентов, приехавших в Россию для постоянного проживания. Однако практически отсутствуют комплексные исследования, относящиеся к вопросу адаптации русских подростков, девушек и юношей в образовательной среде вуза. Важно отметить, что современные реалии оказывают значительное влияние не только на тех студентов, которые выбрали Россию как страну, где они хотят обучаться, но и для соотечественников, которые испытывают определенные трудности при кардинальной смене образа жизни (Пискунова и др., 2022; Коган и Лифанова, 2022). Именно поэтому современные исследования важно направить в русло всестороннего анализа адаптации студентов в образовательной среде вуза вне зависимости от того, обучаются ли они в родной для себя стране или нет.

Вопрос личной безопасности рассматривают в своих трудах такие авторы, как Т. Е. Левицкая, Н. А. Тренькаева и Н. В. Козлова, которые детально анализируют понятие безопасности в структуре ценностей молодежи, проживающей в городской среде (Левицкая и др., 2022); Ю. Л. Корабельникова, статья которой посвящена теоретическому анализу понятия и содержания безопасности (Корабельникова, 2023), а также зарубежные авторы Р. Carroll, А. Wichman, R. Agler и R. Arkin, исследование которых направлено на изучение регулирования в сфере обеспечения личной безопасности (Carroll et al., 2023) и др. Однако исследование стратегий личной безопасности освещено достаточно узко – среди современных трудов, посвященных данному вопросу, можно отметить статьи М. С. Иванова и М. С. Яницкого (Иванов, 2015; Иванов и Яницкий, 2015). В рамках проведенного исследования особое внимание было уделено разделению стратегий личной безопасности на три типа: стратегия избегания, стратегия переговоров и стратегия действия (Кришталюк и Махов, 2011). В связи с вышесказанным **целью** данного исследования заключается в выявлении взаимосвязи уровня адаптации в образовательной среде вуза и выбора стратегии обеспечения личной безопасности студентов.

Материалы и методы

С целью выявления взаимосвязи уровня адаптации студентов в образовательной среде вуза и выбранными ими стратегиями личной безопасности был проведен опрос среди 50 студентов Новосибирского государственного педагогического университета на первом и далее на втором курсе. Возрастной состав выборки, таким образом, включал период от 17 до 19 лет (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика выборки исследования (на момент первой диагностики – 1 курс)

Характеристика	Юноши	Девушки
Пол	19	31
География	Новосибирск	
Возраст		
17	13	23
18	5	6
19	1	2

Для проведения исследования были отобраны следующие методики:

1. Методика для диагностики уровня адаптированности студентов к вузу (М. С. Юркина и А. А. Смирнов) (Юркина и Смирнов, 2015). В рамках методики студентам было предложено оценить 30 утверждений по шкале от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Всего для каждого утверждения представлено пять оценочных суждений – от «абсолютно не согласен» (1), «скорее не согласен, чем согласен» (2), «затрудняюсь ответить» (3), «скорее согласен, чем не согласен» (4) и «абсолютно согласен» (5). По результатам проведения методики были выявлены такие направления адаптированности студентов, как социальная адаптация в образовательной среде вуза и дидактическая адаптация в образовательной среде вуза. Социальная адаптация в образовательной

среде вуза представляет собой процесс приспособления студентов к новым социальным условиям, правилам и ценностям, которые существуют в учебной среде. Основные аспекты социальной адаптации вуза включают налаживание социальных контактов с одноклассниками, преподавателями, сотрудниками университета, определение целей обучения, персональный рост и т. д. Социальная адаптация в образовательной среде вуза – это важный процесс, который помогает студентам успешно включиться в учебную жизнь, раскрыть свой потенциал и достичь успеха в учебе и карьере. Дидактическая адаптация студентов в образовательной среде вуза предполагает адаптированность к требованиям учебной среды и включает такие аспекты, как успешное освоение учебной программы, заинтересованность в изучаемых дисциплинах, чувство принятия в учебном сообществе и т. д.

2. Авторская методика для определения стратегий личной безопасности студентов. В рамках методики студентам было предложено выбрать не более трех способов обеспечения личной безопасности из девяти предложенных вариантов. Все варианты были разделены на три блока – по три варианта для каждой стратегии личной безопасности (Кристалюк и Махов, 2011):

1. Стратегия избегания, как стратегия личной безопасности студентов, относится к методам и практикам, которые студенты могут использовать, чтобы минимизировать риски и угрозы для своей безопасности в различных ситуациях. Одним из основных аспектов стратегии избегания является осознанный выбор места пребывания и социальной среды, в которой находится студент. Стратегия избегания также включает получение студентом определенных знаний и навыков, которые позволяют ему предотвратить возникновение опасной ситуации. Дополнительным аспектом стратегии избегания является отказ студента осознанно включаться в опасную ситуацию и конфликт, отдавая предпочтение пассивному наблюдению или умышленному непринятию ситуации в своем сознании (студент делает вид, что он не замечает агрессии и в принципе его все устраивает).

2. Стратегия переговоров. Стратегия переговоров в контексте личной безопасности студентов представляет собой план действий, разработанный для обеспечения безопасности и защиты интересов студентов в различных ситуациях. Эта стратегия включает в себя набор принципов, методов и приемов, которые студент может использовать для предотвращения возможных угроз или проблем. Стратегия переговоров в области личной безопасности может включать следующие аспекты: знание окружающей обстановки, оценка рисков, разработка плана действий, коммуникация. Данная стратегия предполагает умение договориться без применения силы или какой-либо агрессии.

3. Стратегия действия в контексте личной безопасности студентов означает выбор особого подхода, основанного на использовании активных или даже атакующих действий для обеспечения безопасности в случае опасных ситуаций. Она предполагает, что при существовании убеждения в необходимости использования силы для противодействия агрессивной окружающей среде, стратегия действия является наиболее естественной и адекватной реакцией. Достоинством данной стратегии является то, что ее повторное применение предполагает постепенное совершенствование навыков «действенного» разрешения опасной ситуации. Однако в силу того, что данная стратегия нередко предполагает именно проявление агрессии, ее сложно назвать гуманной и предпочтительной в особенности в рамках образовательного учреждения.

Исходя из представленных определений стратегий личной безопасности студентов были определены утверждения, выбор которых ориентирован на выявление актуальных стратегий личной безопасности, используемых студентами, участвующими в опросе:

1. Стратегия избегания включает первый, четвертый и седьмой компоненты стратегии безопасности: создание защитного пространства (места пребывания, окружающие люди, семья, друзья) (1); анализ возможных рисков, знание и понимание потенциальных угроз (4); избегание конфликтов, небезопасных или потенциально опасных ситуаций и т. д. (7);

2. Стратегия переговоров включает второй, пятый и восьмой компоненты стратегии безопасности: гибкость и способность адаптироваться к изменяющейся ситуации (2); освоение навыков коммуникации, убеждения, умения справляться с агрессивной средой и принимать адекватные решения в стрессовых ситуациях (5); способность сохранять спокойствие и быть гибким в опасных ситуациях (способность адаптироваться к изменяющейся ситуации) (8);

3. Стратегия действия включает третий, шестой и девятый компоненты стратегии безопасности: хорошая физическая подготовка и навыки самообороны (3); знание и понимание потенциальных угроз, чтобы предпринять соответствующие меры для их преодоления (6); наличие средств защиты и обороны, а также «полезных» связей для решения возникшей опасности (9) (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика типов стратегий обеспечения личной безопасности

Стратегии личной безопасности	Компоненты стратегии безопасности
Стратегия избегания	Создание защитного пространства (места пребывания, окружающие люди, семья, друзья) Анализ возможных рисков, знание и понимание потенциальных угроз Избегание конфликтов, небезопасных или потенциально опасных ситуаций и т. д.

Окончание таблицы 1

Стратегии личной безопасности	Компоненты стратегии безопасности
Стратегия переговоров	Гибкость и способность адаптироваться к изменяющейся ситуации Освоение навыков коммуникации, убеждения, умения справляться с агрессивной средой и принимать адекватные решения в стрессовых ситуациях Способность сохранять спокойствие и быть гибким в опасных ситуациях (способность адаптироваться к изменяющейся ситуации)
Стратегия действия	Хорошая физическая подготовка и навыки самообороны Знание и понимание потенциальных угроз, чтобы предпринять соответствующие меры для их преодоления Наличие средств защиты и обороны, а также «полезных» связей для решения возникшей опасности

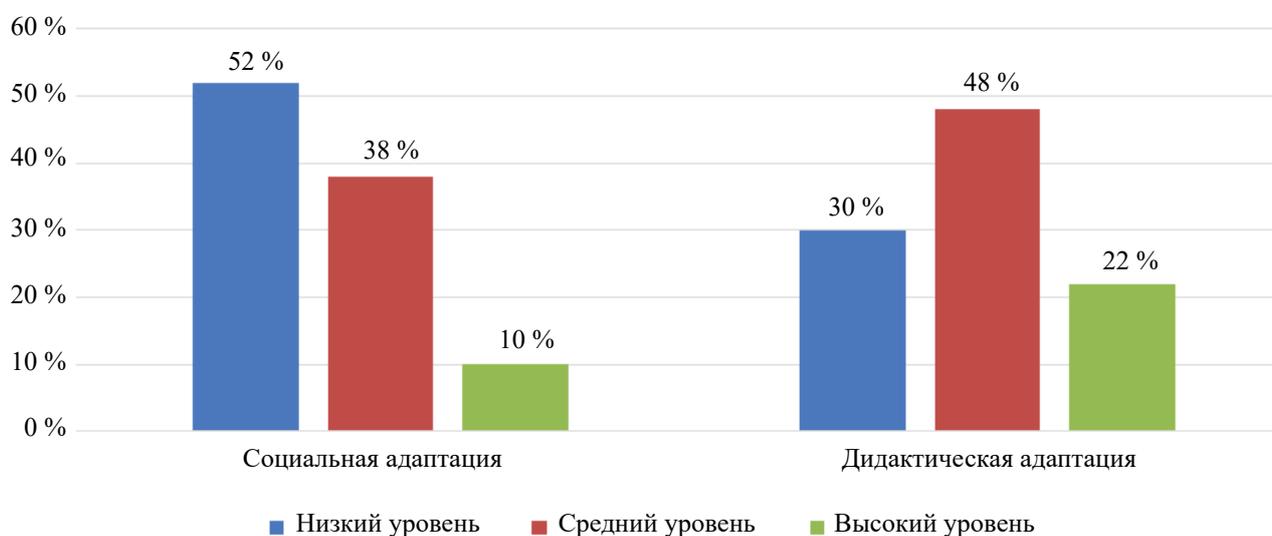
Результаты исследования

По данным, полученным с помощью методики для диагностики уровня адаптированности студентов к вузу (М. С. Юркина и А. А. Смирнов) на первом курсе, были получены следующие данные:

1. социальная адаптация:
 - низкий уровень – 52 % (26 студентов);
 - средний уровень – 38 % (19 студентов);
 - высокий уровень – 10 % (5 студентов);
2. дидактическая адаптация:
 - низкий уровень – 30 % (15 студентов);
 - средний уровень – 48 % (24 студентов);
 - высокий уровень – 22 % (11 студентов) (рисунок 1).

Рисунок 1

Результаты диагностики уровня адаптированности студентов к вузу на первом курсе



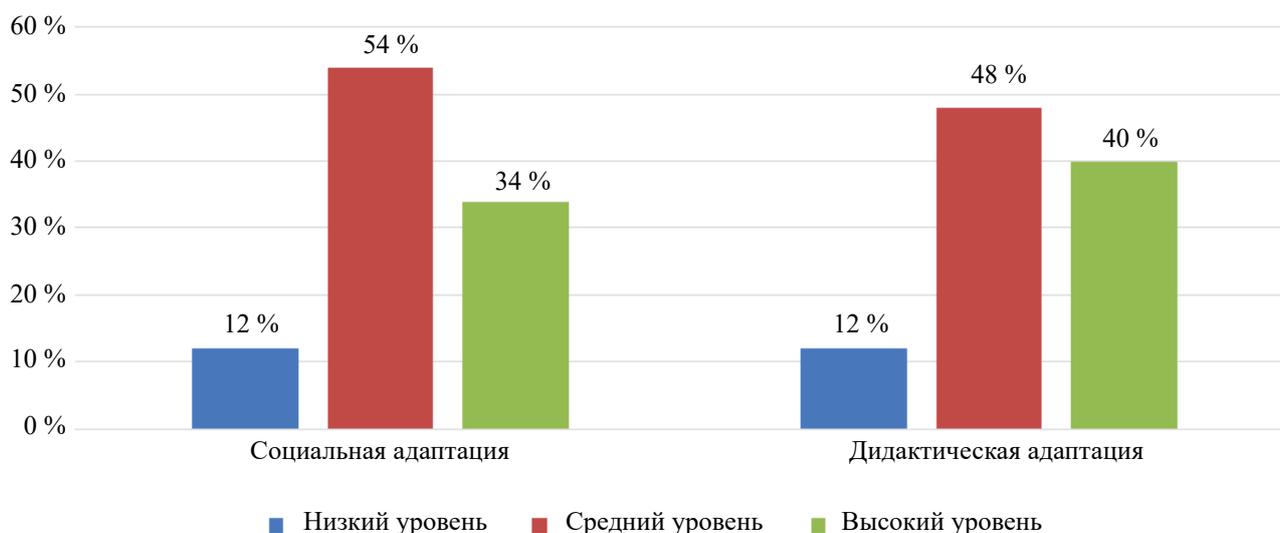
Таким образом, на первом курсе большинство респондентов имели низкий уровень социальной адаптации и средний уровень дидактической адаптации. Полученные результаты указывают на то, что на первом курсе студентам наиболее сложно было установить взаимоотношения со сверстниками и приспособиться к новому окружению и реалиям жизни. Студентам также было достаточно сложно осваивать образовательную программу на начальном этапе обучения.

Проведение методики для диагностики уровня адаптированности студентов к вузу на втором курсе позволило получить следующие результаты улучшения уровня адаптированности студентов в образовательной среде вуза:

1. социальная адаптация:
 - низкий уровень – 12 % (6 студентов);
 - средний уровень – 54 % (27 студентов);
 - высокий уровень – 34 % (17 студентов);
2. дидактическая адаптация:
 - низкий уровень – 12 % (6 студентов);
 - средний уровень – 48 % (24 студентов);
 - высокий уровень – 40 % (20 студентов) (рисунок 2).

Рисунок 2

Результаты диагностики уровня адаптированности студентов к вузу на втором курсе



Сравнительный анализ результатов исследования уровня адаптированности студентов в образовательной среде вуза на первом и далее на втором курсе показал положительную динамику (рисунки 3 и 4).

Рисунок 3

Сопоставление уровня социальной адаптации на первом и втором курсе

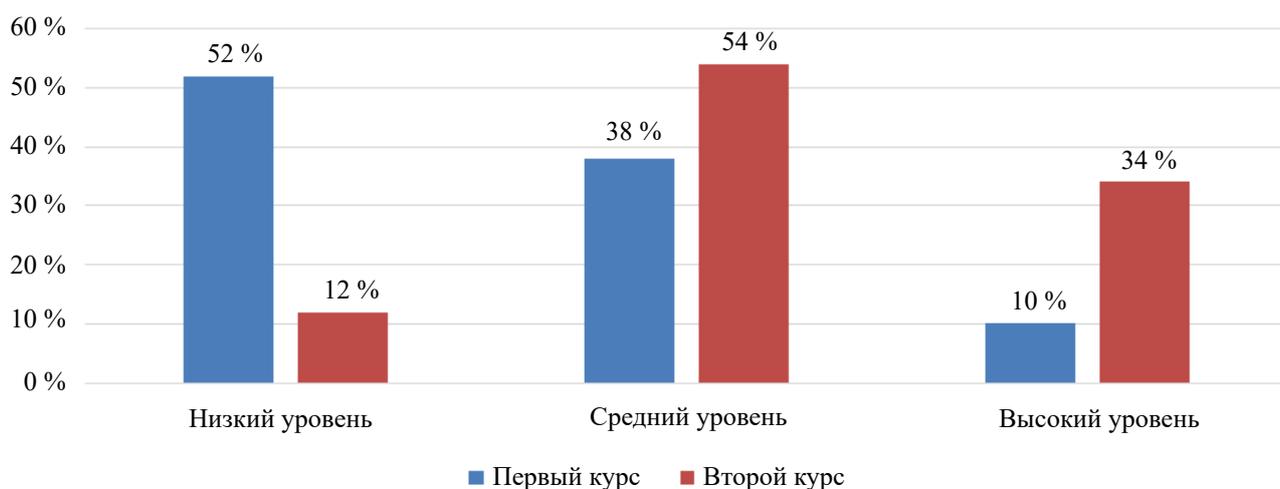
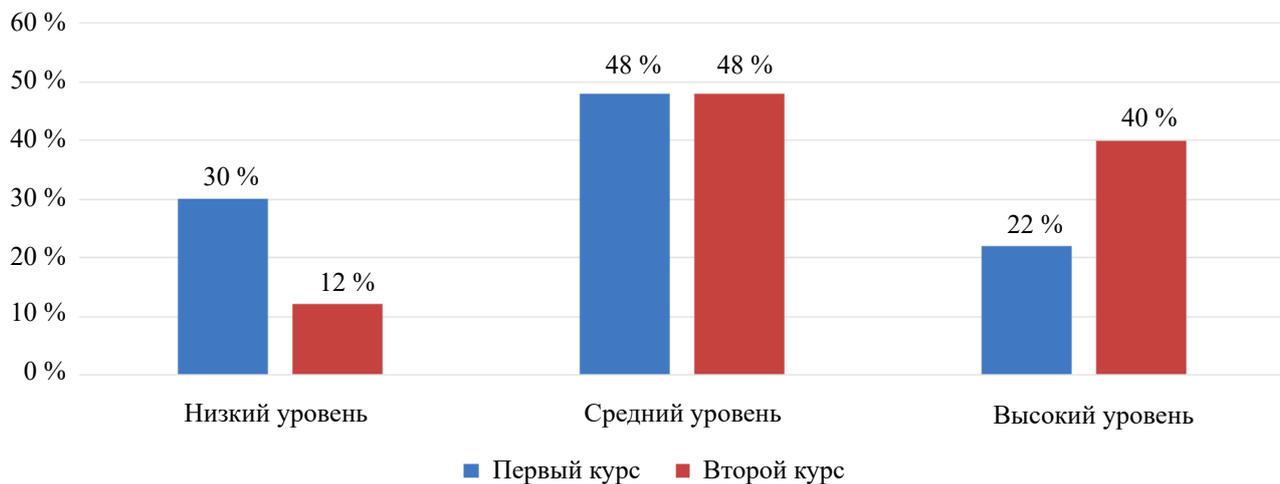


Рисунок 4

Сопоставление уровня дидактической адаптации на первом и втором курсе



Так, социальная адаптированность большинства студентов возросла до среднего уровня (на 16% больше студентов по сравнению с первым курсом), на 24 % больше студентов показали высокий уровень социальной адаптации. На 18 % больше студентов имеют высокий уровень дидактической адаптации по сравнению с первым курсом.

Далее рассмотрим результаты выявления стратегий личной безопасности студентов на первом и далее на втором курсах.

Итак, проведение опроса на первом курсе позволило выявить следующее распределение студентов по выбору стратегий:

1. стратегия избегания – 56 % (28 студентов);
2. стратегия переговоров – 16 % (8 студентов);
3. стратегия действия – 28 % (14 студентов).

Согласно полученным результатам, большинство студентов на первом курсе использовали стратегию избегания. Данный результат может быть связан с тем, что, оказавшись в незнакомой среде, студенты чувствовали повышенную тревожность и неуверенность в себе из-за слабой осведомленности в требованиях нового для них этапа обучения и жизни в целом. Ввиду такого мироощущения студенты предпочитали избегать опасности, так как до конца не понимали, как правильно себя вести в той или иной ситуации, где можно проявить силу, а где лучше договориться и т. д.

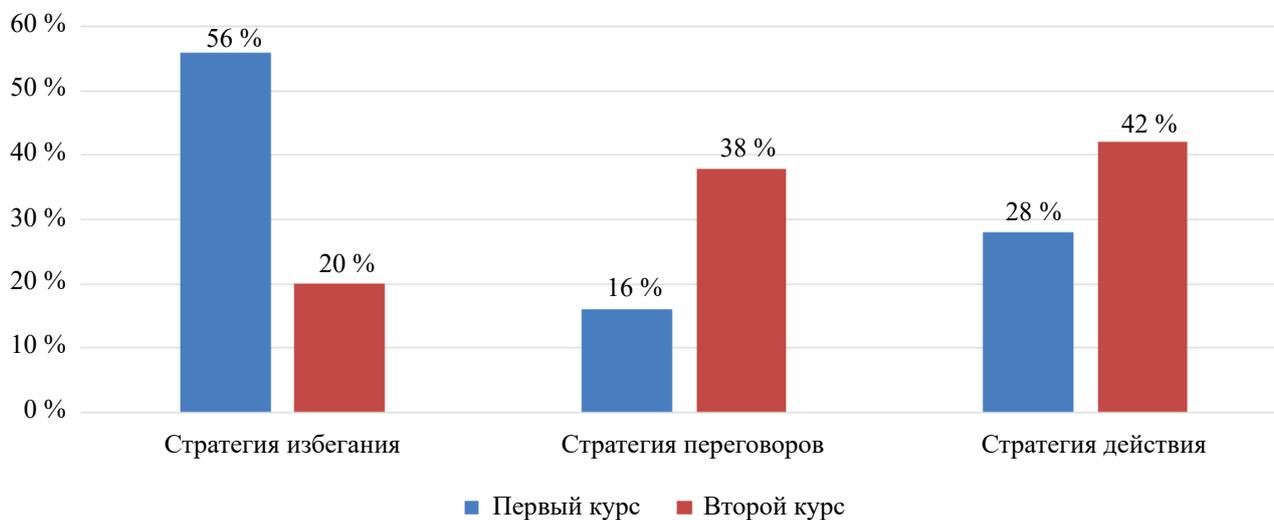
Анализируя взаимосвязь адаптированности студентов и выбранной ими стратегии личной безопасности, можно отметить, что низкий уровень социальной и дидактической адаптации сопровождался преимущественным выбором стратегии избегания как приоритетной стратегии личной безопасности студентов. Анализ стратегий безопасности студентов на втором курсе позволил установить следующие данные:

1. стратегия избегания – 20 % (10 студентов);
2. стратегия переговоров – 38 % (19 студентов);
3. стратегия действия – 42 % (21 студента).

Полученные результаты показали, что на втором курсе одновременно с ростом уровня адаптации в образовательной среде у студентов стали преобладать такие стратегии личной безопасности как стратегия действия и стратегия переговоров (рисунок 5).

Рисунок 5

Сопоставление выбора стратегий личной безопасности студентов на первом и втором курсе



Обсуждение результатов

Проведенное в рамках работы исследование показало, что существует некоторая закономерность в постепенном росте адаптации студентов в образовательной среде и смене ими приоритетной стратегии личной безопасности. Так, опрос студентов показал, что на втором курсе студенты оказались более адаптированы в социальном и дидактическом аспектах обучения в вузе. При этом большинство студентов стали выбирать стратегию действия как основную стратегию личной безопасности, в то время как на первом курсе преобладающее число студентов выбирало стратегию избегания.

Важно отметить, что ранее не было предпринято попыток в рамках научных исследований выявить взаимосвязь между уровнем адаптации к образовательной среде вуза и стратегиями личной безопасности. В связи с этим не предоставляется возможным сопоставить результаты проведенного исследования с данными, полученными в рамках других работ.

Если же подробнее коснуться стратегий безопасности, рассмотренных в рамках написания данной работы, то они были охарактеризованы с опорой на труд А. Н. Кришталюк и С. Ю. Махова (Кришталюк и Махов, 2011) в отношении названия стратегий и их характеристик, а также на труды М. С. Иванова и М. С. Яницкого (Иванов, 2015; Иванов и Яницкий, 2015) в отношении составления авторской методики определения приоритетной стратегии, выбираемой респондентами. При этом важно отметить, что А. Н. Кришталюк и С. Ю. Махов дают лишь теоретический обзор рассматриваемых ими стратегий, не предпринимая попытки практического исследования вопроса или проведения эмпирического исследования (Кришталюк и Махов, 2011).

М. С. Иванов и М. С. Яницкий, в свою очередь, осуществляют как теоретический, так и экспериментальный методы изучения стратегий личной безопасности (Иванов, 2015; Иванов и Яницкий, 2015). Однако сравнить результаты этого исследования с работами данных авторов не предоставляется возможным ввиду того, что ими выделены стратегии личной безопасности, отличные от тех, которые рассматриваются в рамках данной работы.

Так, авторы разграничивают такие стратегии, как (Иванов и Яницкий, 2015):

1. Стратегия адаптации;
2. Стратегия социализации;
3. Стратегия индивидуализации.

Стратегия адаптации предполагает стремление индивида к постоянному развитию и совершенствованию, а также получению знаний и навыков, которые смогу пригодиться ему в случае опасности. Стратегия социализации предполагает выстраивание выгодных и крепких взаимоотношений с окружающими людьми с целью получения возможности использования их ресурсов в случае необходимости преодоления опасной ситуации или для ее предотвращения. Наконец, стратегия индивидуализации используется теми людьми, которые видят источник опасности в себе самих, в результате чего они постоянно осуществляют работу над собой, над развитием своей личности.

Каждую из выделенных стратегий авторы анализируют с точки зрения возможности их применения на трех уровнях:

1. Лично для человека (саморазвитие);
2. На уровне взаимодействия человека с ближайшим окружением (микросреда);
3. На уровне государства в целом (макросреда).

Кроме того, исследование, проведенное авторами, включало более широкую выборку и охватывало возраст от 19 до 23 лет. Результаты проведенного авторами исследования показали, что 30 % респондентов используют стратегию адаптации; еще 30 % – стратегию социализации; и только 10 % предпочтительно используют стратегию индивидуализации. Оставшиеся 30 % не имеют четких предпочтений в выборе стратегии личной безопасности (Иванов, 2015).

Таким образом, результаты проведенных ранее исследований не предоставляется возможным сравнить с результатами данной работы ввиду расхождений в типе выборки и используемой классификации стратегий. Опираясь на данные, полученные в рамках этого исследования, можно предположить, что существует взаимосвязь между выбором стратегии личной безопасности и уровнем адаптации студентов в образовательной среде, что доказывает гипотезу исследования. Однако существует вероятность данной взаимосвязи по двум направлениям. В первом случае, можно предположить, что рост уровня адаптации студентов способствует росту их уверенности в себе, получению ими необходимых навыков и т. д., что мотивирует их в дальнейшем выбирать более продуктивные стратегии личной безопасности. С другой стороны, существует также вероятность того, что выбор новых стратегий личной безопасности, которые предполагают более осознанное и эффективное преодоление опасных ситуаций, благотворно влияет на качество и скорость адаптированности студентов в образовательной среде. Данный вопрос может стать предметом дальнейших исследований в выбранном направлении.

Расширены представления о взаимосвязи между уровнем адаптации студентов и их выбором стратегий обеспечения личной безопасности, что способствует более глубокому пониманию того, какие факторы в образовательной среде вуза оказывают влияние на адаптацию студентов. Такая информация может быть полезна для разработки эффективных стратегий и программ поддержки студентов и улучшения условий их образования.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательных учреждениях для создания более безопасной и комфортной среды для студентов, а также для дальнейшего изучения направленности взаимосвязи адаптированности студентов и их стратегий личной безопасности с целью оказания им поддержки в процессе адаптации или в выборе более продуктивных стратегий безопасности личности.

Таким образом, в ходе исследования были последовательно решены все поставленные задачи, в соответствии с которыми были сделаны следующие выводы:

1. Преобладающими стратегиями личной безопасности студентов на первом курсе является стратегия избегания, на втором курсе – стратегия действия и стратегия переговоров.
2. Уровень адаптации студентов на первом курсе, главным образом, низкий (социальная адаптация) или средний (дидактическая адаптация). На втором курсе уровень социальной и дидактической адаптации вырос с преобладания среднего (социальная адаптация и дидактическая адаптация) и высокого (дидактическая адаптация).
3. Сравнительный анализ данных о стратегиях личной безопасности и уровня адаптации студентов показал, что на первом курсе низкий уровень адаптации сопровождался выбором стратегии избегания как стратегии лич-

ной безопасности. На втором курсе более высокий уровень адаптации был сопряжен со сменой стратегий личной безопасности, выбираемых студентами, на стратегии действия и переговоров.

4. Сравнительный анализ результатов исследования на первом и втором году обучения показал, что с ростом уровня адаптации в образовательной среде отмечается изменение в выборе стратегий личной безопасности с преобладанием стратегии действия и стратегии переговоров.

Список литературы

Гаранина, Р. М. (2023). Адаптация первокурсника в образовательном пространстве ВУЗа как один из факторов формирования его субъектной позиции. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1 (49), 75–88. https://doi.org/10.54509/22203036_2023_1_75

Иванов, М. С. (2015). Обеспечение личной безопасности как проблема психологии жизненного пути, самореализации и идентичности личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3–3 (63), 128–133.

Иванов, М. С., и Яницкий, М. С. (2015). Отношение к личной безопасности: понятие, структура, ценностная вариативность. В *Психология отношений в постнеклассической парадигме* (С. 54–69). Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, филиал в г. Белово.

Коган, О. С., и Лифанова, М. В. (2022). Проблемы общения и адаптации студентов сферы экономики и сервиса при обучении в ВУЗе. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*, 2 (40), 140–146. <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2022-2-40-140-146>

Корабельникова, Ю. Л. (2023) Понятие и содержание безопасности личности в современном государстве. *Труды Академии управления МВД России*, 3 (67), 39–48. <https://doi.org/10.24412/2072-9391-2023-367-39-48>

Кришталюк, А. Н., и Махов, С. Ю. (2011). Стратегия личной безопасности. *Автономия личности*, 1 (3), 105–110.

Левицкая, Т. Е., Тренькаева, Н. А., Козлова, Н. В., Богомаз, С. А., и Цехмейструк, Е. А. (2018). Безопасность в структуре ценностей молодежи, проживающей в городской среде. *Психология и право*, 8(4), 20–33. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080403>

Муллинова, О. А., Муллинова, Т. А., и Воробьев, А. Е. (2022). Особенности адаптации иностранных курсантов в условиях поликультурной образовательной среды военного вуза. *Известия ВГПУ*, 3 (166), 92–97.

Пискунова, А. И., Шилец, А. Н., Пурышева, В. В., и Баркунова, О. В. (2022). Адаптация студентов-первокурсников к обучению в университете. *Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика*, 1, 48–58.

Скляр, Е. С. (2023). Уровень и характер социокультурной адаптации иностранных студентов в российском регионе. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, 3, 152–164. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2023-3-152-164>

Стрельникова, Ю. Ю., Гуриева, С. Д., и Гончарова, Н. А. (2021). Механизм социально-психологической адаптации обучающихся к образовательной среде российского вуза. *ПНиО*, 5 (53), 192–207. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.13>

Юркина, М. С., и Смирнов, А. А. (2015) Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 21(1), 82–87.

Carroll, P., Wichman, A., Agler, R., & Arkin, R. (2023). The regulation of personal security. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 2023(4). <https://doi.org/10.1155/2023/7593709>

Corti, F., Llanes, J., Dorio, A. I., & Freixa N. M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *PLoS One*, 18(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>

Gonta, I., & Bulgac, A. (2019). The adaptation of students to the academic environment in university. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(13), 34–44. <https://doi.org/10.18662/rrem/137>

References

Carroll, P., Wichman, A., Agler, R., & Arkin, R. (2023). The regulation of personal security. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 2023(4). <https://doi.org/10.1155/2023/7593709>

Corti, F., Llanes, J., Dorio, A. I., & Freixa N. M. (2023). Initial adaptation among university students: The case of the social sciences. *PLoS One*, 18(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>

Garanina, R. M. (2023). Adaptation of a freshman in the educational space of higher education institution as one of the factors of formation of his subject position. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1 (49), 75–88. (In Russ.) https://doi.org/10.54509/22203036_2023_1_75

Gonta, I., & Bulgac, A. (2019). The adaptation of students to the academic environment in university. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(13), 34–44. <https://doi.org/10.18662/rrem/137>

Ivanov, M. S. (2015). Ensuring personal security as a problem of psychology of life path, self-realization and identity of the individual. *Bulletin of Kemerovo State University*, 3–3 (63), 128–133. (In Russ.)

Ivanov, M. S., & Yanitsky, M. S. (2015). Attitudes toward personal security: concept, structure, and value variation. In *Psychology of attitudes in the postnonclassical paradigm* (pp. 54–69). Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev, branch office in Belovo. (In Russ.)

Kogan, O. S., & Lifanova, M. V. (2022). Problems of communication and adaptation of students of the sphere of economics and service during training in higher education institution. *Vestnik UGNTU. Science, education, economics. Series: Economics*, 2 (40), 140–146. (In Russ.) <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2022-2-40-140-146>

Korabelnikova, Y. L. (2023) The concept and content of personal security in the modern state. *Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3 (67), 39–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2072-9391-2023-367-39-48>

Krishtalyuk, A. N., & Makhov, S. Y. (2011). Strategy of personal security. *Autonomy of personality*, 1 (3), 105–110. (In Russ.)

Levitskaya, T. E., Trenkaeva, N. A., Kozlova, N. V., Bogomaz, S. A., & Tsekhmeistruk, E. A. (2018). Safety in the structure of values of young people living in an urban environment. *Psychology and Law*, 8(4), 20–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080403>

Mullinova, O. A., Mullinova, T. A., & Vorobyev, A. E. (2022). Features of adaptation of foreign cadets in the conditions of multicultural educational environment of a military university. *Izvestiya VGPU*, 3 (166), 92–97. (In Russ.)

Piskunova, A. I., Shilets, A. N., Puryшева, V. V., & Barkunova, O. V. (2022). Adaptation of freshmen students to university education. *Education and upbringing of preschoolers, schoolchildren, and youth: theory and practice*, 1, 48–58. (In Russ.)

Sklyarov, E. S. (2023). Level and character of sociocultural adaptation of foreign students in the Russian region. *Izvestiya TulSU. Humanities*, 3, 152–164. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2023-3-152-164>

Strelnikova, Y. Y., Gurieva, S. D., & Goncharova, N. A. (2021). Mechanism of socio-psychological adaptation of students to the educational environment of a Russian university. *PNiO*, 5 (53), 192–207. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.13>

Yurkina, M. S., and Smirnov, A. A. (2015) Development and approbation of the methodology for express diagnostics of the level of students' adaptability to higher education. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 21(1), 82–87. (In Russ.)

Об авторе:

Ольга Юрьевна Жангузинова, аспирант, Кемеровский государственный университет (Российская Федерация, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6), [ORCID](https://orcid.org/olga.zhanguzhinova), olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the author does not have any conflict of interest.

About the Author:

Olga Yurievna Zhanguzhinova, postgraduate, Kemerovo State University (6, Krasnaya St., Kemerovo, 650000, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/olga.zhanguzhinova), olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

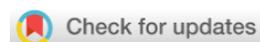
The author has read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 13.02.2024

Поступила после рецензирования / Revised 16.06.2024

Принята к публикации / Accepted 17.06.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-53-61>



EDN: YXZNZG

Изменение смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка

Виктория Н. Власова  , Сергей Н. Власов 

Ростовский государственный медицинский университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 oi08@mail.ru

Аннотация

Введение. Беременность и рождение ребенка оказывают глубокое влияние на женщину. Эти события являются нормальным жизненным кризисом, который присутствует у большинства женщин и приводит к резкой потере ощущения устойчивости. В этот период в основе перестройки личности женщины лежат психологические закономерности, сходные с закономерностями нормального психического развития. Таким образом, беременность выступает как биологическая предпосылка изменения ее жизни. С точки зрения эмпирической психологической составляющей, специфика смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка является достаточно разнообразной, но малоизученной.

Цель. Изучение изменений в смысложизненных и ценностных ориентациях у женщин в период от этапа планирования беременности до начала материнства.

Материалы и методы. В ходе исследования применялись: тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (методика СЖО); методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца (адаптированная В. Н. Карандашевым). Методы статистической обработки данных применялись с помощью программы R при расчете t-критерия Стьюдента для изучения достоверности различий в данных между этапами.

Результаты исследования. Существуют достоверно значимые различия в смысложизненных ориентациях у женщин, готовящихся к беременности и уже у родивших. Специфика преобладающих ценностных ориентаций отличается у женщин, готовящихся к беременности и уже у родивших женщин. Среди ценностей у женщин, готовящихся к родам, доминируют такие, как «власть», «достижения», «стимуляция», а у женщин, родивших ребенка показатели выше по шкалам «универсализм» и «конформность».

Обсуждение результатов. В ходе исследования было выявлено, что комплекс ценностных и смысложизненных ориентаций существенно трансформируется у женщин в ходе беременности и после родов, что вызывает преобразование системы ценностей по отношению к себе, ребенку и окружающей действительности. На основании полученных результатов возможно разработать и внедрить комплекс мероприятий, направленных на принятие новой системы ценностей и образа жизни женщин на первых этапах материнства.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, рождение ребенка, женщины, беременность, роды

Для цитирования. Власова, В. Н., и Власов, С. Н. (2024). Изменение смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 53–61. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-53-61>

Changes in Women's Meaning-Life Orientations and Values in Connection with Childbirth

Victoria N. Vlasova  , Sergey N. Vlasov 

Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 oop08@mail.ru

Abstract

Introduction. Pregnancy and childbirth have a profound impact on a woman. These events are a normal life crisis that is present in most women and results in a dramatic loss of a sense of stability. During this period, the restructuring of a woman's personality is based on psychological patterns similar to those of normal mental development. Thus, pregnancy acts as a biological prerequisite for the change in her life. From the point of view of the empirical psychological component, the specificity of meaning-life orientations and values in women in connection with childbirth is quite diverse, but little studied.

Objective. To study changes in meaning and value orientations in women during the period from the stage of pregnancy planning to the beginning of motherhood.

Materials and methods. In the course of the study we used: the test "Meaning-Life Orientations" by D. A. Leontiev (SZHO method); the method "Value Orientations" by Sh. Schwartz (adapted by V. N. Karandashev). Methods of statistical data processing were used with the help of R program to calculate Student's t-criterion to study the reliability of differences in data between stages.

Results. There are reliably significant differences in the meaning and life orientations of women preparing for pregnancy and women who have already given birth. The specificity of prevailing value orientations differs in women preparing for pregnancy and in women who have already given birth. The values of women preparing for childbirth are dominated by such values as "power", "achievements", and "stimulation", while the values of women who have already given birth are higher on the scales of "universalism" and "conformity".

Discussion. The study revealed that the complex of value and meaning-life orientations is significantly transformed in women during pregnancy and after childbirth, which causes the transformation of the system of values in relation to themselves, the child and the surrounding reality. Based on the results obtained, it is possible to develop and implement a set of measures aimed at adopting a new system of values and lifestyle of women during the first stages of motherhood.

Keywords: meaning and life orientations, value orientations, childbirth, women, pregnancy, childbirth

For Citation. Vlasova, V. N., & Vlasov, S. N. (2024). Changes in women's meaning-life orientations and values in connection with childbirth. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 53–61. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-53-61>

Введение

Период беременности и рождение ребенка оказывают глубокое влияние на женщину и являются закономерным жизненным кризисом, приводящим к резкой потере ощущения устойчивости. В этот период в основе перестройки личности женщины лежат психологические закономерности, сходные с закономерностями нормального психического развития. Развитие личности идет как в направлении появления новых стремлений, знаний и умений, так и в направлении появления качественных изменений в жизнедеятельности женщины. При этом беременность выступает как биологическая предпосылка изменения ее жизни в целом (Болучевская, 2018; Корниенко и др., 2018).

Роды – это глубокий психологический опыт, который оказывает физическое, психологическое, социальное и экзистенциальное воздействие, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе (Кельмансон, 2018). Пережитый опыт родов оставляет женщинам яркие воспоминания на всю жизнь. Последствия родов могут быть как положительными и вдохновляющими, так и отрицательными, травмирующими. Факторы, способствующие положительному опыту родов, включают чувство контроля во время родов, возможность активного участия в уходе и поддержке, а также уход со стороны других в связи с опытом родовой боли у женщин. Отрицательные переживания связаны с патологическими состояниями, как матери, так и ребенка (Сидоров и др., 2017; Karlsdottir et al., 2018). Большинство исследований, посвященных изучению психологических изменений женщин, связанных с рождением ребенка, как правило, сосредоточены на одном аспекте – в основном исследуются негативные последствия родов для психики родивших женщин. Ученые отмечают, что значительная часть молодых матерей испытывает высокую степень стресса и плохое или раздражительное настроение, поскольку с появлением ребенка в жизни женщины происходят значительные изменения в бытовой и социальных сферах (Мазурчук и др., 2021; Саночкина и др., 2021).

Крайне мало исследований посвящено комплексному изучению изменений, происходящих с женщинами после родов, которые бы касались не только патопсихологических состояний, но и того, как меняется мировосприя-

тие и система ценностей родившей женщины. В исследовании О. Ф. Лысенко и М. В. Сафоновой подчеркивается важность психолого-педагогического сопровождения формирования психологической готовности к материнству, на основании чего авторами была предложена авторская модель, которая опирается именно на ценностно-смысловое поле женщины на этапе подготовки к материнству и после родов (Лысенко и Сафонова, 2020). А. В. Саночкина также указывает на специфику формирования готовности к материнству у современных женщин, связывая их с особенностями смысловой сферы и личностными особенностями (Саночкина, 2020). Olza с соавторами также отмечает, что психологическим аспектам родов уделяется мало внимания при планировании службы родовспоможения или в клинической практике (Olza et al., 2018). Нам не встретились исследования ценностных и смысловых ориентаций женщин в связи с рождением ребенка, что еще раз подчеркивает актуальность настоящего исследования. Таким образом, **цель** данного исследования состоит в изучении изменений в смысловых и ценностных ориентациях у женщин от этапа планирования беременности до начала материнства.

Материалы и методы

В нашем исследовании были применены следующие методики:

1. Тест «Смысловые ориентации» Д. А. Леонтьева (методика СЖО) (Леонтьев, 1992);
2. Методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца (адаптированная В. Н. Карандашевым) (Карандашев, 2004).

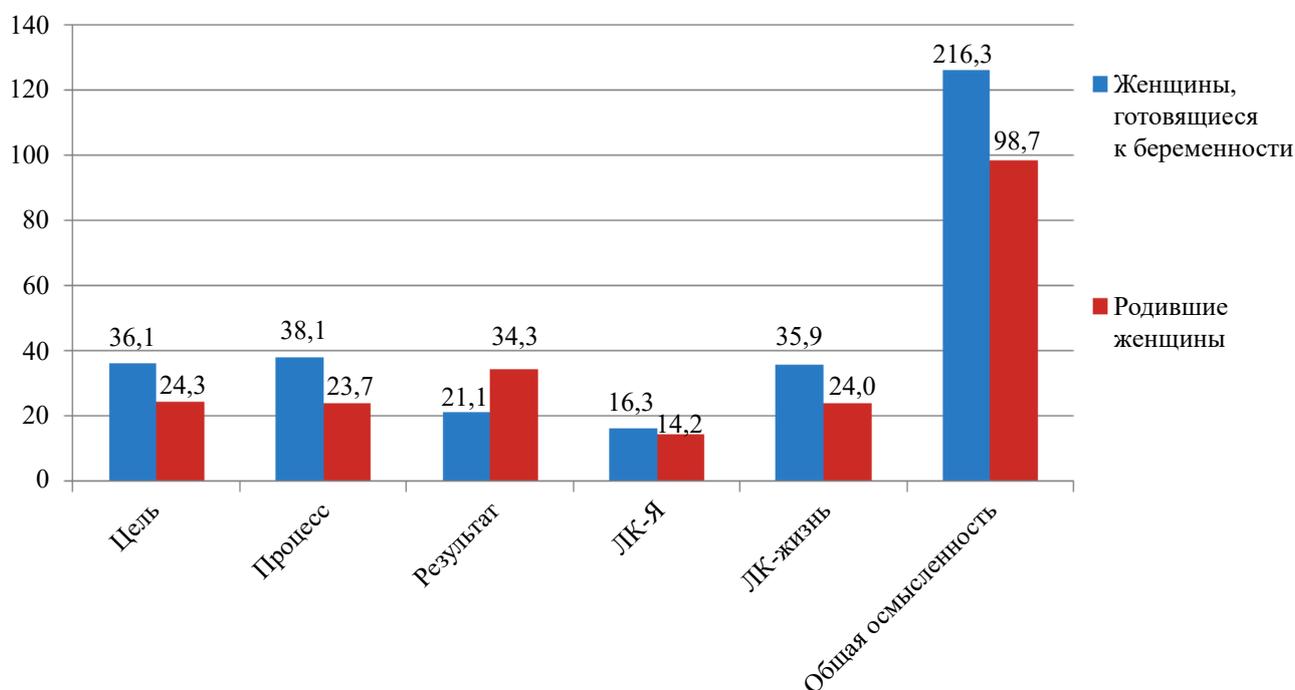
Методы статистической обработки данных применялись с использованием программы R при расчете t-критерия Стьюдента для изучения достоверности различий между этапами.

Результаты исследования

Выборку исследования составили 68 женщин, в возрасте 25–40 лет, родивших первого ребенка. Для проверки выдвинутых нами гипотез исследование-опрос проводился два раза. Первый раз у женщин, готовящихся к беременности наблюдающихся в МЦ «Геном» и у этой же группы женщин после родов через 6 месяцев. С целью изучения изменений смысловых ориентаций и самовосприятия в связи с рождением ребенка нами был проведен сравнительный анализ показателей методик между показателями женщин, готовящихся к беременности и женщин, родивших ребенка. Методика «Смысловые ориентации» Д. А. Леонтьева позволяет изучить наполненность жизни женщины смыслом. В результате проведенного анализа нами были выявлены некоторые особенности смысловых ориентаций у родивших женщин (рисунок 1).

Рисунок 1

Результаты анализа смысловых ориентаций беременных и недавно родивших женщин



Баллы по шкале «цели» высокие у женщин, готовящихся к беременности (36,10), а у родивших женщин средние (24,30). Таким образом, до беременности женщины лучше понимают свои цели, у них есть конкретные планы на жизнь, они осознают ближайшую временную перспективу. Однако их планы иногда могут не иметь четкой опоры, в некоторых ситуациях они не готовы нести личную ответственность за реализацию той или иной цели. Возможно, данное осознание своих целей и умение ставить их, прежде всего, связано с наличием конкретной цели «забеременеть и родить». Родившие женщины понимают свои цели, могут выстраивать план по их дости-

жению, однако не всегда цель остается в фокусе, возможно, это связано с тем, что с внимания родивших женщин акцентированно на ребенке.

По шкале «процесс жизни» показатель у женщин, готовящихся к беременности, находится на высоком уровне (38,10), а у женщин, родивших ребенка – на среднем (23,70). Женщины, готовящиеся к беременности, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный, у них есть смысл в самом процессе, они придают осмысленность каждому дню своей жизни. Возможно, это связано с тем, что они находятся в процессе подготовки к беременности и для них крайне важен данный процесс. У родивших женщин показатель по данной шкале снижается, возможно, это связано с тем, что фокус их внимание находится не на собственной жизни, а на жизни ребенка.

По шкале «результативность жизни» у женщин, готовящихся к беременности, показатель находится на среднем уровне (21,10), а у женщин, родивших ребенка – на высоком уровне (34,30). Таким образом, женщины после родов оценивают отрезок своей жизни как положительный, прожитая часть жизни имеет осмысленность и продуктивный результат, для них ценен результат и удовлетворенность своей самореализацией, которая воплотилась в ребенке.

По шкале «локус-Я» у женщин, готовящихся к беременности (16,3) и у уже родивших женщин (14,2) мы наблюдаем средний уровень выраженности. Возможно, это связано с тем, что в обеих группах фокус внимания находится на ребенке, в первом случае подготовки к зачатию, а во втором случае уже родившемся. Женщины нашей выборки, часто сомневаются в себе, недостаточно свободны в своих выборах, они могут строить свою жизнь соответствии со своими целями, но эти цели направлены во вне.

По шкале «локус-жизнь» мы видим, что у женщин, которые готовятся к родам, данный показатель находится на высоком уровне (35,90), а у родивших женщин данный показатель выражает средней уровень (24,00). Женщины, готовящиеся к беременности, уверены, что человеку дано контролировать свою жизнь, он может принимать решения, которые необходимы и воплощать их в жизни. У родивших женщин внимание сосредоточено на ребенке, поэтому они не нектары аспекты своей жизни не контролируют, свобода выбора для них становится иллюзорной, им тяжело что-то загадывать и планировать свое будущее.

По шкале «общая осмысленность жизни» у женщин, готовящихся к беременности, показатель высокий (126,30), а у родивших женщин – средний (98,70). В процессе подготовки к беременности и родам женщины лучше контролируют и понимают свою жизнь. Возможно, это связано с тем, что опрошенные нами респонденты все имеют цель забеременеть и находятся в процессе подготовки. Родившие женщины находятся в некоторой протрации и растерянности, возможно, это связано с тем, что прошел небольшой срок после беременности и родов.

С целью изучения значимости различий и выявления статистической разницы нами использовался одновыборочный *t*-критерий Стьюдента, результаты расчета которого представлены в таблице 1.

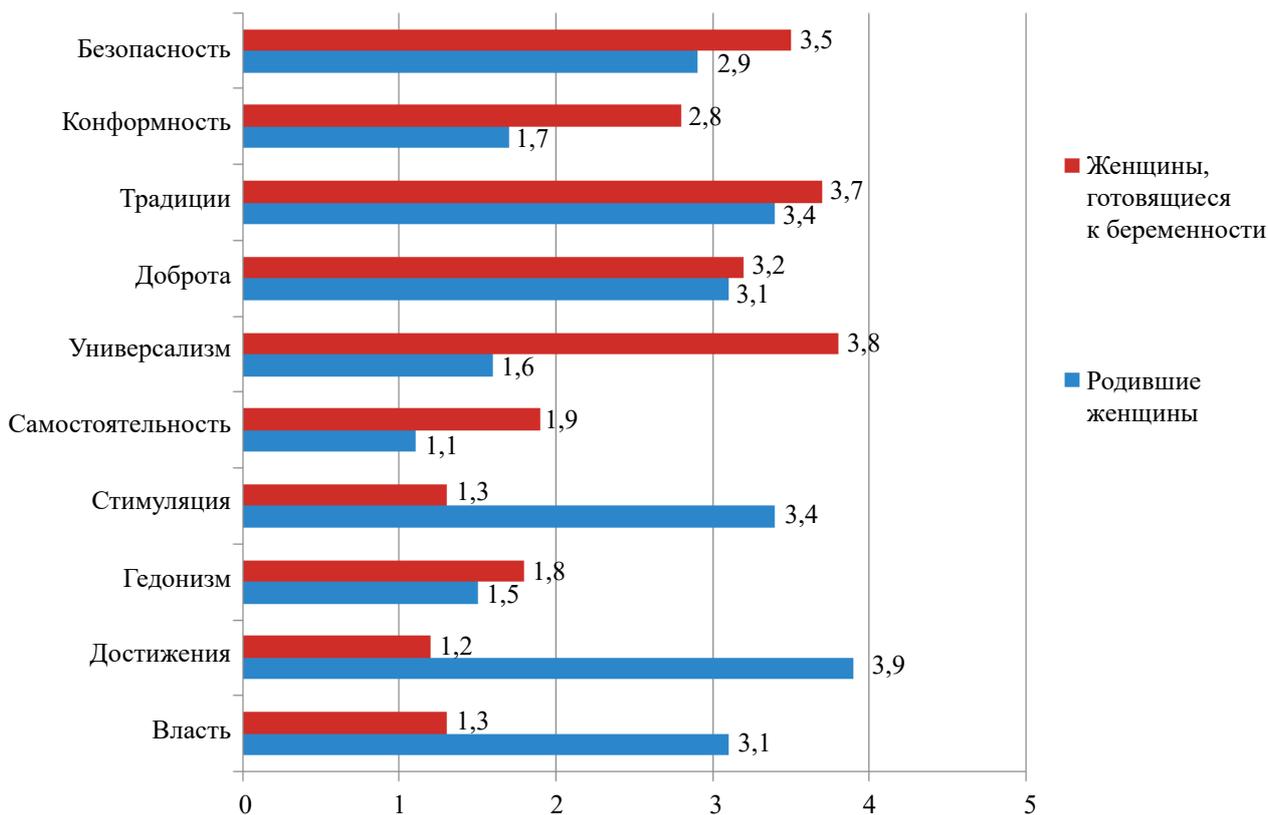
Таблица 1

*Сравнение данных по методике «Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, с использованием *t*-критерия Стьюдента*

Субшкалы СЖО	Женщины, готовящиеся к беременности	Родившие женщины	<i>t</i>	<i>P</i>
Цели	36,10	24,30	2,085	0,043
Процесс	38,10	23,70	2,981	0,014
Результат	21,10	34,30	2,329	0,015
Локус-Я	16,30	14,20	1,234	0,082
Локус-жизнь	35,90	24,00	1,998	0,037
Общая осмысленность	126,30	98,70	2,439	0,021

Значимые различия нами были выявлены по пяти шкалам «цель» ($t = 2,085$, при $p \leq 0,043$), «процесс» ($t = 2,981$, при $p \leq 0,014$), «локус-жизнь» ($t = 1,998$, при $p \leq 0,037$) и «общая осмысленность» ($t = 2,439$, при $p \leq 0,021$) значимо выше у женщин готовящихся к беременности, а у женщин родивших ребенка по шкале «результат» ($t = 2,329$, при $p \leq 0,015$) данные значимо выше.

Далее нами изучались ценностные ориентации личности, как часть смысложизненных ориентаций с помощью методики «Ценностные ориентации» Ш. Шварца (в адаптации В. Н. Карандашева) (рисунок 2).



В результате проведенного анализа нами были выявлены некоторые особенности ценностных ориентаций женщин, родивших ребенка. По шкале «власть» мы выявили что у женщин, готовящихся к беременности, показатель находится на высоком уровне (3,1), а у родивших женщин – на среднем уровне (1,3). По шкале «достижение» у женщин, готовящихся к беременности, высокие баллы (3,9), а у женщин, родивших ребенка, баллы средние, ближе к низким (1,2). До момента беременности для женщин был крайне важен личный успех, они демонстрировали его через соответствие различным социальным стандартам, через свою компетентность, как в профессиональной сфере, так и в сфере межличностного общения, и поддержание социальных контактов, однако после родов и важность социального одобрения для женщин снижается. По шкале «гедонизм» показатели находятся на среднем уровне и для женщин, готовящихся к беременности (1,5), и для родивших женщин (1,8). Для опрашиваемых женщин, безусловно, важно удовольствие, наслаждение жизни, но, по-видимому, период подготовки к беременности и рождению ребенка подразумевает другие приоритеты, но не собственное удовольствие, поэтому данный показатель находится на среднем уровне. У женщин после родов появляется тенденция к важности данной ценности, что связано с тем, что у родивших женщин снижается возможность собственного удовольствия. По шкале «стимуляция» у женщин, готовящихся к беременности, показатель находится на высоком уровне (3,4), а у родивших женщин – на среднем уровне (1,3). До беременности женщинам необходима новизна, глубокие переживания, им хочется разнообразия, однако, после родов женщинам больше хочется стабильности и спокойствия, что возможно связано с усталостью, которая вызвана родами и уходом за ребенком.

По шкале «самостоятельность» у женщин, готовящихся к беременности (1,1) и родивших женщин (1,9) показатели находятся на среднем уровне, хотя у женщин, родивших ребенка, она чуть выше. Показатель по шкале «универсализм» у женщин, готовящихся к беременности, показатель находится на среднем уровне (1,6), а у родивших женщин он находится на высоком уровне (3,8). Таким образом, после родов для женщин становятся важными понимание и терпимость. Как правило, это происходит при расширении первичной группы, то есть данный факт является вполне закономерным. По шкале «доброта» показатель у женщин обеих групп находится на высоком уровне (женщины, готовящиеся к беременности – 3,1; родившие женщины – 3,2). Женщины нашей выборки сфокусированы на благополучии как своих близких, так и всех окружающих. Им важны позитивные взаимодействия, они хотят сохранить благополучие всех людей, особенно тех, с которыми находятся в контакте. По шкале «традиции» показатели у женщин, готовящихся к родам (3,4) и родивших женщин (3,7) находятся на высоком уровне. Мы можем говорить о том, что для женщин нашей выборки очень важен традиционный способ поведения в обществе, для них это является гарантом выживания, им важно уважение и принятие, они готовы принимать групповые нормы и следовать им для сохранения собственного благополучия и безопасности.

По шкале «конформность» у обеих групп женщин наблюдаются средние показатели (женщины, готовящиеся

к беременности – 1,7; родившие женщины – 2,1), что говорит о том, что женщины, которые уже родили ребенка, склонны к действиям, которые могут причинить вред другим. Они готовы к тому, что их поведение может не соответствовать социальным ожиданиям, возможно, это связано с тем, что после рождения ребенка, женщина ориентирована на потребности своего ребенка, а не на общественные нормы и ценности. По шкале «безопасность» нами были выявлены средние показатели у женщин, готовящихся к беременности (2,9) и высокие показатели у родивших женщин (3,5). Для женщин нашей выборки очень важны гармония, стабильность общества и взаимоотношений, также для них важно понимание того, что внутри семьи их защитят.

С целью изучения значимости различий ценностных ориентаций женщин, готовящихся к беременности, и у них же после родов, нами был применен одновыборочный t-критерий Стьюдента, результаты расчета которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение данных по методике «Ценностные ориентации» Ш. Шварца (в адаптации В. Н. Карандашева), с использованием t-критерия Стьюдента

Параметры	Женщины, готовящиеся к беременности	Родившие женщины	t	P
Власть	3,1	1,3	3,016	0,003
Достижения	3,9	1,2	2,374	0,037
Гедонизм	1,5	1,8	0,432	0,952
Стимуляция	3,4	1,3	2,435	0,018
Самостоятельность	1,1	1,9	1,437	0,870
Универсализм	1,6	3,8	2,548	0,013
Доброта	3,1	3,2	1,374	0,560
Традиции	3,4	3,7	1,462	0,501
Конформность	1,7	2,8	3,163	0,037
Безопасность	2,9	3,5	1,365	0,084

Значимые различия в отношении ценностей были выявлены по пяти показателям: у женщин, готовящихся к родам доминируют «власть» ($t = 3,016$, при $p \leq 0,003$), «достижения» ($t = 2,374$, при $p \leq 0,037$), «стимуляция» ($t = 2,085$, при $p \leq 0,043$); у женщин, родивших ребенка, показатели достоверно выше по шкалам «универсализм» ($t = 2,548$, при $p \leq 0,013$) и «конформность» ($t = 3,163$, при $p \leq 0,037$).

Обсуждение результатов

При изучении изменений в смысложизненных ориентациях и ценностях у женщин в связи с рождением ребенка, нами были получены значимые различия по всем пяти смысложизненным ориентациям. Так, «цель», «процесс», «локус-жизнь» и «общая осмысленность» значимо выше у женщин, готовящихся к беременности, а у женщин, родивших ребенка по шкале «результат» данные значимо выше, что дает нам образную картину специфики трансформационных изменений женщины на уровне нового наполнения жизни смыслами ввиду рождения ребенка. Полученные результаты подтверждаются данными А. В. Саночкиной, Н. Н. Васягиной и С. Игнатжевой, которые в своем исследовании пришли к заключению, что после родов женщины считают, что их судьба находится в собственных руках, они чувствуют обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей. Их материнская позиция заключена в ориентации на воспитание, а не на свои эмоции к ребенку, а также соотношение своего образа как матери с представлением о материнстве в целом (Саночкина и др., 2021).

В пособии для психологов П. И. Сидоров, Г. Н. Чумакова и Е. Г. Щукина дают основные представления о психологической составляющей перинатального периода, о специфике адаптации новорожденного и формировании психологической симбиотической связи в диаде «мать – плод», «мать – новорожденный», а также раскрывают психологические аспекты перинатальной помощи и пренатальной педагогики для женщин с опорой на смысловую составляющую и ценностные ориентации (Сидоров и др., 2017), что подтверждает важную роль и изменчивость ценностно-смысловой сферы в опыте деторождения. V. Burne, J. Egan, P. Mac Neela, и K. Sarma в своем исследовании изучали трансформации личностных особенностей матерей и пришли к заключению, что родовая травма становится все более признанной проблемой материнского психического здоровья и имеет важные последствия как для матери, так и для младенца (Burne et al., 2017). Аналогичного мнения придерживаются и A. Dencker с соавторами, которые считают, что опыт женщин в родах может оказывать как краткосрочное, так и долгосрочное воздействие на их физическое и психологическое здоровье (Dencker et al., 2020). Интересны результаты и психоаналитического исследования, заключающиеся в изучении трансформации личности в результате

беременности и родов, проведенного К. Hall. Так, по ее мнению, страх перед телесными повреждениями, безмерная гордость и благоговейный трепет перед рождением ребенка и ограниченные представления об истинной женственности являются отправными точками в процессах трансформации личности матери (Hall, 2016).

Значимые различия были выявлены также по пяти показателям ценностных ориентаций: у женщин, готовящихся к родам, доминируют «власть», «достижения», «стимуляция», у женщин родивших ребенка показатели выше по шкалам «универсализм» и «конформность», что выступает ярким маркером смены системы ценностей женщины после рождения ребенка. Это подтверждает ряд исследований, проведенных Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук и А. И. Малинок, которые особое внимание уделяли психологическому контексту материнства, в котором ценностное отношение женщины к материнству – часть личностной сферы женщины России и Белоруссии (Мазурчук и др., 2021). Исследование W. Bleidorn с соавторами показало, что рождение первого ребенка связано с изменениями в самооценке и системе ценностей родителей (особенно матерей) (Bleidorn et al., 2016). Н. Preis, М. Lobel и Y. Venyamin при изучении трансформации системы ценностей и личностных особенностей от этапа материнства к осознанию себя после родов, подчеркивают ценность оказания помощи женщинам в достижении «удовлетворительных» родов путем обсуждения с ними их ожиданий, предоставления им опыта, соответствующего их потребностям, и поддержки тех, у кого существует разрыв между их ожиданиями и опытом. Уважение индивидуальных предпочтений при одновременном снижении уровня вины может улучшить здоровье и благополучие женщин (Preis et al., 2019).

Заключение. Таким образом, мы можем говорить о том, что для женщин после родов снижается важность власти, им становится менее актуален авторитет, собственный статус и общественное признание. Как мы видим из полученных данных, до момента беременности для женщин было важно достижение социального статуса и определенного престижа, но после того, как они уже родили ребенка их ценности в отношении власти поменялись. При рождении ребенка женщина теряет автономность, все ее время и внимание сосредоточено на воспитании и обеспечении быта ребенка. Тем самым повышается стремление и потребность в собственном времени, в желании автономности, а также необходимость в повышенном контроле и управлении, как с собой, так и окружающими людьми.

В декретном отпуске и после родов в целом у женщин снижается уровень осознанности и понимания жизни, так как приходится менять свой привычный уклад. Однако, мы можем говорить о том, что женщины, которые родили ребенка довольны результатами, которых они уже достигли. Занимаясь воспитанием маленького ребенка, родившая женщина больше склонна к нравственности, доброте и заботе об окружающем мире, для нее становится незначимым социальный статус и проявление себя в обществе. До беременности для женщин важен собственный успех и стремление продемонстрировать свои достижения в обществе, а после рождения ребенка данные ценности существенности теряют свой приоритет.

Обобщая результаты полученных данных в ходе исследования и результаты исследований других авторов, можно заключить, что тема исследования изменения смысложизненных ориентаций и ценностей у женщин в связи с рождением ребенка только начинает изучаться и требует дополнительных исследований в этом направлении.

Список литературы

- Болучевская, В. В., Позднякова, А. Н., и Шимбарева, А. М. (2018). Психологическая готовность к материнству у женщин в разных возрастных периодах. *Форум*, 3 (15), 96–100.
- Карандашев, В. Н. (2004). *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Речь.
- Кельмансон, И. А. (2018). *Перинатология и перинатальная психология* (2-е изд., доп.). СпецЛит.
- Корниенко, Д. С., Радостева, А. Г., и Дериш, Ф. В. (2018). Отношение матери к будущему ребенку и характеристика внутрисемейных отношений в связи с возрастом, опытом материнства и планированием беременности. В *Психологические проблемы современной семьи. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции*, (С. 459–464).
- Леонтьев, Д. А. (1992). *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. Смысл.
- Лысенко, О. Ф., и Сафонова, М. В. (2020). Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования психологической готовности к материнству. *Педагогическое образование в России*, 6, 218–223. <https://doi.org/10.26170/po20-06-25>
- Мазурчук, Н. И., Мазурчук, Е.О., и Малинок, А. И. (2021). Ценностное отношение к материнству у женщин России и Белоруссии. *Педагогическое образование в России*, 2, 161–167. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_02_19
- Саночкина, А. В. (2020). Формирование психологической готовности к материнству у современных женщин. В *Концепции современного образования: системные изменения и перспективные направления развития. Сборник научных трудов* (С. 162–165). СитИвент.
- Саночкина, А. В., Васягина, Н. Н., и Игнатжева, С. (2021). Специфика самосознания матерей, ориентированных на онлайн психолого-педагогическое сопровождение. *Педагогическое образование в России*, 1, 96–104. https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_12
- Сидоров, П. И., Чумакова, Г. Н., и Щукина, Е. Г. (2015). *Перинатальная психология: учебное пособие*. СпецЛит.

Bleidorn, W., Buyukcan-Tetik, A., Schwaba, T., van Scheppingen, M. A., Denissen, J. J. A., & Finkenauer, C. (2016). Stability and change in self-esteem during the transition to parenthood. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 560–569. <https://doi.org/10.1177/1948550616646428>

Byrne, V., Egan, J., Mac Neela, P., & Sarma, K. (2017). What about me? The loss of self through the experience of traumatic childbirth. *Midwifery*, 51(1–11). <https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.04.017>

Dencker, A., Bergqvist, L., Berg, M., Greenbrook, J. T. V., Nilsson, C., & Lundgren, I. (2020). Measuring women's experiences of decision-making and aspects of midwifery support: A confirmatory factor analysis of the revised childbirth experience questionnaire. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20, 199. <https://doi.org/10.1186/s12884-020-02869-0>

Hall, C. (2016). Womanhood as experienced in childbirth: Psychoanalytic explorations of the body. *Psychoanalytic Social Work*, 23(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/15228878.2015.1073161>

Karlsdottir, S. I., Sveinsdottir, H., Kristjansdottir, H., Aspelund, T., & Olafsdottir, O. A. (2018). Predictors of women's positive childbirth pain experience: findings from an Icelandic national study. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 31(3), e178–e184. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.09.007>

Parfilova, G. G., Mazurchuk, E. O., & Suvorova, K. R. (2016). Training biological family in the process of implementation of the program of psychological and pedagogical support. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 217–224. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.305a>

Olza, I., Leahy-Warren, P., Benyamini, Y., Kazmierczak, M., Karlsdottir, S. I., Spyridou, A., Crespo-Mirasol, E., Takács, L., Hall, P. J., Murphy, M., Jonsdottir, S. S., Downe, S., & Nieuwenhuijze, M. J. (2018). Women's psychological experiences of physiological childbirth: A meta-synthesis. *BMJ Open*, 8(10), e020347. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020347>

Preis, H., Lobel, M., & Benyamini, Y. (2019). Between Expectancy and Experience: Testing a Model of Childbirth Satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 43(1), 105–117. <https://doi.org/10.1177/0361684318779537>

References

Bleidorn, W., Buyukcan-Tetik, A., Schwaba, T., van Scheppingen, M. A., Denissen, J. J. A., & Finkenauer, C. (2016). Stability and change in self-esteem during the transition to parenthood. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 560–569. <https://doi.org/10.1177/1948550616646428>

Byrne, V., Egan, J., Mac Neela, P., & Sarma, K. (2017). What about me? The loss of self through the experience of traumatic childbirth. *Midwifery*, 51(1–11). <https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.04.017>

Boluchevskaya, V. V., Pozdnyakova, A. N., & Shimbareva, A. M. (2018). Psychological readiness for motherhood in women at different age periods. *Forum*, 3 (15), 96–100. (In Russ.)

Dencker, A., Bergqvist, L., Berg, M., Greenbrook, J. T. V., Nilsson, C., & Lundgren, I. (2020). Measuring women's experiences of decision-making and aspects of midwifery support: A confirmatory factor analysis of the revised childbirth experience questionnaire. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20, 199. <https://doi.org/10.1186/s12884-020-02869-0>

Hall, C. (2016). Womanhood as experienced in childbirth: Psychoanalytic explorations of the body. *Psychoanalytic Social Work*, 23(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/15228878.2015.1073161>

Karlsdottir, S. I., Sveinsdottir, H., Kristjansdottir, H., Aspelund, T., & Olafsdottir, O. A. (2018). Predictors of women's positive childbirth pain experience: findings from an Icelandic national study. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 31(3), e178–e184. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.09.007>

Karandashev, V. N. (2004). *Schwartz's methodology for studying personality values: concept and methodological guidance*. Speech. (In Russ.)

Kelmanson, I. A. (2018). *Perinatology and perinatal psychology* (2nd ed., supplement). SpetsLit. (In Russ.)

Kornienko, D. S., Radosteva, A. G., & Derish, F. V. (2018). Mother's attitude to the future child and characterization of intrafamily relations in relation to age, maternity experience, and pregnancy planning. In *Psychological problems of the modern family. Collection of materials of VIII international scientific-practical conference*, (P. 459–464). (In Russ.)

Leontiev, D. A. (1992). *Test smyslozhinennyh orientatsiy (SZHO)*. Meaning. (In Russ.)

Lysenko, O. F., & Safonova, M. V. (2020). Psychological and pedagogical support of the process of formation of psychological readiness for motherhood. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 218–223. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po20-06-25>

Mazurchuk, N. I., Mazurchuk, E. O., & Malinok, A. I. (2021). Value attitude to motherhood among women in Russia and Belarus. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 161–167. (In Russ.) https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_02_19

Parfilova, G. G., Mazurchuk, E. O., & Suvorova, K. R. (2016). Training biological family in the process of implementation of the program of psychological and pedagogical support. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 217–224. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.305a>

Olza, I., Leahy-Warren, P., Benyamini, Y., Kazmierczak, M., Karlsdottir, S. I., Spyridou, A., Crespo-Mirasol, E., Takács, L., Hall, P. J., Murphy, M., Jonsdottir, S. S., Downe, S., & Nieuwenhuijze, M. J. (2018). Women's psychological experiences of physiological childbirth: A meta-synthesis. *BMJ Open*, 8(10), e020347. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020347>

Preis, H., Lobel, M., & Benyamini, Y. (2019). Between Expectancy and Experience: Testing a Model of Childbirth

Satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, 43(1), 105–117. <https://doi.org/10.1177/0361684318779537>

Sanochkina, A. V. (2020). Formation of psychological readiness for motherhood in modern women. In *Concepts of modern education: systemic changes and promising directions of development. Collection of scientific papers* (P. 162–165). SitIvent. (In Russ.)

Sanochkina, A. V., Vasyagina, N. N., & Ignatjeva, S. (2021). Specificity of self-consciousness of mothers oriented to online psychological and pedagogical support. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 96–104. (In Russ.) https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_12

Sidorov, P. I., Chumakova, G. N., & Shchukina, E. G. (2015). *Perinatal psychology: textbook*. SpetsLit. (In Russ.)

Об авторах:

Виктория Николаевна Власова, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, Ростовский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 344022, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29), [ORCID](#), qip08@mail.ru

Сергей Николаевич Власов, студент 4 курса лечебно-профилактического факультета, Ростовский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 344022, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29), [ORCID](#), ser.v14s0v02@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Victoria Nikolaevna Vlasova, Doc. (Philosophy), Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Pedagogy Department, Rostov State Medical University (29, Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022, Russian Federation), [ORCID](#), qip08@mail.ru

Sergey Nikolaevich Vlasov, 4th year student, Faculty of Medicine and Preventive Medicine, Rostov State Medical University (29, Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022, Russian Federation), [ORCID](#), ser.v14s0v02@yandex.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 15.03.2024

Поступила после рецензирования / Revised 28.05.2024

Принята к публикации / Accepted 29.05.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-62-73>



EDN: MDPYLL

Начинающие психологи: вхождение в профессию, профессиональные страхи, Я-концепция

Дина В. Филиппова¹ , Дмитрий С. Занин² ,
Светлана А. Яценко³ 

¹Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Московский институт психоанализа, кандидат педагогических наук, г. Москва, Российская Федерация

³Психологический центр «Свет Маяка», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 dinavolodenko@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья направлена на анализ и обобщение выявленных особенностей профессионального самосознания начинающих психологов. Актуальность исследования объясняется возросшим интересом к психологическим услугам, что увеличивает спрос на специалистов в этой области. В связи с этим увеличивается и выпуск молодых психологов учебными заведениями, которые, несмотря на полученное образование, могут откладывать начало работы. Это может объясняться страхами относительно рабочего процесса, которые возникают из-за определённых особенностей профессиональной Я-концепции.

Цель. Проанализировать и обобщить данные о специфике вхождения психологов в профессию, которая выражается в особенностях профессиональной Я-концепции.

Феномен профессиональной Я-концепции и его значение в системе профессионального развития личности.

Авторы приводят основные теоретические данные относительно феномена Я-концепции личности и его разновидности – профессиональной Я-концепции личности. Так, профессиональная Я-концепция определяется как часть общей Я-концепции, включающая в себя установки человека относительно своей профессии (ее требований, ожиданий общества от нее) и себя в ней (места, роли, своих профессиональных качеств, своих личных качеств, которые необходимы для профессии), которые выражаются в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компоненте данного феномена.

Формирование профессиональной Я-концепции и зрелой профессиональной идентичности как желаемого результата развития. Авторы описывают основные этапы развития и изменения профессионального самосознания личности, такие, как этап пробуждения, исследования, консолидации, сохранения и пенсионерства. В качестве основного феномена, отражающего профессиональное самосознание, авторами выделяется профессиональная идентичность, понимаемая как ценностная ориентация индивида на определенную профессию.

Обсуждение результатов. Представления авторов о существовании специфических особенностей профессиональной Я-концепции у начинающих психологов подтверждается данными других исследователей. Среди особенностей профессионального самосознания молодых специалистов выделяется фатализм, несколько пессимистичные взгляды на мир и людей вокруг, завышенные стандарты к специалисту в области психологии и стремление к профессиональному развитию. Авторская позиция выражается в положении, что данные особенности могут приводить к возникновению следующих страхов у молодых специалистов: страх не помочь или помочь неправильно, страх нарушить нормы морали, страх сорваться на клиенте, страх остаться непризнанным, страх раскрыть себя, страх назначить цену за работу, страх изменений.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, Я-концепция, профессиональное развитие, страхи, профессиональная идентичность

Для цитирования. Филиппова, Д. В., Занин, Д. С., и Яценко, С. А. (2024). Начинаящие психологи: вхождение в профессию, профессиональные страхи, Я-концепция. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 62–73. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-62-73>

Beginning Psychologists: Entering The Profession, Professional Fears, Self-Concept

Dina V. Filippova¹  , Dmitry S. Zanin² , Svetlana A. Yashchenko³ 

¹Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, Russian Federation

³Psychological Center "Light of Mayak", Rostov-on-Don, Russian Federation

 dinavolodenko@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article is aimed at analyzing and summarizing the identified features of professional self-awareness of novice psychologists. The relevance of the study is explained by the increased interest in psychological services, which increases the demand for specialists in this field. In this regard, the graduation of young psychologists by educational institutions is also increasing and they may postpone starting work despite the education they have received. This can be explained by fears about the working process, which arise due to certain peculiar professional self-concepts.

Objective. To analyze and generalize the data on the specificity of psychologists' entry into the profession, which is expressed in the peculiarities of professional self-concept.

The phenomenon of professional self-concept and its importance in the system of professional development of personality. The authors provide the main theoretical data regarding the phenomenon of self-concept of a person and its variety - professional self-concept of a person. Thus, professional self-concept is defined as a part of the general self-concept, which includes the attitudes of a person regarding his/her profession (its requirements, society's expectations from it) and himself/herself in it (place, role, his/her professional qualities, personal qualities that are necessary for the profession), which are expressed in the cognitive, emotional and behavioral component of this phenomenon.

Formation of professional self-concept and mature professional identity as a desired developmental outcome. The authors describe the main stages of development and changes in the professional self-concept of an individual, such as the stage of awakening, research, consolidation, preservation and retirement. As the main phenomenon reflecting professional self-consciousness, the authors single out professional identity, understood as an individual's value orientation to a certain profession.

Discussion. The authors' ideas about the existence of specific features of professional self-concept in novice psychologists are confirmed by the data of other researchers. Fatalism, somewhat pessimistic views of the world and people around them, inflated standards for a specialist in psychology, and aspiration for professional development stand out among the peculiarities of young specialists' professional self-concept. The author's position is expressed in the position that these features can lead to the following fears of young professionals: fear of not helping or helping incorrectly, fear of violating moral norms, fear of snapping at the client, fear of remaining unrecognized, fear of revealing oneself, fear of setting a price for work, fear of change.

Keywords: professional self-awareness, self-concept, professional development, fears, professional identity

For Citation. Filippova, D. V., Zanin, D. S., & Yashchenko, S. A. (2024). Beginning psychologists: entering the profession, professional fears, and self-concept. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 62–73. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-62-73>

Введение

Важнейшим из факторов удовлетворённости жизнью человека является факт его успешной реализации в профессии. Успешная реализация человека в профессиональной сфере положительно сказывается не только на субъективном благополучии личности, но и на результативности его труда (Бодров, 2007). Естественным для нас представляется, что на успешность профессиональной реализации влияет множество факторов. Так, например, на профессиональную реализацию и удовлетворенность профессиональной деятельностью могут оказывать влияние особенности профессионального развития будущего специалиста. При этом важно учитывать, что профессиональное развитие включает в себя не только приобретение новых знаний и умений, но также развитие личностных качеств, которые имеют значимость для профессиональной деятельности (Митина, 2018).

В ходе профессионального развития формируется профессиональная Я-концепция личности (Гасанова и Мутадова, 2015). Данное личностное образование представляет собой систему мыслей, чувств и оценок себя в контексте профессиональной деятельности. Она определяется тем, какую ценность отражает личность в своей работе, что находит выражение в убеждениях и намерениях личности. Профессиональная Я-концепция способствует самоопределению и самоосознанию личности. Она помогает индивиду определить свою роль и место в профессиональной среде, а также личностные ценности и принципы, которые она хочет отражать в своей работе. Это способствует формированию стабильной и автономной профессиональной идентичности, что является важным фактором успешного профессионального развития и выполнения профессиональных задач (Рикель, 2011).

Как уже было отмечено, профессиональная Я-концепция личности, оказывая влияние на профессиональную самореализацию, обуславливает также потенциальную успешность в карьере начинающего специалиста. В связи с этим нам представляется важным уточнение особенностей Я-концепции специалистов, которые только начинают свой профессиональный путь. Особую актуальность в этом аспекте обретает обозначение особенностей вхождения в профессию и развития профессиональной Я-концепции у начинающих психологов, что объясняется несколькими причинами. Во-первых, из-за нестабильности общества, увеличивающейся каждый год, растет и спрос на квалифицированную психологическую помощь (Баляев и Рябова, 2016). В связи с данной тенденцией становится необходимым выпуск учебными заведениями большего числа специалистов в области психологии, которые смогут эффективно и успешно вести профессиональную деятельность после окончания вуза. Во-вторых, мы принимаем во внимание тот факт, что основной инструмент работы психолога – это его личность (Баженова, 2003). Таким образом, в силу своей специфики, профессиональная деятельность в области психологии требует от будущих специалистов не только высокого уровня знаний, но и развития определенных личностных качеств, отражающихся как в общей Я-концепции личности, так и в профессиональной (Валенцова, 2019; Зотова и Сулейманова, 2015). Также понимание профессиональной Я-концепции способствует повышению мотивации начинающих психологов и формированию их уверенности в собственных силах. Когда личность осознает свои профессиональные навыки и умения, она ощущает большую уверенность в своих возможностях и удовлетворенность от достижений в работе. Это, в свою очередь, повышает мотивацию для дальнейшего профессионального роста и развития (Рикель, 2011). В связи с этим **целью** нашего исследования является обозначение специфики вхождения психологов в профессию, которая выражается в особенностях профессиональной Я-концепции начинающих специалистов.

Феномен профессиональной Я-концепции и его значение в системе профессионального развития личности

Профессиональная Я-концепция является подтипом общей Я-концепции, и она наследует ее основные смысловые и функциональные аспекты. Таким образом, анализ профессиональной Я-концепции невозможен без учета ее общего контекста и связи с общей Я-концепцией (Jahanbin et al., 2012). Существует много подходов к пониманию понятия «Я-концепция» и ее структуры. Нами выделено пять наиболее часто встречаемых подходов, которые по-разному отражают сущность Я-концепции, что позволяет рассматривать этот феномен с разных сторон:

1. Исследователи А. В. Иващенко, В. С. Агапов и И. В. Барышникова определяют Я-концепцию личности как комплексное психическое образование, включающее в себя когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты. Я-концепция, по мнению авторов, отражает представления личности о себе, своих качествах и возможностях, отражает личностные ценности и смыслы (Янченко, 2013). Отличительной чертой данного подхода является указание на системность и интегральность данного психического образования.

2. Р. Бернс предложил наиболее полное описание феномена Я-концепции. Я-концепция по Р. Бернсу может быть представлена в виде иерархической структуры, где на вершине находится глобальная Я-концепция, включающая все аспекты индивидуального самосознания. Согласно определению ученого, Я-концепция представляет собой совокупность представлений о себе, сопровождающихся их оценкой. Я-концепция включает описательную и оценочную составляющие, что позволяет рассматривать ее как совокупность установок человека относительно самого себя (Гасанова и Мутадова, 2015). В теории Р. Бернса Я-концепция представляется как совокупность установок, включающих когнитивный компонент (образ Я), аффективную оценку (самооценку) и поведенческую реакцию. В рамках этой широкой трактовки Я-концепция используется для обозначения представлений о себе в целом (Гасанова и Мутадова, 2015). Это понимание также распространяется на профессиональную Я-концепцию (Рикель, 2011).

3. Я-концепция как динамичное образование представляется в виде системы образов Я, которые постоянно меняются в зависимости от субъективной оценки, основанной на восприятии отношений с другими людьми (Рикель, 2011). Действительно, является вполне логичным, что объективная реальность и действия самого человека в ней приводят к постоянной коррекции Я-концепции личности.

4. Когнитивно-психологический подход выделяет различные компоненты Я-концепции. Один из них, базовая Я-концепция или минимальная самость, определяется как интуитивное и произвольное распознавание себя, выделение себя среди других, основанное на мозговых процессах восприятия границ собственного я. Эта базовая самость отличается от более сложного нарративного «Я», которое формируется под влиянием восприятия и воспроизведения рассказов о себе (Schäfer et al., 2023). Авторы обсуждают различные аспекты Я-концепции от бессознательных процессов, включая телесное различие, до осознанных нарративных конструкций. Они подчеркивают, что концепция «Я» распространена как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Schäfer et al. (2023) широко охватывают понятие Я-концепции от бессознательных психических процессов, включающих первичное телесное распознавание себя, до высокоинтеллектуальных и более осознанных нарративных конструкций в представлении о себе.

5. Я-концепция представляет собой организованный набор характеристик, чувств, образов и способностей, которые человек присваивает себе, и способна предсказывать последовательное поведение (Mlinar et al., 2009).

Связь между Я-концепцией и поведенческими результатами основана на ожиданиях, которые влияют на будущие планы и выборы человека (Cowan et al., 2008). Один из интересных моментов в этом исследовании – это предсказательная роль Я-концепции в поведении и планировании будущего.

Анализируя все пять источников можно сделать вывод, что Я-концепция человека это системный, взаимосвязанный, иерархически выстроенный, динамичный, частично осознаваемый феномен, который формируется во взаимодействии со средой на основе биологических и личностных внутренних образований. Этот феномен определяет мысли, чувства, желания и поведение человека, содержит представления человека о себе, отношение к самому себе, начиная от телесного и бессознательного чувства «Я – не Я» и заканчивая осознанными нарративами и установками относительно себя.

На основе рассмотренных представлений об общей Я-концепции человека вернемся к тому, что частью общей Я-концепции является профессиональная Я-концепция, как осмысление себя в профессии. В 1949 году на конференции в штате Колорадо (США) Дональд Сьюпер впервые представил понятие профессиональной Я-концепции, описывая ее как компромисс между генетическими качествами, способностями, возможностью играть различные социальные роли и ожиданиями руководства и коллег. Несколько лет спустя он определил профессиональную Я-концепцию как набор характеристик самовосприятия, осознаваемых индивидом как связанные с профессиональной сферой. В своих работах Сьюпер отметил сходство профессиональной Я-концепции с личностными конструктами и выделил новые компоненты, такие как самооценка и самоэффективность (Рикель, 2011). Он подчеркивал, что успех в достижении целей всегда зависит не только от внешних, но и от внутренних факторов (Гасанова и Мутадова, 2015). Формулировка Д. Сьюпера отражает взаимодействие внутренних (генетических и личностных) качеств с внешними обстоятельствами (событиями, ожиданиями окружением). Тем самым автор намекает на возможные несоответствия возможностей человека и требований среды, что может формировать и разные уровни профессиональной самореализации и самооценки (Гасанова и Мутадова, 2015).

Янченко (2013) проводит анализ мнений ряда авторов относительно понятия профессиональной Я-концепции и выделяет следующие основные воззрения относительно данного феномена:

1. Профессиональная Я-концепция представляет собой объединение черт самовосприятия, которые индивид считает соответствующими его профессиональному выбору (Super, 1985);
2. Профессиональная Я-концепция представляется как совокупность представлений о себе в качестве профессионала (Реан, 2002);
3. Профессиональная Я-концепция выражает систему представлений, связанных с оценкой индивидом себя как участника профессиональной деятельности. Данная система представлений направлена на реализацию смысловых отношений личности к профессии, она обеспечивает собственное функционирование личности, её саморазвитие и самореализацию в профессиональной сфере (Джанерьян, 2005).

Центральным элементом профессиональной Я-концепции является смысловое отношение к профессии, которое играет ведущую роль как в отношении отдельных элементов, так и в сочетании личностных и профессиональных компонентов. Его функциональное назначение заключается в познании и осознании самого себя и своего места в профессиональной деятельности, а также регуляции и интеграции поведения и деятельности (Джанерьян, 2007). Таким образом можно выделить несколько типов отношения к профессии и работе:

- Ценностное отношение к профессиональной деятельности, в общих чертах, означает, что работа становится целью и ценностью для человека, а личные смыслы и значения совпадают с объективным значением этой деятельности. Это подобно призванию или предназначению. В таком отношении внутренняя и внешняя мотивация к работе тесно связаны, а ценности деятельности совпадают с личными ценностями. Человек воспринимает свою работу как смысл жизни и через такую осознанную деятельность может реализовывать себя и раскрывать свои сущностные силы (Джанерьян, 2005).

- Потребностно-технологическое отношение к работе, напротив, характеризуется привычкой и поглощенностью технологическим процессом. Человек приспособлен к решению технических задач и тесно идентифицирует себя с профессией, становится «зацикленным» на работе. В этом случае человек становится частью технологического процесса, его сущностные силы не реализуются, а его потребности удовлетворяются только в рамках требований конкретной деятельности (Джанерьян, 2005)

- Средственное отношение к работе подразумевает, что профессиональная деятельность рассматривается как инструмент для удовлетворения собственных потребностей субъекта. Внешние мотивы, такие как вознаграждение, наказание или карьерный рост, играют важную роль. В таком отношении цели работы не совпадают с личными, а профессиональная деятельность рассматривается как средство для удовлетворения различных потребностей, например самоутверждения, признания, внимания или материального обеспечения. В этом случае люди могут испытывать утилитарно-отчужденную позицию, частично участвовать в деятельности, но не быть полностью вовлеченными в нее (Джанерьян, 2005).

Следовательно, профессиональная Я-концепция с точки зрения Джанерьян (2005) – это система представлений человека о себе как о личности и субъекте профессиональной деятельности, которая проявляется в системе

оценок себя и своих профессиональных достижений. Основным элементом, формирующим профессиональную Я-концепцию, является смысловое отношение человека к своей профессии, а задачей – функционирование и реализация человека в профессии. По мнению Янченко (2013) эти представления не противоречат друг другу, однако автор отмечает, что, по мнению многих исследователей, количество характеристик, которые могут быть вложены в данный конструкт стремиться к бесконечности.

По мнению Будаговой (2012), к феноменам, в которых выражается профессиональная Я-концепция, можно отнести профессиональную самооценку, уровень притязаний в профессиональной сфере, планы, цели и эталоны в области профессиональной деятельности, профессиональную гордость, профессиональное самоопределение, профессиональную идентичность. Последний феномен при этом вызывает наибольший интерес у исследователей, занимающихся изучением профессиональной Я-концепции у отдельных категорий специалистов.

Что касается структуры профессиональной Я-концепции, в ней исследователи выделяют три основных элемента – поведенческий, когнитивный и эмоциональный (Рикель, 2011). Когнитивный компонент рассматривается некоторыми авторами как набор профессиональных качеств и представлений о том, какими эти качества должны быть у специалиста (Рикель, 2011). Другие авторы выделяют в содержании когнитивного компонента представления о карьерных ориентациях и важных профессиональных качествах, установки на карьеру (нужна ли она, как ее строить), представления о самоэффективности и востребованности (Рикель, 2011). Среди качеств, которые могут быть отражены в когнитивном представлении человека о себе, как о профессионале, выделяют:

- Волевые качества: решительность, настойчивость, целеустремленность, самообладание и другие связанные достижения профессиональных целей;
- Интеллектуальные профессиональные характеристики, включая категории профессионального мышления и профессиональной интуиции, то есть способности и навыки в профессиональной сфере;
- Категории общей интеллектуальной деятельности, такие как ориентировка в ситуации, планирование, гибкость мышления, быстрота реакции, находчивость и чувство юмора, которые важны для работы;
- Характеристики опыта, включая знания, навыки и компетенции, накопленные в процессе профессиональной деятельности;
- Характеристики потребностей в профессиональном самосовершенствовании и самообразовании;
- Общие индивидуальные характеристики, включая состояние здоровья, динамику психических процессов, внешний облик, половую принадлежность (Рикель, 2011).

Эмоциональная составляющая профессиональной Я-концепции состоит из:

- Самооценки и профессиональной самооценки;
- Эмоциональной оценки собственной востребованности, самоэффективности;
- Ценностных ориентаций как личных, так и профессиональных (Тамарская и Новикова, 2023).

Позитивная Я-концепция может быть приобретена благодаря позитивной самооценке, самоуважению, самоценности и самопринятию (Arthur & Thorne, 1998), которые помогают человеку функционировать на более высоком уровне и оптимально использовать свой опыт обучения (Cowan & Hengstberger-Sims, 2006).

Поведенческий компонент профессиональной Я-концепции включает:

- Конкретные действия;
- Потенциальные и актуальные поведенческие реакции;
- Способы взаимодействия с другими людьми;
- Модель адаптивного поведения;
- Модель профессионального развития;
- Степень включенности в профессиональную деятельность (Джанерьян, 2005).

Можно выделить следующие важные особенности профессиональной Я-концепции:

1. Профессиональное развитие представляет собой непрерывный процесс реализации и «кристаллизации» профессиональной Я-концепции.
2. Развитие профессиональной Я-концепции может быть осознанным. В таком случае задачей человека становится достижение максимальной осознанности и ясности профессиональной Я-концепции с выраженным контролем над ним.
3. Социальное окружение и текущая профессиональная ситуация оказывают постоянное влияние на корректировку аспектов профессиональной Я-концепции.
4. Удовлетворенность работой зависит от того, насколько человек находит возможности для реализации своих интересов, способностей и личностных качеств в профессиональных ситуациях. То есть удовлетворенность зависит от согласованности внешней социальной ситуации и профессиональной Я-концепции (Рикель, 2011).

Таким образом профессиональная Я-концепция – это динамическая система образов себя в контексте профессии, система установок на себя и свою профессиональную деятельность, включающая в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которая определяет стратегию жизни и профессиональной дея-

тельности человека, степень его успешности в карьере, удовлетворенность собой и результатами своей профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной Я-концепции и зрелой профессиональной идентичности, как желаемого результата развития

Как уже было отмечено, профессиональная Я-концепция формируется в процессе социализации личности, начиная формироваться в раннем детстве, а самосознание видоизменяется на протяжении всей жизни. Шнейдер (2001) обобщает стадии развития профессиональной Я-концепции следующим образом:

1. Стадия пробуждения: во время этой стадии, которая протекает в детстве и ранней юности, формируются основные профессионально-релевантные способности, интересы и ценности.

2. Стадия исследования: в период юности и ранней зрелости происходит специализация профессиональных предпочтений, что выражается в принятии первого профессионального решения.

3. Стадия установления и консолидации происходит после завершения профессионального обучения и включает в себя фазы пробы (сразу после начала трудовой деятельности) и стабильности (фаза кристаллизации профессиональной Я-концепции).

4. Стадия сохранения связана с желанием сохранить достигнутый профессиональный статус.

5. Стадия пенсионерства: на этой стадии происходит выход из профессиональной жизни и анализ достигнутых результатов.

Еще одной довольно популярной концепцией, описывающей профессиональное развитие, является классификация этапов профессионального развития Климова (2005). В ней отражены основные фазы развития специалиста, которые, в отличие от предыдущей периодизации, не соотносятся с различными возрастными периодами, поскольку границы прохождения различных фаз определяются условиями жизни каждого отдельного человека. Так, периодизация этапов профессионального развития по данным Климова (2005) включает следующие этапы:

1. Фаза оптации – появляется потребность выбора или смены профессиональной деятельности;

2. Фаза адепта – характеризуется освоением профессиональной деятельности;

3. Фаза адаптации – на данном этапе личность принимает нормы коллектива, привыкает решать профессиональные задачи;

4. Фаза интернала – специалист уже обладает определенным опытом, который позволяет ему выполнять большинство профессиональных задач;

5. Фаза мастерства – на данном этапе профессионального развития в работе специалиста проявляются его индивидуальные характеристики, которые создают уникальный стиль выполнения работы;

6. Фаза авторитета – на данном этапе специалист становится известным в профессиональных кругах;

7. Фаза наставничества – на этом этапе специалист передает свои знания менее опытным сотрудникам.

Результатом развития Я-концепции профессионала должно стать формирование профессиональной идентичности, поскольку именно профессиональная идентичность характеризует зрелую Я-концепцию, способствующую профессиональному росту, развитию и профессиональной удовлетворенности. Идентичность – это ценностная ориентация, которая выражается в поведении. Профессиональная идентичность – это ценностная ориентация индивида на определенную профессию, выражающаяся в стремлении к данной профессиональной деятельности, желании самоутвердиться в ней (Wang & Yang, 2022). Профессиональная идентичность относится к восприятию людьми самих себя как профессионалов, основанному на их убеждениях и ценностях. Это определяет то, как они мыслят, ведут себя и взаимодействуют в соответствии с профессиональными и социальными нормами (Yu et al., 2022).

Профессиональная идентичность также рассматривается как позитивная оценка индивидом профессии, которой он занимается. Такая положительная оценка не только способствует увеличению внешней привлекательности выбранной профессии, но и позволяет преодолевать чувство отчужденности от профессии, помогает человеку внутренне объединить свои личные ценности и смыслы с ценностями и смыслами, которые он вкладывает в профессиональную деятельность (Tagawa, 2020). Профессиональная идентичность является относительно стабильным состоянием, которое формируется и изменяется в процессе психологического развития и социального взаимодействия. Она включает в себя осознание и конструирование конкретной профессиональной роли, а также оценку собственных способностей и прояснение профессиональных ценностей. Это означает, что профессиональная идентичность определяется не только выбором профессии, но и пониманием своих навыков, талантов и ценностей, связанных с этой профессией (Tagawa, 2020). Важно отметить, что профессиональная идентичность может быть положительной или отрицательной, в зависимости от того, насколько человек удовлетворен своей профессией и чувствует себя связанным с ней. Исследования показывают, что люди с высоким уровнем профессиональной идентичности чувствуют себя более уверенными и мотивированными, что способствует их успеху и удовлетворенности на работе (Tagawa, 2020).

Таким образом позитивная профессиональная идентичность человека – это принятие своей профессии и готовность следовать ее ценностям и нормам. Это готовность увидеть и воплотить себя в роли профессионала

(наборе ролей), а также понимание своего соответствия этим ролям. Позитивная идентичность позволяет вырабатывать целостное и последовательное поведение, направленное на реализацию своих способностей в профессии. Негативная идентичность проявляется в отрицании профессии, ее ценностей, норм профессионального сообщества. Выражается в ощущении несоответствия своих способностей и возможностей требованиям общества к тем ролям, которые предполагает профессия. Такая форма идентичности обычно заканчивается неудовлетворенностью собой и своими результатами, что часто ведет к смене профессии.

Профессиональная идентичность, по мнению Tagawa (2020), делится на четыре измерения, а именно на уровень центральности, уровень ценности, уровень солидарности и уровень самовыражения:

- Центральность – значимость места профессии в жизни человека.
- Аспект ценностей отражает оценку сотрудниками своей профессиональной ценности и привлекательности своей профессии.
- Уровень самовыражения содержит осведомленность личности о профессиональной принадлежности.
- Аспект солидарности подразумевает, что сотрудники ценят свою группу и стремятся к хорошим взаимоотношениям с коллегами.

Таким образом, развитие и поддержка профессиональной идентичности являются важными аспектами для обеспечения психического здоровья и благополучия на рабочем месте. Профессиональная идентичность может быть сформирована через осознание своих профессиональных ценностей, установление ясных профессиональных целей и постоянное развитие навыков и знаний в своей области. Также важно создание поддерживающей и вдохновляющей рабочей среды, где люди чувствуют себя ценными и признанными за свои достижения и вклад в работу (Tagawa, 2020).

Профессиональная Я-концепция, с точки зрения Рикель (2011), имеет важное значение для системы профессионального развития личности. Во-первых, она служит ориентиром и определяет направление профессионального роста. Когда у личности есть ясное представление о своих профессиональных целях, интересах и ценностях, она может принимать осознанные решения относительно образования, карьерных возможностей и специализации, что способствует эффективному и целенаправленному профессиональному развитию. Во-вторых, профессиональная Я-концепция способствует мотивации и удовлетворенности в профессиональной деятельности. По мнению Рикель (2011), различные типы отношений человека к его профессии отражаются в их целях, эмоциях и мыслях. Они могут быть потенциально конфликтными или актуально конфликтными. Актуальная конфликтность отношения к профессии проявляется в отсутствии однозначного отношения к профессии. Таким образом, каждый аспект профессиональной Я-концепции личности через деятельность одновременно реализует разные отношения к профессии. Осознанность и бесконфликтность Я-концепции помогает развиваться профессионально, а конфликтность, неосознанность тормозит развитие, что может также приводить к формированию профессиональных страхов.

Обсуждение результатов

По мнению Ермолаевой и Пряжникова (2017), деятельность психологов осложняется рядом специфических особенностей, которые выражаются в том, что к личности специалиста предъявляется множество требований. Профессиональные психологи должны обладать определенными качествами, которые влияют на результат их работы, особенно при консультировании людей в системе взаимодействия «человек – человек». Высокие требования, предъявляемые к личности профессионала, естественным образом вносят вклад в профессиональное развитие будущего специалиста, что отражается на его профессиональном самосознании.

Начинающие психологи, проходя различные этапы развития в профессиональной сфере, приобретают опыт через взаимодействие с клиентами и коллегами, исправляя ошибки и приобретая новые навыки на основе полученного опыта. Это позволяет начинающим специалистам определить свою профессиональную роль и понять взаимосвязь между своими действиями и результатами (Кагосян и Новикова, 2017). Поэтому для успешного профессионального развития начинающих психологов большое значение имеет жизненный опыт, полученный ими до начала вхождения в профессию. Важными для успешного развития в области психологии и становления позитивной профессиональной идентичности, по мнению Петровой и Паскевского (2019), являются также такие индивидуальные характеристики, как внешний вид, состояние здоровья, динамика психических процессов и характеристики самооценки и общей Я-концепции у начинающих специалистов. Следствием этих требований, по нашему мнению, может быть ранний пересмотр профессиональных намерений и кризис профессиональной идентичности, которые, по данным Божович (2018), начинаются у многих студентов психологов еще на первом курсе обучения, что приводит к профессиональной дезадаптации еще до начала профессиональной деятельности.

Зотова и Сулейманова (2015) исследовали отдельные особенности профессионального самосознания начинающих психологов. Исследователями было выявлено наличия специфических черт в поведенческом и когнитивном компоненте профессиональной Я-концепции студентов-психологов. Одной из особенностей когнитивного компонента является стремление начинающих психологов повышать свой профессиональный уровень через использование полученных умений и навыков в служении обществу. Также отмечается наличие акцента на взаимодействии и общении с коллегами как ключевыми элементами профессиональной деятельности у начинающих специалистов в

области психологии. Для студентов-психологов важны удовлетворенность ростом профессионального потенциала, членство в профессиональном сообществе, восприятие другими и собственное самоощущение. По мнению Рикель (2011), аспект поведенческой составляющей профессиональной самоидентификации включает в себя развитие личностных черт, связанных с волей и исполнительностью. Исследования показывают, что у студентов-психологов отмечается низкий уровень упорства, способности фокусироваться на задаче и саморегуляции, что приводит к затруднениям в применении усилий для завершения начатого дела, отвлеченности, недостаточной способности управлять временем, но при этом высокой адаптивностью к изменяющимся обстоятельствам (Зотова и Сулейманова, 2015).

Фельдман (2016) подошла к изучению профессионального самосознания и его развития в ходе профессионального становления с другой стороны. Если большинство исследователей, пытаясь выделить особенности профессиональной Я-концепции начинающих психологов, сравнивали выделенные черты с особенностями профессионального самосознания начинающих специалистов других профессий, Фельдман сравнивала их с теми же категориями особенностей у опытных психологов. Так, автор выявила, что у начинающих психологов более высокая планка профессионального эталона. Настоящему психологу начинающие специалисты приписывают следующие качества: всегда готов оказать профессиональную помощь; у него нет никаких барьеров во взаимодействии с клиентом; относится доброжелательно и с пониманием к каждому клиенту; постоянно развивается в профессиональной сфере; ставит работу и рабочие интересы на первое место. Поскольку в своем профессиональном развитии начинающие психологи стремятся приблизиться к субъективному эталону хорошего специалиста, о Я-концепции начинающих психологов можно сделать следующие выводы. Специалисты, относящиеся к данной категории, более ориентированы на профессиональное самопознание и самосовершенствование. Имея постоянное стремление к самопознанию в роли психолога, они активно развивают свои навыки, знания и личностные качества, которых, по их мнению, не хватает для успешной деятельности в данной области. Они часто задают себе вопрос, смогут ли они стать выдающимися специалистами в будущем и сделали ли они правильный выбор, решившись на эту профессию. Фельдман (2016) также отмечает, что начинающие психологи менее позитивно смотрят на мир в отличие от более опытных коллег, которые видят мир вокруг безопасным и добрым. Это может объясняться нестабильным положением в обществе молодых специалистов. В силу того, что, как отмечено Фельдман (2016), молодые специалисты меньше ценят себя как профессионалов, испытывают большую неуверенность в собственных силах и характеризуются большим фатализмом, они могут считать, что за достижение ими определенного уровня в профессии необходимо бороться. Это свидетельствует о том, что у начинающих психологов присутствует более благоприятное отношение к собственной профессиональной деятельности, нежели у психологов с опытом работы. Их общее чувство себя в качестве профессионала, либо положительное, либо отрицательное, выражено более ярко, чем у специалистов с более длительным стажем. Они также более не уверены в себе, что отражается в ощущениях собственной ненужности, бесполезности, апатии в коллективе. Большинство из них испытывает низкое доверие к собственным профессиональным способностям, однако они считают себя ответственными сотрудниками и уверены, что их личные качества помогут преодолеть все проблемы.

Как нами было отмечено, сложности в процессе становления профессиональной Я-концепции начинающих специалистов, могут выражаться в страхах относительно их деятельности. Так, в результате анализа литературы по проблеме нами были выделены определенные категории нарушений профессиональной Я-концепции. По нашему мнению, данные категории нарушений могут приводить к возникновению сопутствующих страхов у начинающих специалистов. Соотношение проблем и нарушений Я-концепции и соответствующих им страхов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение проблем и нарушений Я-концепции и соответствующих им страхов

Профессиональный страх	Категория нарушения профессиональной Я-концепции
Страх не помочь (страх ошибки)	Непонимание профессии и своей зоны ответственности, неуверенность в себе, низкая самооценка, завышенные требования к эталонному специалисту
Страх помочь неправильно (тревога некомпетентности)	Непонимание профессии и своей зоны ответственности, неуверенность в себе, низкая самооценка
Страх нарушения норм морали: раскрыть конфиденциальную информацию	Низкая самооценка, неумение управлять эмоциями, слабый волевой контроль в профессиональной сфере
Страх сорваться на клиента эмоционально	Низкая самооценка, неумение управлять эмоциями, слабый волевой контроль в профессиональной сфере, фатализм

Окончание таблицы 1

Профессиональный страх	Категория нарушения профессиональной Я-концепции
Страх изменений, тревога неопределенности (начало карьеры, где брать клиента, как стать востребованным)	Низкая самооценка, завышенные стандарты к эталонному специалисту, фатализм
Страх непризнания, обесценивания профессиональных и личных качеств и достижений, осуждения, презрения, унижения, критики, общественного мнения при консультировании	Низкая самооценка, завышенные стандарты к эталонному специалисту
Страх непризнания, обесценивания профессиональных и личных качеств и достижений, осуждения, презрения, унижения, критики, общественного мнения при консультировании	Низкая самооценка, завышенные стандарты к эталонному специалисту
Страх самораскрытия и предъявления себя, самоутверждения, высказывания своего мнения, чувств, потребностей, требований	Низкая самооценка, завышенные стандарты к эталонному специалисту
Страх отвержения, отказа, потери	Низкая самооценка, неспособность работать самостоятельно
Страх просить деньги за работу, назначать цену	Низкая самооценка, завышенные стандарты к эталонному специалисту
Страх разочарования в профессии, в людях, потерять интерес к клиенту	Завышенные стандарты к эталонному специалисту

Заключение. Таким образом, в результате проведенного анализа литературы по проблеме исследования, мы приходим к выводу о том, что профессиональное самосознание начинающих психологов отличается определенными особенностями. Такие отличительные черты профессиональной Я-концепции могут быть объяснены спецификой психологической работы, которая предъявляет достаточно высокие требования к личности специалиста. Среди основным особенностей профессионального самосознания начинающих психологов мы можем выделить низкую оценку себя как профессионала, сопровождающуюся представлением о себе как о личности, обладающей всеми профессионально важными качествами. Также можно отметить завышенные стандарты к «настоящему» психологу, стремление профессионально расти и развиваться, фатализм и некоторый пессимизм. Некоторые особенности профессиональной Я-концепции молодых психологов могут приводить к развитию следующих профессиональных страхов: страх не помочь или помочь неправильно, страх нарушить нормы морали, страх сорваться на клиенте, страх остаться непризнанным, страх раскрыть себя, страх назначить цену за работу, страх изменений.

Список литературы

- Баженова, А. Н. (2003). Профессиональная деформация личности психолога. *Интеграция образования*, 2, 145–150.
- Баляев, С. И., и Рябова, К. Н. (2016). Готовность студентов-психологов к действиям в экстремальных ситуациях. В *Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием* (С. 443–446). Издательство «Зебра».
- Бодров, В. А. (2007). Удовлетворенность работой как субъективный показатель профессиональной пригодности. *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*, 3 (40), 24–26.
- Божович, Е. Д. (2018). Прогнозирование студентами-психологами вида предстоящей профессиональной деятельности. В Л. М. Митина (ред.) *Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты* (С. 26–29). Издательство «Перо».
- Валенцова, А. В. (2019). Актуальные психологические проблемы профессионального становления специалистов экстремального профиля. В *Экстремальная психология в экстремальном мире: Материалы I Международного молодежного научного форума* (С. 40–42). МГППУ.
- Гасанова, П. Г., и Мугадова, С. Т. (2015). Я-концепция как фактор профессиональной успешности личности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 4 (33), 6–10.
- Джанерьян, С. Т. (2005). Поведенческие компоненты профессиональной Я-концепции. *Научная мысль Кавказа*, S2, 23–32.
- Джанерьян, С. Т. (2007). Функции и поведенческие компоненты типов профессиональной Я-концепции. В *Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании* (С. 160–165). Таганрогский институт управления и экономики.

- Ермолаева, М. В., и Пряжников, Н. С. (2017). Профессиональные страхи в психологии и педагогике в представлениях студентов. *Мир психологии*, 2 (90), 206–218.
- Зотова, Л. Э., и Сулейманова, С. С. (2015). Профессиональная Я-концепция студентов-психологов на этапе обучения в вузе. В *Образование: традиции и инновации: Материалы VIII международной научно-практической конференции* (С. 197–200). Издательство WORLD PRESS.
- Кагосян, Ю. Ю., и Новикова, С. С. (2017). Формирование профессиональной идентичности начинающего психолога. В *Дружининские чтения* (С. 134–136). Сочинский государственный университет.
- Климов, Е. А. (2005). *Введение в психологию профессионального самоопределения*. Академия.
- Митина, Л. М. (2018). Профессиональная эволюция и карьерный рост современного человека: системный личностно-развивающий подход. В *Сборник статей «Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты»* (С. 51–52). Издательство «Перо».
- Петрова, Е. Г., и Паскевский, В. Е. (2019). Теоретические основы изучения профессиональной Я-концепции студентов-психологов. В *Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: Материалы II-й Региональной научно-практической конференции* (С. 180–188). РГЭУ РИНХ.
- Реан, А. А. (2002). *Психология человека от рождения до смерти*. ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК.
- Рикель, А. (2011). Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. *Психологические исследования*, 4(16), 1–14.
- Тамарская, Н. В., и Новикова, И. С. (2023). Ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция студентов педагогического университета: структурно-содержательный аспект. *Ярославский педагогический вестник*, 4(133), 54–62.
- Фельдман, И. Л. (2016). Особенности Я-концепции педагогов-психологов. *Акмеология*, 4 (60), 168–173.
- Шнейдер, Л. Б. (2001). *Профессиональная идентичность: монография*. МОСУ.
- Янченко, И. В. (2013). Положительная профессиональная Я-концепция как фактор успеха в будущей карьере выпускника вуза. В *Проблемы и перспективы развития образования: Материалы III Международной научной конференции* (С. 129–132). Меркурий.
- Arthur, D., & Thorne, S. (1998). Professional self-concept of nurses: a comparative study of four strata of nursing students in a Canadian university. *Nurse education today*, 18(5), 380–388. [https://doi.org/10.1016/0021-8634\(92\)80007-f](https://doi.org/10.1016/0021-8634(92)80007-f)
- Cowin, L. S., & Hengstberger-Sims, C. (2006). New graduate nurse self-concept and retention: a longitudinal survey. *International journal of nursing studies*, 43(1), 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.03.004>
- Cowin, L. S., Johnson, M., Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). Causal modeling of self-concept, job satisfaction, and retention of nurses. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1449–1459. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.10.009>
- Jahanbin, I. Badiyepayma, Z. Ghodsbin F. (2012). The impact of teaching professional selfconcept on clinical performance perception in nursing students. *Life Science Journal*, 9(4), 653–659.
- Mlinar, S., Tusak, M., & Karpljuk, D. (2009). Self-concept in intensive care nurses and control group women. *Nursing ethics*, 16(3), 328–339. <https://doi.org/10.1177/0969733009102696>
- Schäfer, S., Wentura, D., Singh, T., & Frings, C. (2023). The Functional Self. *Experimental psychology*, 70(2), 81–95. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000582>
- Super, D. E. (1985). Self-realization through the Work and Leisure Roles. *Educational and vocational guidance*, 43, 1–7.
- Tagawa M. (2020). Scales to evaluate developmental stage and professional identity formation in medical students, residents, and experienced doctors. *BMC medical education*, 20(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1942-y>
- Wang, Y., & Yang, D. (2022). Analysis of the Impact Mechanism of Occupational Identity on Occupational Well-Being Based on Big Data. *Computational and mathematical methods in medicine*, 2022, 4870296. <https://doi.org/10.1155/2022/4870296>
- Yu, C., Liu, Q., Wang, W., Xie, A., & Liu, J. (2022). Professional Identity of 0.24 Million Medical Students in China Before and During the COVID-19 Pandemic: Three Waves of National Cross-Sectional Studies. *Frontiers in public health*, 10, 868914. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.868914>

References

- Arthur, D., & Thorne, S. (1998). Professional self-concept of nurses: a comparative study of four strata of nursing students in a Canadian university. *Nurse education today*, 18(5), 380–388. [https://doi.org/10.1016/0021-8634\(92\)80007-f](https://doi.org/10.1016/0021-8634(92)80007-f)
- Bazhenova, A. N. (2003). Professional deformation of psychologist's personality. *Integration of Education*, 2, 145–150. (In Russ.)
- Balyaev, S. I., & Ryabova, K. N. (2016). Readiness of psychology students to act in extreme situations. In *The category of "social" in modern pedagogy and psychology: materials of the 4th All-Russian scientific-practical conference (extramural) with international participation* (P. 443–446). Zebra Publishing House. (In Russ.)
- Bodrov, V. A. (2007). Job satisfaction as a subjective indicator of professional suitability. *Human Factor: Problems of Psychology and Ergonomics*, 3 (40), 24–26. (In Russ.)

- Bozhovich, E. D. (2018). Predicting by psychology students the type of upcoming professional activity. In L. M. Mitina (Ed.) *Personal-professional and career development: current research and foresight projects* (pp. 26–29). Pero Publishing House. (In Russ.)
- Cowin, L. S., & Hengstberger-Sims, C. (2006). New graduate nurse self-concept and retention: a longitudinal survey. *International journal of nursing studies*, 43(1), 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.03.004>
- Cowin, L. S., Johnson, M., Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). Causal modeling of self-concept, job satisfaction, and retention of nurses. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1449–1459. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.10.009>
- Ermolaeva, M. V., & Pryazhnikov, N. S. (2017). Professional fears in psychology and pedagogy in students' perceptions. *World of Psychology*, 2 (90), 206–218. (In Russ.)
- Feldman, I. L. (2016). Features of self-concept of educational psychologists. *Acmeology*, 4 (60), 168–173. (In Russ.)
- Jahanbin, I. Badiyepyma, Z. Ghodsbin F. (2012). The impact of teaching professional selfconcept on clinical performance perception in nursing students. *Life Science Journal*, 9(4), 653–659.
- Janerian, S. T. (2005). Behavioral components of professional self-concept. *Scientific Thought of the Caucasus*, S2, 23–32. (In Russ.)
- Janerian, S. T. (2007). Functions and behavioral components of types of professional self-concept. In *Problems of regional management, economics, law and innovation processes in education* (P. 160–165). Taganrog Institute of Management and Economics. (In Russ.)
- Hasanova, P. G., & Mugadova, S. T. (2015). Self-concept as a factor of professional success of personality. *Izvestiya Dagestanogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet. Psychological and pedagogical sciences*, 4 (33), 6–10. (In Russ.)
- Kagosian, Y. Y., & Novikova, S. S. (2017). Formation of professional identity of a novice psychologist. In *Druzhininsky readings* (pp. 134–136). Sochi State University. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2005). *Introduction to the psychology of professional self-determination*. Academy. (In Russ.)
- Mlinar, S., Tusak, M., & Karpljuk, D. (2009). Self-concept in intensive care nurses and control group women. *Nursing ethics*, 16(3), 328–339. <https://doi.org/10.1177/0969733009102696>
- Mitina, L. M. (2018). Professional evolution and career development of a modern person: a systemic personal-developmental approach. In *Collection of articles "Personal-professional and career development: current research and foresight projects"* (pp. 51–52). Pero Publishing House. (In Russ.)
- Petrova, E. G., & Paskevsky, V. E. (2019). Theoretical foundations of the study of professional self-concept of psychology students. In *Actual problems of prevention of addictive behavior: Proceedings of the II-th Regional Scientific and Practical Conference* (P. 180–188). RSREU RINH. (In Russ.)
- Rean, A. A. (2002). *Human psychology from birth to death*. PRIME-EUROZNAK. (In Russ.)
- Rickel, A. (2011). Professional self-concept and professional identity in the structure of personal self-awareness. Part 1. *Psychological Research*, 4(16), 1–14. (In Russ.)
- Schäfer, S., Wentura, D., Singh, T., & Frings, C. (2023). The Functional Self. *Experimental psychology*, 70(2), 81–95. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000582>
- Super, D. E. (1985). Self-realization through the Work and Leisure Roles. *Educational and vocational guidance*, 43, 1–7.
- Shneider, L. B. (2001). *Professional identity: a monograph*. MOSU. (In Russ.)
- Tamarskaya, N. V., & Novikova, I. S. (2023). Value-semantic professional self-concept of students of pedagogical university: structural and content aspect. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(133), 54–62. (In Russ.)
- Tagawa M. (2020). Scales to evaluate developmental stage and professional identity formation in medical students, residents, and experienced doctors. *BMC medical education*, 20(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1942-y>
- Valentsova, A. V. (2019). Actual psychological problems of professional formation of specialists of extreme profile. In *Extreme psychology in an extreme world: Proceedings of the I International youth scientific forum* (P. 40–42). MGPPU. (In Russ.)
- Wang, Y., & Yang, D. (2022). Analysis of the Impact Mechanism of Occupational Identity on Occupational Well-Being Based on Big Data. *Computational and mathematical methods in medicine*, 2022, 4870296. <https://doi.org/10.1155/2022/4870296>
- Yu, C., Liu, Q., Wang, W., Xie, A., & Liu, J. (2022). Professional Identity of 0.24 Million Medical Students in China Before and During the COVID-19 Pandemic: Three Waves of National Cross-Sectional Studies. *Frontiers in public health*, 10, 868914. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.868914>
- Yanchenko, I. V. (2013). Positive professional self-concept as a factor of success in the future career of a university graduate. In *Problems and prospects of education development: Proceedings of the III International Scientific Conference* (P. 129–132). Mercury. (In Russ.)
- Zotova, L. E., & Suleymanova, S. S. (2015). Professional self-concept of psychology students at the stage of training in higher education. In *Education: traditions and innovations: Proceedings of the VIII international scientific-practical conference* (pp. 197–200). WORLD PRESS Publishing House. (In Russ.)

Об авторах:

Дина Владимировна Филиппова, старший преподаватель кафедры «Психофизиология и клиническая психология» факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), dinavolodenko@yandex.ru

Дмитрий Сергеевич Занин, доцент кафедры социальной психологии Московского института психоанализа, кандидат педагогических наук, (Российская Федерация, 121170, г. Москва, Кутузовский просп., 34, стр. 14), [ORCID](#), zanin_dm@yandex.ru

Светлана Александровна Ященко, руководитель психологического центра «Свет Маяка» (Российская Федерация, 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 103), [ORCID](#), sm000111@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Dina Vladimirovna Filippova, Senior Lecturer, “Psychophysiology and Clinical Psychology” Department, Faculty of “Psychology, Pedagogy and Defectology”, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), dinavolodenko@yandex.ru

Dmitry Sergeyevich Zanin, Associate Professor, Social Psychology Department, Moscow Institute of Psychoanalysis, PhD (34, p. 14, Kutuzovsky Prospekt, 121170, Moscow, Russian Federation), [ORCID](#), zanin_dm@yandex.ru

Svetlana Aleksandrovna Yashchenko, Head of the psychological center “Light of Mayak” (103, Bolshaya Sadovaya St., 344000, Rostov-on-Don, Russian Federation), [ORCID](#), sm000111@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 05.05.2024

Поступила после рецензирования / Revised 29.06.2024

Принята к публикации / Accepted 30.06.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-74-83>

Роль отношения к неопределенности в выборе адаптивных стратегий и их реализации: сравнительный анализ на выборке студентов и педагогов



EDN: OOKXJN

Хава Х. Тамасханова¹  , Татьяна Н. Щербакова² 

¹Ингушский государственный университет, г. Магас, Российская Федерация

²Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 khava.tamaskhanova@mail.ru

Аннотация

Введение. Данная статья посвящена исследованию связи отношения к неопределенности и характера адаптивности личности в условиях рисков современной ситуации жизнедеятельности. Актуальность данной темы обусловлена вероятностью выбора не только конструктивных, но и деструктивных схем адаптации в ситуации неопределенности, которые все чаще возникают в жизни современной молодежи. Анализ существующих исследований в данном предметном поле позволил выделить ряд субъективных предикторов успешной адаптации. Новизна исследования заключается в выявлении и описании влияния отношения к неопределенности на адаптацию личности в контексте современных рисков. В содержание статьи включён анализ различных профилей адаптации и их связи с отношением к неопределенности.

Цель. Изучить взаимосвязь отношения к толерантности и адаптации личности в контексте современных рисков.

Материалы и методы. В рамках проведенного исследования был приведен следующий методический инструментарий: шкала толерантности к неопределённости МакЛейна; тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева); методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд); анкета «Отношение к неопределенности» (Т. Н. Щербакова). Статистическая обработка данных проводилась с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. В данном разделе представлен структурированный анализ факторов, детерминирующих адаптивность студентов и педагогов разных регионов в условиях современных рисков. Обнаружены особенности выраженности показателей толерантности к неопределенности и жизнестойкости личности, а также их связь с адаптивностью – дезадаптивностью.

Обсуждение результатов. Результаты эмпирического исследования отражают значение отношения и толерантности личности к неопределенности для ее успешной адаптации. Впервые показана взаимосвязь компонентов жизнестойкости и толерантности к неопределённости с адаптивностью – дезадаптивностью личности студентов различных регионов в условиях информационных, социальных и образовательных рисков. Таким образом, можно говорить о наличии связи адаптивности личности студентов с их отношением к неопределенности, индикаторами толерантности к быстро меняющимся условиям, выраженностью параметров жизнестойкости. Уровень рефлексии особенностей проекций неопределенности позволяет на личностном уровне развивать жизнестойкость и повышать уровень адаптивности к актуальным условиям жизнедеятельности. Предложена модель программы психологического сопровождения повышения уровня адаптации студентов в условиях современных рисков неопределенности.

Ключевые слова: отношение к неопределенности, личность, субъективный контроль, социально-психологическая адаптация, личностные ресурсы, трансформация

Для цитирования. Тамасханова, Х. Х., и Щербакова, Т. Н. (2024). Роль отношения к неопределенности в выборе адаптивных стратегий и их реализации: сравнительный анализ на выборке студентов и педагогов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 74–83. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-74-83>

The Role of Attitude to Uncertainty when Choosing Adaptive Strategies and Implementing them: a Comparative Analysis on a Sample of Students and Teachers

Khava Kh. Tamaskhanova¹  , Tatiana N. Shcherbakova² 

¹Ingush State University, Magas, Russian Federation

²Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 khava.tamaskhanova@mail.ru

Abstract

Introduction. This article explores the relationship between the attitude towards uncertainty and the nature of personality adaptability in the context modern life situation's risks. The relevance of this topic lies in the possibility of choosing not only constructive, but also destructive adaptation schemes in situations of uncertainty, which are increasingly arising in the lives of young people today. The analysis of studies existing in this subject field made it possible to identify a number of subjective predictors of a successful adaptation. The novelty of this research is identifying and describing the influence of the attitude towards uncertainty on the adaptation of an individual in the context of modern risks. The contents of the article include analysis of various adaptation profiles and their link to the attitude towards uncertainty.

Purpose. Studying the relationship between the attitude to tolerance and adaptation of an individual in the context of modern risks.

Materials and Methods. This study features the following methodological tools: the McLean Uncertainty Tolerance Scale; the S. Maddy Resilience Test (adapted by D. A. Leontiev); the methodology for diagnosing socio-psychological adaptation (K. Rogers and R. Diamond); the "Attitude to Uncertainty" questionnaire (T.N. Shcherbakova). Statistical data processing was carried out using the Spearman rank correlation coefficient.

Results. A structured analysis of the factors that determine the adaptability of students and teachers in different regions in the context of modern risks is presented in this section. The peculiarities of the severity of indicators of tolerance to uncertainty and resilience of an individual, as well as their relationship with adaptability – maladaptivity were found.

Discussion. The results of the empirical study reflect the importance of the attitude and tolerance of an individual to uncertainty for their successful adaptation. For the first time, the interrelation of the components of resilience and tolerance to uncertainty with adaptability – maladaptiveness of students from different regions personalities in the context of information, social and educational risks are shown. Thus, it can be said that there is a connection between the adaptability of students' personalities and their attitude to uncertainty, indicators of tolerance to rapidly changing conditions, and the severity of the parameters of resilience. The level of reflection of the features of the projections of uncertainty allows to develop resilience and increase the level of adaptability to the relevant life conditions on a personal level. A model of a program of psychological support for increasing the level of adaptation of students in the context of modern risks of uncertainty is proposed.

Keywords: attitude to uncertainty, personality, subjective control, socio-psychological adaptation, personal resources, transformation

For Citation. Tamaskhanova, Kh. Kh., & Shcherbakova, T. N. (2024). The role of attitude to uncertainty in the choice of adaptive strategies and their implementation: a comparative analysis on a sample of students and teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 74–83. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-74-83>

Введение

Современная реальность отличается неуклонно растущей сложной динамикой событий и инноваций, что ставит задачу развития готовности личности к успешной адаптации и функционированию в инновационном режиме с опорой на преобразовательную активность. Актуальным представляется формирование нового типа социальных установок относительно отношения к неопределенности, обеспечивающих эффективность адаптации личности в условиях современных рисков. В ситуации неопределенности субъект может выбирать как конструктивную схему адаптации, так и деструктивную, связанную с агрессией, девиациями и психологическими защитами. В психологии адаптивность в проблемных ситуациях и условиях неопределенности интерпретируется как критерий личностной зрелости, когда субъект способен эффективно действовать, используя свой потенциал и мобилизуя резервы, не нарушая значимые нормы социального контекста. Незрелая личность с недостаточным субъективным контролем и эмоциональной нестабильностью может обращаться к девиантным формам активности как к компенсаторной адаптации в социальной среде (Украинцева, 2021). В связи с этим возрастает актуальность и значимость как изучения предикторов адаптивных моделей поведения, так и создания программ психологического сопровождения адаптации молодежи в современных условиях.

В психологических исследованиях представлены различные типы адаптации, связанные со способностью субъекта трансформировать внешнюю среду, гармонизируя ее со значимыми личностными потребностями,

либо искать новую, обеспечивающую комфортное функционирование. Также данные типы адаптации связаны с результатом личностного роста, позволяющим человеку приспосабливаться к рискам неопределенности современного мира. Вступая во взаимодействие с миром субъект реализует свою концепцию отношения с внешней реальностью, в результате чего проявляются разные адаптивные тенденции: сотрудничество и мотивационные интенции или неконструктивные психологические защиты. В ходе адаптации, по мнению психологов, находят отражение альтернативные процессы: аккомодация, как модификация активности личности с учетом вызовов окружающей среды, и ассимиляция, как трансформация элементов действительности посредством включения субъектной позиции, их освоение и интеграция в модели индивидуального поведения. В существующих исследованиях описаны индивидуально-психологический и социально-психологический уровни адаптации. На индивидуальном уровне в процесс адаптации включены:

- личностные характеристики субъекта;
- психофизиологические актуальные состояния;
- характер мотивации;
- наличие и качество способностей;
- самооценка и уровень притязаний;
- система саморегуляции и самоконтроля (Ranran et al., 2024).

Все это в комплексе поддерживает гомеостаз, давая ощущение стабильности (Улыбышева, 2023). Специфика субъективных предикторов задает характер адаптивных действий личности (Петровский, 2018).

В психологии успешность взаимодействия человека с социальной средой, основывается на ориентационной информации, помогающей субъекту выбрать адаптивную модель поведения, адекватную динамике происходящих событий. Сегодня продуктивность процесса адаптации во многом зависит от целесообразности информационного поведения личности, умения критически оценивать и анализировать информацию, использовать психологическую поддержку и ресурсы актуальной цифровой среды (Звездина и Комерова, 2024). Процесс социально-психологической адаптации характеризуется динамичностью, которая определяется задачей оптимальной интегрированности личности в ситуационный контекст, соответственно, в условиях глобальных преобразований динамичность повышается (Двойникова, 2017). Социально-психологический компонент адаптивного процесса отражает специфику взаимодействия «человек – мир», предоставляя возможность стабилизировать межличностное взаимодействие в социуме, делая его функциональным с точки зрения достижения социально-значимых и субъективных целей.

Либертас и Смирнова (2020) описывают специфические эффекты восприятия неопределенности на личностном уровне, которые затрудняют адаптацию:

- недостаточно четкие представления о будущем;
- неуверенность;
- дефициты доверия;
- ощущение потери контроля за происходящим;
- чувство одиночества в сложном и неоднозначном мире.

Современные исследователи подчеркивают, что внутренними предикторами формирования толерантности к неопределенности выступают:

- личностные ценности;
- мировоззренческие убеждения;
- диспозиции;
- когнитивный стиль;
- образ мира;
- гибкость мышления;
- жизнестойкость;
- конструктивный копинг.

Большую роль также играет позитивное самоотношение как мотиватор дальнейшего роста и адаптационный ресурс (Джиги, 2020).

Индивидуальный выбор схемы адаптации большое значение имеет в студенческом возрасте в условиях динамично меняющегося рынка труда, выдвижения новых профессий, как ориентиров для дальнейших выборов и развития, и неопределенности в сложных ситуациях профессионального и социального взаимодействия. Важно то, какую адаптивную стратегию выбирает личность на этом этапе жизненного пути, так как в будущем это становится закреплённой моделью активности личности, оказывающей влияние на успешность контакта с различными агентами окружающей среды (Амбарова и Зборовский, 2023). В психологии сегодня студенческому возрасту отводится особое место в контексте жизненного пути субъекта, так как этот период фокусируется на самоопределении, в ходе него вырабатывается индивидуальный стиль поведения, накапливается опыт самореализации в условиях неопределенности. Исследования психологов позволяют выделить факторы, детерминирующие характер и направление адаптивной активности:

- принимаемая или отвергаемая система взаимоотношений «человек – социум»;
- усвоенные жизненные сценарии;
- социальные установки и стереотипы;
- представление об успешной личности;
- осознание собственных возможностей и ограничений;
- готовность к позитивным трансформациям;
- наличие мотивации личностного роста;
- способность делать выбор;
- атрибуция ответственности себе как субъекту активности;
- мотивация успеха;
- оптимальный уровень перфекционизма (Соколов, 2020).

Успешность адаптации в современных условиях глобальной цифровизации обеспечивается также уровнем критического мышления, дающего возможность адекватно работать с двусмысленной информацией, и способностью управлять эмоциональными состояниями, спровоцированными неизвестностью и недостаточной прозрачностью предлагаемого контента. Сегодня акцентируется внимание на том, что отношение развивающейся личности к неопределенности проявляется в качестве и интенсивности индивидуальных реакций по типу «отвержение – влечение» на ранее незнакомые, очень сложные информационные стимулы, с большим диапазоном изменений, предполагающие определенно различные интерпретации их значений (Scherbakova et al., 2023). С психологической точки зрения, условия неопределенности обладают позитивным потенциалом для развития личностной зрелости и преадаптивных способностей личности, что влияет на выбор стратегии построения взаимоотношений со своим будущим, как в личной и социальной, так и в профессиональной жизни (Горина и др., 2023).

Психологи развивают идею о том, что толерантность к неопределенности как интегральная характеристика способствует адаптивности личности, реализации гибких моделей поведения в различных жизненных ситуациях. Проявляя толерантность к условиям неопределенности субъект способен мобилизовать дополнительные психические ресурсы в ситуации мультифакторного стресса, связанного с современными рисками. Феномен «толерантность к неопределенности» трактуется психологами как особая способность субъекта адекватно воспринимать амбивалентность, противоречивость информации, непредсказуемость событий жизни и повышенную динамику контекстных условий жизнедеятельности. Психологически неопределенность воспринимается субъектом как неоднозначность направленности трансформаций, что вызывает чувство тревоги и эмоциональную нестабильность. В структуре толерантности к неопределенности психологи выделяют эмоциональный, интеллектуальный и конативный компоненты (Takyi Mensah et al., 2024). Ощущение нестабильности и неустойчивости привычных условий индивидуального общественного бытия требует когнитивных и личностных ресурсов необходимых для адаптивного и конструктивного стиля поведения в актуальных ситуациях (Корнилова, 2018). Сегодня адаптация рассматривается как механизм достижения оптимального соответствия потребностей личности и возможностей окружающего разнопланового контекста в результате предпринимаемой активности. Именно поэтому в современных условиях толерантность к неопределенности, критическое осмысление ее рисков и ресурсов, жизнестойкость личности могут рассматриваться в качестве значимых предикторов успешной адаптации субъекта. Таким образом, **целью** данного исследования стало изучение связи отношения к толерантности и адаптации личности в контексте современных рисков (на примере студентов разного профиля обучения и педагогов).

Материалы и методы

Для диагностики изучаемых характеристик применялись следующие методики:

- Шкала толерантности к неопределённости маклейна (Осин, 2010);
- Тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева) (Леонтьев и Рассказова, 2006);
- Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд) (Осницкий, 2004);
- Анкета «Отношение к неопределенности» (Т. Н. Щербакова).

Для математической обработки данных применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Исследование проводилось в Ингушском государственном университете, г. Назрань, Южном Федеральном университете, г. Ростов-на-Дону, а также школах Ростовской области. В качестве респондентов выступили студенты разного профиля обучения и педагоги общеобразовательных школ.

Результаты исследования

Анализ результатов анкетирования позволил выделить основные позиции, характеризующие отношение к неопределенности у респондентов, среди них:

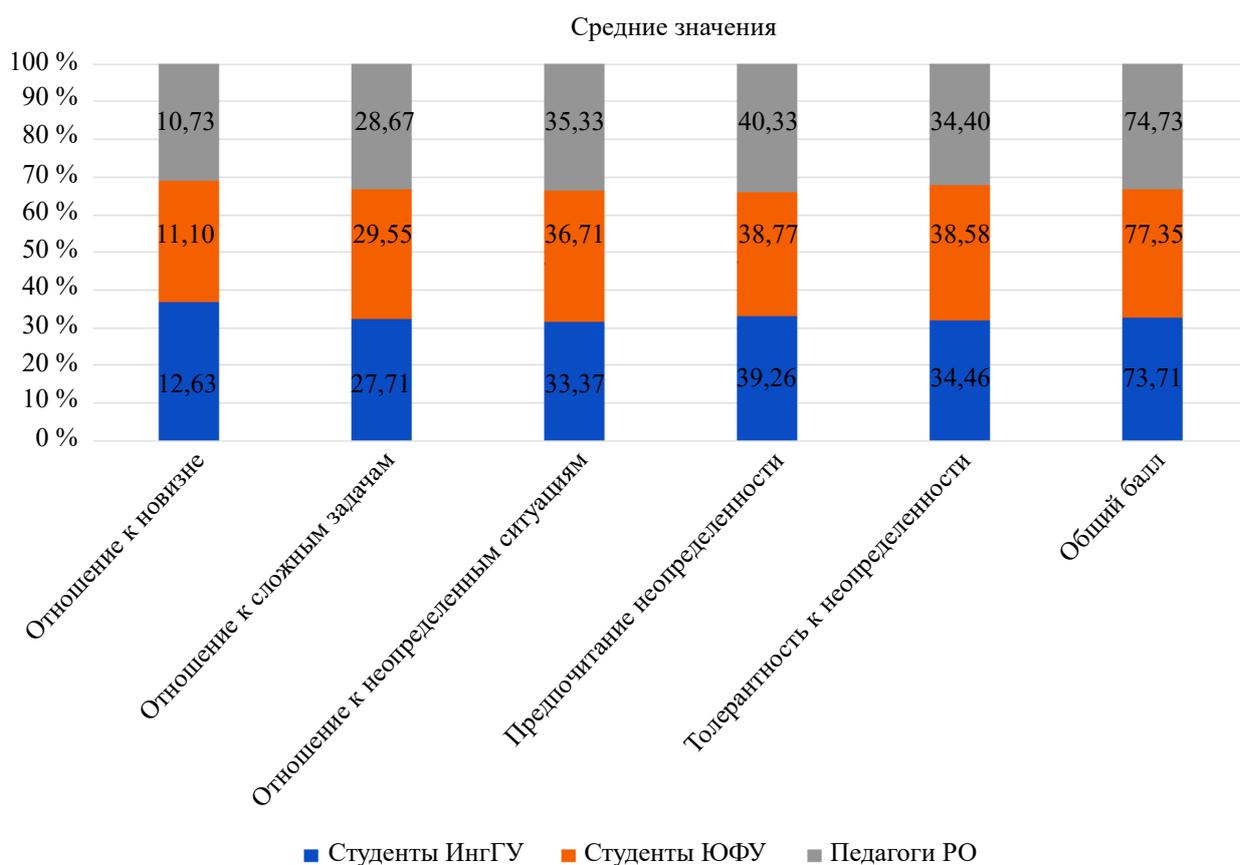
- «новизна вызывает интерес»;
- «требует проявления креативности»;
- «подразумевает готовность к переменам»;
- «актуализирует стремление к саморазвитию»;
- «вызывает тревогу и беспокойство»;

- «порождает ощущение беспомощности»;
- «вызываем сомнение в самооффективности»;
- «не позволяет строить долгосрочные планы»;
- «вызывает стресс»;
- «сопровождается негативными эмоциями».

В ответах респондентов четко прослеживаются две альтернативные тенденции в отношении к неопределенности: рассмотрение возможных ресурсов и акцент на рисках. Необходимо отметить, что рефлексия рисков и понимание ресурсов ситуации жизнедеятельности в контексте неопределённости способствует использованию конструктивных моделей адаптации в актуальном социальном контексте. Данные изучения толерантности к неопределенности представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Показатели толерантности к неопределенности (по шкале толерантности к неопределённости Мак Лейна)



Исследование выраженности показателей толерантности к неопределенности у разных групп респондентов дало следующую картину: по общему индексу толерантности к неопределённости более высокие показатели у студентов ЮФУ (77,35 %), ниже у педагогов (74,73 %) и студентов из Ингушетии (73,71 %). При этом интересно, что студенты Ингушского университета демонстрируют более положительное отношение к новизне и неопределенности. Вместе с тем студенты ЮФУ обладают более высокими баллами по шкалам «отношение к сложным задачам», «отношение к неопределённым ситуациям» и «толерантность к неопределенности». Очевидно, эти данные в определенном смысле отражают социокультурный контекст жизни в разных регионах. Группа педагогов была включена в исследование для сравнения изучаемых показателей в разных возрастных группах. Оказалось, что на фоне более низких значений практически по всем шкалам по сравнению со студентами, они демонстрируют более высокие показатели по параметру «предпочтение неопределенности». Это может расцениваться как проекция психологических защит и установки педагогов на социально-одобряемые ответы.

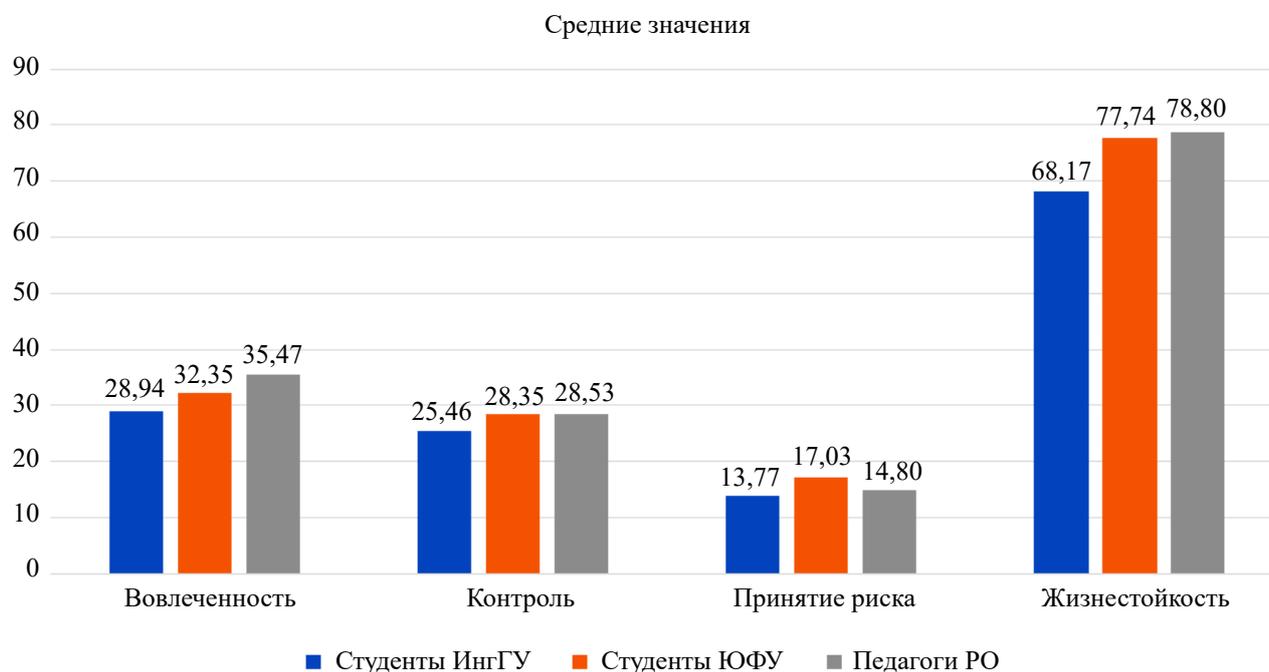
Результаты изучения жизнестойкости у респондентов разных групп, составивших выборку, объединились в следующую картину: по общему индексу жизнестойкости на первом месте педагоги (78,80 %), далее студенты ЮФУ (77,74 %) и студенты Ингушского университета (68,17 %) (рисунок 2).

Такие результаты могут быть отражением особенностей рисков региона проживания и проекцией специфики профессии, связанной с обилием стрессовых ситуаций. На фоне других групп респондентов студенты ЮФУ по параметрам «вовлеченность» (32,35 %), «контроль» (28,35 %) и «принятие риска» (17,03 %) демонстрируют

более высокие показатели. Очевидно, это связано прежде всего с уровнем вовлеченности студентов в добровольческую деятельность, связанным со спецификой Ростовского региона.

Рисунок 2

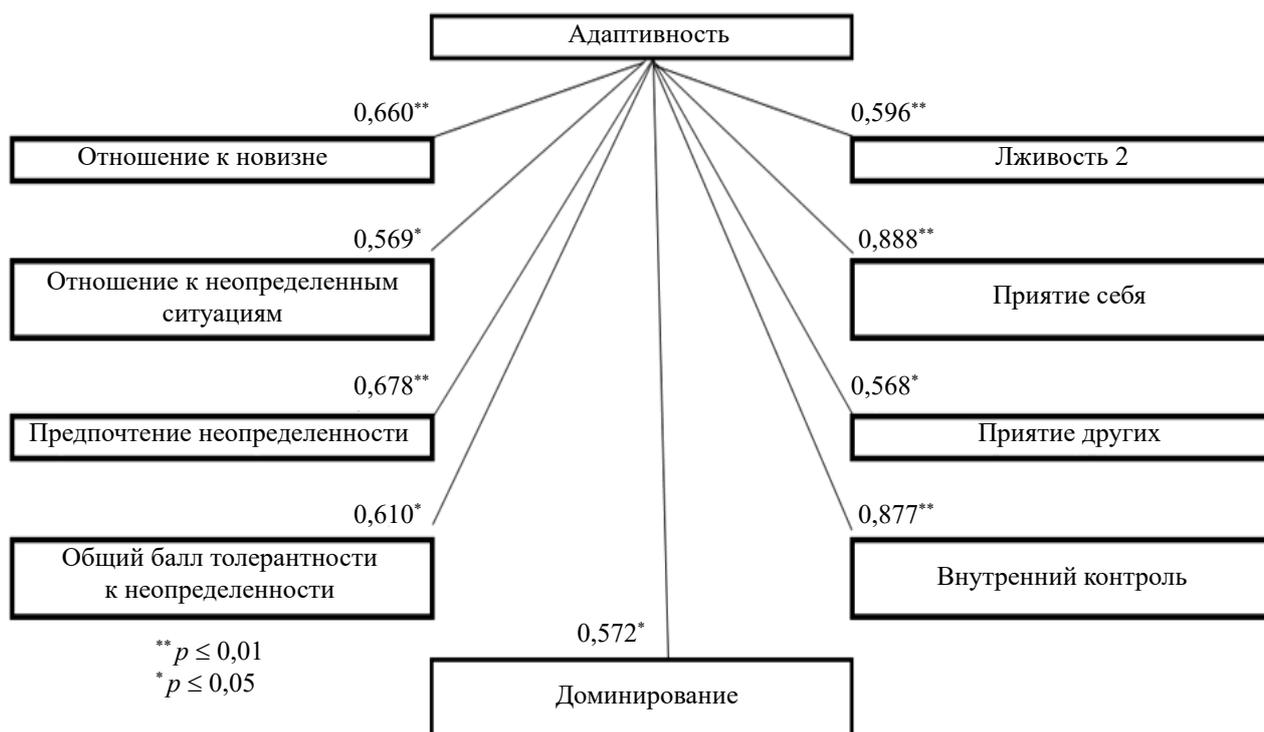
Показатели жизнестойкости в группах респондентов



Корреляционный анализ данных, полученных по всей выборке респондентов, был проведен с применением коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Он показал, что адаптивность положительно коррелирует с такими переменными как «отношение к новизне», «отношение к неопределенным ситуациям», «предпочтение неопределенности», а также имеет прямую выраженную корреляцию с «доминированием», «внутренним контролем», «принятием себя» и «принятием других». Необходимо отметить, что выраженность внутреннего контроля и показателей по шкале лживости могут говорить в пользу наличия тенденции к социально одобряемым ответам.

Рисунок 3

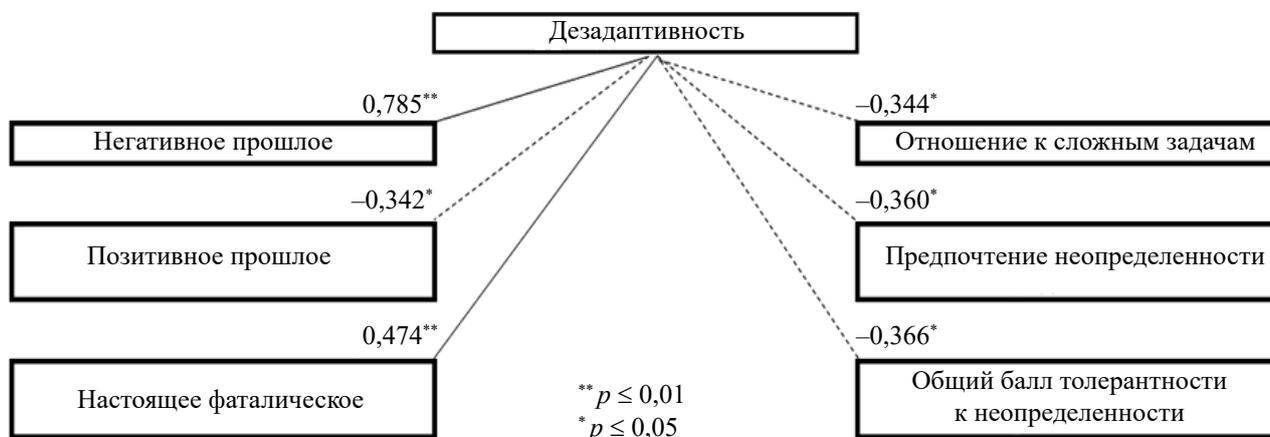
Взаимосвязь адаптивности с показателями жизнестойкости и толерантности к неопределенности



Интерес представляет корреляционный анализ дезадаптивности с некоторыми субъективными факторами, детеминирующими этот процесс (рисунок 4).

Рисунок 4

Взаимосвязь дезадаптивности с отношением к неопределенности



Дезадаптивность личности имеет средне выраженную обратную корреляционную связь с отношением к сложным задачам ($-0,344^*$), предпочтением неопределенности ($-0,360^*$) и общим индексом толерантности к неопределенности ($-0,366^*$). Кроме того, дезадаптивность личности связана с негативной оценкой своего прошлого, отрицательным прошлым опытом и наличием фаталистических тенденций по отношению к своему настоящему.

Обсуждение результатов

В современных исследованиях психологов толерантность к неопределенности трактуется как компонент преадаптации, обеспечивающий успех в контексте перспектив будущего. Продуктивность адаптивных моделей поведения субъекта во многом определяется адекватными эмоциональными переживаниями, связанными с инновациями и изменениями в разных сферах жизни. Вместе с тем важно осознание ресурсов и рисков мобильности и неопределенности, так как владение соответствующей информацией повышает уровень адаптации и создает индивидуальную базу для преадаптации личности (Асмолов и др., 2017; Кухтерина и др., 2021). В условиях повышенной мобильности и образовательной миграции большое значение имеет развитие психологических предпосылок успешной адаптации. На уровне реализации моделей адаптивного поведения важно то, насколько студент владеет практическими умениями и навыками саморегуляции и самоконтроля активности в специфических ситуациях неопределенности (Клименко и др., 2023; Quinn-Nilas et al., 2022). Успешность адаптации личности с высокими показателями толерантности к неопределенности связана с готовностью проявлять плюрализм, принимать и критически анализировать различные точки зрения, что открывает новые возможности в поиске решения сложных проблемных ситуаций. Кроме того, она связана со способностью конструировать продуктивные субъективные образы будущего. В анализе проблемы адаптации студентов в условиях неопределенности на передний план выступают разные аспекты их субъективного отношения к будущему в диапазоне от «уверен в будущем», до «будущее вызывает тревогу и не определено».

На этапе профессионального обучения в вузе субъект получает возможность отработать модели адаптации в группах разного плана, что становится важным фактором будущей успешности работы в команде. В этом плане среда вуза обладает мощным развивающим ресурсом, позволяющим личности мобилизовать свои силы для преадаптации к профессиональной деятельности (Горина и др., 2023). В психологических исследованиях доказано, что интолерантность к неопределенности связана с нечетким образом будущего, неопределенностью планов, высокой тревожностью, свернутостью временной перспективы, опасением перемен схематичностью и поверхностностью представлений о конструктивных моделях поведения в сверхдинамичной среде. В контексте понимания факторов стратегии успешной адаптации студентов важное место занимает «личностная готовность к событию», основанная на понимании необходимости поиска новых возможностей, желании приобрести новый опыт, получить эмоциональную насыщенность (Неяскина и Пронькина, 2017).

Заключение. Большую актуальность и значимость имеет изучение ресурсов и рисков адаптации студентов и построения программ психологического сопровождения, ориентированных на снижение их уязвимости в условиях неопределенности. Сегодня в условиях образовательной миграции молодежи важно предусмотреть систему мероприятий, ориентированную на развитие жизнестойкости, толерантности к неопределенности и оптимизацию адаптивных стратегий активности в проблемных ситуациях. Особо следует выделить кластер субъективных факторов, определяющих успешность адаптации студентов в цифровой среде с высоким индексом информации.

онной неопределенности. В совокупность таких факторов правомерно включить следующие характеристики: готовность воспринимать новое, способность конструктивно действовать в условиях повышенной мобильности, а также аналитические, оценочные, рефлексивные и прогностические умения. Высокий уровень развития этих качеств позволяет личности не только адекватно адаптироваться в актуальной ситуации неопределенности, но и способствует преадаптации к будущим условиям жизнедеятельности.

Полученные эмпирические результаты могут лечь в основу разработки разноуровневых программ психологического сопровождения повышения адаптивных возможностей студентов разных регионов в ситуации неопределенности средового контекста. В содержание таких программ целесообразно включить следующие блоки:

- диагностика психологических ресурсов и рисков субъекта в плане обеспечения успешной адаптации в актуальных условиях;
- освоение конструктивных адаптивных стратегий и техник;
- моделирование индивидуальной траектории преадаптации в контексте нарастающей мобильности.

Список литературы

- Амбарова, П. А., и Зборовский, Г. Е. (2023). Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий. *Образование и наука*, 25(2), 191–223. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223>
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., и Черноризов, А. М. (2017). Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Вопросы психологии*, 4, 3–15.
- Двойникова, Е. Ю. (2017). Социально-психологическая адаптация личности в период глобальных политических и экономических преобразований общества. *Интернет-журнал «Мир науки»*, 5(3).
- Джиги, Н. Д. (2020). Взаимосвязь самооценки студентов с мотивацией достижения успеха. *Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение)*, 8, 78–83.
- Горина, Е. Н. Гринина, Е. С., и Рудзинская, Т. Ф. (2023). Проблема вхождения в профессию и профессиональной преадаптации в высшем педагогическом образовании. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(3).
- Звездина, Г. П., и Комерова, Н. Е. (2024). Восприятие времени и ситуации неопределенности студентами с различными стратегиями информационного поведения. *Российский психологический журнал*, 21(1), 283–301. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.15>
- Клименко, В. А., Гришина, А. В., и Проненко, Е. А. (2023). Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов. *Российский психологический журнал*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>
- Корнилова, Т. В. (2018). Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска. В А. Г. Асмолов (ред.) *Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен* (С. 54–75). Издательский Дом ЯСК.
- Кухтерина, Г. В. Семеновских, Т. В., Соловьева, Е. А., и Федина, Л. В. (2021). Преадаптивность личности студента в «эпоху неопределенности»: поиск индикаторов. *ЦИТИСЭ*, 1 (27), 381–392. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.1.34>
- Леонтьев, Д. А., и Рассказова, Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков*. Смысл.
- Либертас, Р. Н., и Смирнова, С. В. (2020). Переживания чувства одиночества в структуре адаптационного потенциала личности. *МНИЖ*, 5–3. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.121>
- Неяскина, Ю. Ю., и Пронькина, В. О. (2017). Особенности конструирования будущего при разных уровнях толерантности к неопределенности (на примере юношеского возраста). *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3 (71), 143–152. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-3-143-152>
- Осин, Е. Н. (2010). Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна. *Психологическая диагностика*, 2, 65–86.
- Осницкий, А. К. (2004). Определение характеристик социальной. *Психология и школа*, 1, 43–56.
- Петровский, В. А. (2018). Импликативная модель целеполагания: константы адаптивного действия. В А. Г. Асмолов (ред.) *Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен* (С. 331–362). Издательский Дом ЯСК.
- Соколович, Е. А. (2020). Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач у индивидов с разными уровнями и видами перфекционизма в период ранней взрослости. *Право. Экономика. Психология*, 3 (19), 105–109.
- Украинцева, Т. И. (2021). Психологическая устойчивость как механизм адаптации в жизненных кризисах. *Молодой ученый*, 1 (343), 150–154.
- Улыбышева, И. Н. (2023). Взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 63–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69>

Quinn-Nilas, C., Kennett, D. J., & Maki, K. (2022). Predictors of University Adaptation and Grades for Direct Entry and Transfer Students. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 52(1), 1–17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189079>

Ranran, H., Peiyu, H., Rongrong, G., & Yajun, Z. (2024). The relationship between self-control and social adaptation in university students: chain-mediated effects of positive core schema and stress perception. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 11, 815–824. <https://doi.org/10.62051/kab1nf52>

Scherbakova T., Misirov D., Loseva I., Gshiyants R., & Tamaskhanova K. (2023). Adaptation of students to interaction in the digital environment as a factor of sustainable educational and professional behavior. *E3S Web of Conferences*, 371, 01066. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337101066>

Takyi Mensah, E., Chen, M., Ntim, S. Y., Shen, T., Asanga, A. A., Aboagye, M. O., & Gabra, A. Y. B. (2024). International students' intercultural sensitivity and academic adaptation in Chinese universities: The mediating role of general health. *Psychology in the Schools*, 61, 4005–4025. <https://doi.org/10.1002/pits.23268>

References

Ambarova, P. A., and Zborovsky, G. E. (2023). Professional adaptation of university students in the changing world of professions. *Education and Science*, 25(2), 191–223. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-191-223> (In Russ.)

Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2017). Pre-adaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution. *Questions of psychology*, 4, 3–15. (In Russ.)

Dvoynikova, E. Yu. (2017). Socio-psychological adaptation of the individual in the period of global political and economic transformations of society. *Internet Journal "World of Science"*, 5(3). (In Russ.)

Gorina, E. N. Grinina, E. S., and Rudzinskaya, T. F. (2023). The problem of entering the profession and professional preadaptation in higher pedagogical education. *The world of science*. (In Russ.)

Jiga, N. D. (2020). The relationship of students' self-relationship with the motivation for achieving success. *Bulletin of Baranovichi State University. Series: Pedagogical Sciences, Psychological Sciences, Philological Sciences (Literary Studies)*, 8, 78–83. (In Russ.)

Klimenko, V. A., Grishina, A. V., and Pronenko, E. A. (2023). The role of psychological resources in overcoming difficult life situations in educational migrants. *Russian Journal of Psychology*, 20(4), 6–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1> (In Russ.)

Kornilova, T. V. (2018). The Psychology of Uncertainty: Cognitive and Personal Regulation of Anticipation, Choice, and Risk. V. A. G. Asmolov (ed.) *Mobilis in mobile: Personality in an era of change* (pp. 54–75). Publishing house LSC (In Russ.)

Kukhterina, G. V. Semenovskikh, T. V., Solovieva, E. A., and Fedina, L. V. (2021). Pre-adaptability of the student's personality in the "era of uncertainty": the search for indicators. *CITISE*, 1 (27), 381–392. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.1.34> (In Russ.)

Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Resilience test. A methodological guide to a new method of psychological diagnosis of personality with a wide range of applications. It is intended for professional psychologists-researchers and practitioners*. Meaning. (In Russ.)

Libertas, R. N., & Smirnova, S. V. (2020). Experiences of loneliness in the structure of the adaptive potential of the individual. *INIM*, 5–3. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.121> (In Russ.)

Neyaskina, Yu. Yu., and Pronkina, V. O. (2017). Features of constructing the future at different levels of tolerance for uncertainty (on the example of adolescence). *Bulletin of Kemerovo State University*, 3 (71), 143–152. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-3-143-152> (In Russ.)

Osin, E. N. (2010). Factor structure of the version of the General Tolerance to Uncertainty Scale by D. McLean. *Psychological diagnostics*, 2, 65–86. (In Russ.)

Osnitsky, A. K. (2004). Characterization. *Psychology and School*, 1, 43–56. (In Russ.)

Petrovsky, V. A. (2018). The implicate model of goal-setting: constants of adaptive action. V. A. G. Asmolov (ed.) *Mobilis in mobile: Personality in an era of change* (pp. 331–362). Publishing house LSC (In Russ.)

Sokolovich, E. A. (2020). Motivation to achieve success and motivation to avoid failure in individuals with different levels and types of perfectionism during early adulthood. *Right. Economics. Psychology*, 3 (19), 105–109. (In Russ.)

Ukrantseva, T. I. (2021). Psychological stability as a mechanism of adaptation in life crises. *Young Scientist*, 1 (343), 150–154. (In Russ.)

Ulybysheva, I. N. (2023). The relationship of adaptation to the group and to the activity with the personal characteristics of future teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 63–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69> (In Russ.)

Zvezdina, G. P., and Komerova, N. E. (2024). Perception of time and uncertainty by students with different strategies of information behavior. *Russian Journal of Psychology*, 21(1), 283–301. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.15> (In Russ.)

Об авторах:

Хава Хаматхановна Тамасханова, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет (Российская Федерация, 386001, г. Магас, пр. Идриса Зязикова, 7), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8411-1000), khava.tamaskhanova@mail.ru

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8411-1000), tatiananik@list.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

About the Authors:

Khava Khamatkhanovna Tamaskhanova, lecturer of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Ingush State University (7, Idrisa Zyazikova, Magas, 386001, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8411-1000), khava.tamaskhanova@mail.ru

Tatyana Nikolaevna Shcherbakova, Dr. Sc. (Psychology), professor of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8411-1000), tatiananik@list.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

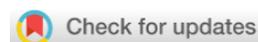
The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 24.03.2024

Поступила после рецензирования / Revised 17.07.2024

Принята к публикации / Accepted 18.07.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-84-91>



EDN: UUKIPN

Психологические особенности подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции

Анастасия О. Гостева¹  , Екатерина В. Веденева² ,
Дарья С. Осетрова¹ 

¹Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация

 agosteva.dstu@yandex.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению психологических особенностей современных подростков с разной выраженностью склонности к интернет-аддиктивному поведению. В ходе исследования был обобщен теоретический и эмпирический материал, касающийся проблемы отклоняющегося поведения. Также были выявлены индивидуально-психологические особенности подростков и влияние различной степени выраженности интернет-аддикции на смысловые ориентации молодых людей. Новизна исследования состоит в том, что в работе впервые сформулирован и апробирован пакет психологических диагностических методик, направленных на изучение смысловых ориентаций подростков с интернет-аддикцией.

Цель. Изучить психологические особенности подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции.

Материалы и методы. В рамках эмпирического исследования были использованы следующие стандартизированные методики: опросник «Поведение в Интернете» А. Е. Жичкиной, методика «Опросник исследования уровня агрессивности Басса-Дарки», «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» Д. А. Леонтьева, методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данные обрабатывались при помощи компьютерной программы «SPSS» 17.0 for Windows».

Результаты исследования. В качестве респондентов выступили 120 подростков, обучающихся в общеобразовательных организациях города Ростова-на-Дону. В результате проведенного исследования было выявлено, что показатели агрессии наименее выражены у подростков, склонных к интернет-аддикции. У респондентов без склонности к аддиктивному поведению тревожность и фрустрация выявлены в наименьшей степени.

Обсуждение результатов. У группы интернет-зависимых подростков практически все основные аспекты личности имеют низкие показатели, в чем отражается отрицательное влияние Интернета на формирование индивидуально-психологических особенностей лиц подросткового и юношеского возраста. Нашла подтверждение гипотеза о том, что склонность к интернет-аддикции подростков может быть связана с особенностями смысловых ориентаций.

Ключевые слова: интернет-аддикция, интернет-зависимость, виртуальная зависимость, аддиктивное поведение

Для цитирования. Гостева, А. О., Веденева, Е. В., и Осетрова, Д. С. (2024). Психологические особенности подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 84–91. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-84-91>

Psychological Characteristics of Adolescents with Varying Degrees of Tendency to Internet Addiction

Anastasia O. Gosteva¹✉^{ID}, Ekaterina V. Vedeneeva²^{ID}, Daria S. Osetrova¹^{ID}

¹Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

²Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation

✉ agosteva.dstu@yandex.ru

Abstract

Introduction. This article is dedicated to studying psychological characteristics of modern adolescents with different severity of the tendency to Internet addictive behavior. In the course of the study, theoretical and empirical material concerning the problem of deviant behavior was generalized. Also, individual psychological characteristics of adolescents and the influence of varying degrees of severity of Internet addiction on young people's meaning of life orientations were identified. The novelty of this study lies in the fact that for the first time, a set of psychological diagnostic techniques aimed at studying the meaningful orientations of adolescents with Internet addiction was formulated and tested.

Purpose. Studying psychological characteristics of adolescents with varying degrees of tendency to Internet addiction.

Materials and Methods. As part of the empirical study, the following standardized methods were used: the questionnaire "Behavior on the Internet" by A. E. Zhichkina, the methodology "Questionnaire for studying the level of aggressiveness of Bass-Darka", "Test of meaningful life orientations (SMO)" by D. A. Leontiev, the methodology "Self-assessment of mental states" by G. Eysenck. Mathematical processing of the obtained data was carried out using the Spearman rank correlation coefficient. The data was processed using the computer program "SPSS" 17.0 for Windows".

Results. The respondents were 120 teenagers studying in general education institutions of the city of Rostov-on-Don. As a result of the study, it was found that the indicators of aggression are least pronounced in adolescents prone to Internet addiction. In respondents without a tendency to addictive behavior, anxiety and frustration were found to be the least.

Discussion. In the group of Internet-dependent adolescents, almost all the main aspects of personality show low indicators, which reflects negative impact of the Internet on formation of individual psychological characteristics of adolescents. The hypothesis of adolescents' tendency to Internet addiction being associated with peculiarities of meaningful life orientations has been confirmed.

Keywords: Internet addiction, Internet addiction, virtual addiction, addictive behavior

For Citation: Gosteva, A. O., Vedeneeva, E. V., & Osetrova, D. S. (2024). Psychological characteristics of adolescents with varying degrees of tendency to Internet addiction. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 84–91. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-84-91>

Введение

Последние несколько лет значимость интернет-пространства стремительно возрастает: все больше сфер жизнедеятельности человека переходит в цифровое пространство. Использование Интернета подростками, кроме преимуществ, имеет последствия негативного характера. Интернет-зависимость у подростков часто искажает действительность, полностью заменяя ее большей частью времяпровождения в Интернете (Тушнова и Басенкова, 2022). В контексте рисков современного мира, проблему интернет-аддикции молодых людей можно назвать одной из наиболее актуальных проблем, имеющей большое прикладное значение (Hannan et al., 2023). В подавляющем большинстве в настоящее время к зависимости от Интернета подвержены подростки и юноши. Именно эта категория людей, по мнению ученых, подвержена Интернет-зависимому поведению (Понизовский и др., 2021). Остается малоизученным вопрос о том, какими психологическими особенностями обладают подростки с разной степенью выраженности склонности к Интернет-аддикции. В этой связи, в рамках эмпирического исследования согласно заявленной теме нами была поставлена следующая цель исследования – изучить психологические особенности подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции. Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Возможно, склонность к интернет-аддикции подростков может быть связана с особенностями смысложизненных ориентаций;
2. Вероятно, подростки с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции могут различаться в своих индивидуально-психологических особенностях.

Материалы и методы

В исследовании были применены следующие психодиагностические методики:

- Методика «Шкала Интернет-зависимости» А. Е. Жичкиной;
- Методика «Опросник исследования уровня агрессивности Басса-Дарки». Методика состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». Создатели методике выделили два вида враждебности

(обида и подозрительность) и пять видов агрессии (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм и вербальная агрессия);

– Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Целью данной методики является изучение смысложизненных ориентаций личности. Испытуемый должен был выбрать наиболее подходящее для него одно из двух противоположных утверждений;

– Тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка.

Процедура исследования носила характер групповой работы. Прохождение всех этапов исследования с одним респондентом занимало примерно 2 часа. Репрезентативность выборки определяется количеством участников (необходимой и достаточной выборкой).

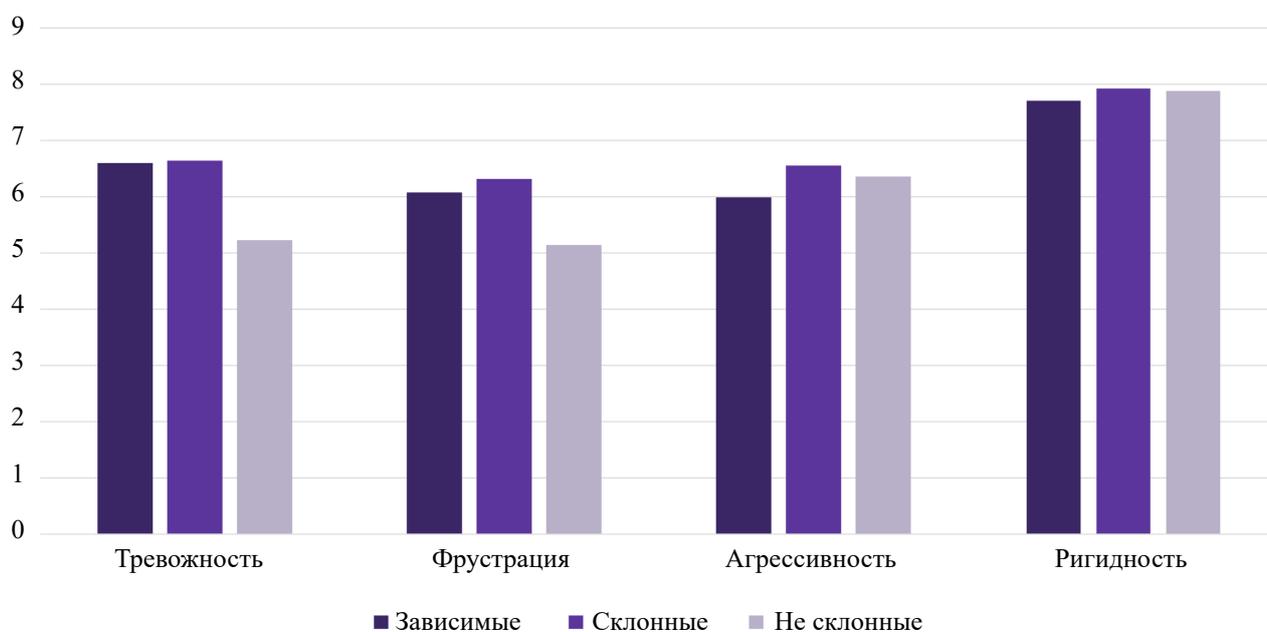
Результаты исследования

Объектом эмпирического исследования выступили подростки с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции. В настоящем исследовании по желанию приняли участие 120 подростков, обучающихся в общеобразовательных организациях города Ростова-на-Дону. Вся выборка респондентов была разделена нами на 3 группы в зависимости выраженности склонности к интернет-аддикции: 1 группа – интернет-зависимые (35 человек); 2 группа – склонные к интернет-аддикции (42 человека); 3 группа – несклонные к интернет-аддикции (43 человека).

С помощью методики «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, мы определили уровни таких психических свойств, как агрессивность, фрустрация, ригидность и тревожность. Результаты представлены на рисунке 1, где каждый блок соответствует одному из четырех определяемых психических состояний.

Рисунок 1

Усредненные результаты исследования по методике Г. Айзенка «Самооценки психических состояний»



Данные диаграммы показывают, что показатели всех 3-х групп испытуемых находятся в пределах нормы. Тревожность и фрустрация выявлены наименьшим образом в группе несклонных к интернет-зависимости подростков, а показатели агрессии в группе зависимых подростков. У респондентов всей выборки ригидность отсутствует.

Диагностическое исследование смысложизненных ориентаций подростков и юношей с разной степенью интернет-аддикции мы провели при помощи методики СЖО Д. А. Леонтьева. Были получены следующие результаты, которые представлены на диаграмме рисунка 2.

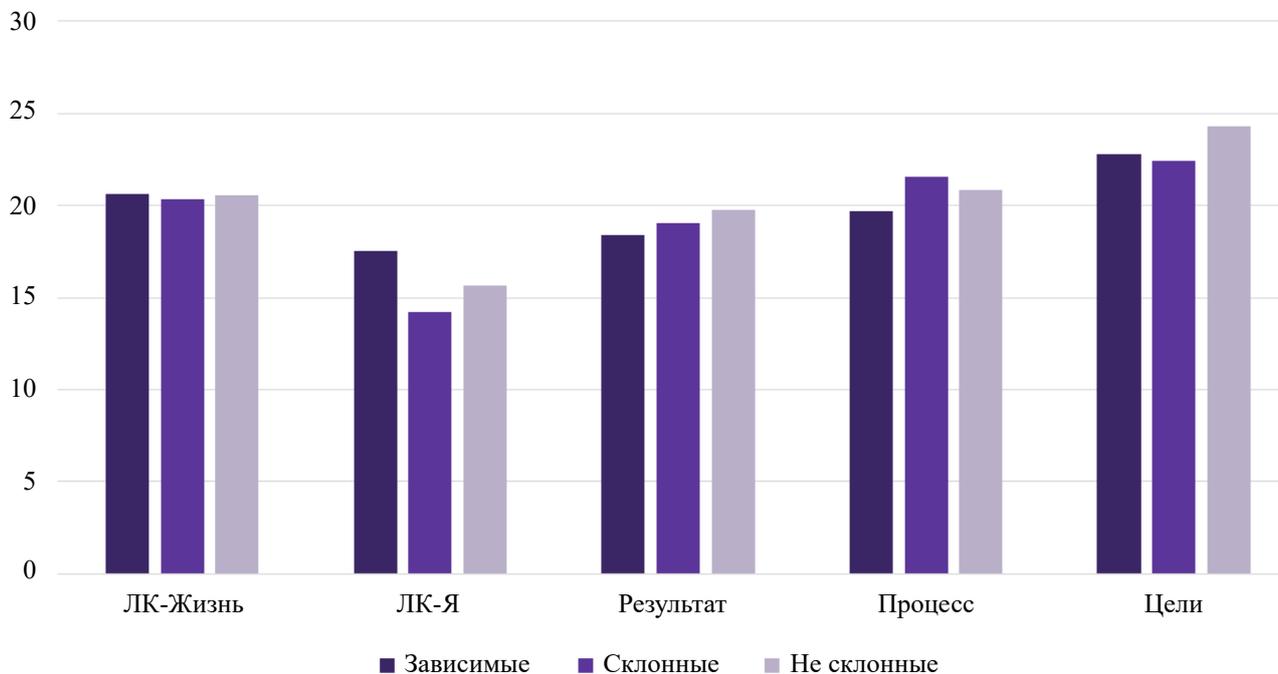
Анализируя полученные данные по всем субшкалам методики СЖО, можно заключить, что показатели несклонных к интернет-зависимости подростков выше, чем у респондентов двух других групп. Испытуемые имеют низкий показатель по шкале «Цели в жизни», что говорит о том, что они живут сегодняшним днем, не строя долгосрочных планов. Восприятие самого процесса жизни отличается в группе подростков с интернет-зависимостью, что говорит о неудовлетворенности своей жизнью в настоящий момент. Испытуемые двух других групп воспринимают сам процесс жизни как интересный и эмоционально насыщенный.

Анализируя данные третьей шкалы, мы можем отметить, что удовлетворенность самореализацией зависимых подростков ниже, чем у остальных, а пройденный отрезок жизни они считают непродуктивным и малоосмысленным. Показатели по субшкале «Локус контроля – Я» во всех группах отражают средний показатель, однако в группе подростков, склонных к интернет-зависимости, результаты приближены к низким показателям, что может

говорить об отсутствии веры испытуемых в свою способность контролировать себя в большинстве случаев. Показатели уровня «Локуса контроля – Жизнь» у испытуемых находятся на среднем уровне и не имеют различий во всех 3-х группах.

Рисунок 2

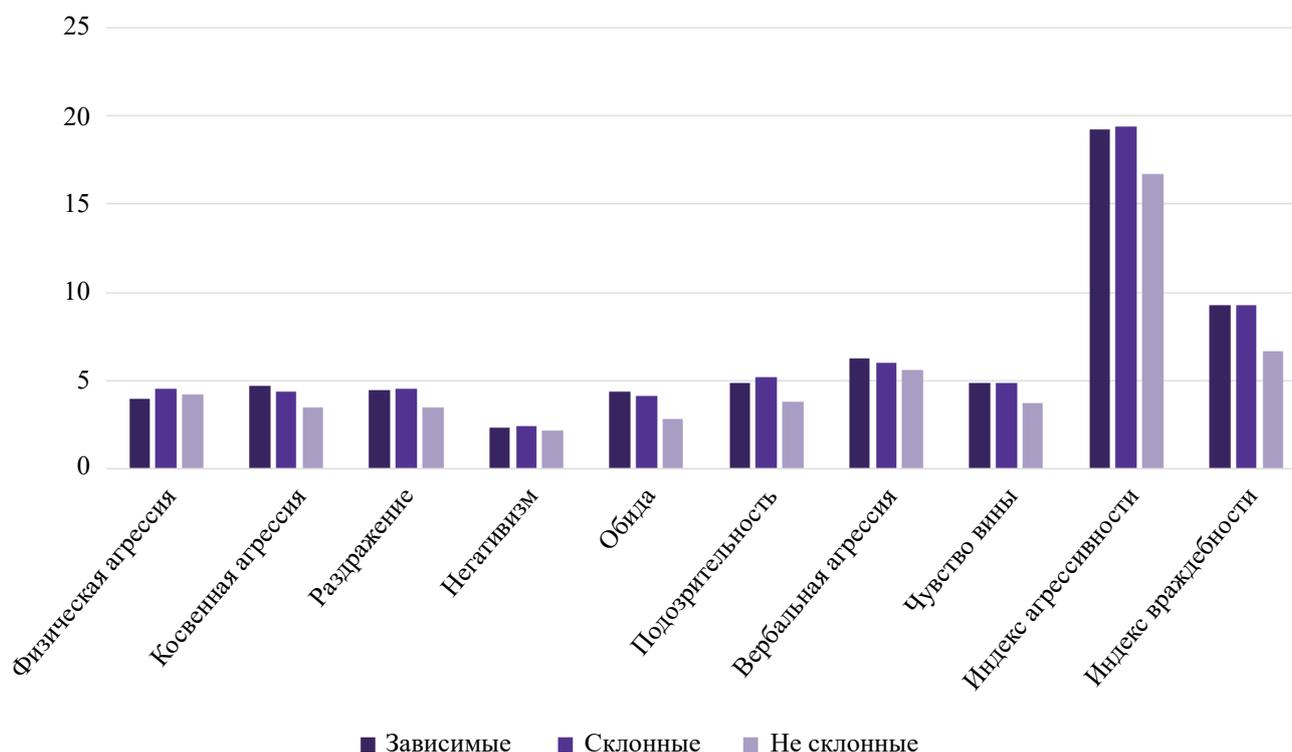
Усредненные результаты исследования субшкал по методике СЖО Д. А. Леонтьева



Далее мы перешли к анализу агрессивности подростков и юношей по данным опросника агрессивности А. Басса и А. Дарки. На рисунке 3 представлены усредненные показатели всей выборки.

Рисунок 3

Усредненные результаты исследования по методике Басса-Дарки

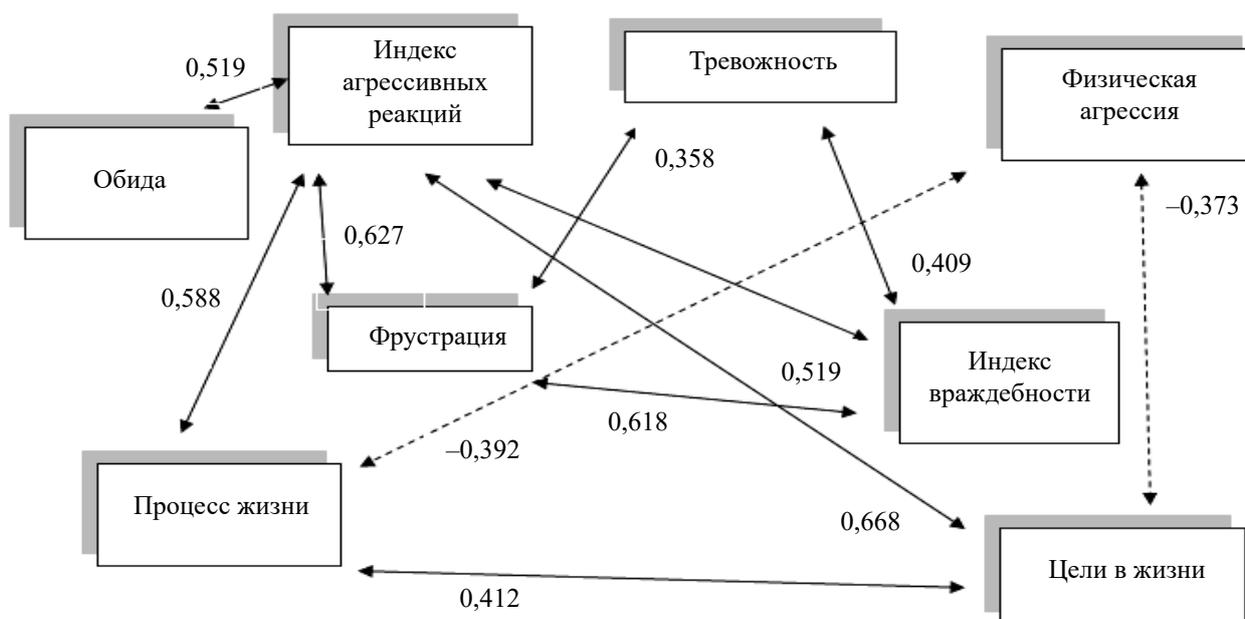


Данные диаграммы показывают, что у всех подростков и юношей показатели находятся в пределах нормы. Проведя сравнительный анализ данных, мы видим, что показатели несклонных к интернет-зависимости подростков по всем шкалам ниже, чем в двух других группах. Также отметим, что по шкалам «Физическая агрессия», «Раздражение», «Негативизм», «Подозрительность» и «Индекс агрессивности» самые высокие показатели отмечены в группе подростков, склонных к интернет-зависимости. Показатели шкалы «Индекс враждебности» являются одинаковыми в группах зависимых и склонных к зависимости подростков.

С целью выявления взаимосвязи между показателями нами был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Все полученные значимые корреляции представлены на рисунке 4.

Рисунок 4

Взаимосвязь изученных показателей (r-Спирмена)



Проведенный корреляционный анализ позволил нам выявить значимые положительные и отрицательные взаимосвязи. В результате проведенного исследования была обнаружена значимая отрицательная ($R = -0,392, \alpha = 0,000$) взаимосвязь показателей «Процесс жизни» и «Физическая агрессия», значимая положительная ($R = 0,519, \alpha = 0,000$) взаимосвязь показателей «Индекс агрессивных реакций» и «Индекс враждебности», значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,588, \alpha = 0,000$) «Индекс агрессивных реакций» и «Процесс жизни», значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,668, \alpha = 0,000$) показателей «Цели в жизни» и «Индекса агрессивных реакций»; значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,627, \alpha = 0,000$) показателей уровней Фрустрации и Индекса агрессивных реакций; значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,412, \alpha = 0,000$) показателей «Процесс жизни» и «Цели в жизни»; значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,519, \alpha = 0,000$) показателя «Обида» и индекса агрессивных реакций; значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,358, \alpha = 0,000$) показателей «Фрустрация» и «Тревожность»; значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,519, \alpha = 0,000$) индекса враждебности и показателя «Фрустрация»; значимая отрицательная ($R = -0,373, \alpha = 0,000$) взаимосвязь показателей «Цели в жизни» и «Физическая агрессия».

Значимая отрицательная взаимосвязь между показателями «Процесс жизни» и «Физическая агрессия» ($R = -0,392, \alpha = 0,000$) говорит о том, что чем больше подросток удовлетворен процессом жизни, тем проще ему совладать с проявлением физической агрессии. Показатель «Цели в жизни» также имеет отрицательную взаимосвязь ($R = -0,373, \alpha = 0,000$) с переменной «Физическая агрессия». Между показателем индекса агрессивных реакций и индекса враждебности существует значимая положительная взаимосвязь ($R = 0,588, \alpha = 0,000$), которая свидетельствует, что чем выше уровень агрессивных реакций, тем выше индекс враждебности.

Обсуждение результатов

В результате проведенного эмпирического исследования психологических особенностей подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции было выявлено, что у подростков, страдающих зависимостью, показатели агрессии находятся на низком уровне. Полученные результаты могут лечь в основу составления комплексов профилактических мероприятий для подростков с учетом их психологических особенностей. Дальнейшее изучение психологических особенностей и смысложизненных ориентаций подростков с разной степенью выраженности склонности к интернет-аддикции может заключаться в расширении выборки за счет привлечения к исследованию студентов. В исследовании Д. Болдыревой и Д. Ербосынова была обнаружена

положительная взаимосвязь между уровнем интернет-аддикции и степенью выраженности агрессивности, тревожности и показателями силы воли (Болдырева и Ербосынов, 2023). Также исследователи пишут о том, что подростки, страдающие интернет-аддикцией, помимо прочего более раздражительны и чаще вступают в конфликты по сравнению со сверстниками (Мансурова, 2023; Yue et al., 2022; Nao et al., 2023).

Зачастую, причиной возникновения интернет-аддикции у подростков и юношей становится низкая самооценка и неуверенность в себе, а также отсутствие возможности самовыражения (Рычкова и Земских, 2017; Liu et al., 2016). Родители, опекуны, близкие члены семьи должны поддерживать ребенка в его начинаниях и не пренебрегать проявлением внимания по отношению к нему (Петроченко и Щелин, 2023). В подростковом возрасте значительным пунктом развития личности становится навык формирования межличностных контактов. В коммуникации с одноклассниками, семьей, друзьями заложена одна из важнейших задач социального становления. В результате самоопределения себя как взрослого, у подростка осваиваются новые виды взаимодействия (Agnihotri & Datti, 2023). С использованием Интернета этот навык начинает формироваться намного раньше, так как в социальных сетях есть возможность создания личности намного старше реального возраста, нет страха сказать что-то лишнее, можно использовать ненормативную лексику и это останется безнаказанным, так как настоящая личность подростка или юноши скрыта за идеальной картинкой в мессенджере (Позднякова и Юркина, 2021; Шершнёва, 2022). У старших подростков наблюдается проявление протеста по отношению к советам взрослых членов семьи, они начинают активнее отстаивать свои права и границы. Успешность общения с подростком во многом зависит от его настроения (Tiraboschi et al., 2023). Чаще всего подростковый возраст – это период создания для себя кумира, который достиг успеха в интересующей подростка сфере, черты которого с удовольствием транслируются при коммуникации с людьми (Шершнева, 2021).

Юношеский возраст является завершающим этапом перед вступлением во взрослость. Юношам необходимо принимать решения о своем будущем пути – профессиональном, социальном, и духовном. Если сравнивать подростка и юношу, то юношам уже не так важен их внешний вид и мнение о себе со стороны окружающих, как это значимо для подростка (Чижиков, 2023). Важным становится выбор будущей профессии, способность самостоятельно создавать что-то значимое (Пономарева, 2023). Молодые люди все также стремятся к достижению признания в социуме, особенно у людей близкого окружения – семьи. Анализ характеристик уровней интернет-зависимости показал, что ее субъекты не придают особого значения вопросом своего будущего, они получают все не обходимое в виртуальном пространстве (Топильская, 2021).

Ю. А. Тушнова и О. А. Басенкова пишут о том, что «важно определить, какие особенности психологические особенности подростков взаимосвязаны со склонностью к интернет-зависимому поведению, а также сформулировать основные направления профилактической и коррекционной психологической помощи лицам с выявленной интернет-аддикцией» (Тушнова и Басенкова, 2022, с. 239). Таким образом, проанализировав информацию о психологических особенностях подростков и юношей, можно сделать следующие выводы: подростковый возраст является важной ступенью становления личности, основой коммуникации, особенностей структуры самосознания и эмоциональной сферы, формирования самооценки, построения учебного процесса по направлению будущей профессиональной сферы и неотъемлемая часть психологического формирования человека. Важно учитывать, что при формировании интернет-аддикции все важные аспекты развития личности подростков и юношей формируются дольше, они деформированы и не последовательны.

Список литературы

- Болдырева, Д., и Ербосынов, Д. (2023). Интернет-аддикция как фактор риска формирования конфликтов в подростковой субкультуре. *Наука и реальность*, 1 (13), 57–61.
- Мансурова, Г. Р. (2023). Подросток и Интернет: как Интернет влияет на поведение подрастающего поколения. *Экономика и социум*, 1 (104), 310–313.
- Петроченко, И. А., и Щелин, И. В. (2023). Эффективность тренинга развития эмоционального интеллекта как одного из способов профилактики Интернет-зависимости среди подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, 78–2, 356–359.
- Позднякова, К. А., и Юркина, Э. А. (2021). Анализ проблем внедрения и широкого распространения цифровой образовательной среды в образовательных организациях Российской Федерации. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 4 (93), 242–244.
- Понизовский, П. А., Скурат Е. П., Трусова А. В., Шмуклер А. Б., и Кибитов А. О. (2021) Индивидуально-психологические характеристики мужчин и женщин с интернет-зависимостью. *Социальная и клиническая психиатрия*, 31(2), 33–43.
- Пономарева, Е. Ю. (2023). Информационная готовность студентов-психологов к обучению в цифровой образовательной среде как условие формирования профессионального потенциала педагога-психолога. *Проблемы современного педагогического образования*, 78–2, 359–362.
- Рычкова, М. В., и Земских, О. В. (2017). Причины Интернет-аддикции в младшем подростковом возрасте. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 6–2, 38–41.

Топильская, О. А. (2021). Оценка уровня Интернет-аддикции у студенческой молодежи: диагностический инструментарий. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*, 20(1(47)), 52–60.

Тушнова, Ю. А., и Басенкова, О. А. (2022). Концептуализация понятия «Интернет-зависимость». *Международный научный журнал «Вестник науки»*, 4(5(50)), 235–242.

Чижиков, А. В. (2023). Возникновение интернет-зависимости: уход от реальности при стрессе. *National Science*, 3 (7), 43–49.

Шершнёва, Т. В. (2022). Особенности психической деятельности личности в информационно-коммуникационном пространстве. *Вестник Прикамского социального института*, 1 (91), 163–168.

Agnihotri, S., & Datti, R. S. (2023). Association between cognitive distortions and problematic internet use among students during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 155, 107214. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107214>

Hannan, M. A., Ker, P. J., Mansor, M., Lipu, M. S., Al-Shetwi, A. Q., Alghamdi, S. M., Begum, R. A., & Tiong, S. K. (2023). Recent advancement of energy internet for emerging energy management technologies: Key features, potential applications, methods and open issues. *Energy Reports*, 10, 3970–3992. <https://doi.org/10.1016/j.egyr.2023.10.051>

Hao, Z., Jin, L., & Huang, J. (2023). Offline and online basic need satisfaction and smartphone use behaviors: A mediation model. *Journal of Psychiatric Research*, 161, 99–105. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.03.016>

Liu, Q. X., Fang, X. Y., Wan, J. J., & Zhou, Z. K. (2016) Need satisfaction and adolescent pathological internet use: Comparison of satisfaction perceived online and offline. *Computers in Human Behavior*, 55, 695–700. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.048>

Tiraboschi, G. A., Garon-Carrier, G., Smith, J., & Fitzpatrick, C. (2023). Adolescent internet use predicts higher levels of generalized and social anxiety symptoms for girls but not boys. *Preventive Medicine Reports*, 36, 102471. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102471>

Yue, Y., Aibao, Z., & TingHao, T. (2022). The interconnections among the intensity of social network use, anxiety, smartphone addiction and the parent-child relationship of adolescents: A moderated mediation effect. *Acta Psychologica*, 231, 103796. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103796>

References

Boldyreva, D., and Erbosynov, D. (2023). Internet addiction as a risk factor for the formation of conflicts in the adolescent subculture. *Science and Reality*, 1 (13), 57–61. (In Russ.)

Mansurova, G. R. (2023). Teenager and the Internet: how the Internet affects the behavior of the younger generation. *Economics and Society*, 1 (104), 310–313. (In Russ.)

Petrochenko, i.a., and Shchelin, i.v. (2023). The effectiveness of training for the development of emotional intelligence as one of the ways to prevent Internet addiction among adolescents. *Problems of modern pedagogical education*, 78–2, 356–359. (In Russ.)

Pozdnyakova, K. A., and Yurkina, E. A. (2021). Analysis of the problems of introduction and wide dissemination of the digital educational environment in educational institutions of the Russian Federation. *Academic notes of the OFU. Series: Humanities and Social Sciences*, 4 (93), 242–244. (In Russ.)

Ponizovsky, P. A., Skurat, E. P., Trusova, A. V., Shmukler, A. B., and Kibitov, A. O. (2021) Individual psychological characteristics of men and women with Internet addiction. *Social and Clinical Psychiatry*, 31(2), 33–43. (In Russ.)

Ponomareva, E. Yu. (2023). Information readiness of students-psychologists to study in the digital educational environment as a condition for the formation of the professional potential of a teacher-psychologist. *Problems of modern pedagogical education*, 78–2, 359–362. (In Russ.)

Rychkova, M. V., & Zemskikh, O. V. (2017). Causes of Internet Addiction in Younger Adolescence. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 6–2, 38–41. (In Russ.)

Topilskaya, O. A. (2021). Assessment of the level of Internet addiction in student youth: diagnostic tools. *Psychological and pedagogical journal “Gaudeamus”*, 20(1(47)), 52–60. (In Russ.)

Tushnova, Yu. A., and Basenkova, O. A. (2022). Conceptualization of the concept of “Internet addiction”. *International scientific journal “Bulletin of Science”*, 4(5(50)), 235–242. (In Russ.)

Chizhikov, A. V. (2023). The emergence of Internet addiction: escape from reality under stress. *National Science*, 3 (7), 43–49. (In Russ.)

Shershneva, T. V. (2022). Features of the mental activity of the individual in the information and communication space. *Bulletin of the Prikamsky Social Institute*, 1 (91), 163–168. (In Russ.)

Об авторах:

Анастасия Олеговна Гостева, ассистент кафедры психофизиологии и клинической психологии, Донской государственной технической университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, agosteva.dstu@yandex.ru](https://orcid.org/agosteva.dstu@yandex.ru)

Екатерина Владимировна Веденева, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет (Российская Федерация, 454000, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129), [ORCID](#), Kotia2882@mail.ru

Дарья Сергеевна Осетрова, магистрант, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), dashaosetrova18@icloud.com

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Anastasia Olegovna Gosteva, assistant of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Don State Technical University (1, Gagarina, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), agosteva.dstu@yandex.ru

Ekaterina Vladimirovna Vedeneva, associate Professor, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Chelyabinsk State University (129, Brothers Kashirinykh, Chelyabinsk, 454000, Russian Federation), [ORCID](#), Kotia2882@mail.ru

Daria Sergeevna Osetrova, graduate student, Don State Technical University (1, Gagarina, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), dashaosetrova18@icloud.com

Conflict of interest: the authors do not have any conflict of interest.

The authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 14.02.2024

Поступила после рецензирования / Revised 09.07.2024

Принята к публикации / Accepted 10.07.2024

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-92-100>

Конструкт «ментальные модели»: его сущность и использование в различных областях психологии

Евгений А. Проненко 

Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ heimag@yandex.ru



EDN: XBHEBF

Аннотация

Введение. Ментальные модели – это научный психологический конструкт, который означает, люди создают в своём разуме модели внешнего мира и оперируют ими для планирования своей деятельности. Ментальные модели на сегодняшний день нашли применение в различных областях: объяснение принципов человеческого мышления и решения логических задач, создание моделей о времени, множествах, причинах и следствиях, а также в сфере обучения, социальных отношений, командной работы. Однако на русском языке тематика исследования ментальных моделей практически не представлена.

Цель. Рассмотреть работы, посвященные исследованию ментальных моделей в различных сферах психологии.

Ментальные модели в сфере исследований процесса мышления. Ведущий эксперт в области механизмов человеческого мышления Р. N. Johnson-Laird выдвинул и в своих работах обосновал, что в процессе рассуждений люди активно создают ментальные модели, которые сопровождают логические операции и могут оказывать на них влияние. Ментальные модели являются иконичными, отражающими значение предметов внешнего мира, развертываются в соответствующей внешним событиям последовательности, и отражают внешние операции схематично.

Ментальные модели в обучении. Ментальные модели могут быть полезным инструментом для конструирования образовательного процесса. Понимание и грамотное использование естественных механизмов психики обучающихся может улучшить процесс моделирования их знаний об окружающем мире.

Ментальные модели в социально-психологических процессах. Взаимодействие индивида с другими людьми порождает процесс формирования их отражений во внутреннем пространстве, создания моделей поведения и возможных реакций окружающих. В командном взаимодействии важным фактором эффективности и жизнеспособности команды является наличие общих (командных) ментальных моделей.

Обсуждение результатов. Использование концепции ментальных моделей в различных областях и большое количество концептуальных и эмпирических работ на эту тему может свидетельствовать об универсальности феномена моделей. Ментальные модели как объяснительный принцип встроены в существующие теории и обогатить их.

Ключевые слова: ментальные модели, мышление, рассуждения, общие ментальные модели, обучение

Для цитирования. Проненко, Е. А. (2024). Конструкт «ментальные модели»: его сущность и использование в различных областях психологии. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(4), 92–100. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-92-100>

The Construction of “Mental Models”: its Essence and Use in Various Fields of Psychology

Evgeny A. Pronenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ heimag@yandex.ru

Abstract

Introduction. Mental models are a scientific psychological construct, which means that people create models of the external world in their minds and operate them to plan their activities. Today, mental models have found application in various fields: explaining the principles of human thinking and solving logical problems, creating models about time, sets, causes and effects, as well as in the field of learning, social relations, teamwork. However, in Russian, the subject of the study of mental models is practically not presented.

Purpose. To examine works devoted to the study of mental models in various fields of psychology.

Mental models in the field of thinking process research. A leading expert in the field of human thinking mechanisms P. N. Johnson-Laird put forward and substantiated idea, that in the process of reasoning, people actively create mental models that accompany logical operations and can influence them. Mental models are iconic, reflecting the meaning of objects of the external world, are deployed in a sequence corresponding to external events, and reflect external operations schematically.

Mental models in learning. Mental models can be useful tools for constructing the educational process. Understanding and competent use of the natural mechanisms of the psyche of students can improve the process of modeling their knowledge of the world around them.

Mental models in socio-psychological processes. The interaction of an individual with other people generates the process of forming their reflections in the internal space, creating models of behavior and possible reactions of others. In team interaction, an important factor in the effectiveness and viability of the team is the presence of common (team) mental models.

Discussion. The use of the concept of mental models in various fields and a large number of conceptual and empirical works on this topic may indicate the universality of the phenomenon of models. Mental models as an explanatory principle are built into existing theories and enrich them.

Keywords: mental models, thinking, reasoning, general mental models, learning

For Citation: Pronenko, E. A. (2024). The construction of “mental models”: its essence and use in various fields of psychology. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(4), 92–100. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-4-92-100>

Введение

Сущность ментальных моделей. Ментальные модели – это научный конструкт, который активно исследуется в зарубежной психологии. С момента возникновения понятия «ментальная модель» в 1940-х годах написано большое количество работ, касающихся сущности, структуры и типов данного феномена. Оказалось, что ментальные модели имеют значительный объясняющий потенциал в самых разных сферах жизни и разделах психологической науки.

Понятие «ментальные модели» было введено К. Craik (1943) в качестве ответа на вопрос: как человек ориентируется, функционирует в окружающем мире и реагирует на ситуации, с которыми сталкивается. К. Craik описал ментальную модель как «маленькую модель» внешней реальности и своих действий, как инструмент, позволяющий заранее оценить альтернативы, выбрать лучшую и более адаптивно действовать в различных жизненных ситуациях. При этом необязательно, чтобы внутренняя модель полностью соответствовала внешней, главное, чтобы она отражала существенные отношения между структурными элементами и основные принципы функционирования внешних систем.

D. A. Norman (1983) развивал представление о том, что взгляды людей на мир, на себя, на свои возможности и на задачи, которые им предлагается выполнить, или темы, которые им предлагается изучить, в значительной степени зависят от концептуализации, которая у них возникает. Взаимодействуя с окружающей средой, с другими людьми и с технологиями, люди формируют внутренние ментальные модели себя и объектов внешнего мира. Эти модели нужны для того, чтобы объяснить происходящее вокруг, прогнозировать развитие ситуаций, понимать, как взаимодействовать с той или иной системой, существующей в мире. Система, которую человек изучает или использует, называется целевой системой. По мнению D. A. Norman, концептуальная модель изобретается для обеспечения соответствующего представления целевой системы, соответствующего в смысле точности, последовательности и полноты. При этом ментальная модель не является застывшей, как фотография, по мере того как человек взаимодействует с целевой системой, она усложняется, дополняется, изменяется для обеспечения своей главной функции – приводить к успешному результату действий. L. van Ments & J. Treur (2021) отмечают эту подвижность ментальных моделей: «формирование и адаптация ментальных моделей в процессе обучения или развития может происходить в двух формах: путем *ассимиляции* (расширения или уточнения ментальной модели)

или путем *аккомодации* (пересмотра ментальной модели)». Ментальные модели отражают системы не только в каком-то конкретном состоянии, например, мысленная «карта» маршрута к точке назначения, но и динамику функционирования системы (Doyle, Ford, 1998) и причинно-следственные связи, действующие в ней (Shih, Alessi, 1993; De Kleer, Brown, 1983).

P. Johnson-Laird (1983), один из ведущих исследователей по данной теме, считает ментальные модели внутренними представлениями о ситуациях внешнего мира, которые должны как можно больше соответствовать внешнему миру и состоят из образов объектов и абстрактных понятий.

L. van Ments & J. Treur (2021) приводят несколько коротких определений понятия «ментальные модели», которые позволяют лучше понять их суть:

- 1) чертежи или картины в уме, которые могут возникать в различных формах;
- 2) план или руководство для решения ситуаций;
- 3) специальное личное «руководство пользователя», которое обеспечивает понимание управления устройством, машиной или программной системой, а также то, как взаимодействовать с тем или иным человеком, к кому нужно обращаться по тому или иному вопросу;
- 4) стандартные шаблоны, которые изучаются для решения определенных типов задач в контексте определенных дисциплин;
- 5) структуры, состоящие из наборов или *сетей* определенных *отношений*.

Авторы предлагают рассматривать все ментальные модели в двух измерениях:

1) Первое измерение – это измерение *статика-динамика*, где статика относится к представлению статических ситуаций, а динамика – к представлению процесса.

2) Второе измерение – это измерение *мир-ментальное*, где мир относится к внешнему миру, а ментальное – к ментальным состояниям или процессам (van Ments & Treur, 2021).

За более чем 40-летнюю историю активного изучения ментальных моделей, они стали важным инструментом для объяснения феноменов в различных областях наук, позволяли по-новому взглянуть на уже хорошо известные психологические механизмы и явления. В рамках данной статьи мы рассмотрим аспекты применения ментальных моделей в следующих сферах:

1. **Мышление:** в этой области на сегодняшний день самое большое число работ как теоретического, так и эмпирического плана по ментальным моделям. Многие из них написаны в соавторстве с профессором P. Johnson-Laird, который до сих пор активно работает над этой темой. Здесь можно выделить несколько направлений:

А) Решение логических задач: как люди оперируют ментальными моделями в процессе обдумывания хода решения задач и их интерпретации.

Б) Рассуждения о времени: время само по себе является мысленным конструктом, поэтому изучение моделей временных длительностей, способы их построения – является важным и актуальным исследовательским вопросом (Kelly, Khemlani, & Johnson-Laird, 2020).

В) Рассуждения о количествах: ментальные модели множеств являются одной из основ логического мышления (Khemlani, Lotstein, Trafton, & Johnson-Laird, 2015; Ragni, Khemlani, & Johnson-Laird, 2014).

Г) Рассуждения о причинах и следствиях: далеко не всегда очевидно, что привело к той или иной ситуации, восприятие ситуации будет сильно зависеть содержания ментальной модели, поэтому важно знать, как в данном случае она формируется (Khemlani, Goodwin, & Johnson-Laird, 2015; Khemlani, Barbey & Johnson-Laird, 2014).

2. **Обучение:** создание ментальных моделей является основой образовательного процесса, так как, по сути, сформированная ментальная модель и есть результат обучения. В последние годы появилось значительное количество работ, в которых рассматриваются аспекты создания и функционирования ментальных моделей в самых разных образовательных ситуациях, особое внимание уделяется роли метапознания в формировании моделей.

3. **Общие ментальные модели в командном взаимодействии:** так называемые разделенные (shared) ментальные модели активно исследуются в психологии управления и менеджменте в контексте создания и управления рабочих команд (Проненко, Буняева, 2018).

4. **Ментальные модели в социально-психологических процессах:** конструкт моделей может принести новое понимание в то, как функционируют повседневные процессы общения людей между собой.

Цель статьи: рассмотреть работы, посвященные исследованию ментальных моделей в различных сферах. Это может послужить отправной точкой для продолжения исследований, в том числе на российских выборках.

Ментальные модели в сфере исследований процесса мышления

Начало изучения ментальных моделей для описания процесса рассуждения было положено в 1983 в работах P. Johnson-Laird (1983) и D. A. Norman (1983).

P. Johnson-Laird (2010) пишет, что рассуждение – это скорее симуляция мира, воплощенная со всеми нашими соответствующими знаниями, чем формальное манипулирование логическими структурами. Мы строим ментальные модели, которые представляют различные возможности или разворачиваются во времени в кинематической последовательности, и основываем на них наши выводы.

S. S. Khemlani, R. Mackiewicz, M. Bucciarelli, & P. N. Johnson-Laird (2013) пишут о том, что основой человеческого мышления является способность создавать ментальные симуляции, то есть представлять процесс шаг за шагом, так, чтобы он разворачивался в сознании в том же временном порядке, что и события в реальном процессе. Авторы выделяют 3 основных положения теории моделей, которые описывают процесс размышлений:

1) ментальные модели в симуляциях являются иконическими, т. е. их структуры соответствуют структурам того, что они представляют, отношения между объектами в мире отражаются в пространственных отношениях между ними в модели;

2) кинематическая модель разворачивается во времени, и последовательность ситуаций, которые она представляет, соответствует временному порядку событий в мире, реальном или воображаемом;

3) ментальные модели могут быть схематичными и более экономными, чем визуальные образы, в основе которых они лежат, поскольку модели не обязательно должны представлять все его визуальные особенности (Khemlani et al, 2013).

Важными моментами в понимании роли ментальных моделей в рассуждениях P. Johnson-Laird (2010) называют следующие пункты:

1) чем больше моделей нам нужно принять во внимание, чтобы сделать вывод, тем сложнее должен быть вывод: нам придется тратить больше времени и делать больше ошибок, более трех моделей вызывают проблемы;

2) для правильного решения логических задач и правильного заключения требуется не только знание формальных законов логики, но и адекватные реальности ментальные модели посылок. Содержание влияет на все аспекты рассуждения: интерпретацию посылок, сам процесс рассуждения и формулировку выводов;

3) изображения затрудняют рассуждение, потому что требуют обработки несущественных визуальных деталей;

4) правильное логическое решение в ситуации реальных жизненных задач не является достаточным, человеку важно наличие объяснений «почему это так», механизм объяснения событий повседневной жизни основан на знании причинно-следственных связей;

5) теория моделей предполагает наличие двух систем: интуитивная (система 1), рассудительная (система 2);

6) люди рассуждают, пытаясь представить себе возможности, совместимые с тем, что они знают или во что верят (Johnson-Laird, 2013).

Khemlani с соавторами утверждают, что люди в процессе рассуждений интерпретируют утверждения, моделируя ситуацию, создавая ментальную модель, к которой относятся утверждения, а затем они проверяют эту модель, чтобы сделать из нее выводы (Khemlani, Barbey, Johnson-Laird, 2014). Когда рассуждающие люди понимают, что имеющаяся у них информация неполна, непоследовательна или непоследовательна, они пытаются построить объяснительную ментальную модель. Правдоподобное объяснение приводит к изменениям в убеждениях. Эти изменения могут быть разного масштаба, но в любом случае объяснение заставляет людей рассматривать новые сущности, свойства или отношения, которые, в свою очередь, приводят к уточнениям симуляции мира.

L. van Ments & J. Treur (2021) отмечают, что существует два различных способа моделирования рассуждений с помощью ментальных моделей:

1) ментальные модели моделируют состояния рассуждений (как моментальные снимки в процессе рассуждений), а шаги рассуждений являются адаптациями или переходами этих ментальных моделей с течением времени;

2) ментальные модели моделируют динамику процесса рассуждений, моделируя шаги рассуждений как временные отношения в рамках одной общей ментальной модели для всего процесса рассуждений.

Ментальные модели в обучении

Образовательная сфера является очень благодатной почвой для применения и изучения ментальных моделей. По мнению I. M. Greca, & M. A. Moreira (2000) процесс обучения выглядит следующим образом: студенты, чтобы понять окружающий их мир и его явления, конструируют внутренние представления (ментальные модели), которые позволяют им изучать, объяснять и предсказывать его. Эти модели являются индивидуальными и неполными, функцией которых является их полезность (функциональность) для того, чтобы студенты могли использовать их в повседневной жизни. Это предварительные знания, которые студенты приносят в класс. В классе же преподаватели представляют студентам концептуальные модели.

Когда студенты получают эту концептуальную информацию, у них есть разные возможности:

1) интерпретировать ее в соответствии с уже имеющимися у них знаниями, создавая гибридные модели;

2) запомнить ее в несвязанном виде, чтобы сдать экзамен или зачет;

3) построить новые ментальные модели в соответствии с концептуальной информацией, полученной на занятии.

Здесь возникает вопрос, как выстроить процесс моделирования, в ходе которого происходит формирование ментальных моделей того или иного предмета, сложности добавляет еще то обстоятельство, что не всегда имеющиеся материалы и организация учебного процесса способствуют этому процессу. Для преподавателей организация процесса моделирования представляет значительную трудность, поскольку сам процесс очень сложен, нелегко определить, какие виды ментальных моделей есть у студентов в данной области и какие конкретные ментальные модели они конструируют в процессе занятий.

С исследовательской точки зрения I. M. Greca, & M. A. Moreira (2000) выделяют несколько направлений:

1. Ментальные модели позволили бы понять, почему неверные представления о мире сильно сопротивляются изменениям у учеников.

2. Замена одной (личной) ментальной модели на новую (концептуальную) является сложной задачей, скорее мы можем говорить об обогащении моделей.

3. Ученики не обладают необходимыми знаниями в изучаемой области, чтобы интерпретировать представленные им концептуальные модели, зато у них есть основные инструменты для создания ментальных моделей. Поэтому необходимо сосредоточиться на том, как использовать естественные механизмы создания ментальных моделей у учеников, а именно: установление отношений между объектами, создание динамических ментальных симуляций.

В рамках отдельных дисциплин предпринимались попытки организации обучения с помощью специфических ментальных моделей. Например, I. Taylor, M. Barker, & A. Jones (2003) утверждали, что ментальным моделям должно уделяться больше внимания при обучении астрономии, так как в самой астрономии как науке этот процесс является основополагающим. Однако, есть ряд важных вопросов, которые могут повлиять на успешность обучения:

1) не помешает ли упор на создание моделей осмыслению материала;

2) есть ли нижняя граница по возрасту, до которой обучение с помощью моделей будет не так эффективно;

3) как определить, насколько ученики готовы воспринимать ментальные модели как научные инструменты и использовать их.

I. Taylor, M. Barker, & A. Jones (2003) описали педагогическую стратегию для преподавания астрономии, способствующую построению ментальной модели. Она состоит из заметок, объясняющих построение ментальной модели и предлагаемые планы 12 уроков. Исследователи хотели определить, может ли стратегия, основанная на поддержке создания ментальных моделей помочь ученикам 7–8 классов исследовать и совершенствовать свои ментальные модели системы Солнце-Земля-Луна в рамках обычного класса из 33 учеников. Результаты показали, что ученики смогли не только успешно освоить курс астрономии, но и научились переносить навык создания ментальных моделей, например, биологических популяций, атомной структуры и тектоники плит.

По мнению D. N. Rapp (2005), в случае необходимости построения сложных концепций, ментальные модели фокусируют содержащуюся в памяти информацию, включая понимание научных принципов и теорий. Ментальные модели – это ментальные симуляции, которые можно запускать, подобно программному обеспечению, для применения знаний новыми способами, в новых условиях, для новых наборов задач.

R. A. Cortes с соавторами (2022) предположили, что если способствовать улучшению пространственных когнитивных процессов, то это может улучшить и другие виды мышления. Гипотеза подтвердилась, чем больше учащиеся совершенствовались в пространственном сканировании и ментальном вращении, то есть способностях, которые напрямую связаны с ментальным моделированием, тем больше они совершенствовались в вербальном мышлении. Эти результаты внесли дополнительный вклад в изучение ментального моделирования как основы человеческого мышления, в том числе в области обучения.

L. van Ments & J. Treur (2021) замечают, что развитие ментальных моделей в обучении может происходить двумя путями:

1) с помощью наблюдательного обучения;

2) посредством обучения с помощью инструкций.

По мнению J. V. Leaf с соавторами (2024), наблюдательное обучение происходит всякий раз, когда учащийся получает информацию через наблюдения за поведением других, а также за тем, что происходит после выполнения или невыполнения определенных действий. В недавнем исследовании R. Bhalwankar, J. Treur (2021) создали и успешно испытали адаптивную сеть в процессе обучения вождению автомобиля с элементами наблюдательного обучения, что позволило наглядно увидеть формирование ментальных моделей в реальной ситуации. Также, что важно, авторы сделали попытку объединить психологические и неврологические теории ментальных моделей и вовлеченного обучения для создания более целостной картины. Обучение с помощью инструкций, составленных экспертом, является, по сути интериоризацией готовой ментальной модели.

Важным условием успешного создания ментальных моделей в обучении является метапознание и метакогнитивные навыки, в последнее время этот вопрос привлекает всё больше внимания исследователей. P. Johnson-Laird (2010) пишет о том, что разработка стратегий рассуждений сама по себе может зависеть от метапознания, то есть от размышлений о своем собственном мышлении и о том, как вы можете его улучшить. Метапознание – это знание о своих собственных когнитивных процессах, которое используется для регулирования своих стратегий взаимодействия с информацией. Метакогнитивные навыки – это способности по контролю и управлению собственным процессом обучения, и здесь большую роль играет инициатива самого ученика. L. van Ments & J. Treur (2021) полагают, что инициативы обучающегося по обучению и получению информации важны для создания ментальных моделей в процессе обучения. Обучающийся должен (иметь возможность) быть проактивным и контролировать обучение. В обучении сложным задачам с использованием ментальных моделей контроль является важнейшим элементом (Treur, 2021).

Ментальные модели в социально-психологических процессах

Так как ментальные модели являются «маленькой моделью» любых внешних систем, то значительное место в жизни человека занимают модели взаимоотношений с другими людьми (себя в связи с другими людьми и модели того, как будет реагировать человек на то или иное наше действие или слово), модели рабочего коллектива, организаций, в которых люди работают или находятся. По мнению L. van Ments & J. Treur (2021) в социальной жизни люди используют ментальные модели, чтобы понимать друг друга и взаимодействовать адекватным образом.

Hermans, A., Muhammed, S., Treur, J. (2021) разработали схему создания ментальных моделей себя и других в социальном контексте на основе теории привязанности. Согласно этой модели, с раннего возраста у ребенка формируется модель социальных отношений, в которой есть отдельно «модель себя» и «модель Другого», с помощью которых ребенок начинает предсказывать поведения взрослых людей и планировать собственное поведение.

Общие (командные) ментальные модели. Одним из самых разработанных направлений в тематике ментальных моделей являются общие, или командные, или разделенные (shared) ментальные модели. В общем виде общая ментальная модель – это совместное понимание рабочей командой условий и средств выполнения задачи. Участники команды сопоставляют свои представления и постепенно формируется общее представление, которое в свою очередь начинает регулировать деятельность каждого участника команды. Для обозначения этого явления также часто используется термин «общее понимание» (Arthars, Markauskaite, & Goodyear, 2024).

Тема общих ментальных моделей достаточно популярна, в том числе по той причине, что существует множество свидетельств в пользу того, что успешное формирование общей модели понимания задач благоприятно сказывается на многих рабочих процессах в коллективе. Например, C. J. Resick et al (2010) в эксперименте с участием 67 команд установили, что уровень когнитивных способностей команды был положительно связан как с точностью ментальных моделей, так и с их сходством, а уровень командной согласованности был положительно связан со сходством ментальных моделей. Далее исследователи выяснили, что высокие показатели качества общей ментальной модели (сходство элементов модели между участниками и точность отображения ею реальных процессов) положительно связаны с координацией, достижением цели и жизнеспособностью команды.

C. M. Santos, S. Uitdewilligen, A. M. Passos (2015) установили, что успешно сформированные общие ментальные модели связаны с низким уровнем внутригруппового конфликта, способствуют креативности и, в свою очередь, улучшают производительность и удовлетворенность команды.

Обсуждение результатов

Обзор работ показал, что существуют большие возможности по обогащению существующих областей психологии положениями теории ментальных моделей. Как было рассмотрено в нашем предыдущем исследовании концепция общих ментальных моделей может быть объединена с представлениями о совместной деятельности. Понятия, которые разрабатывались в отечественной психологии в рамках деятельностного подхода, вероятно, описывают ту же реальность группового взаимодействия что и командные ментальные модели общее понимание (Проненко, 2024).

Совпадение функций общих ментальных моделей и таких понятий как общий фонд смысловых образований, смыслообразующий контекст наводит на мысль, что ментальные модели затрагивают довольно глубокие механизмы функционирования психики. Об этом же свидетельствует и сам факт использования концепции ментальных моделей в самых разных областях и, судя по всему, использование успешное.

Например, создание ментальных моделей с помощью инструкций в процессе обучения вполне может быть интегрировано с положениями теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (Ждан, 2017). Ориентировочная основа действия и ее типы вполне могут быть интерпретированы как создание ментальной модели и ее характеристики, например полнота и сложность.

Важный момент заключается в том, что концепция ментальных моделей удачно дополняет существующие подходы, не вступая с ними в противоречие. Это открывает большие возможности для дальнейшей интеграции наработок о ментальных моделях в различные направления психологической науки.

Однако, с концепцией ментальных моделей есть определенные методологические сложности. C. Franco, D. Colinvaux (2000) формулируют их следующим образом. Первая и главная проблема заключается в том, ментальные модели как таковые недоступны для непосредственного наблюдения. Ментальные модели должны быть каким-то образом выражены: словесно, письменно, в виде непосредственного состава деятельности, рисунки, продукты деятельности. Авторы полагают, что «в этом отношении контекст, в котором модели создаются и/или используются, а также выбранный способ выражения, оказывают влияние на мыслительные процессы и виды анализируемых ментальных моделей». Вторая проблема, по мнению исследователей, заключается в том, что точное определение ментальных моделей оказывается не только трудной задачей, но и, вероятно, ограничит возможность разработки эмпирических исследований, которые могли бы помочь глубже понять проблему ментальных моделей (Franco, Colinvaux, 2000).

Сильной стороной исследований ментальных моделей является одновременное проведение и психологических исследований и применение методов исследования активности мозга.

В частности, Jan Treur (2021) отмечает, что разные типы ментальных моделей могут использовать разные типы областей мозга. Например, некоторые типы ментальных моделей обращаются к пространственным или линейно

упорядоченным структурам и, как оказалось, используют области мозга, которые обычно связаны с обработкой пространственной информации; Другие примеры ментальных моделей могут касаться эмоций других людей; эти ментальные модели, как оказалось, используют части мозга, обычно участвующие в эмоциях и чувствах.

Заключение. Проведенный в статье обзор и анализ литературы на тему ментальных моделей показал, что на сегодняшний день произведено много попыток объяснить с помощью ментальных моделей разные психологические явления. Количество работ и количество их цитат свидетельствует о возрастающем интересе к конструкту ментальных моделей. Однако, в отечественной науке практически нет исследований на тему ментальных моделей, важно провести исследования на российской выборке, что является ближайшей перспективой для научных работ в этой области.

Список литературы

Ждан, А. Н. (2017). Теория и практика в психологическом наследии П.Я. Гальперина. *Национальный психологический журнал*, 3(27), 33–39. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0305>

Проненко, Е. А. (2024). Общие ментальные модели и совместная деятельность: сопоставление исследовательских подходов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(1), 122–130. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-122-130>

Проненко, Е. А., и Буняева, М. В. (2018). Анализ феномена общего понимания в командном взаимодействии. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 16(1), 5–12.

Arthars, N., Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2024). Constructing shared understanding of complex interdisciplinary problems: Epistemic games in interdisciplinary teamwork. *Journal of the Learning Sciences*, 33(2), 405–442. <https://doi.org/10.1080/10508406.2024.2341390>

Bhalwankar, R., & Treur, J. (2021). Modeling the development of internal mental models by an adaptive network model. *Procedia Computer Science*, 190, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.06.011>

Cortes, R. A., Peterson, E. G., Kraemer, D. J. M., Kolvoord, R. A., Uttal, D. H., Dinh, N., Weinberger, A. B., Daker, R. J., Lyons, I. M., Goldman, D., & Green, A. E. (2022). Transfer from spatial education to verbal reasoning and prediction of transfer from learning-related neural change. *Science advances*, 8(32), eabo3555. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abo3555>

Craik, K. J. W. (1943). *The nature of explanation*. University Press.

De Kleer, J., & Brown, J. (1983). Assumptions and ambiguities in mechanistic mental models. In D. Gentner, A. Stevens (eds.) *Mental models* (pp. 155–190). Hillsdale NJ.

Doyle, J. K., & Ford, D. N. (1998). Mental models concepts for system dynamics research. *System Dynamics Review*, 1(1), 3–29.

Franco, C., & Colinviaux, D. (2000). Grasping Mental Models. In J. K. Gilbert, C. J. Boulter (eds.) *Developing Models in Science Education*. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0876-1_5

Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/095006900289976>

Hermans, A., Muhammed, S., & Treur, J. (2021). A second-order adaptive network model for attachment theory. In *Proc of the 11th international conference on computational science, ICCS'21*. Springer Nature.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.

Johnson-Laird, P. N. (2013). Mental models and cognitive change. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/20445911.2012.759935>

Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(43).

Kelly, L., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2020). Reasoning about durations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 32, 2103–2116.

Khemlani, S. S., Mackiewicz, R., Bucciarelli, M., & Johnson-Laird, P. N. (2013). Kinematic mental simulations in abduction and deduction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(42), 16766–16771. <https://doi.org/10.1073/pnas.1316275110>

Khemlani, S., Barbey, A., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Causal reasoning with mental models. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 849, 1–15.

Khemlani, S., Goodwin, G.P., & Johnson-Laird, P. N. (2015). Causal relations from kinematic simulations. In R. Dale, C. Jennings, P. Maglio, T. Matlock, D. Noelle, A. Warlaumont, & J. Yoshimi (eds.), *Proceedings of the 37th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin.

Khemlani, S., Lotstein, M., Traflet, J. G., & Johnson-Laird, P. N. (2015). Immediate inferences from quantified assertions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68, 2073–2096.

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Leaf, R., McEachin J., Mountjoy T., Leaf J., & Rogue A. (2024). Chapter 24 – Learning-how-to-learn curriculum. In *A Progressive Approach to Applied Behavior Analysis* (pp. 287–302). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95741-0.00006-4>

- Norman, D. A. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner, A. L. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 7–14). Hillsdale, NJ.
- Ragni, M., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2014). The evaluation of the consistency of quantified assertions. *Memory & Cognition*, 42, 53–66.
- Rapp, D. N. (2005). Mental Models: Theoretical Issues for Visualizations in Science Education. *Visualization in Science Education*, 43–60. https://doi.org/10.1007/1-4020-3613-2_4
- Resick, C. J., Dickson, M. W., Mitchelson, J. K., Allison, L. K., & Clark, M. A. (2010). Team composition, cognition, and effectiveness: Examining mental model similarity and accuracy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(2), 174–191. <https://doi.org/10.1037/a0018444>
- Santos, C. M., Uitdewilligen, S., & Passos, A. M. (2015). Why is Your Team More Creative Than Mine? The Influence of Shared Mental Models on Intra-group Conflict, Team Creativity and Effectiveness. *Creativity and Innovation Management*, 24: 645–658. <https://doi.org/10.1111/caim.12129>
- Shih, Y. F., & Alessi, S. M. (1993). Mental models and transfer of learning in computer programming. *Journal of Research in Computing Education*, 26(2), 154–175.
- Taylor, I., Barker, M., & Jones, A. (2003). Promoting mental model building in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205–1225. <https://doi.org/10.1080/0950069022000017270a>
- Treur, J. (2021). Mental models in the brain: On context-dependent neural correlates of mental models. *Cognitive Systems Research*, 69, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.06.001>
- Treur, J. (2021). Self-modeling Networks Using Adaptive Internal Mental Models for Cognitive Analysis and Support Processes. *Studies in Computational Intelligence*, 944. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65351-4_21

References

- Arthars, N., Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2024). Constructing shared understanding of complex interdisciplinary problems: Epistemic games in interdisciplinary teamwork. *Journal of the Learning Sciences*, 33(2), 405–442. <https://doi.org/10.1080/10508406.2024.2341390>
- Bhalwankar, R., & Treur, J. (2021). Modeling the development of internal mental models by an adaptive network model. *Procedia Computer Science*, 190, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.06.011>
- Cortes, R. A., Peterson, E. G., Kraemer, D. J. M., Kolvoord, R. A., Uttal, D. H., Dinh, N., Weinberger, A. B., Daker, R. J., Lyons, I. M., Goldman, D., & Green, A. E. (2022). Transfer from spatial education to verbal reasoning and prediction of transfer from learning-related neural change. *Science advances*, 8(32), eabo3555. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abo3555>
- Craik, K. J. W. (1943). *The nature of explanation*. University Press.
- De Kleer, J., & Brown, J. (1983). Assumptions and ambiguities in mechanistic mental models. In D. Gentner, A. Stevens (eds.) *Mental models* (pp. 155–190). Hillsdale NJ.
- Doyle, J. K., & Ford, D. N. (1998). Mental models concepts for system dynamics research. *System Dynamics Review*, 1(1), 3–29.
- Franco, C., & Colinviaux, D. (2000). Grasping Mental Models. In J. K. Gilbert, C. J. Boulter (eds.) *Developing Models in Science Education*. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0876-1_5
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/095006900289976>
- Hermans, A., Muhammed, S., & Treur, J. (2021). A second-order adaptive network model for attachment theory. In *Proc of the 11th international conference on computational science, ICCS'21*. Springer Nature.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2013). Mental models and cognitive change. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/20445911.2012.759935>
- Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(43).
- Kelly, L., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2020). Reasoning about durations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 32, 2103–2116.
- Khemlani, S. S., Mackiewicz, R., Bucciarelli, M., & Johnson-Laird, P. N. (2013). Kinematic mental simulations in abduction and deduction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(42), 16766–16771. <https://doi.org/10.1073/pnas.1316275110>
- Khemlani, S., Barbey, A., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Causal reasoning with mental models. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 849, 1–15.
- Khemlani, S., Goodwin, G.P., & Johnson-Laird, P. N. (2015). Causal relations from kinematic simulations. In R. Dale, C. Jennings, P. Maglio, T. Matlock, D. Noelle, A. Warlaumont, & J. Yoshimi (eds.), *Proceedings of the 37th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin.

Khemlani, S., Lotstein, M., Trafton, J. G., & Johnson-Laird, P. N. (2015). Immediate inferences from quantified assertions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68, 2073–2096.

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Leaf R., McEachin J., Mountjoy T., Leaf J., & Rogue A. (2024). Chapter 24 - Learning-how-to-learn curriculum. In *A Progressive Approach to Applied Behavior Analysis* (pp. 287–302). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95741-0.00006-4>

Norman, D. A. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner, A. L. Stevens (eds.), *Mental models* (pp. 7–14). Hillsdale, NJ.

Pronenko, E. A. (2024). Shared Mental Models and Collaborative Activities: a Comparison of Research Approaches. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(1), 122–130. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-122-130>

Pronenko, E. A., & Bunyaeva, M. V. (2018). Analysis of the Phenomenon of Common Understanding in Team Interaction. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 16(1), 5–12.

Ragni, M., Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2014). The evaluation of the consistency of quantified assertions. *Memory & Cognition*, 42, 53–66.

Rapp, D. N. (2005). Mental Models: Theoretical Issues for Visualizations in Science Education. *Visualization in Science Education*, 43–60. https://doi.org/10.1007/1-4020-3613-2_4

Resick, C. J., Dickson, M. W., Mitchelson, J. K., Allison, L. K., & Clark, M. A. (2010). Team composition, cognition, and effectiveness: Examining mental model similarity and accuracy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(2), 174–191. <https://doi.org/10.1037/a0018444>

Santos, C. M., Uitdewilligen, S., & Passos, A. M. (2015). Why is Your Team More Creative Than Mine? The Influence of Shared Mental Models on Intra-group Conflict, Team Creativity and Effectiveness. *Creativity and Innovation Management*, 24: 645–658. <https://doi.org/10.1111/caim.12129>

Shih, Y. F., & Alessi, S. M. (1993). Mental models and transfer of learning in computer programming. *Journal of Research in Computing Education*, 26(2), 154–175.

Taylor, I., Barker, M., & Jones, A. (2003). Promoting mental model building in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205–1225. <https://doi.org/10.1080/0950069022000017270a>

Treur, J. (2021). Mental models in the brain: On context-dependent neural correlates of mental models. *Cognitive Systems Research*, 69, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.06.001>

Treur, J. (2021). Self-modeling Networks Using Adaptive Internal Mental Models for Cognitive Analysis and Support Processes. *Studies in Computational Intelligence*, 944. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65351-4_21

Zhdan, A. N. (2017). Theory and Practice in the Psychological Heritage of P. Ya. Galperin. *National Psychological Journal*, 3(27), 33–39. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0305>

Об авторе:

Евгений Александрович Проненко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ScopusID](#), [Spin-код](#), [ORCID](#), heimag@yandex.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Evgeny Aleksandrovich Pronenko, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ScopusID](#), [Spin-code](#), [ORCID](#), heimag@yandex.ru

Conflict of interest: the author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 28.05.2024

Поступила после рецензирования / Revised 21.07.2024

Принята к публикации / Accepted 22.07.2024