

ISSN 0205-9592

Том 45, Номер 2

Март - Апрель 2024



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



НАУКА
— 1727 —

СОДЕРЖАНИЕ

Том 45, № 2, 2024

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

О соотношении психического и биологического в проблеме моделирования сознания

Т. В. Зеленкова

5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Образование как функциональный ресурс развития государства: анализ социально-экономических представлений россиян

Д. А. Китова, А. Л. Журавлев

15

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Когортные различия в выполнении теста интеллекта: эффекты начального школьного обучения и сложности заданий

Т. Н. Тихомирова, С. Б. Малых

28

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Переживание стресса оставленности и беспомощности в подростковом возрасте

Н. Е. Харламенкова, Д. А. Никитина, Н. Е. Шаталова, Е. Н. Дымова

39

Психологические предикторы потенциала самоизменений студентов с разной удовлетворенностью жизнью

В. М. Бызова, Я. Е. Виноградова, А. Е. Ловягина

51

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Личностные качества, профессионально важные для занятия предпринимательством

Ю. Б. Рубин, В. Д. Шадриков

65

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ

Разработка опросника функций неформальных подгрупп по отношению к производственной группе

А. В. Сидоренков, Д. С. Игнатов, Ю. В. Обухова, А. А. Ерибекян

80

Русскоязычная адаптация краткой шкалы привязанности к месту

А. А. Иванова, Е. В. Забелина, Д. В. Валько, Е. В. Николаева

91

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Проблемы психологии доверия и недоверия в трудах А. Б. Купрейченко

А. Л. Журавлев, А. А. Костригин

104

Российская психологическая периодика 1901–1950 гг.: возможности историко-психологического анализа

О. А. Артемьева

115

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Седьмая Международная научно-практическая конференция “Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире”

В. В. Константинов, Н. Н. Хащенко

126

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Антонине Николаевне Ждан — 90 лет!

133

К юбилею Татьяны Анатольевны Жалагиной

135

CONTENTS

Vol. 45, No. 2, 2024

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

On the Relationship of Mental and Biological in the Problem of Modeling Consciousness

T. V. Zelenkova

5

SOCIAL PSYCHOLOGY

Education as a Functional Resource for the Development of the State: An Analysis of the Socio-Economic Views of Russians

D. A. Kitova, A. L. Zhuravlev

15

COGNITIVE PSYCHOLOGY

Cohort Differences in Intelligence Test Performance: Effects of Primary School Education and Task Difficulty

T. N. Tikhomirova, S. B. Malykh

28

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Experiencing the Stress of Abandonment and Helplessness in Adolescence

N. E. Kharlamenkova, D. A. Nikitina, N. E. Shatalova, E. N. Dymova

39

Psychological Predictors of the Potential for Self-Change in Female Students with Different Life Satisfaction

V. M. Byzova, Ya. E. Vinogradova, A. E. Lovyagina

51

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Professionally Important Personal Prerequisites for Entrepreneurship

Yu. B. Rubin, V. D. Shadrikov

65

METHODS AND PROCEDURES

Development of a Questionnaire for Assessing the Functions Informal Subgroups Perform in Relation to the Work Group

A. V. Sidorenkov, D. S. Ignatov, Y. V. Obukhova, A. A. Eribekyan

80

Russian-Language Adaptation of the Abbreviated Place Attachment Scale

A. A. Ivanova, E. V. Zabelina, D. V. Valko, E. V. Nikolaeva

91

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Problems of the Psychology of Trust and Distrust in the Works of A. B. Kupreichenko

A. L. Zhuravlev, A. A. Kostrigin

104

Russian Psychological Periodicals of the 1901–1950's: Possibilities of Historical and Psychological Analysis

O. A. Artem'eva

115

SCIENTIFIC LIFE

Seventh International Scientific and Practical Conference “Social and Psychological Adaptation of Migrants in the Modern World”

V. V. Konstantinov, N. N. Khashenko

126

OUR JUBELEES

For the Anniversary of A. N. Zhdan

133

For the Anniversary of T. A. Zhalagina

135

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК: 159.9.019

О СООТНОШЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО И БИОЛОГИЧЕСКОГО
В ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ

© 2024 г. Т. В. Зеленкова

*Государственный гуманитарно-технологический университет;
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22, Россия.
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии.
E-mail: tzelenk@mail.ru*

Поступила 03.03.2024

Аннотация. В современной науке проблема моделирования психики и создания мыслящих устройств является одной из наиболее значимых и в то же время наименее исследованных. Основные трудности в ее решении связаны с недостаточной проработанностью соотношения психического и биологического прежде всего со стороны понятийного аппарата и единой методологической базы. В статье рассматриваются вопросы определения живого, возникновения психики, концепция панинтериоризма, существующие модели сознания и их критика с позиции недизъюнктивной логики и предлагается новая семиотическая модель, основанная на культурном субстрате. Работа представляет собой попытку междисциплинарного синтеза взглядов на перечисленные проблемы крупнейших ученых XX и XXI вв.: В.И. Вернадского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана и др. Обосновывается возможность построения искусственного интеллекта на основе культурного субстрата, в качестве которого предлагается использовать семиотические системы, чьи свойства во многом напоминают свойства живых организмов.

Ключевые слова: принцип Реди, возникновение психики, аутопоэзис, протосознание, модели сознания, мыслящие устройства, семиотический субстрат.

DOI: 10.31857/S0205959224020015

Во всем подслушать жизнь стремясь,
Спешат явления обездушить,
Забыв, что если в них нарушить
Одушевляющую связь,
То больше нечего и слушать.

И.В. Гёте

Природа — не только “другое” для человека, но и природа в самом человеке. В этом природном — первая самая естественная и теплая его непосредственная связь с миром, с его жизнью.

С.Л. Рубинштейн

а) предельной четкости в определении необходимых понятий и б) их системной целостности [8], которые выполняют “интегрирующую роль в науке, создавая опорные точки в пространстве научного знания, становятся ориентирами ее поисков, инструментами объяснений и интерпретации” [19, с. 8]. В настоящей статье сделана попытка проследить подходы к решению данной проблемы, опираясь на исследования крупнейших ученых XX и XXI вв.: В.И. Вернадского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана и др.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЖИВОГО:
БИОГЕНЕЗ VS АБИОГЕНЕЗ

Проблема соотношения психического и биологического занимает умы философов, биологов, физиологов и психологов многие сотни лет начиная со времен Античности. Сегодня эта проблема приобретает особую актуальность в связи с идеями моделирования психики человека и создания искусственного интеллекта. Решение этих задач требует:

В письме к известному лингвисту Б.А. Успенскому Ю.М. Лотман пишет, что текст может существовать как текст только тогда, когда ему предшествовал другой текст, поскольку само существование текста предполагает его понимание членами *социума*

и любой *развитой культуре* всегда должна предшествовать другая *развитая культура*.

Эту мысль он высказал в связи с исследованиями В.И. Вернадского, который доказал, что жизнь может возникнуть только из другой жизни, и поэтому “он считает жизнь и косную материю двумя исконными космическими началами, проявляющимися в разных формах, но вечно отдельными и вечно контактирующими” [13, с. 684].

По мнению Вернадского, момент превращения не-жизни в жизнь нигде во Вселенной не наблюдается и не реконструируется, и поэтому гипотезы о том, что жизнь происходит из неживого или может быть объяснена теологически, являются спекуляциями, основанными на презумпции, что она (жизнь) должна обязательно от чего-то произойти [7].

По этому поводу он пишет: “Между живыми и косными телами биосферы нет переходов — граница между ними на всем протяжении геологической истории резкая и ясная...” [7, с. 172]. И далее: “Это не является философской или научной гипотезой или теорией — это есть *эмпирическое обобщение* из бесчисленного множества точно логически и эмпирически установленных фактов, поэтому жизни вне живого организма в биосфере нет” [Там же, с. 194]. Тем не менее между живой и неживой материей на Земле всегда существует постоянная связь, прежде всего это обмен химическими элементами.

Мысль о том, что биогенез является наиболее приемлемой формой зарождения живого, была высказана Франческо Реди еще в XVII в.: “Принцип Реди — все живое из живого — есть первое достижение, которое позволяет нам *научно* подойти к загадке жизни” [6, с. 89]. Этот принцип никогда не нарушался: “Живое вещество XX века составляет единое во времени явление с живым веществом архейской эры” [Там же]. Более того, и в космический (догеологический) период существования Земли принцип Реди был сущностью жизни: “Начала жизни в том Космосе, какой мы наблюдаем, не было, поскольку не было начала этого Космоса. Жизнь вечна постольку, поскольку вечен Космос, и передавалась всегда биогенезом”, хотя формы живого вещества были другими [Там же, с. 102].

Причиной заблуждений в вопросе возможности перехода неживого в живое Вернадский считал настрой ученых на поиск *сходств* между живой и неживой природой, тогда как необходимо делать акцент на выявлении *различия* между ними. Конечно, можно искусственно создать все “строительные кирпичики” (составные части) организма, но “вдохнуть в них жизнь”, создать ту “одушевляющую связь”, о которой писал Гёте, — это утопия.

Другая особенность жизни состоит в том, что новые виды, включая человека, появляются сразу в форме популяции, которая уже обладает определенной структурой (“*социальной средой*”) и поддерживает внутреннюю связь между входящими в нее организмами (*прототип “культуры”*). При этом каждый отдельный организм, помимо *физического тела*, имеет еще и некоторый *аналог психики* для сохранения своей идентичности и взаимодействия с популяцией. Все эти четыре элемента взаимозависимы, образуют сеть и эволюционируют как единое целое [24].

Блиzkих взглядов на систему “детерминант психологии человека” придерживается В.А. Янчук, рассматривающий четырехмерный неделимый “континуум пространств интердетерминант психологической феноменологии”, который представляет собой гетерархию, состоящую из сети биологического, психического и социального компонентов “под управлением” культурного компонента [22, с. 208].

По мнению Вернадского, жизнь является неотъемлемой частью природы наряду с энергией, материей, электричеством и др. [5] и представляет собой *класс* всех организмов (биосферу), который непрерывно создает сам себя и ноосферу (*класс* всех культур и социумов) [7].

Сходную позицию разделяет и выдающийся французский ученый Тейяр де Шарден, признавая, что “жизнь — более реальна, чем живые существа” [20, с. 142]. Конкретные организмы исчезнут, но жизнь останется. В этом смысле организмы не вечны, а жизнь, распределенная по всем организмам прошлого, настоящего и будущего, бесконечна. При этом мы обречены видеть только уже готовые формы жизни, но никогда не увидим процесс их зарождения [20].

Аналогичный подход мы видим и у знаменитого французского философа А. Бергсона: “Жизнь — это тенденция, сущность которой есть развитие в форме пучка, она создает расходящиеся линии, между которыми разделяется жизненный порыв [*élan vital*]” [2, с. 120]. На этих линиях возникают все новые и новые формы жизни. Однако “о явлениях, наблюдаемых в самых низших формах жизни, трудно сказать, относятся ли они еще к сфере физики и химии, или это уже явления жизни” [Там же, с. 119].

АУТОПОЭЗИС КАК БИОПСИХИЧЕСКОЕ КОЛЬЦО

Открытие чилийскими биологами У. Матураной и Ф. Варелой в 70-е годы XX в. механизма *аутопоэзиса* фактически означало завершение поисков той “одушевляющей связи”, о которой говорил

Гёте. Эта связь присуща исключительно живым организмам, и ее нельзя создать и запустить искусственным путем. Отличительная особенность живых существ состоит в том, что они непрерывно воспроизводят самих себя без разделения на производителя и продукт [23]. Развивая идеи Вернадского о начале жизни, Матурана и Варела предполагают, что первичная жизненная среда, возникнув однажды на Земле в каком-либо одном месте, в дальнейшем начинает возникать во многих местах и на протяжении многих миллионов лет [Там же].

Как астрология внесла вклад в современную астрономию, а алхимия привела к развитию экспериментальной химии, так и представления о “жизненной силе”, или “энтелехии”, способствовали созданию научной концепции аутопоэзиса, опирающейся на идею “доминантной монады”, введенной Уайтхедом.

Воодушевленные успехом своего открытия, Матурана и Варела пытались впоследствии перенести биологическую модель аутопоэзиса на *социум*, однако потерпели неудачу, поскольку рассматривали общество в духе гоббсовского Левиафана как один большой организм, считая, что онтогенезы отдельных организмов образуют биологическую сеть, являющуюся формой онтогенеза некоторого гигантского суперорганизма [23]. Этот недостаток в дальнейшем был преодолен Н. Луманом, создавшим теорию *социального аутопоэзиса* на основе внутренних коммуникативных связей в социуме, объединенных “доминантным дискурсом” (взаимопониманием, или взаимным резонансом) [14].

Интересно отметить, что идея самопостроения живого организма была высказана еще в 1926 г. (на 50 лет раньше авторов теории аутопоэзиса!) учеными из “круга Бахтина”. Так, определяя живой объект, И.И. Канаев пишет: “Развивающийся организм — это машина, строящаяся из строящихся частей. Когда мы ее разрушаем, на ее месте начинает строиться новая машина из оставшихся элементов и в новых условиях” [9, с. 125]. Следовательно, делает он вывод: “В отличие от тел мертвой природы и от машин и механизмов, созданных рукой человека, живой организм сам может починять и восстанавливать себя самого, следуя при этом с поразительной точностью сложнейшему плану своего строения” [Там же, с. 112]. Канаевым также была высказана и другая замечательная идея об энтелехии как о “доминантной монаде”, а именно что энтелехия — это “не материальная и не пространственная и потому совершенно недоступная внешним чувствам интенсивная величина. Это — как план целого, определяющий и регулирующий развитие организма” [Там же, с. 117].

Проблеме поиска различий между живой и неживой материей уделял большое внимание и крупнейший физик XX в., один из создателей квантовой теории Э. Шредингер. В своих исследованиях он пришел к результатам, удивительным образом совпадающим с основными положениями теории аутопоэзиса, и фактически подтвердил принцип Реди “все живое — из живого”, который ввел Вернадский.

Прежде всего Шредингер сформулировал три критерия отличия живой материи от неживой с точки зрения физики. Первый — уникальность и неповторимость структуры живого, т.е. полное отсутствие ее аналогов в физическом мире. Второй — качественное различие законов, которым подчиняются живое и неживое. Если объекты неживой материи подчиняются статистическим закономерностям, законам больших чисел, то живые объекты следуют динамическим законам индивидуального организма [21].

И наконец третий — в статистических законах важно следствие. Из неживого возникает только неживое, а в динамических законах важна причина — живое рождается только из живого (принцип Реди) и поддерживает свою организацию по правилу кольца обратной связи (аутопоэзис): “существующая упорядоченность проявляет способность поддерживать сама себя и производить упорядоченные явления, опирающихся на активность организмов. Поэтому может показаться, что получается нечто подобное порочному кругу” [Там же, с. 78].

Аутопоэзис как неотъемлемый атрибут живого невозможен без какой-либо формы психического, пусть даже самой элементарной, т.е. он имеет структуру *биопсихического* кольца. Более того, именно наличие такого “внутреннего измерения” (см. далее) обеспечивает целостность живого организма во времени и пространстве (его “хронотоп”), поскольку нужна, например, хотя бы простейшая форма памяти для непрерывного сохранения информации о текущем состоянии организма, чтобы обеспечить его идентичность в будущем.

КОНЦЕПЦИЯ ПАНИНТЕРИОРИЗМА

Исходя из положения Вернадского о том, что жизнь как планетарное явление создает и биосферу, и ноосферу, можно обоснованно предполагать наличие на всех уровнях живого не только биологических, но и психических составляющих, хотя бы и в простейшей форме.

Более определенно об этом высказывается Шарден: “С самого начала в земной материи была

замкнута некоторая масса элементарного сознания» [20, с. 66], которое “в направлении, обратном эволюции, качественно преломляется в виде спектра с изменчивыми нюансами, нижние границы которого теряются во мраке” [Там же, с. 57].

В связи с этим интересно мнение создателя интегрального подхода в психологии К. Уилбера. С одной стороны, он критикует позицию Уайтхеда, распространившего прегензию (первичную чувствительность) на уровень атомов, а с другой — допускает бесконечность деления сознания на ниже лежащие уровни настолько далеко, насколько это необходимо. Важно лишь не забывать о том, что сознания на более высоких эволюционных уровнях всегда больше, чем на ниже лежащих. Например, сколько бы “сознания” ни было у дерева, у коровы его больше, а у приматов еще больше и т.д. [24].

Гораздо раньше похожие мысли высказывал и С.Л. Рубинштейн, введя понятие “внутренней природы вещей и явлений”, которую обуславливают внешние воздействия. Они «откладываются в ней так, что в каждом явлении, результатами своих воздействий на него, как бы “представлены”, отражены все взаимодействующие с ним предметы» [18, с. 11]. Таким образом, в любом явлении в свернутом виде откладывается вся история его взаимодействий с реальностью. Результаты всех последующих воздействий несут на себе отпечаток этой истории: “любое воздействие одного явления на другое преломляется через внутренние свойства того явления, на которое это воздействие оказывается” [Там же] — внешнее всегда действует через внутреннее.

Взаимодействие, при котором одни явления представлены или отражены в других, — это, по мнению Рубинштейна, «некоторый аналог психического отражения. Это не означает, что в самом фундаменте материи имеется сознание, психика, но это означает, что в материальном мире имеются черты, по крайней мере формально сходные с ними, некоторые исходные предпосылки для их развития. Сознание не вовсе чужеродно и “одиноко” в мире; оно не привнесено извне; в самом фундаменте материи есть свойства, аналогичные ему, предпосылки для его естественного и закономерного развития» [Там же, с. 12].

Таким образом, фактически Рубинштейн предвосхищает появление понятия “панинтериоризм”, возникшего в современной западной философии и означающего наличие внутреннего измерения, или протосознания в духе Уайтхеда, у любого материального объекта. При этом важно подчеркнуть принципиальное отличие научно-философского понятия “панинтериоризм”, предполагающего

наличие качества “внутреннего” у материи, от религиозно-философского представления о “панпсихизме”, одушевляющем Вселенную, поскольку они находятся между собой точно в таком же отношении, как, например, современная химия и средневековая алхимия.

Допущение Рубинштейном существования внутреннего измерения на всех уровнях материи тем более предполагает его наличие у материи живой. И если А.Н. Леонтьев, указав объективный признак психики, нашел *достаточные* условия ее присутствия в организме, то С.Л. Рубинштейн сформулировал *необходимые* условия такого присутствия. Действительно, если животное реагирует на абиотические свойства внешней среды, то у него, несомненно, есть психика. Но если животное не реагирует на абиотические раздражители, то это не значит, что у него ее нет. Поэтому для объективной картины необходима интеграция обоих взглядов, которая обеспечит и полноту, и точность представлений о критериях психического.

Шарден выражает эту же мысль в форме метафоры: «Все ценное, с самого начала содержавшееся в космическом лоскуте, из которого вышел наш мир, теперь концентрируется в “короне” ноосферы. И высокопоучительна констатация того, сколь *незаметно* произошло такое громадное событие, как возникновение этой ноосферы» [20, с. 150].

КРИТИКА УПРОЩЕННЫХ МОДЕЛЕЙ СОЗНАНИЯ

Прежде чем переходить к проблемам, связанным с моделированием психических процессов, будет полезно рассмотреть наиболее интересные точки зрения крупных современных ученых, имеющие непосредственное отношение к рассмотренным ранее вопросам.

В отличие от достаточно взвешенного подхода Шредингера, другой знаменитый физик и математик Р. Пенроуз занимает более радикальную позицию (так называемый квантовый физикализм), пытаясь свести все явления химии, биологии и даже психологии к чисто физическим закономерностям. Так, он прямо утверждает, что “мы обязаны понять мысленный мир на основе физического” [17, с. 100]. И далее: “Сознание есть проявление квантово-сцепленного внутреннего состояния вкупе с участием этого состояния во взаимодействии между процессами квантового и классического уровней” [16, с. 574]. Поэтому “нейронный уровень описания, к которому сводится модное нынче

представление о мозге и разуме, является не более чем *тенью* процессов более глубокого уровня — именно там, в глубине, находится физический фундамент разума, который мы столь упорно разыскиваем!» [Там же]. Таким образом, Пенроуз полностью игнорирует доказательства Вернадского и с помощью квантовой механики уже много лет безуспешно пытается перекинуть мостик между живой и неживой материей.

Интересную попытку внести свой вклад в рассматриваемую проблему предпринял крупный российский математик Ю.И. Манин. Его взгляды основаны на теории информации и функциональном подходе к психике, т.е. на выделении и формализации ее основных характеристик. Прежде всего Манин отмечает огромный временной масштаб, связанный с «кристаллизацией человеческой психики» в процессе ее эволюции, и в силу этого «пушкинская метафора “дым столетий” точна: количество деталей, различимых историческим зрением, быстро падает» [15, с. 285]. Поэтому «любые нынешние догадки о ранних стадиях языка и сознания поневоле выражаются метафорически из-за отсутствия надлежащего понятийного языка» [Там же, с. 307].

В качестве такой метафоры, по его мнению, лучше всего подходит компьютерная модель, поскольку с ее помощью удобнее всего исследовать процессы переработки информации в биологических системах. Поэтому он предлагает «понимать под психикой совокупность информационных процессов, происходящих в центральной нервной системе» [15, с. 298]. При этом основные функции психики это: а) мера отражения в сознании информационных процессов, обеспечивающих поведенческий акт; б) мера роли сознания в формировании этих информационных процессов [Там же].

Используя компьютерный подход, Манин делает вывод: «Мы не пытаемся ответить на вопрос “что такое сознание”, но лишь выделяем его характеристики, которые представляются существенными. Если этими же характеристиками обладают какие-то техногенные информационные процессы, к ним можно, со всеми приличествующими оговорками, отнести слово “сознание”» [Там же, с. 300].

Похожую позицию занимает и другой известный советский и американский математик В.А. Лефевр, который предлагает изучать психику с помощью абстрактной алгебры, заявляя: «Чтобы построить формальную модель человека, нам нет нужды исследовать природу “пространства” или “области”, в которой обитает душа» [10, с. 29]. Таким образом, пишет он, «я полностью отвлекаюсь от того факта,

что человеческое существо обладает мозгом», поскольку «душа обладает своей собственной “вычислительной техникой”, которую нельзя наблюдать. Моя алгебраическая модель позволяет увидеть некоторые связи между такими чисто человеческими сущностями как совесть и музыка, с одной стороны, и физическими сущностями, такими, как элементарные частицы и наблюдение, с другой» [Там же, с. 30].

Более того, пишет он, «можно предположить, что формальная модель характеризует не только нашу, земную версию человека, но и любую другую, находящуюся в космосе» [10, с. 31]. Исходя из этого, Лефевр считает, что он вывел, по его собственному выражению, универсальную «формулу человека», которая подходит для всей Вселенной [11].

Недостатки такого рода подходов лучше всего видны при их сопоставлении с важными положениями, сформулированными А.В. Брушлинским: а) психика и мозг принципиально неотделимы друг от друга (недизъюнктивны); б) психика и мозг находятся в непрерывном изменении; в) все психические процессы имеют мозговые корреляты (морфологический субстрат) [4].

Взгляды Манина и Лефевра противоречат всем этим положениям, поскольку: а) разделяют мозг и психику (проще говоря, вообще игнорируют мозг); б) моделируют психику с помощью неизменяемых элементов (Манин — с помощью набора микросхем, Лефевр — с помощью алгебраических символов); в) их модели заявляются как бессубстратные.

Критикуя подобные дизъюнктивные (обратимые) подходы к сознанию, А.В. Брушлинский писал о том, что «главная ошибка в истолковании чисто функционального метода как бессубстратного, состоит в следующем. В качестве исходного основания используют лишь один тип субстратных свойств, а именно морфологически *неизменные* элементы математического множества, машины и другие подобные объекты. И этот один из многих видов субстрата осознанно или неосознанно рассматривают как единственно возможный и потому универсальный. Тем самым сразу же игнорируются все остальные виды субстрата, и прежде всего морфофизиологические основы любого психического явления (которые, конечно, не состоят из *дизъюнктивных*, морфологически неизменных элементов). В итоге и возникает иллюзия, будто чисто функциональный подход превращается в бессубстратный и, следовательно, всеобщий» [4, с. 143]. Другими словами, при таком подходе исчезает главное, что характерно для психики: ее неразрывность

с мозгом и механизм аутопоэзиса, непрерывно меняющийся и мозг, и психику.

Брушлинский допускал перспективу построения недизъюнктивной модели человеческого интеллекта, но из-за невозможности на тот момент создания искусственного субстрата, по своим свойствам сходного с живым, задача была невыполнимой. Математики и физики пытались решить эту проблему по-своему, но все их модели были дизъюнктивны (обратимы) и строились на константных (неизменяемых) элементах, что противоречило основным характеристикам живого субстрата.

НЕДИЗЪЮНКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

К настоящему времени благодаря в первую очередь исследованиям Ю.М. Лотмана впервые возникла принципиальная возможность построения искусственного интеллекта на неживом субстрате, который, как и живой, является необратимым (недизъюнктивным) и непрерывно изменяющимся. В качестве такого субстрата Лотман предлагает использовать семиотические (знаковые) системы, многие свойства которых напоминают живой организм: а) они имеют механизм аутопоэзиса (самовосстановления); б) в них выполняется принцип Реди (отсутствует выделенное начало); в) они организованы в форме холярхии (обладают одновременно свойствами части и целого); г) существуют только в коммуникативной среде (открыты для взаимодействия). Таким образом, подход Лотмана основан на *культурном* субстрате.

При этом Лотман различает сознание вообще (как таковое) и сознание человеческое как его частную форму. Основная сложность в корректном определении и разделении этих понятий состоит в том, что “единственным реально данным нам интеллектуальным объектом до сих пор предполагался механизм индивидуального сознания человека” [12, с. 25]. А поскольку не существует никакого другого сознания для сравнения и противопоставления, отделение человеческого сознания от сознания вообще представляется достаточно трудным делом. И тем не менее, считая такое отделение в целом достижимым, можно ставить вопрос о возможности создания искусственного интеллекта. Правда, здесь сразу же возникает другой вопрос: «В какой мере, моделируя отдельные элементарные звенья мыслительного процесса, мы действительно приближаемся к построению искусственного интеллекта. Получим ли мы в итоге “мыслящее устройство”, или же перед нами окажется лишь

усовершенствованный придаток к интеллекту человека?» [Там же].

Лотмана в первую очередь интересовала проблема создания именно “мыслящего устройства”, чтобы по-новому взглянуть на понимание искусственного интеллекта, не имитируя тот или иной частный аспект разумной деятельности, а моделируя целиком весь интеллект. Образцом такого мыслящего устройства Лотман считал художественный текст или же текст на иностранном языке, так как они оба в процессе чтения требуют обязательного преобразования (получения на выходе нового текста), первый — в форме интерпретации, а второй — в виде перевода. По мнению Лотмана, такие тексты “обнаруживают черты интеллектуального устройства: они обладают памятью, в которой они могут концентрировать свои предшествующие значения [предыдущие интерпретации], и одновременно они проявляют способность, включаясь в коммуникативную цепь, создавать новые нетривиальные сообщения” [12, с. 27]. В качестве иллюстрации он рассматривает текст “Гамлета”, который можно прочитать в книге или посмотреть постановку этой пьесы в театре. В результате мы получим множество *новых* сообщений (мнений) от читателей и зрителей за какой-либо период. Эти сообщения, касающиеся и Шекспира, и читателей, и зрителей, и самой трагедии, формально можно рассматривать как сгенерированные самим текстом пьесы.

Важный вывод, к которому пришел Лотман, состоит том, что “мыслящее устройство” не может работать в изоляции, оно не станет само по себе самостоятельно мыслить, сколько бы усилий ни прикладывали его создатели. Для того чтобы появилось нечто похожее на мысль (возможность порождать новые оригинальные тексты), между создаваемой системой (искусственным интеллектом) и поступающими извне другими текстами должна сложиться *семиотическая ситуация* (осмысленное общение с помощью знаков), в результате которой мыслящее устройство активизируется. В этом смысле парадокс: «“сознанию должно предшествовать сознание” — звучит как тривиальная истина» [12, с. 28]. Продолжая свою мысль дальше, он перефразирует этот парадокс: «“Развитой цивилизации должна предшествовать развитая цивилизация”. Всякий раз, когда археологи обнаруживают “первую” и “древнейшую” цивилизацию, им приходится через некоторое время убеждаться, что ей предшествовала (часто в прямом смысле, располагаясь под ней в более древних пластах раскопок) еще более ранняя, но иногда даже более развитая цивилизация» [Там же, с. 28].

СЕМИОТИЧЕСКОЕ КОЛЬЦО КАК ИНВАРИАНТ “МЫСЛЯЩЕГО УСТРОЙСТВА”

Работу подобного устройства Лотман описывает в форме семиотического кольца, предполагающего двустороннюю активность и самокоррекцию, в точности как в биологическом аутопоэзисе: «Текст, введенный извне, стимулирует, “включает” сознание. Но для того, чтобы это “включение” состоялось, включаемое устройство должно иметь в своей памяти фиксацию семиотического опыта, т.е. такой акт не может быть “первым” [принцип Реди]. Модели “статическое состояние — запуск — действие” противостоит модель *кругового взаимостимулирующего обмена*» [12, с. 28].

Лотман рассматривает мозг как биполярную структуру, один из полюсов которой связан с дискретными (знаковыми), а другой — с непрерывными (символическими) процессами в психике. По такому же образцу необходимо создавать и “инвариант мыслящего устройства”. Дискретный полюс будет отвечать за генерацию линейных текстов, последовательно присоединяя новые сегменты, а непрерывный — за создание нелинейных, вложенных друг в друга (рекурсивных) текстов. В этом случае линейная организация текста представляет последовательный тип логического мышления, а нелинейная — параллельный тип образного. Значение этих типов мышления в том, что “именно на их пересечении рождается творческое (т.е. создающее новые тексты) сознание” [Там же, с. 30].

Важная особенность создаваемого “мыслящего устройства”, по мнению Лотмана, состоит в том, что “каждая из двух бинарных его структур должна быть одновременно и целым, и частью целого. Нарастание устройства достигается не присоединением к нему новых звеньев, а включением его — сверху — в единство высших уровней в качестве их части, а снизу — путем превращения его частей в функционирующие субструктуры. Это создает высокую концентрацию информации и практически неисчерпаемые резервы нового смыслообразования” [12, с. 30]. Здесь Лотман на несколько лет раньше К. Уилбера сформулировал ключевой “принцип холярхичности” структуры мозга, которая должна учитываться при создании “мыслящего устройства”.

Благодаря наличию двух полюсов на каждом уровне (дискретного и непрерывного) и отсутствию взаимно однозначных соответствий между ними смыслообразование приобретает многоступенчатый, произвольный характер, не предсказуемый

автоматическими алгоритмами. В этом и состоит принципиальное отличие человеческого поведения “от автоматического устройства, не способного уклониться от алгоритма поведения, заданного ему” [Там же, с. 31]. Здесь мы видим практически полную аналогию со взглядами Н.А. Бернштейна, также выделяющего произвольность как один из важнейших объективных (наблюдаемых) признаков наличия сознания [3].

В итоге Лотман пишет: “Если человеку удастся создать полноценный искусственный разум, то мы *менее всего* заинтересованы, чтобы этот разум был точной копией человеческого. Определение Тьюринга, согласно которому разумным следует признать такое устройство, при сколь угодно длительном общении с которым мы не отличим его от человека, психологически понятно в своем антропоцентризме, но теоретически малоубедительно” [12, с. 33].

Обобщая положение Вернадского о том, что жизнь может возникнуть только из жизни, Лотман формулирует главный вывод: “мысль тоже нельзя вывести эволюционно из не-мысли”. Подобно тому как сама жизнь имеет разные формы (от простейших до наиболее сложных), “у мысли (у семиозиса) также есть простые и сложные формы. Только существование разума объясняет существование разума” [13, с. 684].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе сделана попытка междисциплинарного синтеза взглядов крупнейших отечественных и зарубежных ученых XX и XXI вв. на фундаментальные общенаучные проблемы соотношения психического и биологического и моделирования сознания.

Формулировка В.И. Вернадским принципа Реди “все живое происходит от живого” послужила методологической основой доказательства им существования резкой границы между живой и неживой материей и невозможности абиогенеза. Независимо от успехов синтеза органических веществ из неорганических получить из них живой организм невозможно в принципе, поскольку искусственно создать ту самую “одушевляющую связь” нельзя ни при каких условиях. У. Матурана и Ф. Варела, открыв *аутопоэзис*, фактически обнаружили этот “таинственный механизм одушевления”, присущий исключительно живым организмам.

Поскольку, по Вернадскому, жизнь создает и биосферу, и ноосферу, наличие психических

составляющих возможно на всех уровнях живого, хотя бы и в простейшей форме. К таким же выводам независимо пришел и С.Л. Рубинштейн, предполагая, что в материальном мире имеются черты, формально сходные с сознанием (панинтериоризм), а также существуют условия для их развития.

Критикуя редукционистские подходы к моделированию психики на основе законов физики или информатики из-за их обратимости (дизъюнктивности), А.В. Брушлинский допускал перспективу разработки недизъюнктивной модели человеческого интеллекта, но эта задача была в то время невыполнимой из-за невозможности создания искусственного субстрата, по своим свойствам сходного с живым.

В качестве такого (культурного) субстрата Ю.М. Лотман предлагает использовать семиотические системы, чьи свойства во многом напоминают свойства живых организмов. Необходимо создание “мыслящего устройства”, смыслообразование в котором имеет многоступенчатый, произвольный характер, не предсказуемый автоматическими алгоритмами, причем такое устройство не должно быть копией человеческого интеллекта — это должен быть *другой* разум, *другое* сознание.

Материал настоящей статьи удивительным образом оказался созвучным мыслям, высказанным А.Г. Асмоловым и его коллегами в одной из последних работ: “Представление о мире как об упорядоченной иерархии, состоящей из подсистем разной природы, где основные границы пролегают между неорганическим, органическим и психическим уровнями, обосновывалось, в частности, такими мыслителями, как Тейяр де Шарден и В.И. Вернадский” [1, с. 107]. И далее: для “преодоления разрыва между естественнонаучным и гуманитарным путями познания психического, необходимо смещение внимания от исследований анализа эволюции психики к исследованию психики как двигателя эволюции” [Там же, с. 105].

Здесь, как и выше у Вернадского, фактически сформулирована фундаментальная идея *эволюционного кольца*, в котором, с одной стороны, биосфера (“афферент”) строит и себя, и ноосферу (*социокультурную среду*), а с другой — ноосфера (“эфферент”) не только эволюционирует под влиянием собственных внутренних факторов, но и создает новые условия для непрерывной эволюции биосферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Историко-эволюционная оптика познания Ното complexus: приглашение к диалогу // Научные подходы в современной отечественной психологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 99–115.
2. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с.
3. Бернштейн Н.А. Современные искания в физиологии нервного процесса / Под ред. И.М. Фейгенберга, И.Е. Сироткиной. М.: Смысл, 2003. 330 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. 392 с.
5. Вернадский В.И. Живое вещество и биосфера // Собр. соч.: В 24 т. Т. 8. М.: Наука, 2013. 525 с.
6. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. М.: Сов. Россия, 1989. 702 с.
7. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 522 с.
8. Зеленкова Т.В. К проблеме создания системно-сетевого психологического тезауруса в контексте метамодерна // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 6. С. 109–113.
9. Канаев И.И. Современный витализм // Бахтин под маской. № 5 (1). Статьи Круга Бахтина. М.: Лабиринт. 1996. С. 102–126.
10. Лефевр В.А. От психофизики — к моделированию души // Вопросы философии. 1990. № 7. С. 25–31.
11. Лефевр В.А. Формула человека: Контуры фундаментальной психологии. М.: Прогресс, 1991. 108 с.
12. Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. 479 с.
13. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. 704 с.
14. Луман Н. Общество как социальная система. М.: Логос, 2004. 232 с.
15. Манин Ю.И. Математика как метафора. М.: МЦНМО, 2010. 379 с.
16. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. М.-Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2005. 688 с.
17. Пенроуз Р., Шимони А., Картрайт Н., Хокинг С. Большое, малое и человеческий разум. М.: Мир, 2004. 191 с.
18. Рубинштейн С.Л. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира // Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АПН СССР, 1959. С. 7–22.
19. Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2021. 390 с.
20. Шарден Т. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.
21. Шредингер Э. Что такое жизнь? С точки зрения физики. М.: Атомиздат, 1972. 62 с.

22. Янчук В.А. Культурно-диалогическая интердетерминистская перспектива интегрального синтеза в “очеловечивании” психологического знания: к 80-летию В.Н. Панферова // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1. № 3. С. 205–216.
23. Maturana H., Varela F. Autopoiesis: the organization of the living // Maturana H., Varela F. Autopoiesis and Cognition. Boston, 1980. P. 63–134.
24. Wilber K. Sex, Ecology, Spirituality: The spirit of evolution. Boston: Shambhala, 1995.

ON THE RELATIONSHIP OF MENTAL AND BIOLOGICAL IN THE PROBLEM OF MODELING CONSCIOUSNESS

T. V. Zelenkova

*State University of Humanities and Technology;
142611, Moscow Region, Orekhovo-Zuevo, Zelenaya str., 22, Russia.
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology.
E-mail: tzelenk@mail.ru*

Received 03.03.2024

Abstract. The problem of mental modelling and creation of thinking devices is one of the most significant and at the same time, the least studied in modern science. The main difficulties in solving it are associated with insufficient elaboration of the relationship between the mental and the biological, primarily from the conceptual apparatus and a unified methodological base. The article discusses the issues of the definition of alive, the emergence of the psyche, the concept of pan-interiorism, existing models of consciousness and their criticism from the position of non-disjunctive logic and proposes a new semiotic model based on a cultural substrate. The work is an attempt at an interdisciplinary synthesis of views on the above problems of the largest scientists of the XX and XXI centuries: V.I. Vernadsky, S.L. Rubinshtein, A.V. Brushlinsky, M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman and others. The possibility of building artificial intelligence based on cultural substrate is substantiated, as it is proposed to use semiotic systems, whose properties in many respects resemble the properties of a living organism: they possess the mechanism of autopoiesis, follow the Redi principle, are organized in the form of cholarchy, and exist only in a communicative environment.

Keywords: Redi principle, emergence of the psyche, autopoiesis, protoconsciousness, models of consciousness, thinking devices, semiotic substrate.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Istoriko-evolyutsionnaya optika poznaniya Homo complexus: priglazhenie k dialogu. Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii. Moscow: Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, 2023. P. 99–115. (In Russian)
2. Bergson A. Tvorcheskaya evolyutsiya. Moscow: TERRA-Knizhnyi klub; KANON-press-Ts, 2001. 384 p. (In Russian)
3. Bernshtein N.A. Sovremennye iskaniya v fiziologii nervnogo protsessa. Moscow: Smysl, 2003. 330 p. (In Russian)
4. Brushlinskii A.V. Sub”ekt: myshlenie, uchenie, vobrazhenie. Moscow: Izd-vo “Institut prakticheskoi psikhologii”; Voronezh: NPO “Modek”, 1996. 392 p. (In Russian)
5. Vernadskii V.I. Zhivoe veshchestvo i biosfera. Sobr. soch.: V 24 v. V. 8. Moscow: Nauka, 2013. 525 p. (In Russian)
6. Vernadskii V.I. Nachalo i vechnost’ zhizni. Moscow: Sov. Rossiya, 1989. 702 p. (In Russian)
7. Vernadskii V.I. Filosofskie mysli naturalista. Moscow: Nauka, 1988. 522 p. (In Russian)
8. Zelenkova T.V. K probleme sozdaniya sistemno-setevogo psikhologicheskogo tezaurusu v kontekste metamoderna. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 6. P. 109–113. (In Russian)
9. Kanaev I.I. Sovremennyi vitalizm. Bakhtin pod maskoi. № 5 (1). Stat’i Kruga Bakhtina. Moscow: Labirint, 1996. P. 102–126. (In Russian)
10. Lefevr V.A. Ot psikhofiziki — k modelirovaniyu dushi. Voprosy filosofii. 1990. № 7. P. 25–31. (In Russian)
11. Lefevr V.A. Formula cheloveka: Kontury fundamental’noi psikhologii. Moscow: Progress, 1991. 108 p. (In Russian)
12. Lotman Yu.M. Izbrannye stat’i: V 3 v. V. 1. Stat’i po semiotike i tipologii kul’tury. Tallinn: Aleksandra, 1992. 479 p. (In Russian)

13. *Lotman Yu.M.* Semiosfera. Saint Petersburg: Iskusstvo-SPb, 2000. 704 p. (In Russian)
14. *Luman N.* Obshchestvo kak sotsial'naya sistema. Moscow: Logos, 2004. 323 p. (In Russian)
15. *Manin Yu.I.* Matematika kak metafora. Moscow: MTsNMO, 2010. 379 p. (In Russian)
16. *Penrouz R.* Teni razuma. Moscow-Izhevsk: In-t komp'yuternykh issledovaniy, 2005. 688 p. (In Russian)
17. *Penrouz R., Shimoni A., Kartrait N., Khoking S.* Bol'shoe, maloe i chelovecheskii razum. Moscow: Mir, 2004. 191 p. (In Russian)
18. *Rubinshtein S.L.* O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii material'nogo mira. Rubinsh-
tein S.L. Printsipy i puti razvitiya psikhologii. Moscow: Izd-vo APN SSSR, 1959. P. 7–22. (In Russian)
19. *Sergienko E.A.* Psikhicheskoe razvitie s pozitsii sistemno-sub"ektnogo podkhoda. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2021. 390 p. (In Russian)
20. *Sharden T.* Fenomen cheloveka. Moscow: Nauka, 1987. 239 p. (In Russian)
21. *Shredinger E.* Chto takoe zhizn'? S tochki zreniya fizika. Moscow: Atomizdat, 1972. 62 p. (In Russian)
22. *Yanchuk V.A.* Kul'turno-dialogicheskaya interdeterministskaya perspektiva integral'nogo sinteza v "ochelovechivanii" psikhologicheskogo znaniya: k 80-letiyu V.N. Panferova. Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. 2019. V. 1. № 3. P. 205–216. (In Russian)
23. *Maturana H., Varela F.* Autopoiesis: the organization of the living. Maturana H., Varela F. Autopoiesis and Cognition. Boston, 1980. P. 63–134.
24. *Wilber K.* Sex, Ecology, Spirituality: The spirit of evolution. Boston: Shambhala, 1995.

УДК 316.62

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА: АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЯН

© 2024 г. Д. А. Китова*, А. Л. Журавлев**

ФГБУН Институт психологии РАН;
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии.

E-mail: j-kitova@yandex.ru

**Академик РАН, профессор, научный руководитель Института психологии РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Поступила 08.02.2024

Аннотация. Исследование посвящено выявлению обыденных представлений населения о функциональных возможностях образования, способных оказать воздействие на развитие государства. Методологический подход и методы исследования основаны на том, что восприятие макроэкономических процессов будет находить свое отражение в обыденных представлениях населения, что возможно изучать путем структурно-содержательного анализа текстов сообщений в социальных сетях. Использованы методы обоснованной теории, нейросетевой анализ, анализ частоты встречаемости и эмоционального фона слов, контент- и экспертный анализ. Показано, что, по мнению пользователей социальных сетей, ведущие функции образования связаны с его возможностью оказывать воздействие на социальное, экономическое и политическое развитие общества и государства, в том числе как геополитического субъекта. Пользователи связывают образование с различными уровнями развития социально-экономических процессов — от личного до общегосударственного. Функциональная сущность образования как ресурса макроэкономического развития государства доминирует над другими аспектами (микро- и мезоуровней) представлений и демонстрирует четко выраженное иерархическое соотношение приоритетов: общегосударственный, исторический, системный, глобальный, институциональный, региональный и мезоэкономический. В рамках обсуждения образовательных процессов возникают расхождения между сторонниками государственно-ориентированного и социально-центрированного путей развития общества. Историческая обусловленность российского образования у пользователей соотносится с особенностями его развития в советский период, в то же время привязки к более ранним периодам истории не происходит. Образование с функциональных позиций оценивается пользователями как благо для человека и общества, достижение которого требует значительных временных и социально-экономических затрат со стороны всех участников (государства, преподавателей и обучающихся). Недостаточная удовлетворенность высшим образованием проявляется у большинства пользователей и обусловлена оценкой его современного состояния. Выявленные результаты требуют дальнейшей конкретизации, например изучения предлагаемых для преодоления сложившейся ситуации алгоритмов.

Ключевые слова: макропсихология, функции образования, обыденные представления, частотный анализ слов, нейросетевая модель, эмоциональный фон, социальные контексты.

DOI: 10.31857/S0205959224020024

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Рассмотрение функциональной сущности образования связано с широким спектром его значений, среди которых наиболее признанными являются такие, как: профессионально-экономическая, реализуемая и на персональном, и на государствен-

ном уровнях; культурная, направленная на сохранение и передачу национально-исторических особенностей общества; гуманистическая, отвечающая за выявление и развитие человеческого потенциала, в частности талантов; социальная, связанная на низовом (первичном) уровне с приобретением индивидами различных социальных навыков и ста-

тусов, а на высшем — с обеспечением социального развития общества, формированием имиджа государства и др.

Для изучения проблемы в обозначенном существенно-функциональном контексте систему российского образования, как и других стран мира, можно условно разделить на три образующих его совокупных элемента. Это *формальное образование* (общее и профессиональное), *неформальное* — реализуемое через систему учреждений культуры, спорта и досуга, и *информальное*, которое рассматривается как инициативная познавательная активность личности или обыденный процесс интеграции молодых людей в социальную среду (приобщение к традициям народа, социальным нормам и правилам общественно приемлемого поведения и т.д.). В рамках формального образования эксплуатируются, в принципе, непротиворечивые, но достаточно размытые дефиниции, определяющие его функциональные особенности и смыслы¹. Так, основные функции образования могут рассматриваться в рамках *деятельности* по удовлетворению потребностей личности и общества, *системы учреждений* с определенной инфраструктурой и материальными ресурсами, установками и коммуникациями, а также множественными внутренними (локальными) и внешними (социальными) *задачами*. В свою очередь, образование с *социальной* позиции будет служить сохранению и передаче интеллектуального опыта социума, приобщению населения к общей национальной культуре, включению человека в профессиональную среду, детерминации социально-экономических, политических и культурных изменений общества, обеспечению устойчивого развития конкретного государства.

В современной научной литературе выделяются и более *локальные* функции образования, которые отражают специфику подготовки личности к *жизнедеятельности* в современном мире, формирования *морально-нравственных* качеств, приобщения к новым *технологиям*, культивирования *социальной стратификации* — последняя часто анализируется через призму дифференцирующих и интегрирующих позиций одновременно. Можно говорить и о *контролирующей* функции образования, если, к примеру, рассматривать деятельность

соответствующих учреждений через призму контроля за *правовыми нормами* поведения молодежи.

Следует подчеркнуть и не прямые (опосредованные) функции образования — функции *второго порядка*, среди которых наиболее часто выделяются такие, как приобщение человека к *здоровому образу жизни*, укрепление ценностей *семьи* и семейных отношений, устремленность на взаимную *гармонизацию* индивидуальных и общественных потребностей. Представленные позиции можно еще более детализировать и заострить внимание на более *узких* прикладных возможностях. В частности, это может быть приобщение к *экономической стратегии*, когда получаемая специальность может выступать гарантом ожидаемых в будущем высоких доходов в рамках профессиональной деятельности. В качестве таких примеров среди рабочих специальностей можно упомянуть некоторые традиционно высокооплачиваемые профессии — сварщик или электрик, а среди специалистов с высшим образованием это могут быть программисты. В предложенном направлении можно говорить и о функции *личных знакомств и контактов*, которые зачастую формируются в границах топовых вузов и способны оказывать положительное воздействие на социальное благополучие человека на протяжении всей его жизни.

Куда более сложными (неочевидными и даже запутанными) являются *социально-экономические* функции образования, реализующиеся на уровне государства, — ситуации, когда качество системы образования оказывает непосредственное воздействие на характер макросоциальных (правовых, политических или экономических) процессов, релевантных обществу в целом. К такого рода экономическим результатам обычно относят эффективное развитие экономики государства, разработку инновационных технологий для модернизации промышленного производства, повышение уровня жизни населения и т.д. Соответствующие научные данные в сфере гуманитарных и общественных наук уже получены. Так, в современной науке наиболее известным социально-детерминированным макроэкономическим ресурсом признан “человеческий капитал”, который способен не только обеспечить устойчивое и стабильное развитие конкретного государства, но и оказывать прямое влияние на уровень его “конкурентоспособности среди ведущих мировых держав” [4, с. 63], а также способствовать повышению субъективного экономического (и не только)² благополучия населения [5, с. 145].

¹ Если исключить прямые функции образования, которые можно определить как образовательные (информационно-знательные), которые, в принципе, легко проверить, и образовательные учреждения во всем мире давно и успешно справляются с их формальной оценкой (в отличие от социальных функций, которые легли в основу анализа предложенной работы и во всем мире вызывают многочисленные трудности в их понимании).

² Известно негативное влияние низкого уровня жизни на показатели субъективной удовлетворенности населения,

На современном этапе развития науки выделены структурные элементы “человеческого капитала”, продолжается его изучение по различным основаниям, например, как капитала знаний (1), социального капитала (2) или эмоционального капитала/интеллекта (3). Таким образом, образование обеспечивает социализацию личности и ее интеграцию в общество, которая не только происходит посредством локальной передачи знаний, трансляции социального опыта, формирования мировоззрения, но и увязана с формированием социальной структуры общества, развитием общественных отношений, созданием условий для экономической активности населения, а также воспроизводства и сохранения “общенациональных скреп” общества.

Трудности в понимании, оценке и управлении социально-экономическими эффектами образования обусловлены многими причинами. Среди таких сложностей можно указать на пролонгированность (отсроченность) результатов образования во времени, отсутствие четких критериев для их измерения, обусловленность признания достигнутых результатов различными (иногда даже противостоящими) социальными группами, затруднения порождаются и социальной вариативностью эволюционного/революционного развития общества. Например, к современным тенденциям развития образования можно отнести: его доступность *широким слоям* населения; явный рост *продолжительности образовательного периода* (особенно в сфере профессионального сегмента), что обусловлено интенсивным развитием технологий и ужесточением требований к квалификации специалистов; усиливающиеся *условия многофункциональности*, требующие способности специалистов оперативно переключаться на новые задачи или нести ответственность за исполнение нескольких видов работ одновременно; повышенное внимание образовательных учреждений к *индивидуальным задаткам и способностям* учащегося; *интернационализацию* производственных процессов и их протекание в нескольких странах одновременно (или разработку международных проектов в границах нескольких государств одновременно, например Большой адронный коллайдер); *компьютеризацию* образовательных процессов. Эти тенденции можно перечислять и дальше, но важнее осознание того, что с позиций сегодняшнего опыта трудно предсказать, каким будет образовательное пространство даже через 10–15 лет, а тем более какие результаты

должны быть получены через 30–50 лет, хотя думать об этом необходимо.

Таким образом, к традиционным размышлениям о явных функциях образования (воспроизводство *социально-профессиональной* структуры общества) и его латентных формах (репродукция *распределительных отношений*), о которых принято говорить в современной научной литературе, добавляются новые задачи *макронсихологического* характера³. В контексте поставленной проблемы *социально-психологические* основания развития образования обретают высокую актуальность как с точки зрения экономических достижений, так и с позиций социогуманитарных наук, призванных обеспечить высокое качество удовлетворения потребностей человека и общества, в том числе и экономических.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основу *экономического концепта* исследования легли представления о том, что “макрэкономика” включает в себя многообразные, сложноорганизованные и пролонгированные во времени условия, элементы и процессы (они детализованно представлены в тексте). С психологической точки зрения, восприятие макроэкономических процессов, обусловливаемых развитием образования, будет находить свое отражение в характерных быденных *представлениях* (высказываниях и цитатах) пользователей об образовании. Анализ *цитатности*⁴, т.е. характерных особенностей, посредством которых представления пользователей “опосредуются в единстве всех противоречий” [2, с. 97], произведен с помощью частотного, эмоционального и экспертного (контент-анализа) изучения смысловых единиц текстов с последующим выделением из общего объема информации сообщений, отражающих особенности протекания макроэкономических процессов в обществе.

Содержательно-смысловой анализ и последующее группирование сообщений осуществлялись путем экспертной оценки. Экспертами выступили участники проекта — два доктора и три кандидата наук, работающих в сфере анализа макронсихологических проблем общества. Всего собрано и обра-

выявлено, что неуверенность населения в разумности существующих экономических отношений проявляется сокращением темпов промышленного роста [5] и т.д.

³ Изучение этих процессов требует не только их признания, но и разработки соответствующих этим целям технологий научного анализа.

⁴ “Цитатность” рассматривается как способ выражения авторской позиции в его (автора) высказываниях.

ботано 48 658 уникальных сообщений из социальной сети “ВКонтакте”, которые остались после удаления из первичного объема данных повторяющихся (боты) и рекламных (имеющих ссылки на конкретные сторонние ресурсы) сообщений.

С методической позиции анализ был осуществлен в два этапа:

— путем автоматизированного анализа частоты встречаемости слов в общем объеме всех сообщений (в табл. 1 приведены морфологическое основание слова и частота его встречаемости в текстах (1а));

— посредством изучения эмоционального фона сообщений (1б): эмоциональная коннотация каждого слова также представлялась в числовых значениях, что позволяло выявлять наиболее частотные (наиболее часто повторяющиеся) переживания пользователей.

Частотный анализ слов произведен с использованием программы RuMorphu2 [6]. Выявление эмоционального фона сообщений и/или слов произведено с использованием нейросетевой модели Dostoevsky, основанной на русскоязычном словаре — датасет RuSentiment (подробнее о тональности см.: [1]). Точность идентификации модели выше 98% (подробнее о методах см.: [5, с. 116–123]). Эмоциональный фон коротких неформализованных сообщений оценивался по трем позициям — позитивный, нейтральный, негативный, по шкале от –1

Таблица 1. Примеры визуализации результатов автоматизированного анализа слов в сообщениях пользователей об образовании

а) Примеры частотного анализа слов		б) Примеры эмоционального анализа слов	
1104	хотеть	ненавидеть	–0.45879
195	знать	потерять	–0.34524
179	иметь	запретить	–0.32699
179	говорить	заработать	–0.30348
159	получать	создать	–0.28652
155	понимать	построить	–0.25571
151	работать	платить	–0.25366
150	думать	уехать	–0.25352
141	жить	украсть	–0.18990
113	расти	зарабатывать	–0.18527
113	смотреть	сделать	–0.17334
112	оказаться	понимать	–0.16431
112	написать	думать	–0.16357
112	закончить	надеяться	–0.10090
112	заниматься	планировать	–0.04537
112	спросить	гордиться	–0.02348
111	начинать	вспоминать	–0.00247
111	нести	нравиться	0.01251
111	вести	поступить	0.02249
111	забыть	переживать	0.03522
110	уничтожить	ждать	0.06546

(негативный) до +1 (позитивный). Результаты анализа эмоционального фона сообщений указаны с разбивкой на 20 равномерных числовых значений (длина шага — 0.1).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На рис. 1, а и б представлен частотный анализ существительных из текстов сообщений об образовании, которые использовались пользователями (чем чаще употребляется слово, тем больше размер шрифта на рисунке). Слова сгруппированы в смысловые подгруппы по различным основаниям, которые далее представляются в процессе обсуждения. Такие слова из текстов, как “промышленность”, “производство”, “культура”, “история”, “наука”, “экономика”, “общество”, “поколение”, “политика” и т.д., указывают на понимание пользователями общегосударственного характера образования. Роль и значение образования на микроуровне отражают следующие слова: “специальность”, “диплом”, “семья”, “работа”, “зарплата”, “мнение”, “налог”, “профессия”, “пенсия”, “ум”, “мышление” и др. Можно найти указания и на глобальные аспекты образования, это такие слова, как “мир”, “Европа”, “Запад”, “язык”. Очень важно обратить внимание на слово “возможности”, характеризующее общий потенциал образования, который пронизывает все уровни жизнедеятельности человека и общества. К такого рода связующим словам, отражающим функциональные возможности образования, можно также отнести “ресурс” и “развитие”. Заслуживающими внимания выступают и существительные, указывающие на характерные особенности более раннего периода развития российского общества, такие как “история” и “СССР”. Таким образом, через призму обыденных представлений пользователей образование можно рассматривать как важный ресурс развития человека и общества, который имеет исторически обусловленные детерминанты, т.е. складывается на протяжении длительного периода времени и, как следствие, может иметь отличительные особенности при переходе от одной культуры к другой. Такое существительное, как “время”, указывает на ресурсозатратный или ресурсопотребительский характер образования: на индивидуальном уровне время может интерпретироваться в контексте неизбежности значительных временных затрат на его получение (значительными будут издержки и при формировании/воспитании личности), а на уровне государства — как “история”, которая тоже не складывается мгновенно или однозначно (по заранее заданному сценарию).

социальной сети слабо связывают российское образование и с такими позициями, как “статус”, “должность” и “доход”. Малая частота употребления последних слов указывает на отсутствие, по мнению пользователей, явной взаимосвязи между качеством образования и реальным/ожидаемым социальным или экономическим статусом человека.

Далее представлен спектр существительных, наиболее часто употребляемых в контексте *негативной* оценки образования, — слова транслируются с негативным эмоциональным фоном (рис. 1, в). Такой анализ позволяет увидеть проблемы современного образования глазами пользователей. Так, среди негативно окрашенных позиций можно выделить: низкий “уровень” и “качество” образования; отсутствие достаточного количества “заводов”, куда можно пойти работать по завершении

учебы; низкий уровень развития “экономики”, “науки” и преподавания (“преподаватель”) — эти существительные часто употребляются в связке со словом “средневековые”; на макроуровне недовольство пользователей вызывают “реформы”, “коррупция” и “министерство”, а также отсутствие/наличие идеологии и приверженность (или отсутствие приверженности) к образовательной системе СССР. Раздражены пользователи и привилегированным положением, а также большим количеством “айтишников”, недовольны недостаточной ориентацией государства и образовательных учреждений на развитие “творчества”, реализацию замыслов и ожиданий учащихся (“мечта”). Негативные оценки вызывает пренебрежение со стороны чиновников, по мнению пользователей, “ресурсными” возможностями образования для развития государства, их также огорчает невозможность рассчитывать на высокие заработки (“деньги”) даже

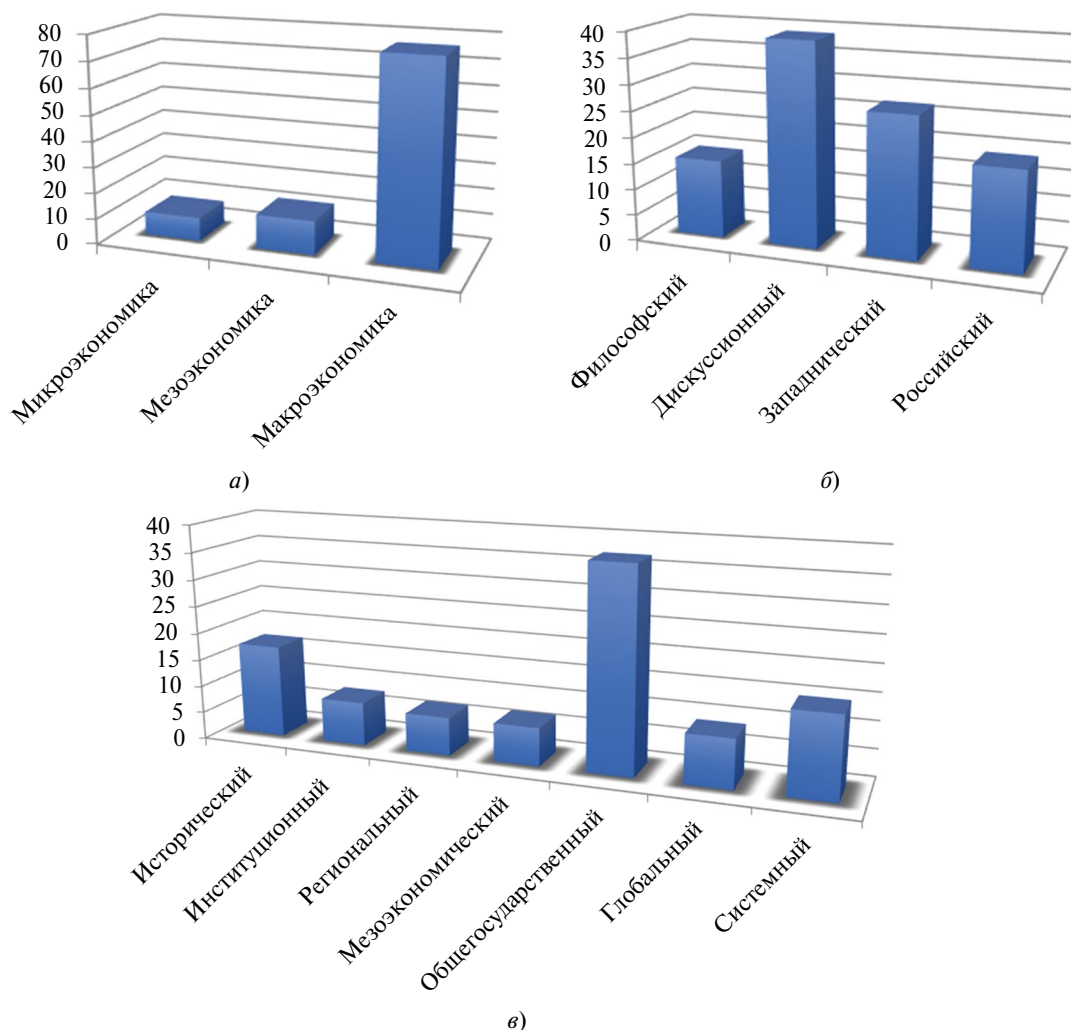


Рис. 2. Частотный анализ сообщений пользователей социальной сети “ВКонтакте” по различным социально-экономическим ситуациям, связанным с образованием, %: а — уровень социально-экономических процессов, обсуждаемый в сообщениях; б — характер обсуждений в сообщениях пользователей об образовании; в — характер макроэкономических высказываний в сообщениях пользователей об образовании

при высоком уровне образования и т.д. Обобщая детерминанты негативного фона высказываний, можно заключить, что пользователи в целом недовольны *современным состоянием* российского образования, хотя основания для неудовлетворенности при этом самые разнообразные, иногда даже противоречивые (см. пункты “СССР” или “идеология”).

Качественные особенности *глаголов* исходя из полученных результатов полезнее объяснять через их направленность, нежели частоту употребления. Так, если исходить из функционально-сущностного контекста употребления, то образование часто связано с такими выражаемыми глаголами состояниями и действиями, как “расти”, “делать”, “видеть”, “думать”, “читать”, “считать”, “учиться”, что указывает на активную познавательную-развивающую и формирующую роль образования. В будущем ожидается, что образование позволит “построить”, “начать”, “закончить”, “стать”, “создать”, “вырасти”, что также подтверждает предыдущую идею о созидательной роли образования. С образованием связаны позитивные концепты социального плана — “помогать”, например, а также из экономической сферы — “платить”. Исходя из этих результатов можно констатировать, что образование как социальное явление оценивается пользователями позитивно как по существу и его функциональности, так и в перспективном и социальном аспектах, учитывается его непосредственная взаимосвязь с экономическими процессами.

Группирование сообщений и их содержательно-смысловой анализ, который произведен в соответствии с принципами организации *контент-анализа*, показали, что наиболее часто обсуждение возможностей образования концентрируется на макроуровневых социально-экономических проблемах, затем последовательно сужается к мезо- и микроуровневым явлениям (рис. 2, а). Для конкретизации социально-экономических проблем макроуровневого содержания тексты сообщений были разделены на дополнительные *подгруппы* в соответствии с одним из классических экономических подходов [3]. Как оказалось, обсуждение этих ситуаций происходит по направлениям развития общественных процессов разного характера (см. рис. 2): *системный* (образование как система, его цели, задачи, типы и состояние); *общегосударственный* (экономические показатели и тенденции государственного развития); *мезоэкономический* (система отраслей экономики, их состояние, межотраслевые балансы); *региональный* (сравнительный анализ регионов, их преимущества и ограничения в сфере производства/добычи ресурсов, состояние

производительных сил); *институциональный* (интересы и поведение экономических агентов — предприятий, организаций, учреждений, их современное развитие по принципам “де-юре” и “де-факто”) и *исторический*, отражающий специфику предшествующих этапов социально-экономического развития России как национальной общности (современное состояние, ограничения и ожидаемые перспективы). Проанализированные обсуждения чаще всего носят сугубо *дискуссионный* характер. В основе дискуссий, иногда очень жестких, чаще всего лежат ориентации одних пользователей на западные ценности — благополучие человека (доход, уровень жизни, социальная защищенность и т.д.), а других — на традиционно принятые в России и обычно задающиеся “сверху” ориентации на сохранение и развитие общегосударственных интересов. Есть и общеполитические высказывания о возможных путях развития образования и общества, оценке сущностных и оперативных признаков происходящих процессов. Эти высказывания не самые частые, но имеют стабильный удельный вес и определенный круг сторонников — около 10%.

Для наглядности описанные выше позиции подкреплены примерами высказываний пользователей, которые могут помочь в осознании и общего накала, и характера обсуждаемых ситуаций (см. приложение).

Наибольшее огорчение у пользователей социальной сети вызывает, как было выявлено ранее и показано далее, современное состояние образования. По их мнению, современное образование недостаточно реализует ведущие макросоциальные функции, связанные с уровнем жизни населения и обеспечением конкурентоспособности страны, да и само качество образования вызывает немало нареканий (см. приложение).

Количественный анализ *эмоционального фона* сообщений (рис. 3, а) позволил убедиться в том, что большинство сообщений носит негативный характер (диапазон от -0.9482 до -0.1002), при этом весь диапазон шкалы негативных позиций, представленный девятью различными по уровню выраженности числовыми промежутками, заполнен целиком. Это означает, что высказывания демонстрируют как умеренно негативный фон, так и резко выраженный — максимально возможный уровень негативизма, зачастую транслируемый в экспрессивной форме. *Нейтральный* (диапазон от 0.1001 до 0.0099) и *положительный* (диапазон от 0.1001 до 0.1) эмоциональные фоны высказываний пользователей тоже присутствуют, хотя уровень их выраженности несопоставим с интенсивностью

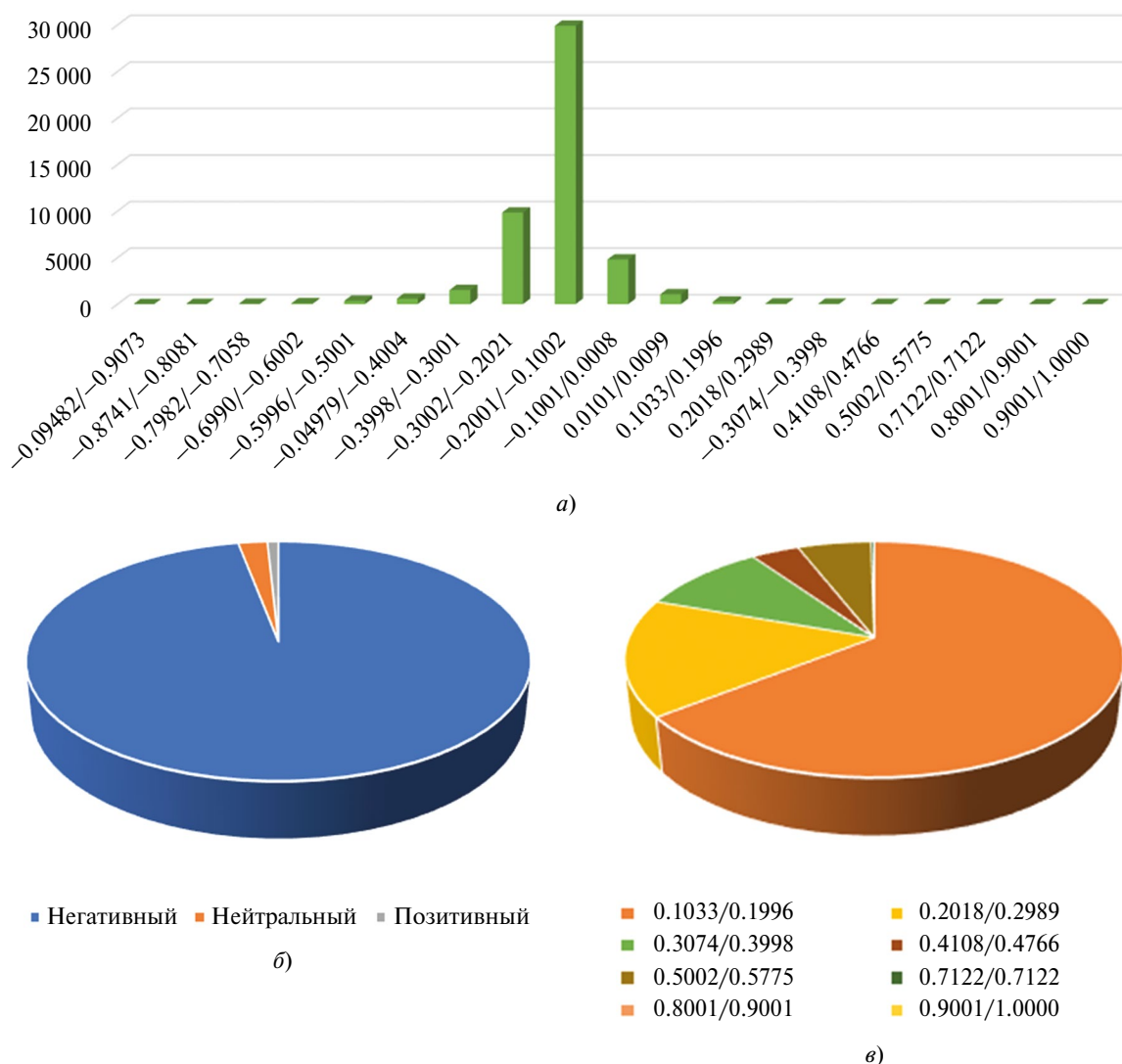


Рис. 3. Распределение эмоционального фона сообщений об образовании пользователей социальной сети “ВКонтакте”: а — распределение эмоционального фона сообщений по числовым диапазонам; б — распределение общего эмоционального фона; в — распределение позитивного эмоционального фона (от умеренного к ярко выраженному)

негативных оценок (рис. 3, б). Так, по количественным параметрам нейтральный фон оценок составляет 2.2%, а позитивный — 0.8%⁶. При этом важно отметить, что позитивные высказывания все-таки представлены и также отражают широкий спектр ситуаций (рис. 3, в). Пользователи рады тому, что образование служит реализации многих своих общественных функций (социальных, экономических, политических, психологических — формирование личности и т.д.), а часть из них верит, что в будущем ситуация будет улучшаться. Позитивные оценки распределены в семи диапазонах из девяти возможных на шкале “Уровни выраженности”. Таким образом, пользователей, удовлетворенных образованием, в абсолютных значениях

немало, и они также подробно описывают свою точку зрения, хотя и представляют значительное меньшинство (см. например: приложение, п. 11, высказывание 2).

ВЫВОДЫ

1. *Функциональная сущность* образования как ресурса макроэкономического развития государства, по мнению пользователей социальной сети, связана с его возможностью оказывать воздействие на социальное, экономическое и политическое развитие общества и государства, в том числе как геополитического субъекта. При этом макрофункциональные возможности образования оцениваются значительно выше, чем его возможности влиять на индивидуальное развитие и профессиональное

⁶ В абсолютных значениях нейтральные высказывания составляют 1 060 сообщений, а позитивные — 404.

становление личности. Пользователи также указывают на высокую взаимосвязь образования и уровня культуры населения. По их мнению, функциональная направленность образования во многом определяется предшествующей историей развития государства, в частности, российское образование неизменно соотносится с советским периодом его развития, и это обстоятельство до сих пор служит основанием для дискуссий, особенно при выборе социально-экономических ориентиров развития общества.

2. Структурно-содержательный анализ функциональной направленности образования, представленной в текстах пользователей, охватывает все уровни развития социально-экономических процессов — от личностного до общегосударственного. Макроуровневый контекст образования включает в себя все его функциональные паттерны и демонстрирует четко выраженное иерархическое соотношение, выстраиваясь в следующем порядке (порядок представлен по мере снижения значимости): общегосударственный, исторический, системный, глобальный, институциональный, региональный и мезоэкономический. Последние два уровня (региональный и мезоэкономический) продемонстрировали пропорционально соотносимые (близкие по значениям) количественные характеристики.

3. В рамках обсуждения проблем образования разворачивается серьезная полемика между сторонниками государственно-ориентированного и социально-центрированного путей развития общества, сторонники этих двух “течений” многочисленны, и дискуссия вовлекает в полемику до 70% пользователей. Расхождения во мнениях о функциональной сущности свойственны пользователям и на обобщенно философском уровне, например, споры вызывает позиция об ответственности образовательного учреждения за формирование мировоззренческих убеждений учащихся. Выявлено много приверженцев такого подхода, иные категорически против вмешательства образования в частную жизнь учащихся, немало сторонников и разумного сочетания обоих подходов при формировании политических и социальных воззрений подрастающего поколения.

4. Историческая обусловленность российского образования у пользователей соотносится с особенностями развития образовательных процессов в СССР, при этом привязки современного образования к более ранним периодам истории (дореволюционному или еще более ранним этапам) не происходит. К неоспоримым преимуществам советского периода развития образования пользователи

относят высокий уровень развития науки, образования и культуры, к отрицательным характеристикам причисляют протекание образовательного процесса в рамках общих, обусловленных “свыше”, негибких образовательных стандартов, которые подавляют способность человека свободно и творчески мыслить, вырабатывать собственное мнение, самостоятельно выбирать стили поведения и направленность жизненного пути (особенно жестко инакомыслие преследовалось, по мнению пользователей, в отношении возможных сценариев развития государства).

5. Образование как с сущностных, так и с функциональных позиций оценивается пользователями как благо для человека и общества, достижение которого требует значительных временных и социально-экономических затрат со стороны всех его участников (государства, преподавателей и обучающихся). Каких-либо отрицательных коннотаций, связанных с образованием как социальным феноменом, в текстах сообщений не обнаружено.

6. Недостаточная удовлетворенность образованием, проявляющаяся в негативном фоне высказываний, связана у пользователей с нынешним состоянием образования. Среди ведущих причин негативных оценок можно отметить недостаточную ориентированность образования на решение внутренних социальных проблем и повышение уровня жизни населения. Высокую неудовлетворенность вызывают и некоторые иные факторы: остаточные принципы финансирования, слабая интегрированность в международное образовательное пространство, низкое качество преподавания, отсутствие экономических гарантий при получении диплома, дефицит престижных и/или высокооплачиваемых рабочих мест и т.д. В целом негативных оценок образования, обусловленных различными причинами, придерживаются более 90% пользователей.

7. В завершение анализа можно также отметить, что в контексте сообщений нет проговаривания или осознания и тем более принятия пользователями (т.е. населением/гражданами) на себя ответственности за современное состояние образовательных процессов. Ответственность за развитие образования целиком возлагается ими на органы государственной власти, которые, по их мнению, обязаны задавать продуманную функциональную направленность образовательной системе, обеспечивать высокий уровень научных и культурных достижений, стимулировать интерес населения к получению образования, предоставлять значимые привилегии наиболее высокообразованным членам общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общим выводом исследования может стать утверждение о том, что, несмотря на чрезвычайно высокую функциональную оценку образования на различных уровнях (макро-, мезо- и микро-), основная масса высказываний пользователей социальной сети сосредоточена в диапазоне негативных оценок, что объясняется их неудовлетворенностью современным состоянием российского образования. Такая *неудовлетворенность* обусловлена негативной оценкой государственной образовательной политики, которую связывают с недооценкой роли образования в глобальном, общегосударственном, региональном и личностно-ориентированном аспектах. Выявленные результаты требуют дальнейшей конкретизации, например изучения предлагаемых для преодоления сложившейся ситуации алгоритмов, что можно рассматривать как *перспективную* тему дальнейших исследований. Также целесообразно отметить высокую значимость обращения социогуманитарных наук к «*цифровым*» технологиям анализа, что обеспечивает как обогащение научной базы, так и дополнительные возможности получения социально значимой информации, релевантной обществу в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двойникова А.А., Карпов А.А. Аналитический обзор подходов к распознаванию тональности русскоязычных текстовых данных // Информационно-управляющие системы. 2020. № 4 (107). С. 20–30.
2. Иванова И.А. Роль феномена “образ мира” в отечественной психологии // Вестник УРАО. 2011. № 1. С. 95–98.
3. Краков Л.П., Игнатъев М.В., Тимирязова А.В. и др. Макроэкономика: Учебник для вузов. М.: Изд-во ИАЭП, 2017.
4. Кузьмичев С.М. Актуальные вопросы понимания человеческого капитала и его роль в современных экономических процессах // Молодой ученый. 2017. № 28 (162). С. 63–64.
5. Психологические исследования в интернет-пространстве: поисковые системы, социальные сети, электронные базы. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2020.
6. Korobov M. Morphological analyzer and generator for Russian and Ukrainian languages // Communications in Computer and Information Science. 2015. V. 542. P. 330–342.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примеры сообщений пользователей социальной сети “ВКонтакте” о различных социально-экономических ситуациях, связанных с образованием

№ п/п	Смысл (характер)	Примеры
1	Системный	— ...У меня иррациональный страх, что пока я тут с учебкой ношусь, все свободное время ей уделяю, экономика окончательно рухнет, и образование в принципе никому не будет нужно. — Да и не может такая огромная система (образование) слишком долго оставаться целым, слишком много дезинтеграционных факторов — интересы региональных элит, межэтнические конфликты, экономические последствия санкций и многое другое, пока еще скрытое и подавленное. — Не знал, что высокий процент среднего класса — это одна из причин высокой эмиграции, всегда думал, что эмиграция связана с социалкой и экономикой: уровнем жизни, наличием рабочих мест, качеством образования...
2	Макроэкономический	— ...Если бы ты изучал экономику, государственное управление и вообще имел хорошее образование, то знал бы о разделении труда и функциях государства. А твои мемасы потеряли актуальность лет 15 назад. Где ты живешь, в какой деревне??? — ...любой народ хочет жить хорошо, чтобы была уверенность в завтрашнем дне и гарантированная государством работа по профилю обучения. — ...недостаточное образование по экономике СССР. Они не понимают причин развала СССР, верят, что кто-то его намеренно развалил
3	Региональный	— ...возможность получать образование при прочих равных условиях зависит от региона проживания... — ...а возможностей для обеспеченной жизни, скорее всего, и нет, особенно если ты в регионе — зарплаты нищенские... — Высокие налоги — это нормально, если они идут на пенсии, обустройство регионов и городов, инфраструктуру, образование и т.д.

№ п/п	Смысл (характер)	Примеры
4	Институциональный	— ...Важно поднять качество образования, медицины и экологии, повысить уровень жизни, развивать внутреннюю и внешнюю экономику... можно было бы попробовать борьбу с коррупцией, но я не представляю (от слова совсем), как это сделать... — С экономикой должно образование работать! Процесс, увы, небыстрый... — Необходима переориентация политики на решение внутренних экономических проблем — инфраструктуру, медицину, образование
5	Исторический	— ...у нас всегда были плохая экономика, вялая социалка, слабый бизнес, неприемлемое образование... — Как “великая советская экономика” так успешно развалилась? И что это за экономика такая, когда у людей не было возможности свободно купить даже базовые вещи? — Просто лично мне не так легко избавиться от социальной установки, навязанной с детства: образование = профессия на всю жизнь = работа
6	Глобальный	— ...очень интересная тема, кстати говоря, но безумно противоречивая... с одной стороны, и экономический подъем, и подъем образования..., а с другой стороны, диктатура... — США — первая экономика мира в основном за счет технологий, каждый разъемчик в китайском смартфоне произведен по американскому патенту, плюс развитое образование. — ...Экономика стала глобальной. Хватит свято верить, что “сейчас мы сделаем что-то сами”, пора понять, что сотрудничать тупо выгоднее, чем не сотрудничать. — Поняла, что для планирования семьи и детей важен не только возраст, образование, доход, но и геополитическая ситуация в мире
7	Мезоэкономический	— ...чем лучше образован человек (народ), тем сложнее им манипулировать, в том числе, и в экономических вопросах. — ...Мне кажется, все экономисты, потратившие годы на образование, при измененных условиях могут просто выйти в окно... — ...и это будущее России? Тик-токеры, блогеры, летсплейщики, вебкамщики. А финансовое образование, а экономика?
8	Личностно направленный	— Жаль, что на всякую ерунду у родителей хватило денег, а на университетское образование для меня — нет, но как уж есть... — Однажды приходит время задуматься о своей личной экономике, и ты осознаешь, что все накопленное враз уходит в ноль при оплате за семестр своего пока неоконченного образования... и ВСЕ ЖЕ жаль, что безденежье становится нормой начиная уже с восемнадцати лет. — Сейчас встал вопрос о том, какое образование получать. Экономика, которую я так люблю, мне не светит. И все более-менее серьезные варианты, связанные с бизнес-аналитикой, тоже. В обоих случаях в предреквизитах значится математический анализ
9	Дискуссионный	— Ты прямо экономист... Где учился? Хотя не говори, вижу кастрюльное образование. — Предъявите успехи, пожалуйста, макроэкономические, — вот здесь и сейчас! — Пропаганда хорошо работает, а ваша голова и образование, видимо, отдыхают. Экономика — не для вас!
10	Западнический	— Россияне знают только русский язык, откуда им взять образование? — Образование советское — так себе: оно научило людей читать, а не думать. Хорошее образование учит думать. Меня думать научили в английских и американских вузах. — Все умные уже уехали
11	Российский	— Зачем нам вражеское образование. — Бесплатное образование в лучшем вузе страны и множество возможностей для прекрасной жизни. Да, мне здесь очень хорошо! — Не буду повторять, что успешный бизнес и на Западе — не для всех, как и крутое образование, и миллион долларов. Сожаление о “десятках миллионов людей в России” выглядит как перенос своей модели успешной жизни на людей, которые могут видеть счастье в другом

№ п/п	Смысл (характер)	Примеры
12	Философская	— Спроси двух россиян, что такое хорошее образование, — получишь три несо- вместимых ответа, то же самое с экономикой. — Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и сотру- дничеству между всеми народами, расовыми, религиозными и экономическими группами. — Если у человека нет базовых представлений, как устроен мир, то можно любую “...” посеять в неокрепший мозг: хоть религию, хоть заговор, хоть веру во встава- ние с колен, хоть в чипирование. Корень всего — никчемное образование

EDUCATION AS A FUNCTIONAL RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE STATE: AN ANALYSIS OF THE SOCIO-ECONOMIC VIEWS OF RUSSIANS

D. A. Kitova^{*}, A. L. Zhuravlev^{}**

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13 bldg. 1, Russia.*

^{}ScD (Psychology), Professor, Leading Researcher of the Laboratory of the History
of Psychology and Historical Psychology.*

E-mail: j-kitova@yandex.ru

*^{**}Academician of the Russian Academy of Sciences, scientific supervisor of the Institute
of Psychology of the Russian Academy of Sciences.*

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Received 08.02.2024

Abstract. The study was devoted to identification of the population's everyday ideas about the functional capabilities of education that can have an impact on the development of the state. The methodological approach and research methods are based on the fact that the perception of macroeconomic processes determined by the development of education will be reflected in the everyday ideas of the population, which can be studied through structural and content analysis of the texts of messages on social networks. The work used methods of grounded theory, neural network analysis, analysis of the frequency of occurrence and emotional back-ground of words, content and expert analysis. It is shown that, according to users of social networks, the leading functions of education are associated with its ability to influence the social, economic and political development of society and the state, including as a geopolitical subject. Users associate education with various levels of development of socio-economic processes — from personal to national. The functional essence of education as a resource for the macroeconomic development of the state dominates over other aspects (micro- and meso-levels) of ideas and demonstrates a clearly defined hierarchical relationship of priorities: national, historical, systemic, global, institutional, regional and meso-economic. As part of the discussion of educational processes, differences arise between supporters of state-oriented and socially-centered ways of developing society. The historical conditionality of Russian education among users correlates with the peculiarities of its development in the USSR, and there is no connection to earlier periods of history. Education from a functional perspective is assessed by users as a benefit for individuals and society, the achievement of which requires significant time and socio-economic costs on the part of all its participants (the state, teachers and students). Insufficient satisfaction with higher education is manifested by the majority of users and is due to an assessment of its current state. The identified results require further specification, for example, the study of algorithms proposed to overcome the current situation.

Keywords: macropsychology, functions of education, everyday ideas, frequency analysis of words, neural network model, emotional background, social contexts.

REFERENCES

1. *Dvojnikova A.A., Karpov A.A.* Analiticheskij obzor podhodov k raspoznavaniyu tonal'nosti russkoyazychnyh tekstovykh dannykh. Informacionno-upravlyayushchie sistemy. 2020. № 4 (107). P. 20–30. (In Russian)
2. *Ivanova I.A.* Rol' fenomena "obraz mira" v otechestvennoj psihologii. Vestnik URAO. № 1. 2011. P. 95–98. (In Russian)
3. *Krakov L.P., Ignat'ev M.V., Timiryasova A.V. i dr.* Makroekonomika: Uchebnik dlya vuzov. Moscow: Izd-vo IAEP, 2017. (In Russian)
4. *Kuz'michev S.M.* Aktual'nye voprosy ponimaniya chelovecheskogo kapitala i ego rol' v sovremennykh ekonomicheskikh processakh. Molodoj uchenyj. 2017. № 28 (162). P. 63–64. (In Russian)
5. *Psihologicheskie issledovaniya v internet-prostranstve: poiskovyie sistemy, social'nye seti, elektronnye bazy.* Moscow: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2020. (In Russian)
6. *Korobov M.* Morphological analyzer and generator for Russian and Ukrainian languages. Communications in Computer and Information Science. 2015. V. 542. P. 330–342. (In Russian)

УДК 159.9

КОГОРТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫПОЛНЕНИИ ТЕСТА ИНТЕЛЛЕКТА: ЭФФЕКТЫ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И СЛОЖНОСТИ ЗАДАНИЙ

© 2024 г. Т. Н. Тихомирова*, С. Б. Малых**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований;
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Россия.*

**Академик РАО, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник.
E-mail: tikho@mail.ru*

***Академик РАО, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией.
E-mail: malykhsb@mail.ru*

Поступила 02.02.2024

Аннотация. Представлены результаты анализа когортных различий в выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” за одно десятилетие. В фокусе исследовательского внимания оказываются показатели выполнения теста флюидного интеллекта 1008 школьниками шести когорт по рождению, поступившими в первые классы одной общеобразовательной организации с 2011 по 2017 г., и их результаты через четыре года начального школьного обучения — с 2015 по 2021 г. Решаются задачи, связанные с определением характера когортных различий в тестовых баллах “внутри” одного десятилетия на первом и четвертом годах обучения, вероятностью изменения размера когортных различий в ходе начального школьного обучения и степенью их зависимости от сложности тестовых заданий. Результаты исследования свидетельствуют о существовании когортных различий в выполнении учениками одной общеобразовательной организации теста интеллекта “внутри” одного десятилетия. При этом характер изменений не соответствует тенденции поступательного увеличения тестового балла от предыдущей когорты к последующей когорте. Величина когортных различий на первом и четвертом годах обучения варьируется в зависимости от сложности тестовых заданий, достигая максимальных значений для более сложных заданий. Показано, что четыре года начального обучения в школе существенно сокращают выраженность когортных различий по показателям теста “Стандартные прогрессивные матрицы”. При этом сложность тестовых заданий оказывается связанной с влиянием начального школьного обучения на когортные различия: чем сложнее задания, тем в меньшей мере сокращается величина когортных различий к концу начальной школы.

Ключевые слова: флюидный интеллект, тест “Стандартные прогрессивные матрицы”, когортные сравнения, сложность заданий, начальное школьное обучение, десятилетие.

DOI: 10.31857/S0205959224020032

На протяжении более чем столетнего периода, с момента введения в науку психометрических показателей интеллектуального развития, выполнение тестов интеллекта — оправданное, а порой неоправданное — прочно вошло в сферу образования, здравоохранения, производства и т.п. в качестве критерия принятия решения по конкретному человеку.

Согласно исследованиям, интеллект как способность к приобретению, усвоению и эффективному применению знаний для успешной адаптации в изменяющихся условиях [2] не только имеет важнейшее значение для индивидуальных достижений в обучении и профессиональной реализации

на всем протяжении жизни [2; 14], но и оказывается связанным со здоровьем и долголетием [7]. Более того, интеллект может полностью объяснять влияние одного когнитивного признака на другой, например, при анализе системы репрезентации количества в ходе развития [2] и даже нивелировать кросскультурные различия в темпах когнитивного развития [22].

Исследования индивидуальных различий при выполнении тестов интеллекта свидетельствуют о широком диапазоне вариативности этого важнейшего когнитивного признака в каждой образовательной организации, регионе, стране [2; 22]. Вместе с тем диапазон вариативности может

изменяться в зависимости от целого ряда социокультурных условий, но всегда будет ограничен спецификой тестовых результатов той когорты по рождению, к которой относятся респонденты [20]. При этом наряду с возрастными изменениями существуют изменения в зависимости от года рождения, а также взаимодействие между возрастом, годом рождения и текущими социокультурными условиями, что может приводить к существованию когортных различий на уровне отдельных выборок даже внутри одной страны [15; 18; 20].

Когортные исследования показателей выполнения тестов интеллекта неразрывно связаны с анализом феномена “эффект Флинна”, суть которого — в неуклонном последовательном росте тестовой результативности на протяжении более чем столетнего периода [12]. Так, по данным метаанализа с совокупным участием до 4 млн респондентов для тестов интеллектуального развития прирост показателей с 1903 по 2013 г. составил в среднем 3 балла за десятилетие [16]. При этом подчеркивается, что наиболее заметный прирост наблюдался для тестов флюидного интеллекта, в которых измеряется способность мыслить логически, анализировать и решать задачи, выходящие за пределы предыдущего опыта. В частности, сообщается о приросте флюидного интеллекта в 4.1 балла за десятилетие по сравнению с 2.1 балла для тестового показателя кристаллизованного интеллекта [16]. Вместе с тем подчеркивается не линейный характер статистически значимых когортных изменений при выполнении тестов флюидного интеллекта, а сегментарный — с двумя периодами наиболее интенсивного прироста тестового балла, дальнейшим ослаблением и стабилизацией годового прироста на уровне 0.22 балла вплоть до 2013 г. [16].

В то же время в исследованиях все более отчетливо сообщается не только о замедлении прироста баллов в тестах интеллекта, но и о прекращении или даже снижении тестовых баллов [8–10; 21]. Так, феномен “эффект анти-Флинна”, “обратный эффект Флинна”, обсуждается в исследовании с участием респондентов из Франции при выполнении теста Векслера в период с 1999 по 2009 г., где показано снижение общего тестового балла на 3.8 [8]. “Обратный эффект Флинна” был зафиксирован практически для всех типов тестов интеллекта на выборках США с 2006 по 2018 г. и с 2011 по 2018 г. независимо от возраста и пола респондентов [10].

В целом во всех исследованиях, подтверждающих как поступательное увеличение тестового балла интеллекта от когорты к когорте, так и его стабилизацию или снижение, делаются выводы

о зависимости силы и направления динамики тестовых результатов от страны/региона респондентов и исследуемого периода времени, включая периоды менее одного десятилетия [10; 16]. В то же время среди важнейших социальных факторов изменения тестовых баллов интеллекта исследователи единодушно называют образование, подчеркивая возможное влияние и на прирост баллов, и на их снижение. Более того, в работах, где авторы не находят когортных различий при выполнении тестов интеллекта у дошкольников, подчеркивается, что “эффект Флинна” и эффект “анти-Флинна” могут наблюдаться только на выборках респондентов, которые уже приступили к системному школьному образованию (см., в частности, [17]).

Эффекты влияния школьного образования убедительно продемонстрированы в исследованиях, где изучаются независимые вклады биологического и образовательного возраста в динамику интеллектуального развития, иными словами, анализируется роль возраста респондента и количества лет обучения [6; 14; 19]. Показано, в частности, что дети одного возраста, начавшие школьное обучение годом раньше, опережают своих сверстников, пришедших в школу годом позже и, соответственно, обучающихся на один год меньше, по показателям интеллекта не только к концу текущего учебного года, но и спустя четыре года [6]. В лонгитюдных исследованиях сообщается об интенсивном росте тестовых показателей интеллекта именно в период начального обучения в школе, когда происходит активное усвоение новых знаний, освоение умений и формирование навыков в области разнообразных школьных предметов [3; 22]. В метаанализе с участием 600 тыс. респондентов из 42 выборок рассчитано, что дополнительный год обучения “приносит” респонденту от 1 до 5 баллов при выполнении тестов интеллекта, что делает образование “наиболее последовательным, надежным и долговечным методом повышения интеллекта” [19, p. 1358].

Действительно условиям и качеству государственного образования отведена ведущая роль в объяснении когортной динамики тестового балла интеллекта, но тем не менее, согласно результатам ряда исследований и их метаанализам, школьное образование не может полностью объяснить степень изменения тестового балла в интеллектуальных тестах от когорты к когорте [5; 11; 16]. Сообщается о необходимости изучения содержательных характеристик того или иного теста интеллекта, включая, в частности, его предназначение (например, измерение флюидного или кристаллизованного

интеллекта), тип (матричный с вариантами выбора или вербальный без вариантов выбора), отдельные субтесты или шкалы, формат предъявления (компьютеризированные или печатные бланки) и т.п. Показаны, в частности, различия в интенсивности прироста тестового балла между когортами для тестов интеллекта, основанных на заданиях, требующих актуализации способности к мысленному вращению объектов (пространственный интеллект), владения определенными знаниями, полученными ранее (кристаллизованный интеллект), умения логически оперировать абстрактными символами без опоры на предшествующие знания и опыт обучения (флюидный интеллект) [10; 16].

Как правило, ряд тестов интеллекта сконструирован в соответствии с принципом прогрессивности, т.е. последовательного усложнения тестовых заданий от предыдущей к последующей серии (см., например, [1]). Более того, возрастающая сложность тестовых заданий влечет за собой необходимость последовательной актуализации определенных мыслительных процессов, например дифференциации, сравнения, анализа, синтеза, что может приводить к неравномерному распределению баллов по сериям внутри теста интеллекта, а в конечном счете — к когортным различиям не только на уровне общего тестового балла, но и при анализе результативности выполнения отдельных тестовых субтестов, серий или блоков. Согласно исследованиям, для более сложных тестовых заданий диапазон вариативности оказывается значительно шире, чем для менее сложных аналогичных заданий [1; 2; 11; 13], что может способствовать более интенсивным смещениям средних значений и, соответственно, более заметным когортным различиям при анализе выполнения сложных серий теста. Это предположение основано в том числе на тезисе о более ярком проявлении индивидуальности именно в более сложных видах деятельности [4].

Когортные исследования по рождению относят к классу кросс-секционных исследований интеллекта, и отчасти по этой причине авторы ограничиваются лишь данными об их существовании или отсутствии, а также о характере когортных изменений при их существовании — позитивном, подтверждающим “эффект Флинна”, или негативном, связанном со снижением тестовых баллов [10; 11; 18]. Когортные сравнения проводятся на данных респондентов из разных регионов, однократно выполнивших различные тесты интеллекта в исследуемый период времени, с расчетом прироста или убыли среднего тестового балла, как правило, за десятилетие [8; 9; 16]. Вместе с тем в работах

зафиксированы факты возникновения статистически значимых различий с интервалом, например, в 5–6 лет [21] или даже в 4 года [15], что актуализирует проведение когортных сравнений “внутри” одного десятилетия и определение характера динамики тестового балла на этом временном отрезке. Кроме того, остается открытым вопрос эмпирического анализа образования в качестве фактора когортных изменений при выполнении тестов интеллекта, который возможен только при изучении результатов повторного тестирования респондентов через определенный интервал времени (например, через четыре года начального общего образования). При такой организации исследования — с лонгитудным дизайном — становится возможным рассчитывать изменения в размерах когортных различий на временном интервале, связанном с определенным уровнем образования.

Среди разнообразных методов измерения интеллектуального развития тест “Стандартные прогрессивные матрицы” характеризуется отсутствием специфического социокультурного контекста, не дающего преимущества одной социальной группы перед другой [1], и является наиболее “нагруженным” на фактор “g”, что подчеркивает его центральное положение в ряду тестов интеллекта [14]. Более того, именно флюидный интеллект в наибольшей мере связан с эффективностью усвоения новых знаний и умений в ситуации школьного обучения [2; 14], что дает возможность эмпирически оценить системное образование в качестве фактора когортных изменений в тестовых показателях школьников.

Целью настоящей работы является изучение когортных различий в выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” на протяжении десятилетнего периода. В фокусе исследовательского внимания оказываются данные выполнения этого теста школьниками шести когорт по рождению, поступившими в первые классы одной общеобразовательной организации с 2011 по 2017 г., и их результаты через 4 года начального школьного обучения — с 2015 по 2021 г.

Среди основных задач исследования — определение характера когортных различий в тестовых баллах (наблюдается ли последовательная или скачкообразная динамика в выполнении теста интеллекта “внутри” одного десятилетия), вероятности изменения размера когортных различий в ходе школьного обучения (остаются ли когортные различия после четырех лет начального обучения в школе) и зависимости когортных различий от сложности тестовых заданий (имеет ли значение сложность заданий при анализе когортных

различий в выполнении теста интеллекта). Эти задачи становятся возможным решить только в четырехлетнем лонгитюдном исследовании, организованном в одной общеобразовательной организации с относительно стабильным составом обучающихся и учителей начальных классов, незначительно меняющимися на протяжении десятилетия образовательными программами, а также полным отсутствием вступительных испытаний для приема детей и их распределения по классам.

МЕТОДИКА

Выборка и процедура исследования. Выборку исследования составили ученики начальных классов одной общеобразовательной организации из Российской Федерации, участвующие в исследовательском проекте “Кросс-культурное лонгитюдное исследование академической успешности школьников” [22]. Общеобразовательная организация принимает всех детей с 6.5 года, зарегистрированных на закрепленной за школой территории, без вступительных испытаний и иного отбора.

В статистический анализ этого исследования вводились данные 1008 учеников шести когорт, собранные на первом и четвертом году обучения в начальной школе, в период с 2011 по 2021 г.

В исследовании принимали участие все ученики, поступившие в первые классы школы в 2011/12, 2013/14, 2014/15, 2015/16, 2016/17 и 2017/18 учебных годах и завершившие начальное обучение в четвертых классах школы в 2014/15, 2016/17, 2017/18, 2018/19, 2019/20 и 2020/21 годах соответственно. Все когорты, кроме когорты V, представлены пятью классами; когорты V — шестью классами. Характеристики когорт учеников представлены в табл. 1.

Каждый участник исследования выполнил все задания теста “Стандартные прогрессивные матрицы” на первом и четвертом году обучения под наблюдением исследователя. На участие школьников

в исследовании и обнародование результатов получены письменные информированные согласия их родителей. Статистический анализ осуществлялся на базе обезличенных персональных данных.

Методика. Тест “Стандартные прогрессивные матрицы” измеряет уровень развития флюидного интеллекта — способности эффективно решать задачи с абстрактными символами, не связанными с полученными ранее знаниями и опытом [1]. 60 заданий этого теста сгруппировано в пять серий — А, В, С, D и E. В соответствии с принципом прогрессивности сложность выполнения постепенно увеличивается от предыдущего к последующему заданию внутри каждой серии — от 1 к 12, а также от предыдущей к последующей серии — от А к E. Участник исследования должен выбрать недостающий элемент задания — матрицы из 6 или 8 предложенных вариантов.

Серия А априори считается наименее сложной и требует актуализации умения дифференцировать основные элементы и внимательно их соотносить с предложенными вариантами недостающих фрагментов. Серия В включает задания, в которых необходимо определить принцип построения матрицы, увидеть ось симметрии матрицы и по аналогии дополнить матрицу недостающим фрагментом. В заданиях серии С необходимо определить закономерности непрерывного изменения элементов матрицы по горизонтали и вертикали, объединить суть этих изменений и в соответствии с принципом динамического обогащения элементов выбрать недостающий фрагмент. Серия D основана на заданиях, в которых необходимо понять качественные и количественные изменения элементов матрицы по горизонтали, вертикали и диагонали, сформулировать закономерности составления элементов матрицы и применить эти закономерности к составлению недостающего фрагмента. Серия E априори считается наиболее сложной и требует в том числе понимания сути алгебраических операций при анализе и синтезе составных частей отдельных элементов матрицы.

Таблица 1. Характеристики выборки исследования

Когорта	Год начала обучения	Год завершения обучения	Количество учеников	Количество девочек, %	Среднее значение возраста (стандартное отклонение)	
					Первый год обучения	Четвертый год обучения
I	2011/2012	2014/2015	159	48.6	7.8 (0.3)	10.8 (0.3)
II	2013/2014	2016/2017	165	45.5	7.8 (0.4)	10.8 (0.4)
III	2014/2015	2017/2018	166	50.3	7.7 (0.4)	10.7 (0.4)
IV	2015/2016	2018/2019	162	59.6	7.8 (0.3)	10.8 (0.3)
V	2016/2017	2019/2020	187	51.8	7.8 (0.4)	10.8 (0.4)
VI	2017/2018	2020/2021	169	53.1	7.9 (0.3)	10.9 (0.3)

В статистическом анализе использовались показатели правильно выполненных заданий, рассчитанные по каждой серии теста — А, В, С, D, E, а также общий балл по тесту.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Описательные статистики. Рассчитаны средние значения и стандартные отклонения правильно выполненных заданий по каждой серии для шести когорт на первом и четвертом годах обучения в школе. В табл. 2 представлены средние значения и стандартные отклонения (в скобках) количества правильных ответов по сериям теста “Стандартные прогрессивные матрицы” на первом (верхняя строка) и четвертом (нижняя строка) годах обучения в школе, а также описательные статистики для общего тестового балла.

В табл. 2 для показателей общего балла и пяти тестовых серий А–Е указано количество правильно выполненных заданий. При этом максимально возможное значение по каждой серии теста составляет 12, а для общего тестового балла — 60. Как следует из табл. 2, средние значения показателей выполнения теста “Стандартные прогрессивные матрицы” различаются между группами школьников шести когорт как на первом году обучения, так и на четвертом учебном году. Иными словами, ученики начальных классов, год за годом обучающиеся в одной школе на протяжении десятилетнего периода, с различной степенью успешности могут выполнять задания этого теста флюидного интеллекта.

Вместе с тем, согласно данным табл. 2, в большей мере средние значения когорт различаются на первом году начальной школы по сравнению с четвертым годом. Так, на первом году обучения среднее значение общего тестового балла варьируется

от когорты к когорте в диапазоне от 30.20 до 36.65, а на четвертом — лишь от 41.41 до 44.46. Иными словами, различия в выполнении теста флюидного интеллекта между отдельными когортами первоклассников более заметны, чем при анализе их тестовых результатов спустя четыре года школьного обучения. Подобная тенденция характерна и для показателей по отдельным тестовым сериям.

Описательные статистики всех шести когорт показали уменьшение средних значений количества правильно выполненных заданий от серии к серии, подтверждая прогрессивный характер этого теста интеллекта и, соответственно, возрастающую сложность заданий. При этом наиболее отчетливо тенденция к уменьшению правильных ответов наблюдается на четвертом году обучения по сравнению с первым годом.

Обращают на себя внимание несколько бóльшие различия средних значений правильных ответов между когортами школьников для более сложных серий. Эта тенденция наблюдается как в начале, так и при завершении начального школьного обучения и может свидетельствовать о связи сложности тестовых заданий с величиной различий между когортами младших школьников при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы”.

Диапазон вариативности для всех тестовых серий изменяется на протяжении начального школьного обучения. При этом обнаружена общая закономерность для серий А–D: стандартное отклонение стабильно уменьшается к четвертому году обучения, косвенно подтверждая эффект обучения в школе. Иная закономерность оказывается характерной при выполнении школьниками заданий самой сложной серии E: к четвертому году обучения диапазон вариативности становится шире, показывая увеличение индивидуальных различий и снижение эффекта обучения при

Таблица 2. Описательные статистики показателей выполнения теста “Стандартные прогрессивные матрицы” для когорт на первом и четвертом году обучения

Показатель	I	II	III	IV	V	VI
Серия А	9.52 (1.8)	9.34 (1.8)	10.01 (1.7)	10.2 (1.7)	10.11(1.7)	9.87 (1.9)
	11.04 (1.1)	11.17 (1.0)	11.08 (1.2)	11.2 (0.9)	11.13(1.0)	11.01 (1.2)
Серия В	8.39 (3.1)	8.14 (3.1)	9.63 (2.6)	8.8 (3.1)	8.87 (3.2)	8.96 (3.0)
	10.63 (1.9)	10.73 (1.7)	11.05 (1.3)	11.04 (1.6)	10.88 (1.5)	10.61 (1.6)
Серия С	5.92 (2.8)	5.75 (2.8)	7.22 (2.5)	6.64 (2.9)	6.59 (3.0)	6.39 (2.8)
	8.37 (2.3)	8.51 (2.2)	8.66 (1.9)	8.92 (1.9)	8.74 (1.8)	8.82 (2.2)
Серия D	6.21 (3.0)	5.52 (3.2)	7.29 (2.7)	6.59 (3.0)	6.55 (3.3)	6.64 (2.9)
	8.04 (2.4)	8.13 (2.2)	8.56 (2.4)	8.80 (2.3)	8.64 (1.9)	8.81 (2.2)
Серия E	1.61 (1.6)	1.45 (1.7)	2.52 (2.3)	2.48 (1.9)	2.22 (2.0)	2.47 (1.8)
	3.54 (2.5)	3.71 (2.7)	4.07 (2.5)	4.50 (2.6)	4.15 (2.5)	3.61 (2.3)
Общий балл	31.64 (9.8)	30.20 (9.3)	36.65 (8.5)	34.72 (10.1)	34.35(10.3)	34.33 (9.2)
	41.41 (7.7)	42.26 (6.8)	44.40 (6.9)	43.46 (7.2)	43.54 (6.3)	43.02 (7.2)

выполнении тестовых заданий повышенной сложности.

Анализ когортных различий. Для оценки размера когортных различий по показателям выполнения теста “Стандартные прогрессивные матрицы” на первом и четвертом году обучения был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В качестве категориального фактора анализировалась принадлежность школьника к когорте, а в качестве зависимой переменной последовательно вводились баллы по сериям теста и общий тестовый балл. Оценка распределения всех зависимых переменных для сравниваемых когорт с применением критерия Ливиня показала равенство дисперсий ($p > 0.05$).

В табл. 3 представлены сводные результаты дисперсионного анализа когортных различий в выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы”, полученные на первом (верхняя строка) и четвертом (нижняя строка) годах школьного обучения.

Согласно данным табл. 3, статистически значимые когортные различия зафиксированы при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” школьниками, обучающимися в начальных классах в период с 2011 по 2021 г.

На старте школьного обучения, в первых классах, когортные различия определяются по общему тестовому баллу и всем сериям теста. Так, когорты первоклассников различаются по общему тестовому баллу с размером эффекта в 5.3%. При этом обращают на себя внимание различия в размерах эффекта влияния принадлежности к определенной когорте на результативность выполнения отдельных тестовых серий. В частности, для серий от А до D когорты различаются на 2.4–2.9% ($0.024 < \eta^2 < 0.029$; $p < 0.01$), а для серии Е — уже с размером эффекта практически в 6% ($\eta^2 = 0.057$; $p = 0.000$). Следовательно, в начале школьного обучения

максимальные когортные различия наблюдаются для заданий наиболее сложной для выполнения серии и, как следствие, общего тестового балла.

К завершению школьного обучения, в четвертых классах, когортные различия сохраняются для общего тестового балла и только для серий D и Е. Так, когорты четвероклассников различаются по общему тестовому баллу с размером эффекта в 2%. Практически аналогичные различия зафиксированы для индивидуальной результативности при выполнении серий D и Е ($\eta^2 = 0.019$; $p < 0.01$). Следовательно, на первом году школьного обучения когортные различия при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” определяются как наиболее заметные в сравнении с завершающим годом обучения в начальных классах школы. При этом этот вывод может быть отнесен и к общему тестовому баллу (5.7 против 1.9%), так и к результативности выполнения тестовых серий (в частности, для серии D: 2.7 против 1.9%). Следует особо подчеркнуть, что и на старте, и при завершении начального школьного обучения характер когортных различий по флюидному интеллекту не соответствует тенденции поступательного увеличения тестового балла от предыдущей когорты к последующей.

Множественные сравнения с поправкой Бонферрони выявили две закономерности в различиях показателей выполнения теста “Стандартные прогрессивные матрицы” между шестью анализируемыми когортами школьников. Первая закономерность касается большего количества статистически значимых когортных различий для более сложных тестовых заданий и общего балла по сравнению с заданиями менее сложных серий. Такая закономерность наблюдается и на первом, и на четвертом году начального обучения в школе. Например, по результатам выполнения самой сложной серии Е значимо различаются: когорты I (в среднем

Таблица 3. Результаты анализа когортных различий в выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” на первом и четвертом году обучения

Показатель	Сумма квадратов (SS)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)	Размер эффекта (η^2)
Серия А	77.59	5.03	0.000	0.029
	4.27	0.75	0.583	0.001
Серия В	179.72	4.05	0.001	0.024
	43.48	1.46	0.054	0.002
Серия С	192.22	4.86	0.000	0.028
	27.96	1.37	0.233	0.002
Серия D	212.94	4.65	0.000	0.027
	79.72	3.22	0.007	0.019
Серия Е	148.68	8.47	0.000	0.057
	93.186	3.14	0.012	0.019
Общий балл	3551.24	7.73	0.000	0.053
	808.86	3.61	0.006	0.020

1.61 правильного ответа) с когортами III (2.52), IV (2.48), VI (2.47), а также когорты II (в среднем 1.45 правильного ответа) с когортами III (2.52), IV (2.48), V (2.22), VI (2.47). Следует отметить, что статистически значимо худший результат по серии E был зафиксирован у первоклассников когорты II, начавшей обучение в 2013/14 учебном году, лучший — у когорты III следующего 2014/15 учебного года, а у когорты IV, V и VI произошли снижение результативности и некоторая стабилизация, что дополнительно свидетельствует об отсутствии четкого поступательного увеличения тестового балла от когорты к когорте.

Вторая закономерность, выявленная в ходе множественных сравнений, связана с большим количеством статистически значимых когортных различий в начале школьного обучения (на первом году) по сравнению с завершением начального обучения в школе (спустя четыре года). Эта закономерность определяется и в отношении общего тестового балла, и каждой из серий теста флюидного интеллекта. Например, по общему тестовому баллу в первый год школьного обучения значимо различаются: когорты I (в среднем 31.64 правильного ответа) с когортой III (36.65), а также когорты II (в среднем 30.20 правильного ответа) с когортами III (36.65), IV (34.72), V (34.35), VI (34.33). На четвертом году статистически значимые различия подтверждены лишь для I и III когорт школьников (41.41 против 44.40 соответственно). Более того, для серий A, B и C по завершении начального обучения различия между когортами школьников не достигли статистической значимости. Этот результат в целом свидетельствует о сглаживании когортных различий при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” спустя четыре года начального школьного обучения, а для отдельных показателей — об их полном исчезновении.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Впервые на данных российских школьников, охватывающих десятилетний период, исследованы когортные различия при выполнении теста флюидного интеллекта “Стандартные прогрессивные матрицы”. В фокусе внимания оказываются показатели количества правильно выполненных заданий детьми шести когорт, поступившими на обучение в одну общеобразовательную организацию в 2011–2017 гг. и завершившими начальную школу через четыре года — с 2015 по 2021 г. соответственно. В статистический анализ вводились показатели количества правильных ответов по всему тесту и его постоянно усложняющимся сериям.

Результаты настоящего исследования свидетельствуют о существовании когортных различий в выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” “внутри” десятилетнего периода. Действительно ученики, пришедшие в школу в определенный учебный год, могут статистически значимо более или менее успешно выполнять задания теста флюидного интеллекта. Существование когортных различий в тестовых баллах интеллекта стабильно подтверждается в исследованиях, включающих как масштабные выборки респондентов из разных стран или регионов (например, метаанализ с участием 4 млн [16] или исследование около 400 тыс. человек [10]), так и локальные выборки отдельных государств (работа с участием 876 и 79 респондентов из Франции [8]). В этих исследованиях когортные различия по интеллекту фиксируются на разных временных отрезках — от более чем столетия (1909–2013 [16]) до 13-летнего (2006–2018 [10]) или 10-летнего (1999–2008/2009 [8]) периодов. В ряде работ значимые отличия когорт определяются уже спустя четыре года после национальной стандартизации интеллектуальных тестов [15] или в середине десятилетия, в частности через 5–6 лет [21].

В настоящем исследовании статистически значимые различия проявляются на всем протяжении десятилетия 2011–2021 вне зависимости от возраста респондентов — у первоклассников и четвероклассников. Так, общий тестовый балл когорты III, начавшей школьное обучение в 2014/15 учебном году и завершившей начальное обучение в 2017/18 учебном году, в среднем превышает аналогичный показатель двух предшествующих когорт, что соответствует динамике тестового балла в русле “эффекта Флинна”. В то же время анализ средних значений в последующих когортах показывает снижение тестового балла у когорты IV, начавшей школьное обучение в 2015/16 учебном году и завершившей начальное обучение в 2018/19 учебном году, и дальнейшую стабилизацию вплоть до когорты VI. Подобная скачкообразная динамика тестового балла интеллекта, зафиксированная на выборке российских школьников, описана в исследовании с участием американских и финских респондентов: наличие пика или пиков для более продолжительных временных интервалов, дальнейшее уменьшение тестового балла и относительная стабилизация от когорты к когорте [8; 10]. Иными словами, характер изменений в тестовой успешности не соответствует тенденции поступательного увеличения тестового балла от предыдущей когорты к последующей когорте, а имеет скачкообразную динамику даже “внутри” одного десятилетия.

Согласно результатам анализа тестовых баллов по сериям, величина когортных различий при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” младшими школьниками варьируется в зависимости от сложности тестовых заданий, достигая максимальных значений для более сложных заданий. Эта тенденция характерна для школьников и первого, и четвертого учебного года. Так, согласно результатам настоящего исследования, в большей мере когортные различия определяются для самой сложной тестовой серии, требующей успешного освоения приемов аналитико-синтетической умственной деятельности и понимания сути алгебраических операций, и, как следствие, для общего балла. Множественные сравнения также свидетельствуют о большем количестве статистически значимых различий между анализируемыми когортами школьников именно для самых сложных заданий и общего тестового балла. Эти данные согласуются с результатами исследований в области психологии индивидуальных различий: более сложные виды деятельности способствуют более заметным различиям между людьми и отдельными группами [1; 3; 4; 13].

Исследование, организованное методом повторного измерения, позволило не только зафиксировать различия между когортами школьников по всем тестовым показателям на первом году обучения, но и протестировать вероятность изменения этих когортных различий на четвертом, финальном, году обучения в начальной школе. Результаты анализа показали, что четыре года начального обучения в школе существенно сокращают выраженность когортных различий при выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы”.

Эти данные о существенном сокращении когортных различий в ходе начального школьного обучения могут быть соотнесены с исследованиями, в том числе с лонгитюдными проектами, в которых подтверждается эффект влияния школьного образования на результативность выполнения ряда тестовых заданий “когнитивной” направленности в ходе развития [22]. В частности, сообщается о компенсаторном характере изменений при выполнении теста точности символической репрезентации количества: под влиянием начального школьного обучения происходит уменьшение диапазона вариативности тестовой результативности от первого к четвертому классу с наиболее интенсивным ростом самых низких показателей [22]. При этом средние значения тестовых показателей, характеризующих когнитивное развитие, улучшаются именно за счет смещения минимумов в сторону больших значений в ходе начального

обучения в школе, подтверждая наибольшую эффективность процесса образования для школьников, демонстрирующих низкие показатели при поступлении в школу [2; 3; 22]. В настоящем исследовании показано, что к четвертому году обучения когортные различия по общему баллу сглаживаются, а для некоторых серий теста вовсе не определяются — тестовые результаты школьников вне зависимости от года поступления становятся все более однородными. Этот факт косвенно подтверждается заметным уменьшением диапазона вариативности общего тестового балла интеллекта во всех когортах респондентов к завершению начального школьного обучения в сравнении с первым учебным годом (в частности, для когорты IV: с 10.1 в первых классах до 7.2 в четвертых классах).

Вместе с тем степень влияния начального школьного обучения на выраженность когортных различий связана со сложностью тестовых заданий. Так, при выполнении менее сложных заданий когортные различия, зафиксированные на первом году обучения в школе, нивелируются в результате четырехлетнего начального школьного обучения. Эти задания сгруппированы в серии А, В, С и ориентированы на актуализацию умения дифференциации основных элементов матрицы, определения оси симметрии, понимания непрерывного линейного изменения элементов и точного применения аналогичных умозаключений по отношению к недостающему фрагменту матрицы. Следовательно, к моменту завершения обучения в начальных классах когортных различий в отношении результативности выполнения тестовых серий А, В и С не остается. Напротив, для более сложных серий D, E и общего тестового балла к четвертому году школьного обучения когортные различия определяются, но с существенно меньшим эффектом, чем в начале школьного обучения. Действительно в исследованиях сообщается о небольших эффектах влияния обучения на результативность выполнения тестовых заданий повышенной сложности [1], и при этом подчеркивается возможность наиболее яркого проявления индивидуальности именно в сложных видах деятельности [3; 4].

Таким образом, на данных российских школьников одной образовательной организации, принятых на обучение с 2011 по 2017 г. и завершивших начальный уровень общего образования с 2015 по 2021 г. соответственно, зафиксированы когортные различия при выполнении теста флюидного интеллекта “Стандартные прогрессивные матрицы”, описан скачкообразный характер когортных различий в тестовых баллах “внутри” одного десятилетия, подтверждено изменение размера

когортных различий после четырех лет начального обучения в школе и определена специфика зависимости когортных различий от сложности тестовых заданий. Причины, которые обуславливают проявление когортных различий среди обучающихся одной образовательной организации, связаны, как правило, со спецификой взаимодействия текущих социокультурных условий, возрастных особенностей и года рождения респондентов [5; 11; 18; 20] и будут изучены дополнительно.

ВЫВОДЫ

При выполнении теста “Стандартные прогрессивные матрицы” учениками начального уровня общего образования определяются когортные различия даже “внутри” десятилетнего периода. При этом характер изменений общего тестового балла не соответствует тенденции поступательного увеличения, когда каждая последующая когорта демонстрирует более высокие тестовые результаты по сравнению с предыдущей когортой.

Начальное школьное обучение существенно сокращает выраженность когортных различий как по общему баллу теста “Стандартные прогрессивные матрицы”, так и по отдельным сериям тестовых заданий, связанных с отдельными мыслительными процессами.

Сложность тестовых заданий, направленных на измерение флюидного интеллекта, связана с влиянием начального школьного обучения на выраженность когортных различий: чем сложнее задания, тем в меньшей мере сокращается величина когортных различий к концу начальной школы. Более того, при выполнении наименее сложных заданий теста когортные различия нивелируются в результате четырехлетнего начального школьного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 2: Стандартные цветные матрицы (включая параллельные версии теста): Пер. с англ. 2-е изд., стер. М.: Когито-Центр, 2009.
2. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М.-СПб.: Нестор-История, 2017. 312 с.
3. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Эффекты влияния макро- и микросредовых условий образования на когнитивное развитие школьников // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 30–43.
4. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2019. 274 с.
5. Bratsberg B., Rogeberg O. Flynn effect and its reversal are both environmentally caused // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. V. 115 (26). P. 6674–6678.
6. Cahan S., Cohen N. Age versus schooling effects on intelligence development // Child Development. 1989. P. 1239–1249.
7. Deary I.J., Weiss A., Batty G.D. Intelligence and personality as predictors of illness and death: How researchers in differential psychology and chronic disease epidemiology are collaborating to understand and address health inequalities // Psychological Science in the Public Interest. 2010. V. 11 (2). P. 53–79.
8. Dutton E., Lynn R. A negative Flynn Effect in France, 1999 to 2008–9 // Intelligence. 2015. V. 51. P. 67–70.
9. Dutton E., Lynn R. A negative Flynn effect in Finland, 1997–2009 // Intelligence. 2013. V. 41 (6). P. 817–820.
10. Dworak E.M., Revelle W., Condon D.M. Looking for Flynn effects in a recent online US adult sample: Examining shifts within the SAPA Project // Intelligence. 2023. V. 98. P. 101734.
11. Flynn J.R., Shayer M. IQ decline and Piaget: Does the rot start at the top? // Intelligence. 2018. V. 66. P. 112–121.
12. Flynn J.R. The mean IQ of Americans: massive gains 1932 to 1978 // Psychological Bulletin. 1984. V. 95 (1). P. 29–51.
13. Green K.E., Kluever R.C. Components of item difficulty of Raven’s matrices // The Journal of General Psychology. 1992. V. 119 (2). P. 189–199.
14. Nisbett R., Aronson J., Blair C. et al. Intelligence: New findings and theoretical developments // American Psychologist. 2012. V. 67. P. 130–159.
15. Parker K.C.H. Changes with age, year-of-birth cohort, age by year-of-birth cohort interaction, and standardization of the Wechsler Adult Intelligence Tests // Human Development. 1986. V. 29 (4). P. 209–222.
16. Pietschnig J., Voracek M. One century of global IQ gains: A formal meta-analysis of the Flynn effect (1909–2013) // Perspectives on Psychological Science. 2015. V. 10 (3). P. 282–306.
17. Pietschnig J., Deimann P., Hirschmann N., Kastner-Koller U. The Flynn effect in Germanophone preschoolers (1996–2018): Small effects, erratic directions, and questionable interpretations // Intelligence. 2021. V. 86. P. 101544.
18. Platt J.M., Keyes K.M., McLaughlin K.A., Kaufman A.S. The Flynn effect for fluid IQ may not generalize to all ages or ability levels: A population-based study of 10,000 US adolescents // Intelligence. 2019. V. 77. P. 101385.

19. *Ritchie S.J., Tucker-Drob E.M.* How much does education improve intelligence? A meta-analysis // *Psychological Science*. 2018. V. 29 (8). P. 1358–1369.
20. *Shakeel M.D., Peterson P.E.* A half century of progress in US student achievement: Agency and Flynn effects, ethnic and SES differences // *Educational Psychology Review*. 2022. V. 34 (3). P. 1255–1342.
21. *Teasdale T.W., Owen D.R.* Secular declines in cognitive test scores: A reversal of the Flynn Effect // *Intelligence*. 2008. V. 36 (2). P. 121–126.
22. *Tikhomirova T., Malykh A., Lysenkova I. et al.* The development of number line accuracy in elementary school children: A cross-country longitudinal study // *British Journal of Educational Psychology*. 2023. V. 93 (2). P. 423–436.

COHORT DIFFERENCES IN INTELLIGENCE TEST PERFORMANCE: EFFECTS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION AND TASK DIFFICULTY

T. N. Tikhomirova*, S. B. Malykh**

*Federal Research Center for Psychological and Interdisciplinary Research;
125009, Moscow, Mokhovaya str., 9, bldg. 4, Russia.*

**Academician of Russian Academy of Education, ScD (Psychology), Leading Researcher.*

E-mail: tikho@mail.ru

***Academician of Russian Academy of Education, ScD (Psychology), Professor, Head of Laboratory.*

E-mail: malykhsb@mail.ru

Received 02.02.2024

Abstract. The results of an analysis of cohort differences in performance on the “Standard Progressive Matrices” test over one decade are presented. The focus of the research is on the performance of the fluid intelligence test by 1008 schoolchildren of six birth cohorts who entered the first grades of one school from 2011 to 2017, and their results after 4 years of primary schooling — from 2015 to 2021. The follow-up study solves problems related to determining the nature of cohort differences in test scores “within” one decade in the first and fourth years of education, the likelihood of changes in the size of cohort differences during primary schooling, and the degree of their dependence on the complexity of test items. The results of the analysis indicate the existence of cohort differences in the performance of students of one general education organization on an intelligence test “within” one decade. At the same time, the nature of the changes does not correspond to the trend of a progressive increase in test scores from the previous cohort to the subsequent one. The magnitude of cohort differences in the first and fourth years of study varies depending on the complexity of test items, reaching maximum values for more complex items. Four years of primary schooling significantly reduces the severity of cohort differences both in the overall score of the “Standard Progressive Matrices” test and in individual series of test items associated with individual thought processes. At the same time, the complexity of test tasks is associated with the influence of primary school education on the severity of cohort differences: the more complex the tasks, the less the magnitude of cohort differences is reduced by the end of primary school.

Keywords: fluid intelligence, “Standard Progressive Matrices” test, cohort comparisons, item difficulty, primary schooling, ten-year period

REFERENCES

1. *Raven Dzh.K., Kort Dzh.H., Raven Dzh.* Rukovodstvo k progressivnym matricam Ravena i slovarnym shkalam. Part 2: Standartnye cvetnye matricy (vklyuchaya Parallel'nye versii Testa). 2-e izd., ster. Moscow: Cogito-Centr, 2009. (In Russian)
2. *Tikhomirova T.N., Malykh S.B.* Kognitivnye osnovy individual'nyh razlichij v uspekhnosti obucheniya. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. 312 p. (In Russian)
3. *Tikhomirova T.N., Malykh S.B.* Effekty vliyaniya makro- i mikrosredovykh usloviy obrazovaniya na kognitivnoe razvitiye shkol'nikov. Voprosy psikhologii. 2021. V. 67. № 5. P. 30–43. (In Russian)
4. *Shadrikov V.D.* Sposobnosti i odarennost' cheloveka. Moscow: “Institut Psikhologii RAN” Publ., 2019. 274 p. (In Russian)
5. *Bratsberg B., Rogeberg O.* Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. V. 115 (26). P. 6674–6678.

6. *Cahan S., Cohen N.* Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development*. 1989. P. 1239–1249.
7. *Deary I.J., Weiss A., Batty G.D.* Intelligence and personality as predictors of illness and death: How researchers in differential psychology and chronic disease epidemiology are collaborating to understand and address health inequalities. *Psychological Science in the Public Interest*. 2010. V. 11 (2). P. 53–79.
8. *Dutton E., Lynn R.* A negative Flynn Effect in France, 1999 to 2008–9. *Intelligence*. 2015. V. 51. P. 67–70.
9. *Dutton E., Lynn R.* A negative Flynn effect in Finland, 1997–2009. *Intelligence*. 2013. V. 41 (6). P. 817–820.
10. *Dworak E.M., Revelle W., Condon D.M.* Looking for Flynn effects in a recent online US adult sample: Examining shifts within the SAPA Project. *Intelligence*. 2023. V. 98. P. 101734.
11. *Flynn J.R., Shayer M.* IQ decline and Piaget: Does the rot start at the top? *Intelligence*. 2018. V. 66. P. 112–121.
12. *Flynn J.R.* The mean IQ of Americans: massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*. 1984. V. 95 (1). P. 29–51.
13. *Green K.E., Kluever R.C.* Components of item difficulty of Raven's matrices. *The Journal of General Psychology*. 1992. V. 119 (2). P. 189–199.
14. *Nisbett R., Aronson J., Blair C. et al.* Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*. 2012. V. 67. P. 130–159.
15. *Parker K.C.H.* Changes with age, year-of-birth cohort, age by year-of-birth cohort interaction, and standardization of the Wechsler Adult Intelligence Tests. *Human Development*. 1986. V. 29 (4). P. 209–222.
16. *Pietschnig J., Voracek M.* One century of global IQ gains: A formal meta-analysis of the Flynn effect (1909–2013). *Perspectives on Psychological Science*. 2015. V. 10 (3). P. 282–306.
17. *Pietschnig J., Deimann P., Hirschmann N., Kastner-Koller U.* The Flynn effect in Germanophone preschoolers (1996–2018): Small effects, erratic directions, and questionable interpretations. *Intelligence*. 2021. V. 86. P. 101544.
18. *Platt J.M., Keyes K.M., McLaughlin K.A., Kaufman A.S.* The Flynn effect for fluid IQ may not generalize to all ages or ability levels: A population-based study of 10,000 US adolescents. *Intelligence*. 2019. V. 77. P. 101385.
19. *Ritchie S.J., Tucker-Drob E.M.* How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science*. 2018. V. 29 (8). P. 1358–1369.
20. *Shakeel M.D., Peterson P.E.* A half century of progress in US student achievement: Agency and Flynn effects, ethnic and SES differences. *Educational Psychology Review*. 2022. V. 34 (3). P. 1255–1342.
21. *Teasdale T.W., Owen D.R.* Secular declines in cognitive test scores: A reversal of the Flynn Effect. *Intelligence*. 2008. V. 36 (2). P. 121–126.
22. *Tikhomirova T., Malykh A., Lysenkova I. et al.* The development of number line accuracy in elementary school children: A cross-country longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*. 2023. V. 93 (2). P. 423–436.

УДК 159.922

ПЕРЕЖИВАНИЕ СТРЕССА ОСТАВЛЕННОСТИ И БЕСПОМОЩНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ¹

© 2024 г. Н. Е. Харламенкова*, Д. А. Никитина**, Н. Е. Шаталова***, Е. Н. Дымова****

ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, стр. 1, Россия.

* Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, заместитель директора.

E-mail: harlamenkovane@ipran.ru

** Кандидат психологических наук, научный сотрудник.

E-mail: nikitinada@ipran.ru

*** Ведущий специалист.

E-mail: shatalovane@ipran.ru

**** Младший научный сотрудник.

E-mail: dymovaen@ipran.ru

Поступила 08.12.2023

Аннотация. Представлены результаты сравнения переживания разных стрессовых ситуаций, в том числе ситуаций оставленности и беспомощности, и способов совладания с ними в подростковом возрасте. Исследование проводилось на выборке учащихся общеобразовательной школы в возрасте 12–14 лет ($x_{\text{возраст}} = 12.5$; $med_{\text{возраст}} = 12$; $sd_{\text{возраст}} = 0.7$). Общий объем выборки составил 80 человек (39 девочек и 41 мальчик). Использовались следующие методики: Цветовой тест отношений в адаптации Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинды; Юношеская копинг-шкала Э. Фрайденберг, Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой; Шкала воспринимаемого стресса, детский вариант. Показано, что наиболее трудной для подростков является стрессовая ситуация оставленности, связанная с эмоциональной, информационной или социальной депривацией ребенка. Установлено, что по уровню воспринимаемого стресса подростки этой группы близки ($U = 69.0$; $p = 0.44$) к группе респондентов, отметивших в качестве стрессовой ситуации экстремальные жизненные события (группа “Экстремальная ситуация”), и отличаются от подростков, переживающих стресс оценки ($U = 51.5$; $p = 0.02$) и беспомощности ($U = 82.5$; $p = 0.019$) (группы “Оценочная ситуация” и “Беспомощность” соответственно). Выявлено, что в оценках проективной ситуации, согласно сюжету которой родители на время оставляют ребенка одного дома, группы “Оставленность” и “Экстремальная ситуация” также оказываются схожими (обнаружены преимущественно негативные оценки ситуации). Определено, что при совладании со стрессом для группы “Беспомощность” свойственны копинг-стратегии, указывающие на актуальность обращения к социальной поддержке, а для группы “Оставленность”, в отличие от всех остальных групп, типична стратегия Игнорирование ($p < 0.05$).

Ключевые слова: оставленность, беспомощность, воспринимаемый стресс, копинг-стратегии, подростки.

DOI: 10.31857/S0205959224020041

Современный мир характеризуется высокой степенью разобщенности людей, переживанием острого чувства социального одиночества. Для крупных мегаполисов типичны одновременно или попеременно возникающие ощущения оставленности, покинутости, с одной стороны, и высокой

плотности социального взаимодействия, скученности, с другой. Вследствие тесного общения людей разных поколений, а также нарушения жестких границ, существовавших ранее между возрастами, прежде всего детством и взрослостью, дети реагируют на стрессоры повышением общего уровня эмоционального напряжения, становятся чувствительны к разным видам угроз, способны дифференцировать их.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00972.

Среди значительного количества стрессовых ситуаций выделяются стрессоры высокой интенсивности (биогенные и техногенные катастрофы, войны, разные виды насилия и др.), а также такие обстоятельства жизни, которые вызывают у ребенка чувство оставленности или покинутости (abandonment). Подобное ощущение возникает в эмоционально обедненной среде, вследствие демонстрации безразличия по отношению к ребенку, его игнорирования или при таких ограничениях контакта с ребенком, как длительная разлука, госпитализм и др. [3; 14].

Посвящая этой проблеме одну из своих статей, Н.Е. Харламенкова с соавторами предложили аргументы в пользу разведения феноменов оставленности и покинутости [8], соотнося первый из них с повседневным стрессом ребенка, его реакцией на эмоциональную, социальную и информационную депривацию, с нивелированием или искажением взрослым социальных ролей ребенка (ролевой структуры взаимодействия), а второй — с вовлеченностью в контекст психотравмирующего события, сопровождающейся физической депривацией и более интенсивным переживанием эмоциональной депривации (эмоциональным неприятием), включением ребенка в ненормативные социальные отношения и возложением на него обязательств, не соответствующих уровню физической, социальной и психической зрелости ребенка.

Современные исследования оставленности и покинутости в определенной мере подтверждают сделанные нами выводы: покинутость соотносится с кардинально более жесткой разобщенностью ребенка и взрослого, вызванной различными обстоятельствами — эмоциональным и другими видами насилия [23], отверженностью [7], тяжелой болезнью [17], проживанием в специализированных учреждениях [20; 22] и др., последствиями которой являются психические нарушения и дезадаптация [18]. Оставленность переживается как более легкая форма покинутости, психологические последствия которой также проявляют себя в отдаленном периоде взрослости [11]. Именно на этой проблеме — переживании стресса оставленности — мы и остановимся в данной статье.

Кроме ситуации оставленности большое внимание в научной литературе уделяется рассмотрению феноменологии беспомощности, которая включает в себя личностную и выученную беспомощность [19], анализу беспомощности как отдельного научного понятия [4]. Описание субклинических и клинических признаков беспомощности, таких как тревога, депрессия, виктимность, вина [15; 16], часто совпадает с описанием симптомов оставленности

[18]. Также как и феноменологию оставленности, беспомощность связывают со спецификой отношений с родителями, с особыми стилями семейного воспитания [5]. Острое переживание оставленности и беспомощности в детстве выступает предиктором развития депривации суверенности психологического пространства во взрослой жизни и, как следствие, возникновения затруднений в принятии социальной поддержки [12].

Подчеркнем, однако, что по сравнению с оставленностью беспомощность рассматривается в контексте анализа проблемы социальной поддержки, чаще в связи с ее недостатком или переоценкой, а также с надеждой на ее получение [21; 25]. Эти различия между оставленностью и беспомощностью отмечаются не всегда, что приводит к использованию данных понятий в качестве синонимов.

Вопреки сложившемуся мнению анализ беспомощности должен с необходимостью включать в себя рассмотрение социальной поддержки как условия преодоления данного состояния или как обстоятельства, способствующего формированию выученной беспомощности. В отличие от беспомощности как состояния, переживаемого при отсутствии *своевременной* помощи, оставленность связана с *потерей надежды* на помощь. Когда человек говорит: “Я беспомощен”, он часто имеет в виду недостаточность внешних и внутренних возможностей для совладания с трудностями в конкретных жизненных обстоятельствах. Ощущение оставленности имеет хронический характер и не всегда соотносится с какой-либо конкретной ситуацией. Сходство оставленности и беспомощности состоит в том, что каждое из них в большей или меньшей степени переживается как потеря чувства идентичности, Самости и непосредственно связано с уровнем интеграции Эго [13]. В зависимости от того, какие именно ресурсы оказываются недостаточными, следует говорить о близости феноменов беспомощности и оставленности.

Считая такое сближение возможным, но маловероятным, мы полагаем, что ощущение беспомощности можно соотнести с переживанием ситуации оценки — оценки знаний, умений, навыков. Ситуация оценки является потенциально преодолимой для человека, так как она задает субъекту ориентиры для самоактуализации. Переживание оставленности, напротив, препятствует удовлетворению актуальных потребностей и проявлению активности личности, что делает данную ситуацию похожей на пребывание человека в условиях воздействия интенсивных, экстремальных стрессоров.

Для корректной дифференциации понятий беспомощности и оставленности важным оказывается

учет контекстуальных особенностей разных типов стрессовых ситуаций, продуцирующих данные эмоциональные реакции. Следует ожидать, что в зависимости от стрессовой ситуации респондент будет по-разному оценивать свое эмоциональное (стрессовое) состояние. Известно, однако, что стресс — это реакция на угрозу, а тревожность — реакция на стресс, поэтому для более точного разведения этих понятий переживание *стрессовой ситуации* должно быть соотнесено с переживанием *тревожной ситуации*. В контексте анализа проблемы беспомощности и оставленности в качестве конкретной тревожной ситуации нами рассматривались отношения между ребенком и родителями. Предполагалось, что в зависимости от ситуации, вызывающей стресс, подросток будет эмоционально по-разному реагировать на тревожную ситуацию.

Переживания стрессовых ситуаций оставленности и беспомощности сравнивались с переживанием других ситуаций, среди которых обстоятельства оценки подростка (оценочная ситуация) представлялись как более легко преодолимые, а обстоятельства экстремальной и неопределенной ситуации — такими же трудными, как ситуация оставленности.

Цель исследования состояла в оценке переживания стрессовых ситуаций оставленности и беспомощности и способов совладания с ними в подростковом возрасте в сравнении с переживанием экстремальной, оценочной и неопределенной ситуаций.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в уровне воспринимаемого подростками стресса и в эмоциональных переживаниях конкретной ситуации “ребенок—родитель” в зависимости от типа стрессовой ситуации.
2. Особенности совладания со стрессом при переживании оставленности и беспомощности состоят в разной мере обращения к социальной поддержке, в ее игнорировании или в поиске помощи от близких людей.

МЕТОДИКА

Процедура. С целью выделения типов стрессовых ситуаций использовали методику Цветовой тест отношений (ЦТО) [1]. В начале работы с тестом респондентам предлагали выбрать самую приятную по цвету карточку из восьми предложенных; затем повторить это действие и сделать выбор из оставшихся семи стандартных карточек, и т.д., до самой последней карточки. После этого школьников просили представить стрессовую ситуацию, подобрать

к ней цветную карточку и описать эту ситуацию. Для контроля побочных переменных (социальной желательности, застенчивости, страха оценки и т.п.) в ходе беседы с ребенком создавалась доброжелательная атмосфера, атмосфера игры, которая исключала прямые вопросы о личных переживаниях ребенка. Для достижения цели исследования было важно установить, с чем субъективно ассоциирует ребенок стрессовую ситуацию, т.е. изучить интуитивные ментальные представления о стрессе, которые так или иначе оказываются тесно связанными с его актуальным эмоциональным состоянием и личностным опытом. В этой связи особое внимание уделялось первому ответу школьника. Названные школьниками ситуации были подвергнуты качественному анализу.

Благодаря согласованной работе четырех экспертов было выделено пять групп стрессовых ситуаций ($W = 0.77$; $p < 0.01$): *оценочная ситуация* (“выходишь к доске или на сцену”, “отвечаешь на уроке по предмету, который не знаешь”); *оставленность* (“грустно и одиноко”, “никого нет рядом, ни друга, ни врага... никого”); *неопределенная ситуация*, когда вместо ситуации называется эмоция или чувство (“переживаешь”, “сильно испуган”, “нервничаешь”); *экстремальная ситуация* (“кто-то умер”, “дорожно-транспортное происшествие”, “тяжелое заболевание”); *ситуация беспомощности* (“требуют то, что не можешь сделать по самочувствию”, “много событий, не успеваешь”).

Остальная процедура исследования включала в себя использование одной из картинок стимульного материала методики С. Розенцвейга с проведением дополнительного опроса с помощью методики ЦТО и стандартизованных опросников — Юношеской копинг шкалы и Шкалы воспринимаемого стресса для детей. В ходе сбора данных с каждым подростком проводилась беседа. Участие ребенка в исследовании проходило с разрешения родителей, которые подписывали информированное согласие. Общее время работы с одним ребенком занимало 20 мин, было добровольным и не требовало дополнительной мотивации.

Выборка. Респондентами исследования выступили учащиеся 6-х и 7-х классов одной из подмосковных школ в возрасте 12–14 лет ($x_{\text{возраст}} = 12.5$; $med_{\text{возраст}} = 12$; $sd_{\text{возраст}} = 0.7$). Общий объем выборки составил 80 человек, из которых 39 девочек и 41 мальчик. Большинство респондентов (58 человек) из полных семей, при этом в воспитании троих респондентов участвует отчим/мачеха; 22 респондента — из неполных семей (одного из них воспитывает бабушка), 59 респондентов имеют старших/младших сиблингов, 21 респон-

дент — единственный ребенок в семье. В исследовании принимали участие все дети, родители которых подписали информированное согласие. Дети с серьезными отклонениями в психическом развитии в выборке отсутствовали.

Методики. *Цветовой тест отношений, ЦТО* [1]. Тест относится к проективным методикам и позволяет выявить эмоциональные компоненты отношения к значимым людям, событиям, ситуациям, которые ребенок по ряду причин не всегда может выразить вербально. В качестве стимульного материала используются карточки восьми цветов: основные — темно-синий, сине-зеленый, оранжево-красный, желтый и дополнительные — фиолетовый, коричневый, черный, серый, каждый из которых несет определенную эмоциональную нагрузку. Дополнительно к стандартной процедуре ранжирования цветов от самого приятного к самому неприятному, ребенка просили подобрать цвет, который у него ассоциируется со стрессовой ситуацией.

Для получения информации о переживании и совладании с тревожной ситуацией, связанной с отношениями “ребенок—родитель”, использовалась карточка № 17 стимульного набора *теста Розенцвейга (детский вариант)*. Диагностическая ценность проективной методики состоит в возможности оценки типа и направленности реакций ребенка на ситуацию препятствия или ситуацию обвинения. Детский вариант теста включает в себя ситуации фрустрации ребенка, касающиеся в том числе переживания им обстоятельств ухода родителя, временной разлуки с ним, которая способна вызвать стресс, сепарационную тревогу. Этот факт использовался в исследовании для тестирования реакции ребенка на подобную ситуацию, которое исключало некорректное, прямое вмешательство исследователя в отношения ребенка с родителем и непосредственное обращение к его собственным переживаниям.

Юношеская копинг-шкала, ЮКШ (Adolescent Coping Scale, ACS) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой [6] предназначена для выявления особенностей стратегий совладания, предпочитаемых подростками, переживающими неприятные, тревожные или стрессовые события. Состоит из 18 вопросов, соответствующих 18 копинг-стратегиям. Для оценки используется 5-балльная шкала Лайкерта (от 1 — “никогда”, до 5 — “часто”).

Шкала воспринимаемого стресса, детский вариант, ШВС-Д (Perceived Stress Scale for Children, PSS-C), предназначенная для оценки уровня повседневного стресса, состоит из 13 вопросов,

оценивающих степень беспокойства ребенка в различных жизненных ситуациях: нехватка времени на что-то важное, оценки в школе, взаимоотношения со сверстниками и др. [24]. Каждый из вопросов оценивается по шкале Лайкерта от 0 — “никогда”, до 3 — “часто”. Опросник переведен в 2018 г. сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН; в настоящее время проводится адаптация методики на русскоязычной выборке подростков. Наши предварительные результаты показали, что адаптированная версия теста имеет достаточно высокий уровень надежности, что отражается в согласованности пунктов интегральной шкалы (α Кронбаха = 0.741).

Анализ данных. Статистический анализ был проведен при использовании программы Statistica 10 и включал в себя описательную статистику (рассчитывались медиана (*med*), среднее (*x*), стандартное отклонение (*sd*), относительная частота), *U*-критерий Манна–Уитни, угловое преобразование Фишера (ϕ^*), коэффициент конкордации Кендалла (*W*).

РЕЗУЛЬТАТЫ

В соответствии с процедурой сбора данных на первом этапе исследования использовали методику ЦТО для определения типа стрессовой ситуации (см. выше) и формирования групп респондентов. Участники исследования были распределены по пяти группам: “Оценочная ситуация” ($n = 16$; 7 девочек, 9 мальчиков), “Оставленность” ($n = 13$; 6 девочек, 7 мальчиков), “Неопределенная ситуация” ($n = 14$; 9 девочек, 5 мальчиков), “Экстремальная ситуация” ($n = 13$; 6 девочек, 7 мальчиков), “Беспомощность” ($n = 24$; 11 девочек, 13 мальчиков).

С целью проверки *первой части первой гипотезы* оценивался уровень воспринимаемого подростками стресса (методика ШВС-Д). Предполагалось, что наиболее трудными для подростков являются стрессовые ситуации оставленности и беспомощности, а также экстремальные ситуации. В целях контроля экологической валидности исследования и следования этическим принципам взаимодействия с респондентами обсуждение с ними других типов стрессоров не было предусмотрено. Соотношение уровня стресса по ШВС-Д и выбранного типа стрессовой ситуации основывалось на том, что обе методики (ШВС-Д и ЦТО) адресуются к эмоциональной составляющей психологии ребенка.

Статистический анализ данных показал, что самые высокие значения по ШВС-Д у группы “Оставленность”, которые отличаются от показателей групп “Оценочная ситуация” ($U = 51.5$; $p = 0.02$) и “Беспомощность” ($U = 82.5$; $p = 0.019$), и схожи с показателями групп “Неопределенная ситуация” ($U = 72.0$; $p = 0.37$) и “Экстремальная ситуация” ($U = 69.0$; $p = 0.44$). Различия по ШВС-Д между остальными группами не выявлены. Ориентируясь на медианы, можно отметить, что самые низкие показатели по тесту у группы “Оценочная ситуация” ($med = 11$). Далее располагаются данные групп “Беспомощность” ($med = 12.5$), “Неопределенная ситуация” и “Экстремальная ситуация” ($med = 15$ в обоих случаях) и последней группы — “Оставленность” ($med = 18$). Результаты подтверждают наше предположение о более высоком по сравнению с группой “Беспомощность” стрессе у подростков групп “Оставленность”, “Неопределенная ситуация” и “Экстремальная ситуация”.

Прямая оценка воспринимаемого стресса с помощью опросника часто бывает недостаточной. Чтобы проверить гипотезы исследования, была дополнительно использована проективная картинка из набора стимульного материала теста Розенцвейга. Наш выбор был обоснован необходимостью понять, как подростки разных групп отвечают на ситуацию, в которой родители оставляют ребенка одного и на время уходят из дома. Данная ситуация была обозначена нами как *тревожная*. Ожидалось, что подростки, охарактеризовавшие стрессовую ситуацию в терминах оставленности, должны переживать отношения ребенок—родитель более тревожно, чем вся остальная выборка. Процедура исследования строилась следующим образом. Ребенку показывали картинку и просили дать ответ на слова родителей: “Мы сейчас уходим, а ты спи”. На картинке изображены взрослые люди (родители), на которых надета верхняя одежда, ребенок лежит в кровати. Больше на картинке никого нет. Респондента спрашивали: “Что ответит персонаж?”. Следующим был вопрос: “Что чувствует ребенок?”. Далее участника исследования просили оценить степень тревожности ситуации, изображенной на картинке, по 7-балльной шкале. В завершении подросток выбирал цветную карточку из набора ЦТО, соответствующую отмеченному им по шкале баллу.

Анализ данных был проведен таким образом, чтобы была возможность последовательно сопоставить ответы респондентов разных групп, начиная с более осознаваемых к менее осознаваемым ответам. Для этих целей проводили сравнение характера ответов респондентов (“Что ответит

персонаж?”), затем эмоций (“Что чувствует персонаж?”) и только после этого использовали данные, полученные с помощью ЦТО.

Ответы на вопрос “Что ответит персонаж?” были сгруппированы следующим образом: Согласие (“Хорошо”, “Ладно”), Противодействие (“Не хочу спать”), Уточнение (“Когда придете?”, “А вы куда?”). Для сравнения использовали критерий углового преобразования Фишера. Различия между группами выявлены не были, хотя предполагалось, что респонденты группы “Оставленность” будут задавать больше уточняющих вопросов. Частотный анализ подтвердил это предположение, которое, однако, не было верифицировано статистически.

Ответы на вопрос “Что персонаж чувствует?” были закодированы в соответствии со следующими категориями: Страх (“боится”, “страшится”), Тревожность (“волнуется”, “тревожится”), Ничего не чувствует (“не знаю”, “ничего”), Спокойствие (“спокоен”). Статистический анализ данных показал различия между группами “Оставленность” и “Беспомощность” ($\phi^* = 1.7$; $p < 0.05$) по категории “Ничего не чувствует”. Отсутствие специфических эмоций у подростков группы “Оставленность”, которые довольно часто отвечают: “не знаю”, “ничего не испытывает”, может свидетельствовать об актуализации защитных механизмов, о трудностях, связанных с правильным обозначением своих тревог по поводу сепарации в детско-родительских отношениях.

Для проверки *второй части первой гипотезы* выбор респондентом цветной карточки, которая, по его мнению, соответствовала оценке степени тревожности ситуации, изображенной на картинке № 17 стимульного материала теста Розенцвейга, сопоставляли с выбором цветной карточки, который осуществлялся в самом начале тестирования по принципу “от самой приятной до самой неприятной”.

Сделанный респондентом выбор кодировали, используя два показателя: *первый* — *актуальность* тревожной ситуации (или осведомленность о ней), *второй* — *эмоциональная оценка* ситуации.

Первый показатель — ранг, приписываемый тревожной ситуации в зависимости от того, какое место занимает цвет, выбранный подростком для данной ситуации, относительно первой раскладки им набора карточек: область приятного цвета по первой раскладке (ситуация оценивается как актуальная, знакомая, принимаемая) — 1–4 ранги (обозначалась символом +); область менее приятного (ситуация оценивается как неактуальная,

незнакомая, отвергаемая) — 5–8 ранги (обозначалась символом –).

Второй показатель предполагал учет цвета карточки: темно-синяя, сине-зеленая, оранжево-красная, желтая карточки интерпретировались как позитивные (*Pos*), а серая, фиолетовая, коричневая и черная — как негативные (*Neg*).

В соответствии с этими критериями тревожная ситуация может оцениваться как актуальная и позитивная (+*Pos*), актуальная и негативная (+*Neg*), неактуальная и позитивная (–*Pos*) и неактуальная и негативная (–*Neg*). Для поиска различий между группами использовался критерий углового преобразования Фишера. Данные существенно дополнили выявленные ранее особенности разных групп респондентов.

В первую очередь остановимся на интересующей нас группе “Оставленность”, которая оценивает ситуацию ухода родителей как негативную (+*Neg* или –*Neg*), чем оказывается идентичной результатам группы “Экстремальная ситуация”, и, в отличие от групп “Оценочная ситуация” ($\varphi^* = 2.4$; $p < 0.01$), “Неопределенная ситуация” ($\varphi^* = 2.2$; $p < 0.05$) и “Беспомощность” ($\varphi^* = 1.9$; $p < 0.05$) не воспринимает эту ситуацию как актуально позитивную (+*Pos*).

Представленные результаты согласуются с данными опросника ШВС-Д, если иметь в виду сравнение контрастных по уровню стресса групп “Оставленность”, “Оценочная ситуация” и “Беспомощность”. Проективные методики позволили оценить отдельные детали и более тщательно дифференцировать группы, показав идентичность переживаний респондентов группы “Оставленность” переживаниям группы “Экстремальная ситуация” — страха, ужаса и безнадежности по данным методики ЦТО. Неопределенная ситуация, как нам думается, связанная с ориентацией на внутренние ощущения — эмоции, типична для девочек и, возможно, указывает на трудности с обозначением стрессовой ситуации вследствие более интенсивного ее переживания по сравнению с мальчиками.

Данные результаты позволили верифицировать первую гипотезу исследования.

Уровень стрессогенности ребенка и взрослого зависит не только от степени угрозы жизненных обстоятельств, но и от когнитивных и личностных ресурсов человека. Для проверки второй гипотезы исследования была использована методика Юношеская копинг-шкала. Интересно заметить, что респонденты группы “Оставленность” часто прибегают к копинг-стратегии Игнорирование. Статистический анализ показал значимые различия

по этой стратегии между данной группой и респондентами групп “Оценочная ситуация” ($med = 3$ и $med = 2$; $U = 49.0$; $p = 0.013$), “Неопределенная ситуация” ($med = 3$ и $med = 2$; $U = 45.0$; $p = 0.02$), “Беспомощность” ($med = 3$ и $med = 2$; $U = 97.0$; $p = 0.05$). Различий с респондентами группы “Экстремальная ситуация” не выявлено ни по стратегии Игнорирование, ни по другим копинг-стратегиям.

Для дополнительной проверки гипотезы о сходстве и различии между оставленностью и беспомощностью группа “Беспомощность” была разделена на подгруппы по критерию оценки тревожной ситуации разлуки с родителями как позитивной/принимаемой и негативной/отвергаемой (подгруппы +*Pos* и –*Neg*), которые были сопоставлены с группой “Оставленность”. Данные показали, что респонденты группы “Оставленность” и первой подгруппы “Беспомощность” (+*Pos*) различаются по уровню стресса ($med_{ост} = 18$; $med_{бесп.+Pos} = 10.5$; $U = 18.0$; $p = 0.01$) и следующим копинг-стратегиям: Беспокойство ($med_{ост} = 4$; $med_{бесп.+Pos} = 2.5$; $U = 26.5$; $p = 0.05$), Друзья ($med_{ост} = 1$; $med_{бесп.+Pos} = 3$; $U = 24.0$; $p = 0.03$), Разрядка ($med_{ост} = 2$; $med_{бесп.+Pos} = 1$; $U = 27.0$; $p = 0.05$), Игнорирование ($med_{ост} = 3$; $med_{бесп.+Pos} = 1.5$; $U = 23.0$; $p = 0.02$). Показатели по копинг-стратегии Друзья выше в подгруппе “Беспомощность”, остальные показатели выше в группе “Оставленность”. Различий между результатами группы “Оставленность” и второй подгруппы “Беспомощность” (–*Neg*) оказалось меньше, но они касаются копинг-стратегий, относящихся к социальной поддержке: Друзья ($med_{ост} = 1$; $med_{бесп.–Neg} = 3$; $U = 16.0$; $p = 0.01$), Духовная поддержка ($med_{ост} = 2$; $med_{бесп.–Neg} = 4$; $U = 18.0$; $p = 0.02$) и Профессиональная помощь ($med_{ост} = 1$; $med_{бесп.–Neg} = 2$; $U = 24.0$; $p = 0.06$). В целом можно сказать, что в какой бы степени ни была выражена беспомощность, для нее нетипично отрицание социальной поддержки. Выбор копинг-стратегий Друзья ($U = 84.0$; $p = 0.03$) и Духовная поддержка ($U = 67.0$; $p = 0.004$) более типичен для группы “Беспомощность” ($med = 3$ и $med = 4$) по сравнению с группой “Оставленность” ($med = 1$ и $med = 2$).

В сравнении с группами “Оставленность” ($med = 1$ и $med = 3$ соответственно) и “Неопределенная ситуация” ($med = 1$ и $med = 3$) респонденты группы “Оценочная ситуация” ($med = 3$ и $med = 3$) чаще используют стратегии Друзья ($U = 47.0$; $p = 0.013$; $U = 63.0$; $p = 0.03$ соответственно), а также стратегию Принадлежность ($U = 60.0$; $p = 0.038$; $U = 58.0$; $p = 0.013$). По последней стратегии респонденты анализируемой группы отличаются от группы “Беспомощность” ($med = 3$; $U = 108.0$; $p = 0.019$).

По фактору второго порядка — Несовладание — группа “Оценочная ситуация” отличается от групп “Оставленность” ($med = 9$ и $med = 12$; $U = 50.0$; $p = 0.018$) и “Экстремальная ситуация” ($med = 9$ и $med = 11$; $U = 40.0$; $p = 0.009$). В этом смысле две последние группы мы можем рассматривать как наиболее уязвимые в отношении стресса, связанного прежде всего с сепарационной тревогой. Вторая гипотеза подтверждается.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Следуя установленным традициям оценивать стресс как неспецифическую реакцию организма на нарушение гомеостаза в результате влияния внутренних и внешних факторов (Г. Селье), исследователи не всегда задаются вопросом о различиях в переживании стресса в зависимости от объективных обстоятельств, а также от субъективного восприятия стрессовой ситуации. Опрашивая взрослых людей относительно того, какие ситуации они воспринимают как стрессовые, мы получаем большое разнообразие ответов, которые, однако, можно сгруппировать, объединив их по определенным критериям.

У детей и подростков, имеющих опыт переживания трудных и стрессовых ситуаций, ответ на этот вопрос также не вызывает затруднений. Однако во избежание формальных откликов или отказов желательно подходить к обсуждению темы стресса, используя сначала невербальный материал, например цветные карточки. Выбор респондентом одной из таких карточек в качестве ассоциации на стрессовую ситуацию облегчает дальнейшую работу.

Данные нескольких методик, используемых в настоящем исследовании, показали, что целенаправленно выбранные нами в качестве наиболее актуальных стрессовых ситуаций оставленность и беспомощность, представляют собой разные типы стрессоров. По уровню переживаемого стресса, эмоциональной оценке конкретной жизненной ситуации — ситуации детско-родительских отношений и принятия ее, а также по предпочитаемым копинг-стратегиям Оставленность попадает в один с экстремальной и неопределенной ситуациями кластер². Беспомощность оказывается схожей с оценочной ситуацией.

Обсуждая полученные результаты, сформулируем *три ключевых вопроса*: обоснование связи между стрессовой и тревожной ситуациями; определение

сходства и различий Оставленности и Беспомощности; общая характеристика двух основных кластеров стрессоров, первый из которых включает Оценку и Беспомощность, а второй — Неопределенность, Оставленность и Экстремальность.

Подробнее остановимся на *первом вопросе*. В проведенном нами исследовании сбор и анализ данных проводился по принципу “от оценки и описания стрессовой ситуации — к оценке и описанию конкретной тревожной ситуации”. В качестве тревожной была выбрана ситуация разлуки ребенка с родителями, которая в целом воспринимается им как расставание на незначительное по продолжительности время. Стрессовое событие оценивается респондентами по-разному, но чаще всего описывается как напряженная жизненная ситуация. При этом следует заметить, что подросток связывает стресс с разными ситуациями — оставленностью, беспомощностью, экстремальной и оценочной ситуациями. Исключение составляют неопределенные ситуации, вместо обозначения которых ребенок описывает свое эмоциональное состояние. По-видимому, только в этом случае мы можем говорить либо о недифференцированности стрессовых ситуаций, либо о чрезмерной интенсивности стрессора, который подросток не готов называть.

Как мы уже отмечали, стресс — это реакция на угрозу, а тревожность — реакция на стресс. Вследствие этого стрессовая ситуация (т.е. угроза), вызывая неспецифическое напряжение (стресс), выражается в виде тревоги. Основываясь на этом выводе, мы полагаем, что оставленность как обобщенно представленная стрессовая ситуация будет специфическим образом проявлять себя в жизненных обстоятельствах, явно демонстрирующих разлуку, расставание, сепарацию. В то же время респонденты, указывающие на другие типы стрессоров, могут воспринимать ситуацию разлуки совсем иначе.

Второй вопрос состоит в сравнении респондентов двух групп — “Оставленность” и “Беспомощность” — по уровню переживания актуального стресса, эмоциональной оценке тревожной ситуации и стратегиям совладающего поведения. Необходимость в проведении такого сравнения была вызвана кажущимся сходством этих двух видов стрессоров, проявляющимся в лишении субъекта помощи и поддержки. Результаты исследования показали, что оставленность сопровождается наиболее выраженным актуальным стрессом и более редким по сравнению с беспомощностью восприятием тревожной ситуации сепарации как принимаемой и позитивной. Иными словами, по сравнению с другими респондентами эти две группы

² В данной статье слово “кластер” используется как синоним слова “группа” и не имеет отношения к кластерному анализу.

сходны в восприятии ситуации расставания с родителями как негативной и отвергаемой, но часть респондентов группы “Беспомощность” оценивает ее как принимаемую и позитивную, что не свойственно респондентам группы “Оставленность”. Последние демонстрируют эмоциональную холодность как реакцию на ситуацию сепарации и склонность справляться с проблемами с помощью типичной для них стратегии Игнорирования. Эмоциональное избегание трудностей может быть вызвано ограничениями в проявлении чувств в детско-родительских отношениях, доверия и принятия ребенка. Доказательством этого вывода является иное представление респондентов группы “Беспомощность” о способах совладания с проблемами, которые включают у них обращение за социальной поддержкой к сверстникам (копинг-стратегия Друзья) и Духовную поддержку.

Основываясь на полученных результатах, можно утверждать, что стрессовые ситуации оставленности и беспомощности не идентичны. Беспомощность (исключая выученную беспомощность) рассматривается нами как состояние, которое проявляет себя в объективной и субъективной неспособности решить поставленную задачу. Это состояние, скорее всего, связано с низкой самооценкой и невысокой мотивацией достижения, с недостаточной инструментальной базой, необходимой для решения актуальных проблем [2; 9]. Источником развития беспомощности может стать несоответствие поставленной ребенком цели и имеющихся у него способов ее достижения или недостаточность социальной поддержки со стороны близких в различных ситуациях. Состояние беспомощности может преодолеваться благодаря активному поиску социальной и духовной поддержки, т.е. социальной интеграции и взаимодействию с другими людьми.

История появления симптомов оставленности, как нам думается, начинается с самых ранних отношений с родителями [7]. На это указывает негативная оценка детьми конкретной тестовой ситуации разлуки с ними. Самый высокий уровень актуального стресса в данной группе респондентов, а также высокие показатели по стилю Несовладание, в частности по стратегии Игнорирование, подтверждают наличие признаков дезадаптации у респондентов, отметивших оставленность как пример стрессовой ситуации. В отличие от беспомощности оставленность может быть связана с индифферентным отношением родителей к потребностям ребенка, что вызывает у него встречную реакцию — игнорирование социума из-за недоверия к нему. Показано, что даже при появлении выраженных показателей беспомощности ее

особенностью остается установка на принятие социальной поддержки.

И последний *третий вопрос* — характеристика двух основных кластеров стрессоров, первый из которых включает оценку и беспомощность, а второй — неопределенность, оставленность и экстремальность, касается общего сравнения групп ситуаций, способствующих появлению у ребенка и подростка симптомов стресса.

Стрессовая ситуация, в которой возникают переживания, связанные с оценкой умений и знаний, безусловно, вызывает напряжение, которое, однако, может быть преодолено с помощью активного обращения к социальной поддержке. В отличие от группы респондентов, указавших в качестве стрессовой ситуации беспомощность, подростки, переживающие из-за оценочной ситуации, в целом менее тревожны и более социально ориентированы. Кроме того, они значительно чаще других групп определяют ситуацию разлуки с родителями как принимаемую ими и позитивную (по сравнению с группой “Оставленность”), реже — как отвергаемую или принимаемую, но в обоих случаях негативную (по сравнению с группами “Экстремальная ситуация”, “Беспомощность”, “Оставленность”, “Неопределенная ситуация”). Для респондентов обеих групп — “Оценочная ситуация” и “Беспомощность” — характерно ситуативное проявление стресса, однако у последних интерпретация ситуации разлуки с родителями как негативной и отвергаемой может свидетельствовать о незавершенном процессе психологической сепарации [10].

Три другие группы — “Оставленность”, “Экстремальная ситуация” и “Неопределенная ситуация” — демонстрируют наличие симптомов психологического неблагополучия, причем первая из них — в наибольшей степени. Оставленность проявляет себя признаками социальной изоляции и избегания, которые обнаруживаются не только в конкретной тестовой ситуации, но в целом в показателях стресса (ШВС-Д) и юношеских копинг-стратегиях (ЮКШ). Практически по всем анализируемым переменным подростки, выбравшие в качестве стрессовой экстремальную ситуацию, схожи как с подростками группы “Оставленность”, так и с подростками группы “Неопределенная ситуация”, однако последние отличаются от группы “Оставленность” менее выраженным копингом Игнорирование и большим принятием и позитивной оценкой тестовой тревожной ситуации. Мы полагаем, что предпочтительное название эмоций вместо конкретной стрессовой ситуации может быть вызвано, как отмечалось выше, либо травматичностью стрессовой ситуации, либо слабой

дифференциацией стрессора от стресса. В любом случае эти особенности не идентичны оставленности, хотя переживание экстремальной ситуации может стать следствием оставленности и неспособности ребенка перерабатывать травматический опыт.

К ограничениям исследования следует отнести небольшие по объему группы респондентов, дифференцированных по типу стрессовой ситуации, неполно представленную информацию о структуре семьи подростков, участвующих в исследовании. Анализ признаков оставленности и беспомощности требует более тщательного рассмотрения с учетом разных жизненных ситуаций, в том числе трудных и экстремальных.

ВЫВОДЫ

Типичными стрессовыми ситуациями подросткового возраста являются ситуации оставленности, беспомощности, оценочная, экстремальная и неопределенная ситуации.

При переживании, вызванном ситуацией оставленности, наблюдается высокий уровень воспринимаемой стрессогенной ситуации, показатели которого идентичны показателям стресса, связанного с неопределенной и экстремальной ситуациями, но отличаются от переживания оценочной ситуации и ситуации беспомощности.

В отличие от подростков группы, переживающей стресс как беспомощность, подростки, связывающие стресс с оставленностью, эмоционально негативно оценивают тревожную ситуацию временной разлуки с родителем и не принимают ее.

Различия по копинг-стратегиям между разными группами респондентов соотносятся с типом стрессовой ситуации и уровнем воспринимаемого стресса. Для группы “Оставленность” наиболее вероятной является стратегия Игнорирование, а для группы “Беспомощность” — копинг-стратегии, указывающие на актуальность обращения к социальной поддержке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Изучение эмоционального значения цвета // Психологические методы исследования личности. СПб.: Иматон, 1995.
2. Залевский Г.В., Завертяева А.А. Диагностика состояния беспомощности в старшем дошкольном возрасте // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 1. С. 4. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11040
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А., Юдина Е.А. Особенности суицидального поведения подростков с детским церебральным параличом // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 3 (55). С. 149–156. DOI: 10.37724/RSU.2020.55.3.018
4. Катаргина Г.Н. Анализ понятия “психологическая беспомощность” // Устойчивое развитие науки и образования. 2021. № 5 (56). С. 70–73.
5. Колесова Н.А. Психологические особенности семей детей с личностной беспомощностью // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 132–135.
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд., испр. и доп. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
7. Польская Н.А., Цейтлина М.Д., Якубовская Д.К. Чувствительность к отвержению и нарушения психического здоровья // Вопросы психологии. 2020. № 5. С. 119–129.
8. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А., Шаталова Н.Е., Дымова Е.Н. Психологические последствия переживания стресса в детском возрасте — феномены “оставленности” и “вовлеченности” // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 71–96. DOI: 10.17759/cpse.2022110303
9. Циринг Д.А. Психологическое содержание волевого компонента личностной беспомощности у детей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 60–63.
10. Циринг Д.А., Пономарева И.В., Овчинников М.В. и др. Средовая природа личностной беспомощности: результаты эмпирического исследования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10. С. 283–296. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-10-25
11. Янь Д. Бывшие китайские “оставленные дети” как нынешние субъекты родительского труда: представления о мотивации // Глобальные вызовы демографическому развитию: Сборник научных статей: В 2 т. / Ред. О.А. Козлова [и др.]. Том II. Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения РАН, 2022. С. 352–360. DOI: 10.17059/udf-2022-4-33
12. Breggin P.R., Stolzer J. Psychological helplessness and feeling undeserving of love: Windows into suffering and healing // The Humanistic Psychologist. 2020. V. 48. № 2. P. 113–132. DOI: 10.1037/hum0000175
13. D'Agostino A., Pepi R., Monti M.R. et al. The feeling of emptiness: a review of a complex subjective experience // Harvard Review of Psychiatry. 2020. V. 28. № 5. P. 287–295. DOI: 10.1097/HRP.0000000000000269
14. Humphreys K.L. Future directions in the study and treatment of parent-child separation // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2019. V. 48. № 1. P. 166–178. DOI: 10.1080/15374416.2018.1534209

15. Kochel K.P., Rafferty D. Prospective associations between children's depressive symptoms and peer victimization: The role of social helplessness // *British Journal of Developmental Psychology*. 2020. V. 38. № 1. P. 15–30. DOI: 10.1111/bjdp.12301
16. Lifshin U., Mikulincer M., Kretchner M. Motivated helplessness in the context of the COVID-19 pandemic: Evidence for a curvilinear relationship between perceived ability to avoid the virus and anxiety // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2020. V. 39. № 6. P. 479–497. DOI: 10.1521/jscp.2020.39.6.479
17. López J., Velasco C., Noriega C. The role of acceptance in parents whose child suffers from cancer // *European Journal of Cancer Care*. 2021. V. 30. № 4. Art. e13406. DOI: 10.1111/ecc.13406
18. Palihawadana V., Broadbear J.H., Rao S. Reviewing the clinical significance of 'fear of abandonment' in borderline personality disorder // *Australasian Psychiatry*. 2019. V. 27. № 1. P. 60–63. DOI: 10.1177/1039856218810154
19. Ponomareva I.V., Sizova Ya.N., Evstafeeva E.A. Cultural and ethnic factor contributing to personal helplessness: Theoretical foundation of research // *Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values*. 2019. V. 7. № 1. P. 91.
20. Rygaard N.P. Improving the mental health of abandoned children: Experiences from a global online intervention // *American Psychologist*. 2020. V. 75. № 9. P. 1376–1388. DOI: 10.1037/amp0000726
21. Stojanov J., Stankovic M., Zikic O. et al. The risk for non-psychotic postpartum mood and anxiety disorders during the COVID-19 pandemic // *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 2021. V. 56. № 4. P. 228–239. DOI: 10.1177/0091217420981533
22. van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J. Tearing down or fixing up institutional care for abandoned children? Comment on Rygaard (2020) // *American Psychologist*. 2022. V. 77. № 1. P. 135–137. DOI: 10.1037/amp0000912
23. Viniegra C.C., Aumeunier-Gizard M.F. Facilitating integrated mental, emotional, and physical states in children who have suffered early abandonment trauma // *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2021. V. 5. № 4. Art. 100214. DOI: 10.1016/j.ejtd.2021.100214
24. White B.P. The perceived stress scale for children: A pilot study in a sample of 153 children // *International Journal of Pediatrics and Child Health*. 2014. V. 2 (2). P. 45–52. DOI: 10.12974/2311-8687.2014.02.02.4
25. Zhu S., Zhuang Y., Ip P. Impacts on children and adolescents' lifestyle, social support and their association with negative impacts of the COVID-19 pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. V. 18. № 9. Art. 4780. DOI: 10.3390/ijerph18094780

EXPERIENCING THE STRESS OF ABANDONMENT AND HELPLESSNESS IN ADOLESCENCE³

N. E. Kharlamenkova*, D. A. Nikitina**, N. E. Shatalova***, E. N. Dymova****

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

*ScD (Psychology), Professor, Chief Research Officer, Laboratory of Psychology of Person Development
in Normal and Post-traumatic States, Deputy Director.

E-mail: harlamenkovane@ipran.ru

**PhD (Psychology), Researcher.

E-mail: nikitinada@ipran.ru

***Leading Specialist.

E-mail: shatalovane@ipran.ru

****Junior Researcher.

E-mail: dymovaen@ipran.ru

Received 08.12.2023

Abstract. The results of comparing the experience of different types of stressful situations, including situations of abandonment and helplessness, and ways of coping with them in adolescence are presented. The study involved schoolchildren aged 12–14 years ($x = 12.5$; $med = 12$; $sd = 0.7$). Participants were 80 adolescents (39 girls

³ The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of scientific project No. 22-28-00972.

and 41 boys). Methods: Color test of relationships; Adolescent Coping Scale E. Frydenberg, R. Lewis; Perceived Stress Scale for Children. The most difficult for adolescents is stressful situation of abandonment as a situation of experiencing emotional, informational and social deprivation. It was found that in terms of the level of perceived stress, the group indicated the abandonment as a more stressful situation for them is closest to the group indicated the extreme stressful situation ($U = 69.0$; $p = 0.44$) and differs from the groups indicated assessment situation ($U = 51.5$; $p = 0.02$) and helplessness ($U = 82.5$; $p = 0.019$). It was revealed that in the assessments of the projective situation, in which parents leave child alone at home for a period of time, the groups "Abandonment" and "Extremity" also turn out to be similar (mostly negative assessments on the situation were found). It was determined that the "Helplessness" group is characterized by coping strategies that indicate the relevance of applying to the social support, and for the "Abandonment" group, unlike all other groups, the ignoring strategy is more typical ($p < 0.05$).

Keywords: abandonment, helplessness, perceived stress, coping strategies, adolescents.

REFERENCES

1. *Bazhin E.F., Etkind A.M.* Izucheniye emotsional'nogo znacheniya tsveta. Psikhologicheskie metody issledovaniya lichnosti. Saint Petersburg: Imaton, 1995. (In Russian)
2. *Zalevskii G.V., Zavertyaeva A.A.* Diagnostika sostoyaniya bespomoshchnosti v starshem doshkol'nom vozraste. Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. 2018. V. 10. № 1. P. 4. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11040 (In Russian)
3. *Karpushkina N.V., Koneva I.A., Yudina E.A.* Osobennosti suitsidal'nogo povedeniya podrostkov s detskim tserebral'nym paralichom. Psikhologo-pedagogicheskii poisk. 2020. № 3 (55). P. 149–156. DOI: 10.37724/RUSU.2020.55.3.018 (In Russian)
4. *Katargina G.N.* Analiz ponyatiya "psikhologicheskaya bespomoshchnost'". Ustoichivoe razvitie nauki i obrazovaniya. 2021. № 5 (56). P. 70–73. (In Russian)
5. *Kolesova N.A.* Psikhologicheskie osobennosti semei detei s lichnostnoi bespomoshchnost'yu. Sovremennoye pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 6. P. 132–135. (In Russian)
6. *Kryukova T.L.* Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly. 2-e izd., ispravlennoe, dopolnennoe. Kostroma: KSU, 2010. (In Russian)
7. *Pol'skaya N.A., Tseitlina M.D., Yakubovskaya D.K.* Chuvstvitel'nost' k otverzheniyu i narusheniya psikhicheskogo zdorov'ya. Voprosy psikhologii. 2020. № 5. P. 119–129. (In Russian)
8. *Kharlamenkova N.E., Nikitina D.A., Shatalova N.E., Dymova E.N.* Psikhologicheskie posledstviya perezhivaniya stressa v detskom vozraste — fenomeny "ostavlenosti" i "vovlechenosti". Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2022. V. 11. № 3. P. 71–96. DOI: 10.17759/cpse.2022110303 (In Russian)
9. *Tsiring D.A.* Psikhologicheskoe sodержanie volevogo komponenta lichnostnoi bespomoshchnosti u detei. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. 2012. V. 18. № 4. P. 60–63. (In Russian)
10. *Tsiring D.A., Ponomareva I.V., Ovchinnikov M.V. et al.* Sredovaya priroda lichnostnoi bespomoshchnosti: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya. Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal). 2015. № 10. P. 283–296. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-10-25 (In Russian)
11. *Yan' D.* Byvshie kitaiskie "ostavlennye deti" kak nyneshnie sub"ekty roditel'skogo truda: predstavleniya o motivatsii. Global'nye vyzovy demograficheskomu razvitiyu: Sbornik nauchnykh statei. In 2 v. Eds. O.A. Kozlov et al. V. II. Ekaterinburg: Institut ekonomiki Ural'skogo otdeleniya RAN, 2022. P. 352–360. DOI: 10.17059/udf-2022-4-33 (In Russian)
12. *Breggin P.R., Stolzer J.* Psychological helplessness and feeling undeserving of love: Windows into suffering and healing. The Humanistic Psychologist. 2020. V. 48. № 2. P. 113–132. DOI: 10.1037/hum0000175
13. *D'Agostino A., Pepi R., Monti M.R. et al.* The feeling of emptiness: a review of a complex subjective experience. Harvard Review of Psychiatry. 2020. V. 28. № 5. P. 287–295. DOI: 10.1097/HRP.0000000000000269
14. *Humphreys K.L.* Future directions in the study and treatment of parent–child separation. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. 2019. V. 48. № 1. P. 166–178. DOI: 10.1080/15374416.2018.1534209
15. *Kochel K.P., Rafferty D.* Prospective associations between children's depressive symptoms and peer victimization: The role of social helplessness. British Journal of Developmental Psychology. 2020. V. 38. № 1. P. 15–30. DOI: 10.1111/bjdp.12301
16. *Lifshin U., Mikulincer M., Kretchner M.* Motivated helplessness in the context of the COVID-19 pandemic: Evidence for a curvilinear relationship between perceived ability to avoid the virus and anxiety. Journal of Social and Clinical Psychology. 2020. V. 39. № 6. P. 479–497. DOI: 10.1521/jscp.2020.39.6.479
17. *López J., Velasco C., Noriega C.* The role of acceptance in parents whose child suffers from cancer. European Journal of Cancer Care. 2021. V. 30. № 4. Art. e13406. DOI: 10.1111/ecc.13406
18. *Paliawadana V., Broadbear J.H., Rao S.* Reviewing the clinical significance of 'fear of abandonment' in

- borderline personality disorder. *Australasian Psychiatry*. 2019. V. 27. № 1. P. 60–63. DOI: 10.1177/1039856218810154
19. *Ponomareva I.V., Sizova Ya.N., Evstafeeva E.A.* Cultural and ethnic factor contributing to personal helplessness: Theoretical foundation of research. *Contemporary Dilemmas: Education, Politics and Values*. 2019. V. 7. № 1. P. 91.
 20. *Rygaard N.P.* Improving the mental health of abandoned children: Experiences from a global online intervention. *American Psychologist*. 2020. V. 75. № 9. P. 1376–1388. DOI: 10.1037/amp0000726
 21. *Stojanov J., Stankovic M., Zikic O. et al.* The risk for non-psychotic postpartum mood and anxiety disorders during the COVID-19 pandemic. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 2021. V. 56. № 4. P. 228–239. DOI: 10.1177/0091217420981533
 22. *van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J.* Tearing down or fixing up institutional care for abandoned children? Comment on Rygaard (2020). *American Psychologist*. 2022. V. 77. № 1. P. 135–137. DOI: 10.1037/amp0000912
 23. *Viniegra C.C., Aumeunier-Gizard M.F.* Facilitating integrated mental, emotional, and physical states in children who have suffered early abandonment trauma. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2021. V. 5. № 4. Art. 100214. DOI: 10.1016/j.ejtd.2021.100214
 24. *White B.P.* The perceived stress scale for children: A pilot study in a sample of 153 children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*. 2014. V. 2 (2). P. 45–52. DOI: 10.12974/2311-8687.2014.02.02.4
 25. *Zhu S., Zhuang Y., Ip P.* Impacts on children and adolescents' lifestyle, social support and their association with negative impacts of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. V. 18. № 9. Art. 4780. DOI: 10.3390/ijerph18094780

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПОТЕНЦИАЛА САМОИЗМЕНЕНИЙ СТУДЕНТОК С РАЗНОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ЖИЗНЬЮ

© 2024 г. В. М. Бызова^{1,*}, Я. Е. Виноградова^{2,**}, А. Е. Ловягина^{1,***}

¹Санкт-Петербургский государственный университет;
199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6.

²Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов;
192236, Санкт-Петербург, ул. Фучика, д. 15.

*Доктор психологических наук, профессор, кафедра общей психологии.
E-mail: vbysova@mail.ru

**Кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социальной психологии.
E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com

***Кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии.
E-mail: lovagina2@mail.ru

Поступила 24.05.2023

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью конкретизации научных представлений о предикторах самоизменений личности и поведения. Понимание данного феномена необходимо для эффективной психологической помощи, особенно в периоды нестабильности и неопределенности. Цель исследования — выявление характеристик разных сфер психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения, влияющих на самоизменения у студенток, различающихся по уровню удовлетворенности жизнью. Участники исследования (202 студентки в возрасте 18–22 лет) обследованы по методикам, оценивающим метакогнитивную включенность, эмоциональный интеллект, характеристики осознанной саморегуляции, рефлексии, стили реагирования на изменения и удовлетворенность жизнью. В результате исследования установлено, что предикторы самоизменений у студенток с более высокой удовлетворенностью жизнью и студенток с низкой удовлетворенностью жизнью различаются. Общими для студенток с разным уровнем удовлетворенности жизни предиктором самоизменений является инновационный стиль реагирования на изменения.

Ключевые слова: потенциал самоизменений, предикторы самоизменений, метакогнитивная включенность, эмоциональный интеллект, рефлексия, стили реагирования на изменения, удовлетворенность жизнью.

DOI: 10.31857/S0205959224020053

Современная реальность, характеризующаяся социально-экономической и политической нестабильностью, а также неопределенностью будущего, предъявляет высокие требования к психической саморегуляции человека и к готовности актуализировать самоизменения поведения и личности. Особенно остро это касается девушек-студенток, которым на данном этапе жизни необходимо решить широкий комплекс задач, связанных с успешной профессиональной и семейной самореализацией в условиях, характерных для данного исторического периода, социальных изменений, усиливающих неопределенность, риск и затрудняющих адаптацию [26].

В психологической науке самоизменение определяется как самостоятельно инициированное, осознанное преобразование себя и своей жизненной ситуации, включающее решение о жизненно важных переменах, поиск внутренних и внешних ресурсов для реализации самоизменений и планомерное воплощение решений о самоизменениях в реальность [21]. Готовность к самоизменениям рассматривается как личностная установка, которая доминирует над ситуативными факторами и проявляется в разных сферах жизни, позволяя человеку расширить свои возможности [12; 26]. Необходимость реагирования на вызовы современности допускает свободу отношения к этим вызовам и выбор различных вариантов самоизменений [11; 21].

Все эти действия осуществляются посредством осознанной психической саморегуляции. Согласно современным представлениям, психическая саморегуляция человека рассматривается как целостная открытая система, интегрирующая разные сферы психики, согласованное взаимодействие которых обеспечивает восприятие, оценку и переработку информации об окружающей среде и самом носителе психики, а также моделирование, организацию и реализацию различных форм активности: деятельность и поведение в конкретных ситуациях, личностное развитие [14; 27; 28; 34; 41]. Взаимодействие когнитивной, эмоциональной и волевой сфер характеризуется с помощью традиционных конструктов: эмоциональный интеллект (ЭИ), эмоционально-волевая регуляция, когнитивный и аффективный контроль [48], когнитивная эмоциональная регуляция [55], когнитивная эмпатия [16]. Основными звеньями осознанной психической саморегуляции являются: выдвижение целей, создание модели внутренних и внешних значимых условий достижения цели, разработка программ достижения целей, а также контроль, оценка и коррекция целей, действий и результатов [15; 17; 21; 23; 28].

Повышение уровня метакогнитивных знаний и регуляции взаимосвязано с улучшением внутриличностного ЭИ, а также с рефлексивными процессами [7; 9; 51]. Индивидуальные паттерны саморегуляции формируются в процессе интеграции когнитивного, эмоционального и волевого контроля [33]. Система метапроцессов и регуляторных процессов организуется посредством рефлексивных процессов, тем самым приводит к реализации самопознания, самоанализа, самоуправления, саморазвития [13]. Правомерно предположить, что самоизменения как один из видов самопроцессов реализуются посредством вышеописанных механизмов психической саморегуляции. Как правило, в обычных ситуациях процессы саморегуляции не осознаются. Осознание самоизменений происходит в трудных для человека ситуациях [37], вследствие которых вероятны изменения удовлетворенностью жизнью (УЖ).

Изменения личности происходят под воздействием внешних факторов, которые “обрабатываются” посредством когнитивных процессов при участии эмоций, актуализации ценностно-смысловой сферы и других индивидуальных особенностей [32; 42]. Неготовность эффективно отвечать на вызовы меняющейся реальности, в частности самоизменяться, может снижать показатели УЖ. Удовлетворенность жизнью определяется как субъективная оценка текущих условий жизни, ее

значимости, возможностей и перспектив [49], которые не обязательно совпадают с принятыми в том или ином обществе в определенный период времени [2; 24; 52]. Включая в себя когнитивную и эмоциональную составляющие, УЖ отражает субъективное и эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни и к себе, а также обладает побудительной силой [38; 43]. В исследованиях выявлены взаимосвязи между уровнем УЖ и сформированностью компонентов психической саморегуляции: метакогнитивной осведомленности [53], ЭИ [39; 44], регуляторных процессов [5; 35; 45], рефлексии [10; 19; 36]. Известно, что низкие оценки УЖ, наряду со снижением самоуважения, оптимизма и появлением чувства одиночества, выступают как предикторы самоизменений личности [47; 54]. Установлено, что различия в выраженности метакогнитивных стратегий, ЭИ и самоорганизации деятельности связаны со стилями реагирования на изменения [4; 6; 31].

Таким образом, в конкретной жизненной ситуации психическая саморегуляция выступает как связующее звено между УЖ и потенциалом самоизменений. Устойчивая склонность взаимодействовать с ситуацией изменений определенным способом определяется как стиль реагирования на изменения [3]. Доказано наличие положительных взаимосвязей потенциала самоизменений с инновационным и реализующим стилями и отрицательных — с консервативным и реактивным [22].

Несмотря на интерес к данной проблематике и накопленные результаты по отдельным аспектам, связи между различными составляющими психической саморегуляции и характеристиками самоизменений недостаточно конкретизированы в рамках сопоставления с уровнем УЖ ввиду многочисленных комплексных исследований, что и обуславливает актуальность настоящего исследования. Понимание предикторов, которые влияют на специфику изменений, позволит прогнозировать направленность самоизменений и успешность адаптации к ключевым событиям жизни.

Цель исследования — выявление характеристик психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения, влияющих на самоизменения у студентов, различающихся по уровню удовлетворенности жизнью.

Общая гипотеза исследования состоит в том, что у студентов с разным уровнем удовлетворенности жизнью различаются характеристики психической саморегуляции, предсказывающие потенциал самоизменений.

Частные гипотезы:

- 1) характеристики психической саморегуляции (метакогнитивная включенность, эмоциональный интеллект, регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства, тип рефлексии) студенток с более высоким уровнем УЖ значимо выше по сравнению с характеристиками психической саморегуляции студенток с низким уровнем УЖ;
- 2) инновационный и реализующий стили реагирования на изменения способствуют выраженности потенциала самоизменений у студенток;
- 3) реактивный и консервативный стили реагирования на изменения затрудняют выраженность потенциала самоизменений студенток.

МЕТОДИКА

Участницы исследования. 202 студентки в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 20.5$; $SD = 1.2$), обучающиеся в Санкт-Петербургском государственном университете на факультете психологического профиля. В период исследования (октябрь–декабрь 2022 г.) все респондентки были включены в обычную учебную деятельность, не сдавали зачетов и экзаменов.

Процедура исследования предполагала заполнение электронных версий опросников, за исключением опросника “Потенциал самоизменений”, который заполнялся в бумажной форме (офлайн). Впоследствии с каждой респонденткой проводилось индивидуальное обсуждение полученных результатов в условиях учебных аудиторий. Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения.

Для диагностики характеристик разных сфер психической саморегуляции использовались следующие методики:

— опросник “Метакогнитивная включенность в деятельность” Г. Шроу и Р. Деннисон (G. Schraw, R. Dennison, 1994) в адаптации А.В. Карпова, И.М. Скитяевой и последующей модификации Е.И. Периковой, В.М. Бызовой [8]. Данный опросник использовался для оценки показателей метакогнитивной включенности — метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования, декларативных, процедурных и условных знаний, контроля компонентов, структуры исправления ошибок;

— опросник “Эмоциональный интеллект” Д.В. Люсина использовался для диагностики показателей ЭИ — внутриличностного ЭИ, включающего понимание и управление своими эмоциями,

и межличностного ЭИ, включающего понимание эмоций других людей и воздействие на эмоции других людей [20];

— опросник “Стиль саморегуляции поведения”, разработанный В.И. Моросановой [29], применялся для оценки выраженности регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, контроль и оценка) и регуляторно-личностных свойств (гибкость и самостоятельность);

— опросник “Дифференциальный тип рефлексии”, разработанный Д.А. Леонтьевым, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиным и А.Ж. Салиховой в 2009 г., использовался для оценки системной рефлексии, интроспекции, квазирефлексии [19].

Для диагностики стилей реагирования на изменения использовался опросник “Стиль реагирования на изменения” [3], предназначенный для оценки выраженности консервативного, инновационного, реактивного и реализующего стилей. Для оценки потенциала самоизменений применялся опросник “Потенциал самоизменений” [22], направленный на измерение общей способности к самоизменениям и ее отдельных составляющих: потребность в самоизменениях, возможность самоизменений, способность к осознанным самоизменениям, веры в возможность самоизменений.

Для определения уровня удовлетворенности жизнью использовалась шкала удовлетворенности жизнью (ШУЖ), разработанная Э. Динером с соавторами (E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin, 1985) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [30], позволяющая интегрально оценить субъективную удовлетворенность текущими условиями жизни, достигнутыми целями и отношением к жизни и др.

Математико-статистический анализ полученных данных проводился с помощью лицензионной программы IBM SPSS Statistics 27.0 с использованием описательных статистик, критерия Стьюдента и регрессионного анализа (линейная регрессия, пошаговый метод).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По результатам диагностики уровня удовлетворенности жизнью респондентки были разделены на две группы. В первую вошли студентки ($n = 99$), у которых показатели ШУЖ были ниже 16 баллов ($M = 13.94$; $\sigma = 2.6$). В состав второй группы были включены студентки ($n = 103$), у которых показатели ШУЖ были выше 16 баллов ($M = 19.23$; $\sigma = 2.1$).

Согласно Д.А. Леонтьеву и Е.Н. Осину, баллы по ШУЖ ниже 16 правомерно интерпретировать как низкие, а баллы выше 25 — как высокие [30]. Соответственно, у студенток первой группы показатели УЖ находятся в диапазоне от низкого уровня до уровня ниже среднего, а у студенток второй группы — в диапазоне от уровня выше среднего до высокого. Различия в уровне УЖ у студенток данных групп статистически достоверны (критерий Стьюдента: $t = 14.14$; $p < 0.001$). Выявлены статистически значимые различия в выраженности характеристик изучаемых сфер психической саморегуляции у студенток с разным уровнем удовлетворенности жизнью (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что характеристики разных сфер психической саморегуляции у респонденток с разным уровнем УЖ значимо различаются ($p < 0.05$). Сравнительный анализ показывает, что по сравнению со студентками с УЖ ниже среднего студентки с УЖ выше среднего обладают более

объемными метакогнитивными знаниями ($t = 3.25$; $p = 0.001$) и более развитыми навыками метакогнитивного регулирования ($t = 2.79$; $p = 0.006$), лучше ориентируются в проявлениях своих эмоций и эмоций окружающих ($t = 2.39$; $p = 0.018$), успешнее управляют своей эмоциональной сферой и воздействуют на эмоции других людей ($t = 5.41$; $p < 0.001$), эффективнее определяют способы и последовательность действий для достижения целей ($t = 2.47$; $p = 0.014$), более адекватно оценивают свои цели, действия и результаты ($t = 2.53$; $p = 0.012$), менее склонны к “погружению” в свои переживания и фиксации на своем состоянии ($t = 4.81$; $p < 0.001$).

При сравнении стилей реагирования на изменения выявлены значимые различия в выраженности реализующего и реактивного стиля (табл. 2).

В табл. 2 показаны выявленные различия: студентки с более высокой УЖ в меньшей степени склонны реагировать на изменения эмоционально — реактивный стиль ($t = 2.3$; $p = 0.020$),

Таблица 1. Статистически значимые различия характеристик разных сфер психической саморегуляции у студенток с разным уровнем удовлетворенности жизнью

Характеристики сфер психической саморегуляции	УЖ ниже среднего ($n = 99$)		УЖ выше среднего ($n = 103$)		Критерий Стьюдента	
	M	σ	M	σ	t	p
<i>Метакогнитивная включенность</i>						
Метакогнитивные знания	43.6	5.8	46.3	5.7	3.25	0.001
Метакогнитивное регулирование	76.3	12.2	80.4	8.3	2.79	0.006
Процедурные знания	10.4	2.2	11.6	5.7	2.03	0.043
Декларативные знания	18.5	2.8	20.3	6.0	2.6	0.009
Контроль компонентов	22.69	4.18	24.22	5.05	2.35	0.020
<i>Эмоциональный интеллект</i>						
Межличностный ЭИ	5.15	1.72	6.89	1.43	2.39	0.018
Внутриличностный ЭИ	4.23	1.41	5.78	1.68	5.41	<0.001
Понимание эмоций	4.64	1.37	6.21	1.76	3.87	<0.001
Управление эмоциями	4.38	1.52	6.19	1.24	4.57	<0.001
Контроль экспрессии	1.13	0.78	1.85	0.93	2.3	0.020
<i>Регуляторные процессы</i>						
Программирование	5.6	1.8	6.2	1.5	2.47	0.014
Оценивание результатов	6.16	1.8	6.3	1.5	2.53	0.012
<i>Рефлексивные процессы</i>						
Интроспекция	25.8	4.9	22.5	4.8	4.81	<0.001

Примечания. M — среднее значение; σ — стандартное отклонение; t — критерий Стьюдента; p — уровень значимости.

Таблица 2. Статистически значимые различия показателей стилей реагирования на изменения у студенток с разным уровнем удовлетворенности жизнью

Стили реагирования на изменения	Удовлетворенность жизнью ниже среднего ($n = 99$)		Удовлетворенность жизнью выше среднего ($n = 103$)		Критерий Стьюдента	
	M	σ	M	σ	t	p
Реализующий	17.7	4.7	19.6	4.0	3.1	0.002
Реактивный	19.9	5.1	18.3	4.5	2.3	0.020

Примечания. M — среднее значение; σ — стандартное отклонение; t — критерий Стьюдента; p — уровень значимости.

в большей степени готовы принять изменения — реализующий стиль ($t = 3.1$; $p = 0.002$), осмысливать ситуацию и понимать необходимость изменений по сравнению со студентками с более низким УЖ.

При изучении показателей самоизменений личности у студенток с разным уровнем УЖ были выявлены различия в выраженности характеристик потенциала самоизменений: потребности, возможности, способности и веры в возможность самоизменений.

Регрессионный анализ выявил, что потенциал самоизменений личности у студенток с разным уровнем УЖ определяется различными показателями психической саморегуляции и стилями реагирования на изменения. В качестве независимых переменных в анализ были включены шкалы

рефлексивности (системная рефлексия, интроспекция и квазирефлексия), основные шкалы метакогнитивной включенности (метакогнитивные знания и метакогнитивное регулирование), основные шкалы ЭИ (межличностный интеллект, внутриличностный интеллект, понимание эмоций и управление эмоциями), а также шкала общей осознанной саморегуляции. Полученные регрессионные модели представлены в табл. 3 и 4.

Регрессионная модель потребности в самоизменениях ($R^2 = 0.676$, скорректированный $R^2 = 0.633$; $F = 15.815$; $p < 0.001$) включала следующие предикторы: условные знания, программирование и с негативным знаком — контроль экспрессии и консервативный стиль. Предикторами способности к самоизменениям в данной выборке ($R^2 = 0.442$, скорректированный $R^2 = 0.400$; $F = 10.559$; $p < 0.001$)

Таблица 3. Регрессионные модели потенциала самоизменений и его компонентов у студенток с уровнем УЖ ниже среднего

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения	Характеристики потенциала самоизменений	R^2	β	p
Условные знания Контроль экспрессии Программирование Консервативный стиль	Потребность в самоизменениях	0.633	0.268 -0.204 0.245 -0.395	0.002 0.012 0.003 <0.001
Условные знания Гибкость	Способность к самоизменениям	0.400	0.396 0.219	<0.001 0.020
Квазирефлексия Инновационный стиль	Возможность самоизменений	0.491	0.211 -0.451	0.019 <0.001
Условные знания Самостоятельность Инновационный стиль	Итоговый показатель потенциала самоизменений	0.370	0.310 -0.215 -0.429	0.001 0.015 <0.001

Примечания. R^2 — коэффициент детерминации; β — стандартизированный коэффициент регрессии; p — уровень значимости.

Таблица 4. Регрессионные модели потенциала самоизменений и его компонентов у студенток с уровнем УЖ выше среднего

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения	Характеристики потенциала самоизменений	R^2	β	p
Гибкость Самостоятельность Инновационный стиль Реализующий стиль	Потребность в самоизменениях	0.329	0.300 -0.195 0.295 0.212	0.002 0.020 0.001 0.023
Метакогнитивное регулирование Межличностный ЭИ Программирование Квазирефлексия	Способность к самоизменениям	0.173	0.276 0.294 0.180 -0.345	0.008 0.003 0.044 <0.001
Планирование Инновационный стиль Реализующий стиль	Возможность самоизменений	0.265	-0.259 -0.261 -0.364	0.002 0.004 <0.001
Системная рефлексия Инновационный стиль Реализующий стиль	Итоговый показатель потенциала самоизменений	0.353	0.226 0.375 0.328	0.006 <0.001 <0.001

Примечания. R^2 — коэффициент детерминации; β — стандартизированный коэффициент регрессии; p — уровень значимости.

являются условные знания и гибкость. Предикторами возможности самоизменений ($R^2 = 0.539$, скорректированный $R^2 = 0.491$; $F = 11.379$; $p < 0.001$) выступают квазирефлексия и с негативным знаком — инновационный стиль. Регрессионная модель потенциала самоизменений ($R^2 = 0.385$, скорректированный $R^2 = 0.370$; $F = 26.274$; $p < 0.001$) включала следующие предикторы: условные знания с положительным знаком и с отрицательными значениями — самостоятельность и инновационный стиль, отражающий предпочтение новизны.

В табл. 4 показаны регрессионные модели студентов с высоким уровнем УЖ.

Регрессионная модель потребности в самоизменениях личности у студенток с более высоким уровнем УЖ ($R^2 = 0.350$, скорректированный $R^2 = 0.329$; $F = 16.271$; $p < 0.001$) включала гибкость, инновационный и реализующий стили реагирования на изменения и с негативным знаком — самостоятельность. Предикторами способности самоизменений данной выборки ($R^2 = 0.184$, скорректированный $R^2 = 0.173$; $F = 17.330$; $p < 0.001$) стали: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ и программирование и негативные значения квазирефлексии. Предикторами возможности самоизменений ($R^2 = 0.280$, скорректированный $R^2 = 0.265$; $F = 19.789$; $p < 0.001$) являются негативные значения планирования, инновационного и реализующего стилей. Предикторами потенциала самоизменений ($R^2 = 0.378$, скорректированный $R^2 = 0.353$; $F = 15.187$; $p < 0.001$) являются: системная рефлексия, инновационный и реализующий стили реагирования на изменения с позитивными значениями.

Статистически значимых предикторов показателя “Вера в возможность самоизменений” у студенток обеих групп не выявлено.

Мы осознаем слабость полученных регрессионных моделей, но они позволяют оценить тенденции влияния особенностей системы психической саморегуляции на характеристики потенциала самоизменений. Характеристики потенциала самоизменений отображают, насколько активную позицию личность занимает в собственном развитии и изменениях. В.Р. Манукян и коллеги отмечают, что удовлетворенность жизнью оказывает влияние на направленность самоизменения [22]. В нашем исследовании показано, что активность личности в самоизменениях отличается при разном уровне УЖ (табл. 5).

Из табл. 5 видно, что предикторы самоизменений, определяющие самоизменение личности у студенток с УЖ выше среднего, более разнообразны. При более высокой оценке УЖ рассогласование между желаемыми и реальными достижениями воспринимается как менее существенное, чем при более низкой оценке УЖ [25; 54]. Поэтому студентки с более высокой УЖ, решая изменить что-то в своей жизни, действуют более избирательно, они опираются на более широкий круг внутренних ресурсов: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ, системная рефлексия и др. Тогда как студентки, менее удовлетворенные жизнью, воспринимая рассогласование между желаемым и реальным как более значительное, вынуждены готовиться к изменениям, принимая во внимание меньше внешних и внутренних ресурсов. Понижение УЖ сопровождается нарастанием чувства дискомфорта, снижением оптимизма и одобрения себя

Таблица 5. Предикторы самоизменений студенток с разным уровнем УЖ

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения		Характеристики самоизменений
УЖ ниже среднего	УЖ выше среднего	
Условные знания	Гибкость	Потребность в самоизменениях
Контроль экспрессии “—”	Самостоятельность “—”	
Программирование	Инновационный стиль	
Консервативный стиль “—”	Реализующий стиль	
Условные знания	Метакогнитивное регулирование	Способность к самоизменениям
Гибкость	Межличностный ЭИ	
	Программирование	
	Квазирефлексия “—”	
Квазирефлексия “—”	Планирование	Возможность самоизменений
Инновационный стиль		
	Реализующий стиль	
Условные знания	Системная рефлексия	Потенциал самоизменений
Самостоятельность “—”	Реализующий стиль	
Инновационный стиль		

Примечания. Жирным шрифтом выделены предикторы, общие для групп; “—” — негативное значение показателя.

[40; 54]. Представляется, что при более низкой УЖ приходится быстрее “соглашаться” на самоизменения (пересматривать отношения, корректировать мотивацию, осваивать новые приемы самовоздействий), чтобы оптимизировать эмоциональный фон, негативные переживания и состояния.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Уровень УЖ в группах студенток с УЖ ниже среднего ($M = 13.94$; $\sigma = 2.6$) и выше среднего ($M = 19.23$; $\sigma = 2.1$) несколько ниже средних значений УЖ у молодых женщин ($M = 20.85$; $\sigma = 5.99$), полученных в период 2004–2014 гг. [30]. Вероятно, данные различия в уровне УЖ объясняются тем, что по сравнению с периодом 2004–2014 гг. во время проведения нашего исследования (октябрь–декабрь 2022 г.) была более напряженная обстановка, связанная с изменением социально-экономической и политической ситуации из-за последствий ковидных ограничений и специальной военной операции (санкции, мобилизация и др.).

Выявленные у студенток с разной УЖ различия в выраженности метакогнитивных показателей согласуются с данными о взаимосвязях повышения метакогнитивной осведомленности с более высокой оценкой УЖ у студентов [53] и конкретизируют указанные взаимосвязи, так как выявлены различия не по общему показателю метакогнитивной осведомленности, а по ее составляющим: метакогнитивные знания (как в целом, так и отдельные виды) и метакогнитивное регулирование. Обнаруженные у респонденток с разной УЖ различия в выраженности составляющих ЭИ подтверждают данные о том, что у студентов с более высоким ЭИ выше УЖ [39; 44]. Выявленные различия в уровне регуляторных процессов согласуются с данными о том, что у студентов с более высоким уровнем психологического благополучия лучше сформированы регуляторные процессы [5; 35; 45]. Различия в интроспекции у студенток с разной УЖ также согласуются с данными исследований [10; 19; 36].

Обобщая данные сравнительного анализа изучаемых показателей (см. табл. 1), можно сделать вывод, что выявленные различия характеристик системы психической регуляции студенток с разным уровнем УЖ объясняются тем, что при более сформированной психической саморегуляции респондентки достигают больших успехов в различных видах деятельности, более эффективны в общении и взаимодействии, испытывают меньше проблем в понимании и принятии трудных жизненных обстоятельств. Феномен УЖ определяется как “когнитивная и эмоциональная оценка” [43] и как

регулятор активности [25; 38]. Соответственно, при более высоком уровне регулирования когний, эмоций и поведения в процессе оценивания своей жизни более качественно сопоставляются оцениваемые параметры (условия жизни, свои возможности и достижения).

Обнаруженные различия в выраженности стилей реагирования на изменения студенток с разным уровнем УЖ (см. табл. 2) согласуются с ранее опубликованными данными о том, что студенты, придерживающиеся реактивного стиля реагирования на изменения, не удовлетворены своей жизнью, а при реализующем стиле — удовлетворены, при этом выявлены взаимосвязи между стилями реагирования на изменения и показателями метакогнитивных стратегий, ЭИ и самоорганизации деятельности [4; 6; 31]. В нашем исследовании данные связи были подтверждены результатами регрессионного анализа.

Потребность в самоизменениях (“хочу меняться”) у студенток с уровнем УЖ ниже среднего усиливается при увеличении знаний о том, в каких ситуациях стоит применять свои интеллектуальные ресурсы, а также умения разрабатывать программы действий для достижения целей (программирование) (см. табл. 3). При более низкой УЖ увеличивается рассогласование между желаемыми целями, ценностями и возможностями реализации, жизненная ситуация воспринимается человеком как более трудная [25; 40]. При выраженности консервативного стиля реагирования на изменения потребность в самоизменениях минимизируется.

Способность к самоизменениям (“надо меняться”) у студенток с УЖ ниже среднего повышается при увеличении знаний об условиях применения своих когнитивных процессов, наличии способности ставить цели (условные знания) при более высокой гибкости регулирования своей деятельности (см. табл. 3).

Возможность самоизменений (“могу меняться”) у студенток с УЖ ниже среднего ухудшается при повышении квазирефлексии (см. табл. 3). Очевидно, что “отключение” от реальной ситуации и уход от самопознания (квазирефлексия) существенно снижают возможности изменений поведения и совершенствования личностных качеств.

В группе студенток с УЖ выше среднего потребность в самоизменениях повышается при более высокой гибкости регуляторных процессов — умении при необходимости перестраивать свои планы и программы, а также при условии самостоятельности организации своей деятельности, повышении ориентации на принятие изменений

эмоционально (инновационный стиль) и рационально (реализующий стиль) (см. табл. 4). Учитывая, что осознанное метакогнитивное регулирование и управление эмоциями актуализируются именно в трудных ситуациях [37; 46], правомерно предположить, что студенткам с УЖ выше среднего нет необходимости включать дополнительные метакогнитивные и эмоциональные ресурсы для преодоления рассогласования между желаемыми целями и возможностями их достижения. Поэтому их желание изменяться определяется только личностно-регуляторными свойствами и стилями реагирования на изменения. Способность к осознанному самоизменению прежде всего соотносится с готовностью ставить цели самоизменений и последовательно воплощать их в жизнь [22].

На повышение возможности самоизменений у студенток обеих групп влияет повышение инновационного стиля (см. табл. 3 и 4). Шкала “Возможность самоизменений” сконструирована таким образом, что увеличение баллов соответствует ухудшению возможности, а уменьшение баллов — ее улучшению [22]. При любом уровне УЖ студентки, воспринимающие мир как постоянно меняющийся и ориентированные на принятие этих изменений, чаще пробуют что-то изменить в своей жизни. В группе студенток с УЖ выше среднего на возможность самоизменений, помимо инновационного стиля, влияют реализующий стиль и умение выдвигать и удерживать цели деятельности, по В.И. Моросановой [29] — планирование (см. табл. 4). Лучшие возможности самоизменений демонстрируют студентки, легко принимающие изменения и понимающие их необходимость, а также умеющие ставить адекватные цели, учитывая возможности и особенности жизненной ситуации.

Как видно из табл. 3 и 4, при более высокой УЖ выдвижение целей изменить себя определяется более разнообразными показателями регуляции, что в определенной мере подтверждает представления о том, что УЖ базируется на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов [38]. При этом важно отметить, что по данным ряда исследований уровень УЖ не связан непосредственно с уровнем развития интеллекта [1; 56], а взаимосвязан со сформированностью системы саморегуляции, посредством которой реализуются когнитивные и эмоциональные процессы [50].

Потенциал изменений — итоговый показатель, характеризующий сочетание потребностей, способностей, возможностей и веры в самоизменения [22], у студенток с УЖ ниже среднего определяется знаниями об условиях использования своих когнитивных ресурсов (условные знания), инновационным

стилем и самостоятельностью (см. табл. 3). Улучшение метакогнитивной осведомленности, в частности условных знаний и ориентации на принятие изменений, повышает возможность самоизменений личности, а повышение самостоятельности, наоборот, снижает такую возможность. Самостоятельность трактуется как поддержание регуляторной автономности при воздействиях извне, как умение организовать свою деятельность, исходя из собственных представлений, не поддаваясь давлению со стороны [29]. Одним из объяснений данных фактов может быть то, что респонденты находятся в том возрасте, когда решения о самоизменениях во многом определяются под влиянием окружения (родителей, друзей, партнеров по личным отношениям) и социальных норм и стандартов [18]. Эти данные в целом согласуются с исследованиями учащихся 16–23 лет, в которых было установлено, что при снижении УЖ уменьшается самопринятие и доверие к себе и усиливается ориентация на мнение окружающих [40].

У студенток с УЖ выше среднего потенциал самоизменений повышается при улучшении системной рефлексии и выраженности инновационного и реализующего стилей реагирования на изменения (см. табл. 4). Системная рефлексия предполагает направленность сознания одновременно на себя и на ситуацию, позволяет “увидеть себя в ситуации” [19]. Инновационный и реализующий стили характеризуют готовность принимать изменения эмоционально (инновационный) или рассудительно (реализующий) [3]. Полученные данные согласуются с результатами исследований взаимосвязей показателей УЖ, самоизменений личности и стилей реагирования на изменения [22; 30].

Выявлены общие для студенток с разной УЖ предикторы самоизменений: программирование, гибкость и самостоятельность, квазирефлексия, инновационный стиль реагирования на изменения (см. табл. 5). У студенток с любым уровнем УЖ улучшение умений выбирать действия для реализации цели и определять их последовательность (программирование), пластичность всех регуляторных процессов (гибкость), а также ориентация на принятие нового (инновационный стиль реагирования на изменения) положительно влияют на разные составляющие самоизменений, а высокая самостоятельность и склонность к уходу от реальных проблем (квазирефлексия) оказывают негативное влияние на самоизменения. Выявленные особенности согласуются с данными о повышении ориентации на мнение окружающих при снижении УЖ у студентов вузов и колледжей [40].

Ограничениями исследования являются особенности женской выборки, которая позволяет изучить влияние системы психической регуляции на готовность к изменениям и саморазвитию у девушек.

Результаты исследования можно использовать в психологическом консультировании студенток в случаях проблем, связанных с неудовлетворенностью жизнью, неблагополучием в отношениях, трудностями саморазвития.

ВЫВОДЫ

1. По сравнению со студентками с УЖ ниже среднего студентки с УЖ выше среднего обладают более совершенной психической саморегуляцией: у них лучше сформированы метакогнитивные знания и регулирование, более высокие внутриличностный и межличностный ЭИ, программирование, контроль и оценка.

2. У студенток с УЖ ниже среднего основными предикторами самоизменений являются знания об условиях применения своих интеллектуальных ресурсов и инновационный стиль реагирования на изменения. Положительное влияние на характеристики самоизменений оказывают умение разрабатывать программы действий для достижения целей и гибкость регуляторных процессов, а ухудшают самоизменения усиление контроля над своими эмоциями, рост самостоятельности, повышение квазирефлексии и консервативного стиля реагирования на изменения.

3. У студенток с УЖ выше среднего основными предикторами самоизменений являются инновационный и реализующий стили реагирования на изменения. Позитивное влияние на самоизменения оказывают: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ, умение выдвигать цели и разрабатывать программы их достижения, гибкость регуляторных процессов, системная рефлексия, негативно воздействуют на самоизменения — повышение квазирефлексии и консервативного стиля реагирования на изменения.

4. По сравнению со студентками с УЖ ниже среднего у студенток с УЖ выше среднего более разнообразный состав предикторов самоизменений, и эти предикторы отражают более высокий уровень сформированности психической саморегуляции, так как включают в себя более сложно организованные феномены: метакогнитивное регулирование и межличностный ЭИ, системообразующий регуляторный процесс — планирование, наиболее продуктивный вид рефлексии — системную,

наиболее эффективный стиль реагирования на изменения — реализующий.

5. Выявлены показатели, которые являются предикторами самоизменений у студенток обеих групп, но определяют разные характеристики самоизменений у студенток с разным уровнем УЖ. Программирование у студенток с УЖ ниже среднего определяет потребность в самоизменениях, а у студенток с УЖ выше среднего — способность к самоизменениям; гибкость регуляторных процессов, наоборот, влияет на способность к самоизменениям у студенток с УЖ ниже среднего и на потребность в самоизменениях у студенток с УЖ выше среднего.

6. При любом уровне УЖ инновационный стиль реагирования на изменения повышает возможность самоизменений и потенциал самоизменений в целом.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему самоизменений и природу характерных для нее ограничений, связанных с готовностью к изменению и саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреевкова Н.В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5 (99). С. 189—215.
2. *Анисимова О.М., Терра Т.К.* Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в разные периоды взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 3. С. 128—137.
3. *Базаров Т.Ю., Сычева М.П.* Создание и апробация опросника “Стили реагирования на изменения” // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.04.2023).
4. *Буралева Н.А., Богомаз С.А.* Личностные особенности студентов как прогностические характеристики их готовности к инновационной деятельности // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 155—180. DOI: 10.17223/17267080/76/10
5. *Бурмистрова-Савенкова А.В., Фомина Т.Г.* Саморегуляция в системе личностных предикторов психологического благополучия: актуальные вопросы современных исследований // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы III Международной научно-практической конференции. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018. С. 18—25.
6. *Бызова В.М., Перикова Е.И.* Метакогнитивные стратегии учебной деятельности студентов с разными

- стилями реагирования на изменения // Человек в условиях неопределенности: Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием. Т. 1 / Под ред. Е.В. Бакшутовой, О.В. Юсуповой, Е.Ю. Двойниковой. Самара: Самарский государственный технический университет, 2018. С. 112–118.
7. Бызова В.М., Перикова Е.И. Факторная структура русскоязычной версии опросника “Метакогнитивная включенность в деятельность” // Культурно-историческая психология. 2022. № 2. С. 116–126.
 8. Бызова В.М., Перикова Е.И. Эмоциональный интеллект в структуре метакогнитивных способностей молодежи // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2020. С. 318–324.
 9. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140.
 10. Волченкова Е.А., Молчанова О.Н. Потерянные возможные “Я”: содержание и связь с психологическим благополучием // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 295–310. DOI: 10.21638/spbu16.2019.306
 11. Гришина Н.В. “Самоизменения” личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 2. С. 126–138.
 12. Гришина Н.В., Аванесян М.О., Макарова М.В., Мамаева-Найлз В.Д. Контекстуальный характер жизненных целей: ситуационные и индивидуально-психологические детерминанты целеполагания // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20. № 3. С. 6–28. DOI: 10.21702/rpj.2023.3.1
 13. Гришина Н.В., Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Аванесян М.О. Самоизменения личности: проблемы, модели, исследования: Коллективная монография / Под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2021. 348 с.
 14. Карпов А.В. К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов // Ярославский психологический вестник. 2023. Т. 1. № 55. С. 7–24.
 15. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1020 с.
 16. Коночкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
 17. Корнилова Т.В. Эмпатия в структурах интеллектуально-личностного потенциала: единство интеллекта и аффекта // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 57–68. DOI: 10.31857/S020595920020496-1
 18. Красавцева Ю.В. Предвосхищаемые и результирующие эмоции в регуляции принятия решений // Вестник Московского государственного областного университета. Психологические науки. 2020. № 2. С. 18–33. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33
 19. Кульминская А.В. Среда ближайшего окружения современных школьников и студентов: концептуализация понятия и структура // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (71). С. 93–102.
 20. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия “хорошая” и “дурная”: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 11. С. 110–135.
 21. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процесса и измерения / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. С. 264–278.
 22. Манукян В.Р., Муртазина И.Р. Самоизменение: психологический статус и возможности измерения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 4. С. 331–345. DOI: 10.21638/spbu16.2019.401
 23. Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Гришина Н.В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58.
 24. Мельничук М.В., Белогай М.А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 89–100. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.10
 25. Меренкова В.С., Солодкова О.Е. Исследование феномена “удовлетворенность жизнью” // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2. № 1. С. 4–13. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13
 26. Митина О.В., Дубов И.Г. Влияние самоуправления на удовлетворенность жизнью и успешность в ней // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. С. 408–416.
 27. Мозговая А.В. Адаптация женщин к социальным изменениям: ресурсный потенциал // Женщина в российском обществе. 2023. № 2. С. 47–59. DOI: 10.21064/WinRS.2023.2.4
 28. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01
 29. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–83.

30. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. С. 11–72.
31. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
32. Перикова Е.И., Атаманова И.В., Богомаз С.А. Инновативность личности: исследование параметров психологической системы деятельности вузовской молодежи // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 4. С. 719–736. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-4-719-736
33. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-Российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146.
34. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 343–378.
35. Фролова Ю.Г., Синкевич К.Д., Федосенко А.В. Способность к саморегуляции и воспринимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов // Философия и социальные науки. 2015. № 4. С. 48–53.
36. Чепрасова Э.М. Взаимосвязь субъективного благополучия и рефлексии в подростковом и юношеском возрасте // Северо-Кавказский психологический вестник. 2018. № 16. С. 13–21.
37. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158.
38. Шамионов Р.М. Критерии субъективного проявления личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 213–219.
39. Шейнов В.П. Взаимосвязи эмоционального интеллекта, интернальности и удовлетворенности жизнью // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2020. № 15. С. 93–97.
40. Яремчук С.В., Новгородова Е.Ф. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи. М.: Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2015. 142 с.
41. Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D. The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research // Perspectives on Psychological Science. 2018. V. 13. № 2. P. 141–145. DOI: 10.1177/1745691617716946
42. De Vries J.H., Spengler M., Frintrup A., Mussel P. Personality development in emerging adulthood — how the perception of life events and mindset affect personality trait change // Frontiers in Psychology. 2021. V. 12. № 671421.
43. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction // Handbook of positive psychology / Eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez. N.Y.: Oxford University Press, 2002. P. 463–473.
44. Extremera N., Rey L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators // Personality and Individual Differences. 2016. V. 102. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.051
45. Gagnon M.C.J., Durand-Bush N., Young B.W. Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills // International Journal of Wellbeing. 2016. V. 6. № 1. P. 101–116.
46. Gross J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects // Psychological Inquiry. 2015. V. 26. № 1. P. 1–26.
47. Hudson N.W., Fraley R.C. Changing for the better? Longitudinal associations between volitional personality change and psychological well-being // Personality and Social Psychology Bulletin. 2016. V. 42. № 5. P. 603–615. DOI: 10.1177/0146167216637840
48. Kuhl J., Koole S.L. Workings of the will: A functional approach // Handbook of experimental existential psychology / Eds. J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski. N.Y.: Guilford Press, 2004. P. 411–430.
49. Maslow A.H. Motivation and personality. 3rd ed. / Eds. R. Frager, J. Fadiman, C. McReynolds, R. Cox. London: Longman, 1987. 336 p.
50. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association // Journal of School Psychology. 2015. V. 53. № 6. P. 479–491. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.09.004
51. Palmer E.C., David A.S., Fleming S.M. Effects of age on metacognitive efficiency // Consciousness and Cognition. 2014. V. 28. P. 151–160.
52. Pavot W., Diener E. Review of the satisfaction with life scale // Psychological Assessment. 1993. V. 5. № 2. P. 164–172.
53. Prasher T. Impact of metacognition on life satisfaction of college students // International Journal of Creative Research Thoughts. 2023. V. 11. № 5. P. 882–902.
54. Quintus M., Egloff B., Wrzus C. Predictors of volitional personality change in younger and older adults: Response surface analyses signify the complementary perspectives of the self and knowledgeable others // Journal of Research in Personality. 2017. V. 70. P. 214–228. DOI: 10.1016/j.jrp.2017.08.001
55. Scheffell C., Diers K., Schönfeld S. et al. Cognitive emotion regulation and personality: An analysis of individual differences in the neural and behavioral correlates of successful reappraisal // Personality Neuroscience. 2019. V. 2. P. 1–13. DOI: 10.1017/pen.2019.11
56. Veenhoven R. Happiness in Nations. Subjective appreciation of life in 56 nations (1946–1992). Rotterdam, Netherlands: Erasmus University of Rotterdam, 1993. 365 p.

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF THE POTENTIAL FOR SELF-CHANGE IN FEMALE STUDENTS WITH DIFFERENT LIFE SATISFACTION

V. M. Byzova^{1,*}, Ya. E. Vinogradova^{2,**}, A. E. Lovyagina^{1,***}

¹*St. Petersburg State University;
199034, St. Petersburg, Makarov emb., 6.*

²*St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences;
192236, St. Petersburg, Fuchika Str., 15.*

^{*}*ScD (Psychology), Professor, Department of General Psychology.
E-mail: vbysova@mail.ru*

^{**}*PhD (Psychology), Senior Lecturer, Department of Social Psychology.
E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com*

^{***}*PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology.
E-mail: lovagina2@mail.ru*

Received 24.05.2023

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to specify scientific ideas about predictors of self-change in personality and behavior. Understanding of this phenomenon is necessary for providing effective psychological support, especially during times of instability and uncertainty. The aim of the study is to identify the characteristics of different spheres of mental self-regulation and styles of responding to changes that influence self-change in female students, who differ in terms of their level of life satisfaction. Participants (202 female undergraduates aged 18–22 years) were examined using techniques assessing metacognitive engagement, emotional intelligence, characteristics of conscious self-regulation, reflection, styles of responding to change, and life satisfaction. Predictors of selfchange are differed between female students with high and low life satisfaction. The common predictor of selfchange for female students with different levels of life satisfaction is an innovative style of responding to change.

Keywords: selfchange potential, predictors of selfchange, metacognitive engagement, emotional intelligence, reflection, styles of response to change, life satisfaction.

REFERENCES

1. *Andreenkova N.V.* Sravnitel'nyi analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchikh ee faktorov. Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. 2010. № 5 (99). P. 189–215. (In Russian)
2. *Anisimova O.M., Terra T.K.* Samootnoshenie i udovletvorennost' zhizn'yu u muzhchin v raznye periody vzroslости. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. 2014. № 3. P. 128–137. (In Russian)
3. *Bazarov T.Yu., Sycheva M.P.* Sozdanie i aprobatsiya oprosnika "Stili reagirovaniya na izmeneniya". Psikhologicheskie issledovaniya. 2012. V. 5. № 25. P. 12. URL: <http://psystudy.ru> (accessed: 10.04.2023). (In Russian)
4. *Buravleva N.A., Bogomaz S.A.* Lichnostnye osobennosti studentov kak prognosticheskie kharakteristiki ikh gotovnosti k innovatsionnoi deyatel'nosti. Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. 2020. № 76. P. 155–180. DOI: 10.17223/17267080/76/10 (In Russian)
5. *Burmistrova-Savenkova A.V., Fomina T.G.* Samoregulyatsiya v sisteme lichnostnykh prediktorov psikhologicheskogo blagopoluchiya: aktual'nye voprosy sovremennykh issledovaniy. Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Kaluga: IP Yakunin A.V., 2018. P. 18–25. (In Russian)
6. *Byzova V.M., Perikova E.I.* Emotsional'nyi intellekt v strukture metakognitivnykh sposobnostei molodezhi. Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen. M.: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2020. P. 318–324. (In Russian)
7. *Byzova V.M., Perikova E.I.* Faktornaya struktura russkoazychnoi versii oprosnika "Metakognitivnaya vkl'yuchennost' v deyatel'nost'". Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2022. № 2. P. 116–126. (In Russian)
8. *Byzova V.M., Perikova E.I.* Metakognitivnye strategii uchebnoi deyatel'nosti studentov s raznymi stilyami reagirovaniya na izmeneniya. Chelovek v usloviyakh neopredelennosti: Sbornik nauchnykh trudov nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. V. 1. Eds. E.V. Bakshutov, O.V. Yusupov, E.Yu. Dvoynikov. Samara: Samarskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, 2018. P. 112–118. (In Russian)

9. *Byzova V.M., Perikova E.I., Lovyagina A.E.* Metakognitivnaya vkluchennost' v sisteme psikhicheskoi samoregulyatsii studentov. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*. 2019. № 73. P. 126–140. (In Russian)
10. *Volchenkova E.A., Molchanova O.N.* Poteryannye vozmozhnye "Ya": sodержanie i svyaz' s psikhologicheskimi blagopoluchiem. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*. 2019. V. 9. № 3. P. 295–310. DOI: 10.21638/spbu16.2019.306 (In Russian)
11. *Grishina N.V.* "Samoizmeneniya" lichnosti: vozmozhnoe i neobkhodimoe. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*. 2018. V. 8. № 2. P. 126–138. (In Russian)
12. *Grishina N.V., Avanesyan M.O., Makarova M.V., Mamaeva-Nailz V.D.* Kontekstual'nyi kharakter zhiznennykh tselei: situatsionnye i individual'no-psikhologicheskie determinanty tselepolaganiya. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*. 2023. V. 20. № 3. P. 6–28. DOI: 10.21702/rpj.2023.3.1 (In Russian)
13. *Grishina N.V., Manukyan V.R., Murtazina I.R., Avanesyan M.O.* Samoizmeneniya lichnosti: problemy, modeli, issledovaniya: Kollektivnaya monografiya. Ed. N.V. Grishina. Saint Petersburg: Publ. S.-Petersb. University, 2021. 348 p. (In Russian)
14. *Karpov A.V.* K voprosu o strukturno-urovnevoi organizatsii sistemy psikhicheskikh protsessov. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik*. 2023. V. 1. № 55. P. 7–24. (In Russian)
15. *Karpov A.V.* Psikhologiya soznaniya: Metasistemnyi podkhod. Moscow: RAO, 2011. 1020 p. (In Russian)
16. *Konopkin O.A.* Psikhicheskaya samoregulyatsiya proizvol'noi aktivnosti cheloveka (strukturno-funktsional'nyi aspekt). *Voprosy psikhologii*. 1995. № 1. P. 5–12. (In Russian)
17. *Kornilova T.V.* Empatiya v strukturakh intellektual'no-lichnostnogo potentsiala: edinstvo intellekta i affekta. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2022. V. 43. № 3. P. 57–68. DOI: 10.31857/S020595920020496-1 (In Russian)
18. *Krasavtseva Yu.V.* Predvoskhishchaemye i rezul'tiruyushchie emotsii v regul'yatsii prinyatiya reshenii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki*. 2020. № 2. P. 18–33. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33 (In Russian)
19. *Kul'minskaya A.V.* Sreda blizhaishego okruzeniya sovremennykh shkol'nikov i studentov: kontseptualizatsiya ponyatiya i struktura. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. № 2 (71). P. 93–102. (In Russian)
20. *Leont'ev D.A., Osin E.N.* Refleksiya "khoroshaya" i "durnaya": ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. 2014. № 11. P. 110–135. (In Russian)
21. *Lyusin D.V.* Oprosnik na emotsional'nyi intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye. Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessa i izmereniyam. Eds. D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2009. P. 264–278. (In Russian)
22. *Manukyan V.R., Murtazina I.R.* Samoizmenenie: psikhologicheskii status i vozmozhnosti izmereniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*. 2019. V. 9. № 4. P. 331–345. DOI: 10.21638/spbu16.2019.401 (In Russian)
23. *Manukyan V.R., Murtazina I.R., Grishina N.V.* Oprosnik dlya diagnostiki potentsiala samoizmenenii lichnosti. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2020. V. 28. № 4. P. 35–58. (In Russian)
24. *Mel'nichuk M.V., Belogash M.A.* Emotsional'nyi intellekt kak predmet izucheniya protsessov metapoznaniya pri obuchenii v vysshei shkole. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2021. № 6. P. 89–100. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.10 (In Russian)
25. *Merenkova V.S., Solodkova O.E.* Issledovanie fenomena "udovletvorennost' zhizn'yu". Kompleksnye issledovaniya detstva. 2020. V. 2. № 1. P. 4–13. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13 (In Russian)
26. *Mitina O.V., Dubov I.G.* Vliyaniye samoupravleniya na udovletvorennost' zhizn'yu i uspechnost' v nei. Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh sovremennykh realii. *Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Erevan: Rossiisko-Armyanskii (Slavyanskii) universitet, 2022. P. 408–416. (In Russian)
27. *Mozgovaya A.V.* Adaptatsiya zhenshchin k sotsial'nym izmeneniyam: resursnyi potentsial. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*. 2023. № 2. P. 47–59. DOI: 10.21064/WinRS.2023.2.4 (In Russian)
28. *Morosanova V.I.* Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*. 2021. № 1. P. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russian)
29. *Morosanova V.I.* Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. 2022. V. 15. № 3. P. 57–83. (In Russian)
30. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N.* Diagnostika samoregulyatsii cheloveka. Moscow: Cogito-Tsentr, 2015. P. 11–72. (In Russian)
31. *Osin E.N., Leont'ev D.A.* Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*. 2020. № 1. P. 117–142. (In Russian)
32. *Perikova E.I., Atamanova I.V., Bogomaz S.A.* Innovativnost' lichnosti: issledovanie parametrov psikhologicheskoi sistemy deyatel'nosti vuzovskoi molodezhi. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. 2020. V. 17. № 4. P. 719–736. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-4-719-736 (In Russian)
33. *Sergienko E.A.* Kontrol' povedeniya kak osnova samoregulyatsii. *Yuzhno-Rossiiskii zhurnal sotsial'nykh nauk*. 2018. V. 19. № 4. P. 130–146. (In Russian)

34. *Sergienko E.A., Vilenskaya G.A.* Kontrol' povedeniya — integrativnoe ponyatie psikhicheskoi regulyatsii. Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2018. P. 343–378. (In Russian)
35. *Frolova Yu.G., Sinkevich K.D., Fedosenko A.V.* Spособnost' k samoregulyatsii i vosprinimaemyi kontrol' kak usloviya psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov. *Filosofiya i sotsial'nye nauki*. 2015. № 4. P. 48–53. (In Russian)
36. *Cheprasova E.M.* Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya i refleksii v podrostkovom i yunosheskom vozraste. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik*. 2018. № 16. P. 13–21. (In Russian)
37. *Chernokova T.E.* Metakognitivnaya psikhologiya: problema predmeta issledovaniya. *Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. 2011. № 3. P. 153–158. (In Russian)
38. *Shamionov R.M.* Kriterii sub'ektivnogo proyavleniya lichnosti: sotsiokul'turnaya determinatsiya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2015. V. 4. № 3. P. 213–219. (In Russian)
39. *Sheinov V.P.* Vzaimosvyazi emotsional'nogo intellekta, internal'nosti i udovletvorennosti zhizn'yu. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki*. 2020. № 15. P. 93–97. (In Russian)
40. *Yaremchuk S.V., Novgorodova E.F.* Samorazvitie i sub'ektivnoe blagopoluchie sovremennoi molodezhi. Moscow: Nauchno-izdatel'skii tsentr INFRA-M, 2015. 142 p. (In Russian)
41. *Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D.* The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. V. 13. № 2. P. 141–145. DOI: 10.1177/1745691617716946
42. *De Vries J.H., Spengler M., Frintrup A., Mussel P.* Personality development in emerging adulthood — how the perception of life events and mindset affect personality trait change. *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. № 671421.
43. *Diener E., Lucas R.E., Oishi S.* Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*. Eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez. N.Y.: Oxford University Press, 2002. P. 463–473.
44. *Extremera N., Rey L.* Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*. 2016. V. 102. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.051
45. *Gagnon M.C.J., Durand-Bush N., Young B.W.* Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills. *International Journal of Wellbeing*. 2016. V. 6. № 1. P. 101–116.
46. *Gross J.J.* Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. V. 26. № 1. P. 1–26.
47. *Hudson N.W., Fraley R.C.* Changing for the better? Longitudinal associations between volitional personality change and psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2016. V. 42. № 5. P. 603–615. DOI: 10.1177/0146167216637840
48. *Kuhl J., Koole S.L.* Workings of the will: A functional approach. *Handbook of experimental existential psychology*. Eds. J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski. N.Y.: Guilford Press, 2004. P. 411–430.
49. *Maslow A.H.* Motivation and personality. 3rd ed. Eds. R. Frager, J. Fadiman, C. McReynolds, R. Cox. London: Longman, 1987. 336 p.
50. *Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J.* Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*. 2015. V. 53. № 6. P. 479–491. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.09.004
51. *Palmer E.C., David A.S., Fleming S.M.* Effects of age on metacognitive efficiency. *Consciousness and Cognition*. 2014. V. 28. P. 151–160.
52. *Pavot W., Diener E.* Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*. 1993. V. 5. № 2. P. 164–172.
53. *Prasher T.* Impact of metacognition on life satisfaction of college students. *International Journal of Creative Research Thoughts*. 2023. V. 11. № 5. P. 882–902.
54. *Quintus M., Egloff B., Wrzus C.* Predictors of volitional personality change in younger and older adults: Response surface analyses signify the complementary perspectives of the self and knowledgeable others. *Journal of Research in Personality*. 2017. V. 70. P. 214–228. DOI: 10.1016/j.jrp.2017.08.001
55. *Scheffell C., Diers K., Schönfeld S. et al.* Cognitive emotion regulation and personality: An analysis of individual differences in the neural and behavioral correlates of successful reappraisal. *Personality Neuroscience*. 2019. V. 2. P. 1–13. DOI: 10.1017/pen.2019.11
56. *Veenhoven R.* Happiness in Nations. Subjective appreciation of life in 56 nations (1946–1992). Rotterdam, Netherlands: Erasmus University of Rotterdam, 1993. 365 p.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 316.6

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ ДЛЯ ЗАНЯТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВОМ

© 2024 г. Ю. Б. Рубин^{1,*}, В. Д. Шадриков^{2,**}

¹Московский финансово-экономический университет “Синергия”;
129090, г. Москва, ул. Мещанская, д. 9/14, стр. 1, Россия.

²НИУ Высшая школа экономики.
109028, г. Москва, Покровский бульвар, д. 11, Россия.

*Доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой
предпринимательства и конкуренции, президент.

E-mail: logir1@yandex.ru

**Доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор-исследователь
департамента психологии.

E-mail: shadrikov.vladimir@yandex.ru

Поступила 29.01.2024

Аннотация. Цель статьи — идентификация, систематизация и структурирование личностных качеств людей, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством, в контексте междисциплинарных исследований феномена предпринимательства и его функциональной специфики. Понимание предпринимательства как особого вида профессиональной деятельности, осуществляемого в соответствии с запросом на него со стороны социума и его сегментов, распространяется на анализ личностных предпосылок профессионального становления современных предпринимателей. С опорой на психологическую теорию деятельности, современные теории способностей и на функциональные представления о предпринимательстве как о виде профессиональной деятельности сформулирован профессиоцентричный подход к оценке личностных качеств, важных для успешного занятия предпринимательством на профессиональной основе, а также для предпринимательской профессионализации субъектов деятельности. Специальными объектами рассмотрения становятся кластеры профессионально важных качеств — предприимчивость людей, их личная конкурентность, собственнические наклонности. Аргументируется неправомерность отождествления предпринимательства как вида деятельности и предприимчивости людей как предпосылки успешности этой деятельности. Предприимчивость содержит готовность к принятию решений, выполнению программы действий, рефлексии результатов деятельности в обстановке сравнительной неопределенности рыночных реалий предпринимательской среды, а также к принятию на себя профессиональных рисков. Собственнические наклонности людей трактуются как качества, профессионально важные для де-факто предпринимателей как владельцев бизнеса. Показано, что профессиональную важность для успешного занятия предпринимательством во всей многовековой истории воспроизведения конкурентного характера предпринимательской среды имеет личная конкурентность субъектов этого вида профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая теория деятельности, междисциплинарный профессиоцентричный подход к определению и структурированию системы личностных качеств, кластеры профессионально важных качеств для успешного занятия предпринимательством, предпринимательские функции, предприимчивость, личная конкурентность, собственнические наклонности.

DOI: 10.31857/S0205959224020068

ВВЕДЕНИЕ

Понимание необходимости обоснования принципов изучения системы личностных качеств, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством (ПВК предпринимателя), возникает

на гребне параллельной эволюции психологической концепции функциональной системы деятельности и междисциплинарной теории предпринимательства. Предприниматели управляют собственным делом, демонстрируя в качестве компонентов профессиональной пригодности наряду со знаниями,

навыками, самостоятельностью и инициативой, личностные качества, склонности, способности, мотивационные установки, в том числе имеющие критическую важность для успешного занятия предпринимательством.

Систематизация и структурирование этих качеств в целях своевременной профориентации, профессиональной идентификации и самоидентификации людей, участвующих в предпринимательстве, позволили бы гармонизировать представления о личностном начале решения людьми предпринимательских задач с учетом функциональной специфики бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций в современной предпринимательской среде. Это, в свою очередь, способствовало бы реализации установок на вовлечение российской молодежи в предпринимательство, на обеспечение конкурентоспособности современного отечественного предпринимательства и на упорядочение требований к содержанию и методам обучения профессии предпринимателя, в том числе по программе “Стартап как диплом”.

Современный деятельностный трек в междисциплинарном теоретическом освоении феномена предпринимательства включает:

- обоснование психологии предпринимательства как отдельной области психологической науки [18; 25] и составной части экономической и социальной психологии [10; 24];

- практическую имплементацию теорий способностей и одаренности и системогенетического подхода в современной психологии [34–36], в ходе которой наблюдается трактовка предприимчивости и склонности к предпринимательству как детерминант предпринимательского типа личности (см., например, [7; 8; 21; 33]);

- психологический анализ деловой активности предпринимателей и степени успешности их деятельности [9; 22; 23];

- обращение к вопросам диагностики предпосылок достижения образовательных результатов в обучении предпринимательству [41, с. 51–72; 45; 46; 49; 50, с. 7–13; 51].

Дальнейшая эволюция системы представлений о психологической специфике успешного предпринимательства в условиях все более широкого распространения в междисциплинарных исследованиях функциональной теории предпринимательства [27] тем не менее сдерживается в настоящее время отсутствием научных дискуссий на темы психологического анализа предпринимательства как вида профессиональной деятельности и профессионально важных качеств предпринимателя.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методология исследования качеств субъектов деятельности, профессионально важных для занятия предпринимательством, опирается на психологическую теорию деятельности, ранее разработанные концепции способностей и одаренности человека, теорию системогенеза [35; 36], а также на функциональную теорию предпринимательства, согласно которой занятие предпринимательством рассматривается как особый вид профессиональной деятельности, обладающий уникальным составом функций и предполагающий выявление и идентификацию качеств, профессионально важных для людей, выбирающих предпринимательство как направление профессиональной самореализации [26; 27].

Признание предпринимательства самостоятельным видом человеческой деятельности, эффективность которой определяется прежде всего должным уровнем профессиональной пригодности и профессионализма субъектов этой деятельности, в контексте результатов разработки темы профессионализма человеческой деятельности [2; 17; 19; 26; 29] диктует необходимость обращения к профессионально важным качествам акторов. Положенная в основу исследования концепция профессионально важных качеств как индивидуальных качеств субъектов деятельности, влияющих на эффективность ее выполнения [3; 14; 20; 32; 34], способствует постепенному преодолению трактовок предпринимательства как исключительного атрибута психологии личности, а предпринимателей — как не более чем обладателей особых харизматических личностных свойств. Она позволяет развить представления о психологических отношениях предпринимателей [24] в процессе исполнения ими функций сообразно требованиям к содержанию предпринимательской профессии, а также вплотную подойти к исследованию профессионалогенеза субъектов предпринимательства в контексте развития психологии становления и сопровождения профессионала [19].

РАЗНООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ЛЮДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Хотя интерес к предпринимательству со стороны психологической науки начал проявляться в конце XIX столетия отчасти вопреки его однобокой политико-экономической трактовке, мейнстрим

экономических концепций предпринимательства не отвергал представлений о том, что данным видом деятельности могут заниматься люди, способные к ней, а то и необычайно одаренные, которых ждет предсказуемый успех. В противоположность им индивидам, изначально обладающим скромными способностями к занятию предпринимательством на постоянной основе, удастся преуспеть лишь вследствие случайных или чрезвычайных жизненных обстоятельств. Не применяя несформулированное дотоле понятие “профессионально важные качества”, авторы проявляли искренний интерес к личностным свойствам и мотивационным предпочтениям предпринимателей вплоть до отождествления действующих предпринимателей с обладателями некоторых свойств личности и представления их людьми, наделенными необычными качествами, талантами или неповторимой харизмой.

Если Р. Кантильон, которого принято считать самым ранним теоретиком предпринимательства, видел необходимость указания на склонность предпринимателей к риску и на их своеобразное стойкое упрямство при воплощении идей в условиях неопределенности экономической жизни и отсутствия гарантий получения доходов, то Ж.-Б. Сэй выделял в предпринимателях, наряду со склонностью и способностью к рискованному поведению, такие важные личностные качества, как реализм, коммуникативная опытность, склонность к администрированию, талантливость, аккуратность, склонность к инновационному творчеству, компетентность, высокий интеллектуальный уровень, прагматизм [30]. М. Вебер подчеркивал определяющее значение протестантской этики и важность харизматических свойств личности предпринимателя, обращал внимание на его скромность, исключительный аскетизм в быту, умеренность, небрежение потребительскими интересами. Лишь необычайная сила характера, упорство, самообладание в сочетании с выраженными этическими качествами, вызывавшими доверие клиентов и работников, помогли предпринимателям успешно проходить суровую жизненную школу и выживать в мире “недоверия и ненависти”, полагал М. Вебер [4].

В. Зомбарт обогатил теорию предпринимательства незабвенной категорией “предпринимательский дух”, составляющими которого являлись, по его мнению, готовность к риску, духовная свобода, богатство идей, воля и настойчивость, умение соединять людей для совместной работы, убедительность, способность к завоеванию доверия, а главное — склонность к подчинению интересам

дела всей жизни целиком [12]. Предпринимательский дух был предназначен, по В. Зомбарту, для уравнивания традиционных буржуазных поведенческих подходов, он усиливал творческий потенциал предпринимателя, превращал креативность в определяющее начало предпринимательского поведения.

Й. Шумпетер последовательно увязывал характеристику личностных качеств предпринимателя с выявлением особенностей и специфики предпринимательской мотивации. Наряду с рациональным и осмысленным эгоизмом, который характерен для предпринимателя и проявлениями которого, помимо прочего, выступают решительность, бесцеремонность и стремление к приобретению благ, мотивация предпринимателя испытывала, по его мнению, влияние лидерства (предприниматель “является движущей силой реорганизации экономической жизни на началах большей частнохозяйственной целесообразности” [37, с. 189]).

Будучи таковым, предприниматель испытывает любовь к тяготам труда, а также равнодушие и даже неприязнь к праздным удовольствиям. «Типичный предприниматель никогда не задается вопросом, принесет ли ему каждое прилагаемое им усилие достаточную компенсацию в виде “прироста наслаждений”, — писал Й. Шумпетер. — Его мало заботят гедонистические результаты его труда. Он трудится, не зная покоя, потому что не может иначе, цель его жизни не состоит в том, чтобы получать наслаждение от достигнутого. Если же у него возникает такое желание, то это не остановка в пути, а симптом паралича, не достижение цели, а провозвестник физической смерти... В этом свете девиз предпринимателя нашего типа — *plus ultra* (еще больше)» [37, с. 192].

В качестве законченного трудоголика шумпетерианский предприниматель в своем противостоянии возможному “параличу” и “физической смерти” демонстрировал:

— мечту и волю к основанию частной империи и в большинстве случаев — своей династии, дабы обрести простор, сферу влияния, условия для свободного развития, чувство власти, состояние господства;

— желание борьбы, волю к победе, стремление к успеху как таковому, как бывает у спортсменов;

— радость творчества, которая становится определяющим мотивом предпринимательского поведения, удовольствие от работы, тягу к переменам ради возможности проявить отвагу и даже ради

трудностей, которые придется преодолевать [37, с. 193–194].

В дальнейшем генезис теории подвел к укоренению в определенных сегментах науки представлений о предпринимателе как определенном психологическом типе субъекта экономики, обладающем и воспроизводящем чувство хозяина своей судьбы, стремление выделиться из массы рыночных игроков, безграничную тягу к творческому процессу и к соперничеству с себе подобными, в котором он непременно настроен на полную и безоговорочную победу. Объектами внимания попеременно выступали:

- образ (жизни, мысли, действий) предпринимателя как преобразователя жизни, целиком превратившегося в истинного трудоголика, полноправного лидера в экономике и общественной жизни, своей энергией увлекающего за собой коллег и младших партнеров по бизнесу;

- бытие предпринимателя как человека особенного, делающего то, чего не делают другие — обыкновенные — люди;

- система мотивов и стимулов предпринимательского поведения и образа жизни;

- волевые конструктивные и деструктивные качества предпринимателей, реализуемые посредством предприимчивости, в том числе способность к преодолению барьеров и сопротивления среды, а также способность подчинять коллег своей воле;

- стремление предпринимателей к преобразованию социума сообразно собственным представлениям о картине мира;

- убеждения предпринимателя, включая его веру в правоту своих представлений и решимость доказывать эту правоту, рискуя собственным капиталом;

- этические начала предпринимательского поведения;

- интуиция, дар предвидения, чутье и иные астральные особенности “предпринимательского состояния души”;

- облик и внешняя атрибутика субъектов предпринимательства.

Поиски смысла приводили к важным констатациям в сфере изучения типов личности успешных предпринимателей, которые нередко обобщались в синтетических образах предпринимателей как таковых. Важное значение имело, например, обоснование наличия мотивации к ответственному достижению конечных результатов в состязании с эталонами совершенства, порождающей индивидуальную

инициативу, независимость, энергичность, уверенность в своих силах [40; 42; 43], высокого показателя внутреннего локуса контроля [48], исключительной изобретательности, гибкости и расчетливости в нахождении ключевых наилучших решений при рассмотрении различных вариантов [47], самоэффективности, стойкости и упорства [44] как отличительных признаков предпринимательского поведения. Тема предпринимательства возникала в процессе развития атрибутивной теории мотивации и направлений когнитивной психологии.

В постсоветских исследованиях заслуженно обращается внимание на взаимосвязь психологических отношений предпринимателей с отношениями собственности [24], в связи с чем предприниматели играют роль собственника [38; 39], надежность предпринимателей и их ответственность в процессе делового взаимодействия [11; 24], позитивное восприятие успешности, конкуренции, риска [21; 24], сочетание креативности и ответственности [7].

Генезис психологической теории деятельности, психологии труда, инженерной психологии, а также научных представлений о природе способностей к профессиональной деятельности с силой неизбежности подводит к переосмыслению психологической системы предпринимательской деятельности при выявлении профессионального характера последней. На смену психологическому детерминизму в восприятии предпринимателей как исключительно определенного типа личности приходит понимание того, что психологическая система профессионального предпринимательства должна включать наряду с такими компонентами, как мотивы и качества, профессионально важные для занятия им, цели, результаты и условия предпринимательства как вида профессиональной деятельности.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ПРОФЕССИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Результаты психологических изысканий всегда расширяли диапазон научных представлений о предпринимательстве. Но их гипертрофирование не обязательно способствует укоренению междисциплинарного баланса в теории предпринимательства. Важность личностных предпосылок успешной профессиональной работы в предпринимательстве становится наиболее очевидной в случае признания предпринимательства видом деятельности, обладающим уникальным составом профессиональных функций.

Всякая полезная деятельность совершается для исполнения функций, определяющих ее предназначение. Беспольные функции отвергаются социумом, зато на выполнение полезных функций социум предъявляет запрос, откликаясь на который, люди вовлекаются в соответствующий вид деятельности. Соперничая между собой, последние стараются достичь приемлемого уровня профессионализма в осуществлении этой деятельности.

Цель предпринимательства как специфического вида профессиональной деятельности во все века и во всех исторических типах социума состояла и продолжает состоять:

- для потребителей — в решении задач извлечения потребительской выгоды от пользования услугами, применения товаров и результатов работ, произведенных благодаря деятельности предпринимателей;

- для действующих и потенциальных работников по найму — в обеспечении их профессиональной занятости и получения трудовых доходов;

- для предпринимателей — в комплексном, к своей выгоде обеспечении собственной профессиональной занятости и получении доходов при решении задач создания и прекращения собственного дела, текущего ведения и развития составляющих его бизнес-проектов по производству и доведению до потребителей товаров, выполнению работ, оказанию услуг;

- для социума в целом — в решении перечисленных выше задач, а также задач насыщения доходных статей бюджетов разных уровней поступлениями от налогов и сборов, обеспечения конкурентоспособности и конкурентной устойчивости национальной экономики.

Предпринимательская профессия, как и любая иная, обладает такими признаками, как однородность рабочих мест и деятельной среды, единообразие целей, результатов, средств, предметов деятельности, деятельных обязанностей и компетенций людей, однотипность производимых операций, результатов деятельности и *профессиональных функций*:

- по созданию своего дела (в том числе его легализации, генерированию бизнес-идей, проведению стартапов новых бизнес-проектов);

- его текущему ведению (в том числе обеспечению внутри- и внешнефирменных бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций);

- развитию (обеспечению количественного роста дела, внесению в него качественных

изменений, преодолению сопротивления таким изменениям);

- прекращению посредством продажи, безвозмездной передачи, ликвидации.

Исполнение перечисленных функций, уникальных для рассматриваемого вида деятельности, становится следствием частной инициативы, выдвигаемой при отсутствии гарантий успеха в высоко-рисковой среде деятельности, но обязательно в соответствии с запросами социума и его сторон. В течение тысячелетий социум выражал и продолжает выражать согласие с необходимостью выделения совокупности людей, призванных на приемлемом уровне профессионализма повседневно выполнять предпринимательские функции в экономике. Оптимально, если уполномоченные органы власти и управления выражают готовность способствовать наилучшему для достижения согласия законных интересов сторон социума алгоритму действий по их исполнению.

Термин “предпринимательская функция” в позитивной коннотации начал активно применяться в публикациях с середины XIX в. Несмотря на многолетние дискуссии, определение предпринимательского функционала в современной англоязычной литературе, а вслед за ней и в пространстве российских исследований столь разнообразно, что трудно удержаться от соблазна обвинения авторов в коммуникационной глухоте. Так, П. Давидссон, демонстрируя мозаику пониманий, подчеркивает, что в примерах такого рода нет недостатков: “новый вход; создание нового предприятия; создание новых организаций; целенаправленная деятельность по инициированию, поддержке и развитию ориентированного на прибыль бизнеса; получение преимуществ от таких новых комбинаций различных ресурсов, которые оказывают влияние на рынок; процесс, посредством которого индивиды самостоятельно или в рамках организаций преследуют возможности вне зависимости от того, контролируют ли они в данный момент соответствующие ресурсы; процесс создания чего-то, отличного от своей ценности, связанный с посвящением этому необходимого времени и усилий, с учетом сопровождающих процесс финансовых, психологических и социальных рисков, и получением в результате отдачи в виде денежного и морального удовлетворения” [5].

Порой предпринимательский функционал усматривается в личностной или поведенческой специфике, якобы имеющей универсальный характер для всех предпринимателей, например, в их исключительной бдительности по отношению к возможностям, не замеченным ранее. “Предпринимательство

заключается не в том, чтобы схватить свободную 10-долларовую банкноту, которую кто-то уже обнаружил лежащей в чьей-то руке, а в том, чтобы осознать, что она находится в чьей-то руке и ее можно схватить... — полагал И. Кирцнер. — Функция предпринимателя состоит... в том, чтобы заметить...” [15].

Предпринимательство становится профессией человека, когда он, используя предпринимательскую занятость, претендует на обеспечение своей деятельной самореализации, стремится к обладанию конкурентными преимуществами в среде деятельности, применяет специальные знания, умения, навыки, понимания, опыт как составляющие своей персональной профессиональной конкурентоспособности, опирается на внутренние и внешние оценки степени полезности результатов деятельности в сравнении с результатами деятельности конкурентов, рассматривает предпринимательство как источник постоянных или регулярных доходов. Профессионализм предпринимателей — сравнительная степень их профессиональной предпринимательской квалификации, соответствующей запросам социума к уровню конкурентоспособности и конкурентной устойчивости бизнеса в процессе управления им как своим собственным в вероятностных реалиях предпринимательской среды.

Признание предпринимательства видом профессиональной деятельности влечет за собой обращение к своеобразию трудового ресурса предпринимателей. Ведь последние выступают не только бенефициарами в своем бизнесе, но и пользователями данного ресурса. Персональное участие предпринимателей в бизнес-процессах и бизнес-коммуникациях своего дела имеет двойное назначение — приобретение выгоды и обеспечение возможности профессиональной самореализации вследствие применения этого ресурса в собственном деле.

Нередко мотивация предпринимателей неправомерно сводится лишь к приобретению выгоды и констатации нацеленности предпринимателей на получение и увеличение доходов от бизнеса. Поэтому в литературных произведениях и политической публицистике прошлых лет предпринимателей часто односторонне изображали лишь выгодоприобретателями, не раскрывая способов обеспечения выгоды в процессе их каждодневной работы в предпринимательской профессии. В действительности предпринимательская профессия нацеливает людей во всем мире и на интерес к росту личных доходов, и на обеспечение наилучшей профессиональной самореализации.

Профессиоцентричный подход к восприятию предпринимательской деятельности в парадигме рационального выбора людьми профессиональной принадлежности, профессиональной самоидентификации и самореализации в процессе исполнения предпринимательских функций позволяет гармонизировать представления о рассматриваемой профессии, а также достигать согласия в понимании следующего:

— деятельность в предпринимательстве на профессиональной основе, а не как хобби предполагает стремление его субъектов к обретению наивысших уровней профессиональной квалификации в предпринимательстве, формирования и развития профессиональных предпринимательских, общепрофессиональных и универсальных компетенций, необходимых для успешного занятия предпринимательством¹;

— перечисленный состав профессиональных функций обеспечивает правомерность и моральную оправданность получения предпринимателями доходов вопреки различным антипредпринимательским воззрениям;

— предпринимательский функционал становится самостоятельным объектом научных исследований и естественной основой имплементации компетентностного подхода при разработке и реализации специальных программ обучения предпринимательству;

— обязательность обеспечения профессионализма в предпринимательской среде становится критерием выявления личностных качеств, обусловленных степенью природной расположенности к освоению предпринимательской профессии и профессионально важных для успешной работы в ней.

Профессиоцентричный подход способствует избеганию, с одной стороны, трактовки предпринимательства как, по сути, врожденного задатка отдельных особенных людей, особого состояния души, типа личности, но не как профессии, а с другой — одностороннего восприятия предпринимателей как унифицированных субъектов деятельности, не имеющих индивидуального профессионально важного своеобразия.

Ключ к достижению гармонии пониманий сути ПВК предпринимателя — в констатации того, что

¹ Вполне логично выглядит и запрос социума на разработку профессионального стандарта предпринимателя и функциональной карты к нему как межотраслевого нормативного документа, идентифицирующего специфический вид профессиональной деятельности, а также составляющих его профессиональных функций [28].

социум предъявляет запрос не только на предпринимательство как на вид профессиональной деятельности, но и на качества людей, необходимые для последовательной профессионализации последних — их профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации. Подобно тому как в 40-е годы XX в., исследуя природу музыкальной одаренности людей, Б.М. Теплов сформулировал понятия музыкальности как качественного сочетания способностей, от которых зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью, например способности воспринимать, переживать, дифференцировать и слышать музыкальную ткань [31], следует идентифицировать и структурировать состав качеств, важных для обеспечения эффективности и конкурентной устойчивости результатов профессионального исполнения предпринимательских функций.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ДЛЯ УСПЕШНОГО ЗАНЯТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВОМ

Для профессионализации предпринимателей как субъектов полезной деятельности необходимы такие профессионально важные качества, как трудолюбие, стремление к постоянству в профессиональной самореализации, рационализм в принятии решений — как альтернатива следованию эмоциональным порывам, спонтанным желаниям, фантазиям и переменам настроения, открытость к коммуникациям, ответственность перед окружением, обучаемость, склонность к углублению профессионализма.

Но для их профессионализации как предпринимателей необходимо также, чтобы их персональный трудовой ресурс рассматривался как ресурс профессиональной пригодности к работе предпринимателями, а группы (кластеры) качеств, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством, — как существенный признак последнего.

Очевидную профессиональную важность для деятельности предпринимателей имеет *предприимчивость* — настроенность на оптимизацию путей совершения действий ради достижения новых результатов в обстановке сравнительной неопределенности среды деятельности и неизбежности рисков в процессе выполнения программы действий и рефлексии их результатов.

Поэтому предпринимателям прежде всего важна готовность к действиям в обстановке неопределенности, принятию на себя рисков несения издержек и склонность к смягчению последних. Ведь предпринимательство — не азартная игра, а хладнокровное повседневное исполнение рутинных функций; ему противопоказаны избыточные риски.

Неотъемлемыми составными частями предприимчивости являются также такие ПВК предпринимателей, как:

- расчетливость при принятии решений, подготовке и совершении функционально обусловленных действий, поддержании коммуникаций с партнерами, рачительность в использовании ресурсов;

- гибкость и маневренность в осуществлении деятельности, в том числе — применении норм и правил, делегировании полномочий, несении и перекладывании ответственности, управлении конфликтами интересов;

- находчивость в поиске новых решений, включая стремление “поймать удачу”, делая то, что не пришло в голову пока никому.

Предпринимателям следует обладать также проницательностью в оценке происходящего — способностью замечать, предвидеть, угадывать и предугадывать то, чего не видят другие акторы, выявлять, распознавать в себе и представителях окружения, а также в происходящих событиях типовые (тривиальные, шаблонные) и особенные (неповторимые, уникальные) черты для получения сведений, полезных при выполнении предпринимательских функций. Важно, чтобы проницательность дополнялась стремлением к владению информационной повесткой для адаптации новостей к решению стратегических, операционных, ситуационных задач, нередко имеющих мультипроектный характер.

В этих обстоятельствах профессиональную важность имеют:

- открытость к новизне — готовность отступать от общепринятых шаблонов в пользу разработки и внедрения в жизнь перспективных новаций;

- креативность, предполагающая готовность к постоянному возбуждению себя новыми идеями, инициативами и предложениями, в том числе на ассоциативной основе, стремление ловить вдохновение.

В силу терминологической близости понятий “предпринимательство” и “предприимчивость” последние порой необоснованно отождествляются, а предприимчивые люди воспринимаются как де-факто предприниматели, и наоборот. В толковом

словаре В.И. Даля “предпринимать” — что-то затевать, решаться исполнять какое-либо новое дело, приступать к совершению чего-либо значительно, а “предприимчивый” — склонный к предприятиям, крупным оборотам, смелый, решительный, отважный на дела [6, с. 388]. Предприимчивость важна субъектам разных видов профессиональной деятельности. К примеру, нанимаемые работники могут быть весьма предприимчивыми людьми, демонстрируя предприимчивость при заключении и исполнении трудовых договоров, но не делаясь предпринимателями. Личную предприимчивость обнаруживают инженеры-рационализаторы, конструкторы новой продукции, изобретатели, кинорежиссеры, рядовые работники, перед которыми начальство ставит задачи делать что-либо, проявляя смекалку и умение, и находить лучшие решения в противоречивых обстоятельствах. Персонажи народных сказок, которые доставали из подземного царства сокровища Кощея Бессмертного или были вынуждены выполнять сумасбродные указания типа “пойди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что”, поднимали собственную предприимчивость на невиданную высоту, не работая при этом предпринимателями. Кроме того, предприимчивость может обнаруживать себя не только на рабочем месте, но и на отдыхе, в кругу семьи, на дружеском обеде, в тренажерном зале.

Предприимчивость субъектов предпринимательской профессии при ее наличии придает последним обязательное личностное своеобразие. Не все предприимчивые люди становятся предпринимателями, хотя у некоторых уже в детстве обнаруживается склонность и способность действовать предпримчиво. Они вправе стать предпринимателями, но вправе отказаться от предпринимательской карьеры. Человек делает выбор вида профессиональной деятельности, руководствуясь широким набором мотивов, а не только тем, что он предприимчив. Конечно, если он выявил в себе склонность действовать предпримчиво, ему стоит попробовать силы в предпринимательстве как виде профессиональной деятельности.

Наряду со стремлением действовать предпримчиво формирование предпринимательской мотивации зависит и от наличия *собственнических наклонностей*. В отличие от нанимаемых работников, всегда работающих в чужом деле, предприниматели работают в своем собственном, являясь его владельцами. В составе этих наклонностей:

— чувство хозяина дела — восприятие деловой деятельности в парадигме “свое — чужое”, стремление к абсолютизации выгоды в целеполагании своего дела;

— собственнический склад ума — склонность рассматривать любые события под углом зрения незыблемости своих прав собственности, а также перспектив приращения и масштабирования объемов владения, пользования, распоряжения;

— расположенность к самостоятельному занятию собственным делом — профессиональной самоидентификации, самоопределению, самореализации в предпринимательстве, обеспечению самозанятости, самомотивации, самоорганизации, самодисциплины, самоконтроля, самоотдачи, самоэффективности в работе предпринимателем;

— склонность к лидерству — ведению окружения за собой для воплощения собственных или приватизированных идей, имеющих безоговорочный приоритет в стратегии и тактике действий, в том числе, как вариант, вопреки интересам ведомых;

— склонность к концентрации в собственных руках ключевых полномочий по управлению своим делом и к контролю персонала, клиентов, поставщиков, деловых партнеров, другого окружения (“командно-начальственные замашки”, “административный зуд”);

— безграничная решительность и смелость в отстаивании интересов своего дела в коммуникационной среде занятия предпринимательством.

Перечисленные качества детерминируют не только профессиональную предпринимательскую мотивацию, но также специфику отношения к занятию предпринимательством на профессиональной основе, представления людей о результатах и целях занятия делом, воспринимаемым ими как свое, а не чужое, подкрепляемое статусом и полномочиями владельцев бизнеса.

Начиная с XIX в. темы владения бизнесом и частной собственности неизменно окрашивались в эмоциональные тона в исследованиях феномена предпринимательства, особенно в генезисе антибуржуазных социально-экономических концепций. Эта чувствительность просматривается и в настоящее время в стремлении многих авторов уйти — ради морального обеления предпринимательства — от риторической констатации исполнения действующими предпринимателями профессиональных функций лишь в деле, которое воспринимается ими как свое собственное².

² Парадоксальным исключением являются, например, воззрения русского философа И.А. Ильина, который, будучи в эмиграции и оппонирова одновременно марксизму и “антибуржуазному антимарксизму”, подвергавшему моральному осуждению феномен частной собственности, сформировал вполне позитивный образ последнего, в частности усматривая в нем высокий духовный смысл [13].

Между тем самым российским предпринимателям очевидно, что вопреки негативному отношению отдельных людей к частной собственности они являются владельцами бизнеса, что удостоверяется фактом их государственной регистрации в установленном законом порядке согласно требованиям ГК РФ. Владение бизнесом — не привилегия и не счастливый билет в состав праздного класса, а, напротив, статусная оболочка исполнения функций, составляющих каркас предпринимательской профессии. Осуществляя создание, текущее ведение, развитие, прекращение своего дела, предприниматели, по сути, выполняют работу по владению делом посредством управления им, что дает предпринимателям законные основания к получению предпринимательских доходов, а современному российскому социуму — к трактовке последних как экономически и морально оправданных. Поэтому нередко возникающая в дискуссиях дихотомия “труд и бизнес”, в которой упомянутые понятия наделяются полярно противоположным смыслом, не имеет убедительных оснований.

Запрос социума на предпринимательство и успешных предпринимателей охватывает весь объем этой квазидихотомии, отражая потребность в профессиональном владении бизнесом как повседневной работе по исполнению предпринимательских функций на приемлемом уровне профессионализма. Социуму необходимы предприниматели в их неотделимых друг от друга ипостасях — и как особая группа субъектов профессиональной деятельности, и как владельцы своего дела. Тем самым профессиональный ответ предпринимателей на данные запросы и состоит в выполнении соответствующих функций в своем собственном бизнесе.

Стараясь действовать предприимчиво в обстановке сравнительной неопределенности рыночных реалий, предприниматели также демонстрируют восприятие среды профессиональной деятельности как конкурентной, в которой можно преуспеть или уступить соперникам. Неизбежность соперничества в не всегда миролюбивой, тем более дружественной среде становится очевидным источником их предпринимательской мотивации. Осознание соперничества как потенциальной угрозы устойчивости собственного дела и одновременно предпосылки его постоянной эволюции детерминирует включение ими участия в конкуренции в программу действий, а это отражается на понимании личностного смысла занятия предпринимательством и на рефлексии его результатов.

Не случайно в результате длительной исторической практики в русскоязычной научной терминологии и бытовом лексиконе укоренились понятия

“предприниматель” и “предпринимательство”, зеркально отражающие неизменно конкурентный характер предпринимательской среды. Предпринимать — означает принимать самостоятельные решения и действовать, опережая соперников (наперед их, перед ними). Выполняя предпринимательские функции, субъекты рассматриваемого вида профессиональной деятельности обязаны в процессе решения деятельных задач стремиться превзойти конкурентов или хотя бы не отстать. Они достигают профессиональных успехов только благодаря опережению конкурентов и недопущению или смягчению отставания от них (это показатели того, что предпринятые действия удались). Конкурентные преимущества следует всемерно поддерживать и укреплять, конкурентные недостатки — по возможности преодолевать.

Поэтому специфическую профессиональную важность для успешного занятия предпринимательством во всей многовековой истории мирового предпринимательства имела *личная конкурентность* субъектов этого вида профессиональной деятельности. Она состоит в принятии действительности в контексте необходимости постоянного соперничества и включает:

- склонность к соперничеству, совершению конкурентных действий (“жажда борьбы”);
- конкурентный образ мышления — расположенность к восприятию реалий предпринимательской среды как области постоянного профессионального противостояния конкурентам;
- стремление к опережению конкурентов, выигрышу ситуаций соперничества и избеганию отставания (“воля к победе”);
- критический позитивизм в отношении опыта участия в конкуренции, нацеленность на конструктивное преодоление своих ошибок и на использование ошибок соперников;
- стойкость, упорство, стрессоустойчивость, хладнокровие во взаимодействии с конкурентами;
- готовность к достижению временных компромиссов с соперниками, взаимовыгодному сотрудничеству и даже к партнерству с ними (конкуренция — не вечная борьба насмерть, а искусство взаимодействия с соперниками, в том числе не уступающими в силе).

Обладание перечисленными качествами способствует обеспечению действующими предпринимателями личной конкурентоспособности, а также конкурентной устойчивости собственного бизнеса. Часто личная конкурентность людей образно определяется как “конкурентный дух”.

Таблица 1. Кластеры личностных качеств, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством

Предприимчивость	Готовность действовать в обстановке неопределенности, к принятию на себя профессиональных рисков в сочетании со склонностью к их смягчению. Расчетливость при принятии решений, подготовке и совершении действий. Гибкость и маневренность в осуществлении деятельности. Находчивость в поиске новых решений. Проницательность в оценке происходящего. Стремление к владению информационной повесткой. Открытость к новизне. Креативность
Собственнические наклонности	Чувство хозяина дела. Собственнический склад ума. Расположенность к самостоятельному занятию собственным делом. Склонность к лидерству, в том числе вопреки интересам ведомых. Склонность к концентрации в своих руках ключевых полномочий по управлению и контролю. Безграничная решительность и смелость в отстаивании интересов своего дела
Личная конкурентность	Склонность к соперничеству, совершению конкурентных действий. Конкурентный образ мышления. Стремление к опережению конкурентов, выигрышу ситуаций соперничества и избеганию отставания. Критический позитивизм в отношении опыта участия в конкуренции. Стойкость, упорство, стрессоустойчивость, хладнокровие во взаимодействии с конкурентами. Готовность к достижению временных компромиссов с соперниками, взаимовыгодному сотрудничеству и партнерству с ними

Определение личностных качеств, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством, и выделение кластеров ПВК успешного предпринимателя обобщим в табл. 1.

Чем в большей мере людям удастся развить эти кластеры качеств в процессе предпринимательской профессионализации, тем более высоким окажется уровень их персональной конкурентоспособности в среде деятельности. Кластеры ПВК участвуют в формировании профиля личности профессионально пригодного, тем более профессионально успешного предпринимателя и тем самым — ядра идентичности личностного начала участия людей в предпринимательстве. У одних людей предприимчивость, собственнические наклонности, личная конкурентность выражены столь сильно, что окружение постоянно ощущает их наличие, у других острота скрыта от посторонних глаз.

Изложенные выше результаты исследования подкрепляются имеющимися экспертными оценками. Проведенный в 2023 г. опрос 187 молодых предпринимателей по ранее опубликованной методике [1] выявил высокий уровень релевантности представленного списка. 72% опрошенных предпринимателей показали, что список полностью их удовлетворяет, 28% — положительно оценив список ПВК предпринимателя, предлагали дополнить

его такими важными, на их взгляд, качествами, как организованность, холодный ум, многогранность в анализе, стратегическое мышление, уважение к клиентам и персоналу, порядочность и доброта³.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Функциональная трактовка предпринимательства как вида профессиональной деятельности является условием изучения профессионально важных качеств успешного предпринимателя. Совершенствование диагностики данных качеств позволило бы улучшить механизм оценки степени

³ Часто предпринимателям незаслуженно приписывают массу негативных личностных качеств — от бытовой наглости, алчности, суетности до склонности при случае облапошить ближнего и стремления залезть в чужой карман, не прибегая к насилию. В таком внешнем обличье лихоимцев и прохиндеев профессиональные предприниматели (купцы, фабриканты, подрядчики и т.п.) нередко представляли в беллетристике и иных произведениях искусства, проникнутых антибуржуазным пафосом. Еще более отвратительными оказывались обобщенные образы предпринимателей и их “типичные классовые черты” в художественной литературе советского периода. Однако перечисленные особенности людей очевидно не составляют их качества, профессионально важные для занятия предпринимательством как видом профессиональной деятельности, и совершенно точно не соответствуют требованиям социума к профессии предпринимателя.

личностной расположенности действующих и потенциальных предпринимателей к занятию этим видом деятельности на конкурентоспособном уровне. Поэтому проработка методики такой диагностики, а также вопросов конструирования, апробации и имплементации инструментария тестирования профессионально важных качеств предпринимателя имеет несомненную научную перспективу.

Структурирование рассматриваемых качеств как составных частей кластеров ПВК предпринимателя, а также интерпретация последних как элементов персонального профессионального ресурса предпринимателей необходимы для дальнейшего вдумчивого исследования таких малоизученных вопросов, как природа специфических предпринимательских задатков, этапы становления профессионально важных качеств, их роль в профессионализации предпринимателей. Перспективным представляется, в частности, кластерный анализ каждой совокупности рассмотренных качеств.

Высокий уровень развития данных качеств позволяет в определенных обстоятельствах компенсировать недостаток общепрофессиональных и специальных знаний, что в прошлом нередко проявлялось в историях успехов предпринимателей-самоучек. Но интенсификация и глобализация конкуренции в современной предпринимательской среде предельно повышают актуальность сопоставления личностной расположенности акторов к исполнению предпринимательских функций и их функциональной компетентности. В этой связи проведенная в статье систематизация личностных качеств людей, профессионально важных для успешного занятия предпринимательством, может быть использована образовательными организациями для определения лучших траекторий профессионализации молодых российских предпринимателей, делающих первые шаги в создании своего дела, проведении стартапов собственных бизнес-проектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Е.В., Можжухин Д.П., Позина М.Б., Рубин Ю.Б. Некоторые вопросы диагностики предпринимательских способностей школьников и их склонности к занятию предпринимательством // Современная конкуренция. 2021. № 1 (81). С. 123–143.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001.
3. Бубнова С.С. Система профессионально важных качеств и индивидуальный стиль деятельности / Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований / Отв. ред. С.С. Белова, А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, Г.А. Харлашина, М.А. Холодная. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2015. С. 42–44.
4. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М.: АСТ, 2023. 320 с.
5. Давидсон П. Исследуя предпринимательство / Пер. с англ.; под науч. ред. А.Ю. Чепуренко, О.И. Образцовой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. С. 23–24.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 3. М.: Рус. яз., 1990. С. 388.
7. Доценко Е.Л., Омаров Э.З. Личностные ресурсы предпринимательской карьеры // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 7. С. 70–72.
8. Доценко Е.Л., Омаров Э.З. Чем зрелее поступки — тем успешнее бизнес // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. С. 41–43.
9. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия, М.: ИП РАН, 1995.
10. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. М.: Институт психологии РАН, 2012. 480 с.
11. Журавлева Н.А. Современные тенденции в профессиональных ориентациях российских предпринимателей на социальную ответственность // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 6. С. 66–75.
12. Зомбарт В. Буржуа. М.: Наука, 1994. С. 45–49.
13. Ильин И.А. Основы христианской культуры. СПб.: Шпиль, 2004.
14. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. М.: Юрайт, 2013. 350 с.
15. Киричер И. Конкуренция и предпринимательство. М.: Юнити-Дана, 2001. С. 56, 87.
16. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.
17. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996.
18. Мусаэлян И.Э., Сливницкий Ю.О. Психология предпринимательства — новая область отечественной психологической науки // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 3–7.
19. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002.

20. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
21. Позина М.Б., Ханова З.Г. Исследовательские горизонты изучения психологии российского предпринимательства // Современная конкуренция. 2020. № 2 (78). С. 26–35.
22. Позняков В.П., Филинкова Е.Б. Психология успешного предпринимательства: опыт исследования и практической работы // Прикладная психология. 1998. № 5. С. 32–43.
23. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность субъектов экономической деятельности в условиях разных форм собственности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 38–50.
24. Позняков В.П. Итоги и перспективы исследования российских предпринимателей с позиции концепции психологических отношений // Проблемы педагогики и психологии. 2014. № 1. С. 267–273.
25. Психология предпринимательской деятельности / Под ред. В.А. Бодрова. М.: ИП РАН, 1995.
26. Рубин Ю.Б. Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России. 2016. № 1.
27. Рубин Ю.Б. Теория предпринимательства: пространство функционального подхода. Современная конкуренция. 2018. № 1 (67). С. 83–103.
28. Рубин Ю.Б. О проекте профессионального стандарта “Предприниматель (Специалист по решению предпринимательских задач)” // Современная конкуренция. 2022. № 1. С. 5–28.
29. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие. М.: Академия; Высшая школа, 2001.
30. Сэй Ж.-Б. Трактат политической экономии. М.: Солдатенков, 1896. С. 60–62.
31. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1: Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985.
32. Толочек В.А. Континуум “задатки — способности — профессионально важные качества — компетенции”: открытые вопросы // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 32–45.
33. Ханова З.Г. Склонность к предпринимательству как мотивационно-смысловое образование личности // Прикладная психология: основные проблемы, перспективы и новые направления: Учеб. пособие / Под ред. О.И. Каяшевой, М.Б. Позиной. СПб.: НИЦ АРТ, 2018. С. 63–68.
34. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. М.: Логос, 2007. 192 с.
35. Шадриков В.Д. Профессиональные способности: Монография. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
36. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Издательство “Институт психологии РАН, 2019. 274 с.
37. Шумпетер Й. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982.
38. Юревич А.В. Современное российское общество с позиций психологических теорий // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 14–25.
39. Якунин А.П. Социально-психологическая интерпретация подростками роли взрослого человека “собственники” как условие формирования вариантов жизни // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований / Отв. ред. С.С. Белова, А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, Г.А. Харлашина, М.А. Холодная. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2015. С. 237–239.
40. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. Oxford, England: Van Nostrand, 1964. 335 p.
41. Bird B. Towards a Theory of Entrepreneurial Competency. Advances in Entrepreneurship // Firm Emergence and Growth. 1995. Vol. 2. P. 51–72.
42. McClelland D.C. The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand. Co, 1961. 512 p.
43. McClelland D.C. Human motivation. Cambridge University Press, 1987 (Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 669 с.).
44. Morris M., Webb J., Fu J., Singhal S. A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights // Journal of Small Business Management. 2013. Vol. 51. No. 3. P. 352–369. DOI: 10.1111/jsbm.12023
45. Morris M., Kaplan J. Entrepreneurial (versus managerial) competencies as drivers of entrepreneurship education // Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy — 2014: In association with the United States association for small business and entrepreneurship (USASBE). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2014. P. 134–151. DOI: 10.4337/9781783471454.00014.
46. Neck H., Greene P., Brush C. Teaching Entrepreneurship A Practice-Based Approach. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2014. 339 p. DOI: 10.4337/9781782540564
47. Ronen J. The rise and decay of entrepreneurship: A different perspective // Journal of Behavioral Economics. Elsevier. 1989. V. 18 (3). P. 167–184.
48. Rotter J.B. Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements // Psychological Monographs: General and Applied. 1966. V. 80. № 1 (Whole 609). P. 1–28.
49. Rubin Yu., Lednev M., Mozhzukhin D. Entrepreneurship education in action: a matrix of competencies for a bach-

- elior's degree program // *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*: In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship (USASBE). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2018. P. 187–202. DOI: 10.4337/9781788114950.
50. *Vesper K., McMullan W.* Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees? // *Entrepreneurship Theory and Practice*. 1998. V. 13. № 1. P. 7–13. DOI: 10.1177/104225878801300102.
51. *White R., Hertz G., Moore K.* Competency Based Education in Entrepreneurship: a Call to Action for the Discipline // *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy*: In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship (USASBE). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2016. P. 127–147. DOI: 10.4337/9781784719166.00013

PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL PREREQUISITES FOR ENTREPRENEURSHIP

Yu. B. Rubin^{1,*}, V. D. Shadrikov^{2,**}

¹*Moscow University for Industry and Finance “Synergy”;
129090, Moscow, Meschanskaya str., 9/14, bldg. 1, Russia.*

²*SRU HSE.*

109028, Moscow, Pokrovsky Bulvar, 11, Russia.

**ScD (Economics), Head, Dept. of Entrepreneurship and Competition, President.*

E-mail: logirl@yandex.ru

***ScD (Psychology), Research-professor, Dept. of Psychology.*

E-mail: shadrikov.vladimir@yandex.ru

Received 28.01.2024

Abstract. The purpose of the article is to identify, systematize and structure personal prerequisites of people that are professionally important for successful entrepreneurship, in the context of interdisciplinary research into the phenomenon of entrepreneurship and its functional specifics. The understanding of entrepreneurship as a special type of professional activity, carried out in accordance with the request for it from society and its segments, extends to the analysis of the personal prerequisites for the professional development of modern entrepreneurs. Based on the psychological theory of activity, modern theories of abilities and on functional ideas about entrepreneurship as a type of professional activity, a professional-centric approach to assessing personal prerequisites that are important for successful entrepreneurship on a professional basis, as well as for the entrepreneurial professionalization of actors, is formulated. Special objects of consideration are clusters of professionally important prerequisites — people's entrepreneurship ability, their personal competitiveness, ownership propensities. The illegality of synonymizing entrepreneurship as a type of activity and the entrepreneurship ability as a prerequisite for the success of this activity is argued. Entrepreneurship contains a readiness to make decisions, implement a program of action, reflect on the results of activity in an environment of comparative uncertainty of the market realities of the business environment, as well as to take on professional risks. The ownership propensities is interpreted as prerequisites that are professionally important for de facto entrepreneurs as business owners. It is shown that the personal competitiveness of the actors of this type of professional activity is of professional importance for successful entrepreneurship throughout the centuries-old history of reproducing the competitive nature of the entrepreneurship environment.

Keywords: psychological theory of activity, interdisciplinary profession-centric approach for personal prerequisites identification and structuring, professionally important personal prerequisites clusters for successful entrepreneurship, entrepreneurial functions, entrepreneurial abilities, ownership propensities, personal competitiveness

REFERENCES

1. *Alekseeva E.V., Mozhzhuhin D.P., Pozina M.B., Rubin Yu.B.* Nekotorye voprosy diagnostiki predprinimatel'skih sposobnostej shkol'nikov i ih sklonnosti k zanyatiyu predprinimatel'stvom. *Sovremennaya konkurenciya*. 2021. № 1 (81). P. 123–143. (In Russian)
2. *Bodrov V.A.* Psihologiya professional'noj prigodnosti. Moscow: PER SE, 2001. (In Russian)
3. *Bubnova P.P.* Sistema professional'no vazhnykh kachestv i individual'nyj stil' deyatel'nosti. Psihologiya sposobnostej. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy*. Eds. P.P. Belova, A.L. Zhuravlev, D.V. Ushakov, G.A. Harlashina, M.A. Holodnaya. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2015. P. 42–44. (In Russian)
4. *Veber M.* Protestantskaya etika i duh kapitalizma. Moscow: Izd-vo AST, 2023. 320 p. (In Russian)
5. *Davidsson P.* Issleduya predprinimatel'stvo. Trans from eng. A.Yu. Chepurenko, O.I. Obrazcovoj. Moscow: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2014. P. 23–24. (In Russian)
6. *Dal' V.I.* Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. V chetyrekh tomah. V. 3. Moscow: Rus. yaz., 1990. P. 388. (In Russian)
7. *Docenko E.L., Omarov E.Z.* Lichnostnye resursy predprinimatel'skoj kar'ery. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2011. № 7. P. 70–72. (In Russian)
8. *Docenko E.L., Omarov E.Z.* Chem zrelee postupki — tem uspeshnee biznes. V mire nauchnykh otkrytij. Krasnoyarsk: Nauchno-innovacionnyj centr, 2011. P. 41–43. (In Russian)
9. *Zhuravlev A.L., Poznyakov V.P.* Delovaya aktivnost' predprinimatelej: metody ocenki i vozdejstviya. Moscow: IP RAN, 1995. (In Russian)
10. *Zhuravlev A.L., Poznyakov V.P.* Social'naya psihologiya rossijskogo predprinimatel'stva: Konceptiya psihologicheskikh otnoshenij. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2012. 480 p. (In Russian)
11. *Zhuravleva N.A.* Sovremennye tendencii v professional'nyh orientacijah rossijskikh predprinimatelej na social'nyy otvetstvennost'. *Psihologicheskij zhurnal*. 2019. V. 40. № 6. C. 66–75. (In Russian)
12. *Zombart V.* Burzhua. Moscow: Nauka, 1994. P. 45–49. (In Russian)
13. *Il'in I.A.* Osnovy hristianskoj kul'tury. St. Petersburg: Izd-vo "Shpil", 2004. (In Russian)
14. *Karpov A.V.* Ponyatie professional'no vazhnykh kachestv deyatel'nosti. *Psihologiya truda*. Moscow: Yurajt, 2013. 350 p. (In Russian)
15. *Kircner I.* Konkurenciya i predprinimatel'stvo. Moscow: Yuniti-Dana, 2001. P. 56, 87. (In Russian)
16. *Klimov E.A.* Puti v professionalizm (Psihologicheskij vzglyad). Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 2003. (In Russian)
17. *Markova A.K.* Psihologiya professionalizma. Moscow: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond "Znanie", 1996. (In Russian)
18. *Musaelyan I.E., Slivnickij Yu.O.* Psihologiya predprinimatel'stva — novaya oblast' otechestvennoj psihologicheskoy nauki. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologiya*. 1995. № 1. P. 3–7. (In Russian)
19. *Povarenkov Yu.P.* Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. Moscow: URAO, 2002. (In Russian)
20. *Povarenkov Yu.P.* Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti. Yaroslavl': Kancler, 2008. 400 p. (In Russian)
21. *Pozina M.B., Hanova Z.G.* Issledovatel'skie gorizonty izucheniya psikhologii rossijskogo predprinimatel'stva. *Sovremennaya konkurenciya*. 2020. № 2 (78). P. 26–35. (In Russian)
22. *Poznyakov V.P., Filinkova E.B.* Psihologiya uspeshnogo predprinimatel'stva: opyt issledovaniya i prakticheskoy raboty. *Prikladnaya psikhologiya*. 1998. № 5. P. 32–43. (In Russian)
23. *Poznyakov V.P.* Psihologicheskie otnosheniya i delovaya aktivnost' sub"ektov ekonomicheskoy deyatel'nosti v usloviyah raznykh form sobstvennosti // *Psihologicheskij zhurnal*. 2000. V. 21. № 6. P. 38–50. (In Russian)
24. *Poznyakov V.P.* Itogi i perspektivy issledovaniya rossijskikh predprinimatelej s pozicii konceptii psihologicheskikh otnoshenij. *Problemy pedagogiki i psikhologii*. 2014. № 1. P. 267–273. (In Russian)
25. *Psihologiya predprinimatel'skoj deyatel'nosti*. Ed. V.A. Bodrova. Moscow: IP RAN, 1995. (In Russian)
26. *Rubin Yu.B.* Formirovanie kompetencij v sfere predprinimatel'stva na obrazovatel'nom prostranstve bakalavriata. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016. № 1. (In Russian)
27. *Rubin Yu.B.* Teoriya predprinimatel'stva: prostranstvo funkcional'nogo podhoda. *Sovremennaya konkurenciya*. 2018. № 1 (67). P. 83–103. (In Russian)
28. *Rubin Yu.B.* O proekte professional'nogo standarta "Predprinimatel' (Specialist po resheniyu predprinimatel'skih zadach)". *Sovremennaya konkurenciya*. 2022. № 1. P. 5–28. (In Russian)
29. *Strelkov Yu.K.* Inzhenernaya i professional'naya psihologiya: Ucheb. posobie. Moscow: ID "Akademiya"; Vysshaya shkola, 2001. (In Russian)
30. *Sej Zh.-B.* Traktat politicheskoy ekonomii. Moscow: Soldatenkov, 1896. P. 60–62. (In Russian)
31. *Teplov B.M.* Izbrannye trudy: V 2 t. V. 1: Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej. Moscow: Pedagogika, 1985. (In Russian)

32. *Tolochek V.A.* Kontinuum “zadatki — sposobnosti — professional’no vazhnye kachestva — kompetencii”: otкрыtye voprosy. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2020. V. 41. № 4. С. 32–45. (In Russian)
33. *Hanova Z.G.* Sklonnost’ k predprinimatel’stvu kak motivacionno-smyslovoe obrazovanie lichnosti. *Prikladnaya psihologiya: osnovnye problemy, perspektivy i novye napravleniya: Ucheb. posobie*. Eds. O.I. Kayashevoj, M.B. Pozinoj. Saint Petersburg: Izd-vo “NIC ART”, 2018. P. 63–68. (In Russian)
34. *Shadrikov V.D.* Problemy sistemogeneza professional’noj deyatel’nosti. Repr. vospr. teksta izdaniya 1982 g. Moscow: LogoP, 2007. 192 p. (In Russian)
35. *Shadrikov V.D.* Professional’nye sposobnosti: monografiya Moscow: Universitetskaya kniga, 2010. 320 p. (In Russian)
36. *Shadrikov V.D.* Sposobnosti i odarennost’ cheloveka: Monografiya. Moscow: Izdatel’stvo “Institut psikhologii RAN”, 2019. 274 p. (In Russian)
37. *Shumpeter J.* Teoriya ekonomicheskogo razvitiya. Moscow: Progress, 1982. (In Russian)
38. *Yurevich A.V.* Sovremennoe rossijskoe obshchestvo s pozicij psikhologicheskikh teorij. *Voprosy psikhologii*. 2014. № 6. P. 14–25. (In Russian)
39. *Yakunin A.P.* Social’no-psikhologicheskaya interpretaciya podrostkami roli vzroslogo cheloveka “sobstvenniki” kak uslovie formirovaniya variantov zhizni. *Psihologiya sposobnostej. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy*. Eds. P.P. Belova, A.L. Zhuravlev, D.V. Ushakov, G.A. Harlashina, M.A. Holodnaya. Moscow: Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, 2015. P. 237–239. (In Russian)
40. *Atkinson J.W.* An Introduction to Motivation. Oxford, England: Van Nostrand, 1964. 335 p.
41. *Bird B.* Towards a Theory of Entrepreneurial Competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*. 1995. V. 2. P. 51–72. (In Russian)
42. *McClelland D.C.* The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand. Co, 1961. 512 p.
43. *McClelland D.C.* Human motivation. Cambridge University Press, 1987 (*Macklelland D.* Motivaciya cheloveka. Saint Petersburg: Piter, 2007. 669 p.).
44. *Morris M., Webb J., Fu J., Singhal P.* A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*. 2013. V. 51. № 3. P. 352–369. DOI: 10.1111/jsbm.12023
45. *Morris M., Kaplan J.* Entrepreneurial (versus managerial) competencies as drivers of entrepreneurship education. *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy — 2014: In association with the United States association for small business and entrepreneurship (USASBE)*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2014. P. 134–151. DOI: 10.4337/9781783471454.00014
46. *Neck H., Greene P., Brush C.* Teaching Entrepreneurship A Practice-Based Approach. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2014. 339 p. DOI: 10.4337/9781782540564
47. *Ronen J.* The rise and decay of entrepreneurship: A different perspective. *Journal of Behavioral Economics, Elsevier*. 1989. V. 18 (3). P. 167–184.
48. *Rotter J.B.* Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. V. 80. № 1 (Whole 609). P. 1–28.
49. *Rubin Yu., Lednev M., Mozhzhukhin D.* Entrepreneurship education in action: a matrix of competencies for a bachelor’s degree program. *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy: In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship (USASBE)*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2018. P. 187–202. DOI: 10.4337/9781788114950
50. *Vesper K., McMullan W.* Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees?. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 1998. V. 13. № 1. P. 7–13. DOI: 10.1177/104225878801300102
51. *White R., Hertz G., Moore K.* Competency Based Education in Entrepreneurship: a Call to Action for the Discipline. *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy: In Association with the United States Association for Small Business and Entrepreneurship (USASBE)*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited, 2016. P. 127–147. DOI: 10.4337/9781784719166.00013

УДК 316.6

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА ФУНКЦИЙ НЕФОРМАЛЬНЫХ ПОДГРУПП ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГРУППЕ¹

© 2024 г. А. В. Сидоренков*, Д. С. Игнатов**, Ю. В. Обухова***, А. А. Ерибеян****

Южный федеральный университет;

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105/42, Россия.

** Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии управления и юридической психологии.*

E-mail: avsidorenkov@sfnedu.ru

*** Заместитель директора Академии психологии и педагогики по информатизации.*

E-mail: dignatov@sfnedu.ru

**** Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития.*

E-mail: uvobukhova@yandex.ru

***** Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии.*

E-mail: anbezuyan@sfnedu.ru

Поступила 10.05.2023

Аннотация. Представлены результаты оценки валидности и надежности опросника, предназначенного для измерения трех функций неформальных подгрупп по отношению к малой производственной группе, таких как выполнение задач совместной деятельности группы, позиционирование и влияние в группе, организация активности группы. Опросник включает три субшкалы для оценки трех соответствующих функций неформальных подгрупп. Три специалиста-психолога оценили содержательную валидность опросника. Проведено исследование среди 290 сотрудников из 49 производственных групп (отделов, секторов и т.п.) посредством разработанного опросника и экспресс-опросника выделения неформальных подгрупп в компьютерной программе “Групповой профиль — универсал”. Рассчитывались описательные статистики (среднее значение и стандартное отклонение) и коэффициент α Кронбаха, проводился конфирматорный факторный анализ. Процедура оценки опросника осуществлялась отдельно на основе данных, полученных: а) среди тех участников выборки, кто оказался включенным в неформальные подгруппы; б) на всей выборке. Показано, что в обоих случаях опросник обладает содержательной валидностью, имеет трехфакторную структуру и каждая субшкала обладает надежностью—согласованностью. Опросник может быть использован для решения научных и практических задач. Его применение позволит исследователям расширить представления о роли неформальных подгрупп в жизнедеятельности производственных групп. Для практиков (психологов и HRM) появится возможность оценивать выраженность функций каждой подгруппы или совокупности подгрупп и на основе этого целенаправленно строить работу с подгруппами с целью улучшения совместной деятельности и повышения производственно-экономической эффективности группы.

Ключевые слова: опросник, функции неформальной подгруппы, выполнение групповых задач, позиционирование и влияние в группе, организация активности группы.

DOI: 10.31857/S0205959224020071

Неформальные подгруппы возникают в разных типах малых групп — производственных [11; 12; 22; 33], школьных и студенческих [4; 5; 10; 16; 26], спортивных [2; 31], семейных [17], психотерапевтических [19] и др. Например, практически

во всех производственных группах количество неформальных подгрупп варьируется от одной до четырех [12], а в учебных (школьных и студенческих) группах, состоящих из 20–30 человек, — от двух до десяти [10]. Далее термин “производственная группа” используется в широком значении, которое охватывает все трудовые малые коллективы (отделы, бригады, кафедры и др.), предусмотренные в штатном расписании

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 23-28-00099 “Роль неформальных подгрупп в эффективности производственных групп и команд”.

организации и вовлеченные в определенные производственные процессы.

Под устойчивой неформальной подгруппой подразумевают совокупность членов группы, которые: а) стихийно (как правило) или целенаправленно объединились на основе одного или нескольких психологических и/или инструментальных атрибутов, наиболее общих и значимых для них; б) имеют более тесные (интегративные) связи между собой по сравнению с другими членами группы [9].

Неформальную подгруппу целесообразно рассматривать в качестве подсистемы малой группы как системы. То есть неформальная подгруппа представляет собой целостную единицу, включающую в себя отдельных индивидов, имеет прямые и опосредованные связи с отдельными членами и группой в целом, а также характеризуется определенным статусом, позицией и активностью в групповом контексте. Подгруппы как части могут выполнять некоторые функции по отношению к группе (целому), например упорядочение и стабилизация внутригрупповой активности, выполнение задач совместной деятельности группы, организация активности группы [9].

В социально-психологическом контексте неформальную подгруппу также можно рассматривать как коллективный субъект, выступающий структурным элементом внутри более крупного субъекта — малой группы. Действительно подгруппы, как группа в целом, обладают субъектными характеристиками (целью и задачами, нормами и ценностями, сплоченностью, организованностью и надежностью) и проявляют активность, направленную вовне [9]. Однако содержание характеристик и внешней активности подгрупп может иметь общие и отличительные особенности с характеристиками и активностью группы, в которую они включены.

Изучение функций неформальных подгрупп по отношению к группе позволило бы существенно раскрыть роль подгрупп как коллективных субъектов в жизнедеятельности всей группы, а именно вклад неформальных подгрупп в выполнение групповых задач, организацию внутригрупповой активности (в том числе относительно совместной деятельности), обсуждение проблем и принятие группой решений по производственным и социально-психологическим вопросам и др. Несмотря на важность этого вопроса, есть некоторые пробелы в его изучении. Во-первых, исследователи редко обращают внимание на неформальные подгруппы, в том числе внутри производственных групп [28; 30], и фактически не затрагивают проблему их функций по отношению к группе в целом.

Во-вторых, отсутствует методический инструментарий, позволяющий количественно измерять выполнение неформальной подгруппой некоторых функций по отношению к группе в целом. Дефицит такого инструментария, на наш взгляд, тормозит решение важных научных и практических задач в области социальной и организационной психологии, включая изучение проблемы роли неформальных подгрупп в жизнедеятельности всей группы.

Целью исследования является разработка и анализ результатов оценки опросника функций неформальной подгруппы по отношению к производственной группе.

ПОНЯТИЕ ФУНКЦИИ ЧАСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЦЕЛОМУ

Под функцией понимают вклад (роль) одного из элементов системы по отношению к системе в целом [15], “такое отношение части к целому, при котором само существование или какой-либо вид проявления части обеспечивает существование или какую-либо форму проявления целого” [7, с. 13]. В этих определениях функции часть имеет определенные последствия (благоприятные или неблагоприятные) для некоторого аспекта функционирования объекта (системы) [15], как бы реализует цель своей активности — обеспечение существования целого или выполнение его цели [8].

Из такого понимания функции, накладываемого на малые группы, вытекает следующее: неформальная подгруппа как целостная часть выполняет определенные функции, благоприятствующие группе как целому. Однако такое общее видение предполагает учитывать несколько обстоятельств. Во-первых, само по себе существование в группе неформальных подгрупп еще никак не отражается на состоянии группы как целого. Необходимы определенные активности подгрупп, которые приобретают функциональное значение относительно устойчивости, развития и/или эффективности группы в целом.

Во-вторых, подгруппа как часть выполняет не одну, а несколько функций по отношению к исходному целому — группе. Это согласуется с представлениями в системном подходе о множественности функций частей относительно целого [1].

В-третьих, определенные активности неформальной подгруппы могут быть не только функциональными, но также дисфункциональными и функционально нейтральными. По мнению Р. Мертона, что является функциональным

в одном отношении, может быть дисфункциональным в другом [23].

Созданный нами инструментарий направлен на изучение степени выполнения неформальными подгруппами нескольких позитивных функций по отношению к группе.

ФУНКЦИИ НЕФОРМАЛЬНОЙ ПОДГРУППЫ ПО ОТНОШЕНИЮ К МАЛОЙ ГРУППЕ

В разработанном нами опроснике представлены такие функции, как: 1) выполнение задач совместной деятельности группы; 2) позиционирование и влияние в группе; 3) организация активности группы.

Функция выполнение задач совместной деятельности группы выражается в объединении усилий членов внутри подгруппы (например, посредством обсуждения возникающих проблем и способов их решения, согласования действий, взаимопомощи и др.), направленных на эти общие групповые задачи. То есть групповые задачи часто могут выполняться посредством деятельности подгрупп как коллективных субъектов, а не только на основе совокупности действий всех членов группы. Так, математическое моделирование командной работы показало, что разделение команд на подгруппы и одновременно с этим развитие ИТ в организации могут заметно повысить эффективность и потенциал организации [34]. Образование саморегулируемых микрогрупп (диад) из членов, тесно взаимодействующих в процессе выполнения задачи, является одним из важных этапов формирования саморегулируемой команды в целом [20]. На наш взгляд, эта функция будет более актуальна тогда, когда группа имеет совместно-индивидуальную форму организации совместной деятельности [14]. Для такой совместной деятельности характерна относительно низкая взаимозависимость членов относительно выполняемых ими групповых задач.

Содержание такой функции неформальных подгрупп созвучно идее Т. Парсонса об одном из четырех функциональных атрибутов социальных систем действия — достижению поставленной извне цели, что предполагает внутреннюю координацию и коллективные действия акторов системы [27]. В связи с этим можно утверждать, что неформальная подгруппа как подсистема группы имеет внешнее, т.е. общегрупповое, значение, а как система предполагает согласование действий своих членов для выполнения этих задач.

Для успешного выполнения подгруппами групповых задач есть некоторые существенные предпосылки: внутри них сильнее интеграция (в виде сплоченности, межличностной и микрогрупповой идентификации, межличностного и микрогруппового доверия и др.), чем в группе в целом [11]. Это способствует более сильному взаимопониманию и более высокой согласованности действий членов внутри подгрупп. Таким образом, общение и совместное выполнение групповых задач сильнее выражено внутри многих неформальных подгрупп, чем в контексте всей группы.

Функция позиционирования и влияния в группе предполагает, что неформальная подгруппа (особенно высокостатусная и активная) стремится обозначить свою позицию в группе по актуальным для нее вопросам, изменить определенные представления, отношения и поведение всех или некоторых членов группы в соответствии со своей позицией по важным вопросам (целям, интересам, нормам и др.) групповой жизнедеятельности. Иначе можно сказать, что подгруппа, используя определенные тактики влияния, может «продвигать» свои приоритеты, идеи и представления в остальной части группы. Например, сотрудники, объединившиеся в коалиции (подгруппы), используют свои суммарные ресурсы или выражение общего мнения, чтобы повлиять на решение всей группы [25]. Таким образом, подгруппа как подсистема может оказывать влияние на некоторые свойства и аспекты функционирования группы как системы.

В социальной психологии одной из актуальных проблем является социальное влияние меньшинства на большинство [21; 24; 29]. Влияние меньшинства в определенном смысле отображает эту функцию неформальной подгруппы, особенно имеющей высокий статус (в частности, являющейся лидирующей) в группе. Однако в лабораторных экспериментах на искусственно созданных малых группах меньшинство рассматривается как совокупность некоторых членов, часто не знакомых друг с другом. В качестве меньшинства во внимание не принимаются относительно устойчивые неформальные подгруппы, возникающие в группе. Если же под меньшинством понимать неформальную подгруппу, а также учитывать ее статус и активность в группе, то может быть иной эффект ее влияния по сравнению с меньшинством, каковым является некоторая совокупность не включенных в подгруппы членов [9].

Функция организация активности группы заключается в следующем. Неформальная подгруппа, которая является активной и имеет высокий статус в группе, стремится самостоятельно или посредством

содействия руководителю (или неформальному лидеру) организовать и координировать совместную деятельность членов группы для успешного выполнения новых или прежних задач, но в изменившихся условиях деятельности. Если в группе есть такая подгруппа, то она может быть ядром, вокруг которого организуется деятельность остальных членов группы, например, в условиях текучести кадров [18]. Такая подгруппа как коллективный субъект берет на себя роль лидера или оказывает помощь руководителю, не обладающему необходимыми навыками, чтобы организовать работу всего коллектива.

В системном подходе иногда используется понятие “ядро системы”, которое формируется с возникновением системы и выполняет функцию посредника между элементами, интегрирования и управления [6]. Также в системном подходе обращают внимание на то, что объединение относительно независимых элементарных объектов в одно множество осуществимо при наличии особого объекта, выполняющего функцию объединения [13]. Эти представления в полной мере проецируются на определенную (например, лидирующую) неформальную подгруппу, которую можно понимать как ядро группы или особый объект.

Гипотеза исследования: разработанный опросник функций неформальных подгрупп по отношению к формальной производственной ингруппе является многомерным и включает три субшкалы (обладающих содержательной валидностью и внутренней консистентностью) для оценки степени выполнения подгруппами соответствующих функций: выполнение групповых задач, организация групповой активности, позиционирование и влияние в группе.

ПРОЦЕДУРА РАЗРАБОТКИ ОПРОСНИКА

Последовательность разработки опросника. Вначале мы составили спецификацию, в которой было изложено понимание термина “функция” и описано содержание каждой из трех функций неформальных подгрупп. На основе этой спецификации мы сформулировали пункты относительно каждой функции. Затем спецификация была расширена за счет включения в нее инструкции для экспертов и тестовых заданий (с указанием, какую функцию они должны измерять), а также обозначения принципов построения опросника. Эта спецификация была представлена экспертам для оценки ими содержательной валидности опросника. Далее был подготовлен опросный бланк и проведено

эмпирическое исследование. После его завершения анализировалась факторная структура опросника и консистентность пунктов внутри каждой субшкалы. Так как мы не обнаружили в литературе опросники, измеряющие интересующие нас функции, то не могли оценить конвергентную валидность.

Методические принципы построения инструментария. Опросник включает три субшкалы для измерения соответствующих функций: выполнение задач совместной деятельности группы (ВЗСД), позиционирование и влияние в группе (ПиВГ) и организация активности группы (ОАГ). Первоначально было сформулировано 12 пунктов в виде утверждений с обратной формулировкой. Мы специально использовали такую направленность формулировок, чтобы постараться замаскировать (насколько это возможно) социальную желательность содержания пунктов. Каждая субшкала включала четыре пункта.

Опросник предполагает порядковую 6-балльную шкалу оценивания (от 1 — *полностью согласен* до 6 — *полностью не согласен*). Выбор четной n -балльной шкалы обусловлен тем, чтобы лишить возможность участникам выбирать медианное числовое значение, обозначающее “нечто среднее”. То есть, если по многим пунктам испытуемый выбирает медианное значение (например “3” в 5-балльной шкале), то с высокой вероятностью за этим кроется его стремление уклониться от выражения своего истинного мнения.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 290 офисных работников из 49 первичных структурных подразделений (отделов, секторов) численностью от 4 до 14 человек ($M = 6.14$; $SD = 2.45$) в разных организациях. Только в одной группе было 3 штатных сотрудника. Среди участников было 75.35% женщин и 24.65% мужчин в возрасте от 21 до 70 лет ($M = 36.83$; $SD = 10.58$). Шесть участников не указали свой возраст и/или пол.

С одной стороны, в выборку включены группы из организаций с разным профилем деятельности (производство сельскохозяйственной техники, логистика и курьерская доставка, социальные и потребительские услуги населению), что обеспечивает этой выборке значительную репрезентативность. С другой стороны, выборка (все группы и включенные в них сотрудники) является в значительной степени унифицированной с точки зрения типа трудовой деятельности, который относится к “офисным профессиям”.

Инструментарий и процедура исследования. В исследовании использовались: 1) формализованный метод выделения неформальных подгрупп в компьютерной программе “Групповой профиль — универсал” [32]; 2) разработанный опросник функций неформальных подгрупп по отношению к производственной группе.

Исследование проводилось по месту работы участников в специально выделенном помещении и с устного их согласия. Сбор эмпирических данных осуществлялся индивидуально в два этапа. Сначала каждый участник работал на ноутбуке с программой “Групповой профиль — универсал”, а затем заполнял бланк разработанного опросника в печатном виде.

Оценка содержательной валидности опросников. Оценка содержательной валидности позволяет ответить на вопрос: что измеряет опросник? Во-первых, мы постарались обеспечить содержательную валидность посредством использования подготовленной спецификации для формулирования заданий опросника. Во-вторых, содержательная валидность стимульного материала опросника оценивалась до начала исследования тремя экспертами — специалистами в области социальной психологии, работающими доцентами в университете федерального уровня. Суждение экспертов о валидности — это суждение о репрезентативности содержания заданий теста (опросника) относительно того, что они должны измерять. Экспертам была предоставлена спецификация опросника, на основе которой они оценили по 5-балльной шкале (от 1 — полностью не соответствует до 5 — полностью соответствует) степень соответствия содержания каждого пункта опросника соответствующей функции. После завершения процедуры экспертизы были рассчитаны средние значения баллов по каждому пункту опросника.

Статистическая обработка данных. Рассчитывались описательные статистики (среднее значение и стандартное отклонение) и коэффициент α Кронбаха, проводился конфирматорный факторный анализ (КФА). Аналитические процедуры проводились с использованием статистического пакета lavaan в программной среде R и SPSS 23. Обработка данных осуществлялась отдельно среди тех, кто оказался включенным в неформальные подгруппы, и по всей выборке.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Неформальные подгруппы в производственных группах. Всего обнаружено 67 неформальных подгрупп (43.3% — диады, 32.8% — триады,

19.4% — подгруппы из четырех и 4.5% — подгруппы из пяти человек) в 47 производственных группах. В разных группах количество подгрупп варьировалось от одной до трех. В двух группах не выявлено ни одной подгруппы. В общей сложности в неформальные подгруппы включено 64.82% членов обследованных групп.

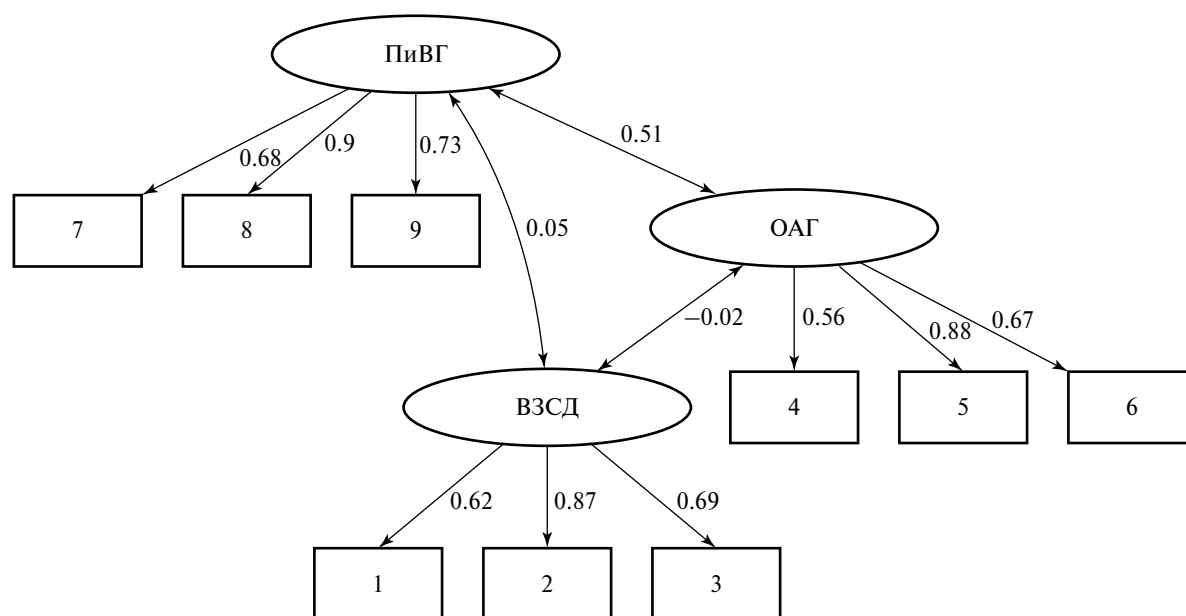
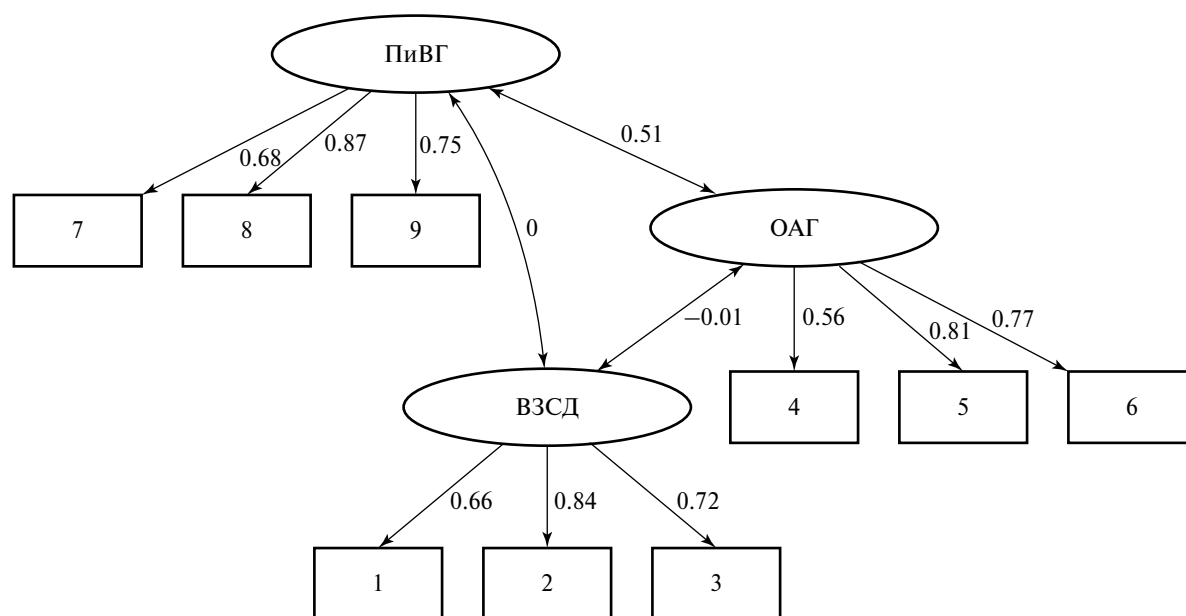
Валидность и надежность опросника. Показатели содержательной валидности по девяти пунктам были максимально высокими (5.0 балла), а по трем — в диапазоне от 4.33 до 4.66. В дальнейшем, учитывая данные экспертных оценок и остальные результаты оценки опросника, эти три пункта были исключены из окончательной версии стимульного материала (см. приложение).

Мы протестировали в КФА трехфакторную модель пунктов опросника, основываясь на концептуальном представлении о трех изложенных выше функциях неформальных подгрупп. Причем тестирование было проведено отдельно на данных, полученных: а) среди тех, кто включен в подгруппы; б) на всей выборке участников (включенных и не включенных в подгруппы членов). Достаточно было бы ограничиться только первым аспектом анализа, так как для нас интерес представляет восприятие и оценивание функций подгрупп именно членами этих подгрупп. Тем не менее одно соображение подтолкнуло нас провести дополнительно моделирование на данных всей выборки. Оно связано с перспективой использования исследователями и практиками опросника без дополнительного выделения неформальных подгрупп. То есть важно понимать, надежен и валиден ли опросник в том случае, когда исследователь или практик фактически не выделяет подгруппы, а априори предполагает наличие подгрупп и хочет получить обобщенную картину об их функциях.

Перед процедурой КФА мы определили состав пунктов (по три и четыре) в каждой субшкале, который обеспечивал наиболее высокие значения α Кронбаха на подвыборке членов подгрупп и всей выборке. Далее мы провели тестирование трехфакторной модели, учитывая значения α Кронбаха субшкал и изменяя состав пунктов в каждой субшкале. В результате был определен окончательный перечень пунктов (по три) в каждой субшкале, при котором обнаружена адекватная модель с приемлемыми показателями соответствия как среди членов подгрупп, так и на всей выборке (табл. 1, рис. 1). Значения TLI и CFI превышает 0.95, а RMSEA ниже критического (0.06). Связь фактора ВЗСД (выполнение задач совместной деятельности группы) с ОАГ (организация активности группы) и ПиВГ (позиционирование и влияние в группе)

Таблица 1. Статистики соответствия для трехфакторной модели функций неформальных подгрупп по отношению к группе

Участники	<i>df</i>	χ^2	<i>TLI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMSEA</i> 90% Confidence Interval	<i>p</i>
Члены подгрупп	24	37.43	0.962	0.975	0.055	0.012–0.087	0.040
Все участники	24	48.09	0.959	0.973	0.059	0.034–0.083	0.002

**Рис. 1.** Стандартизованные оценки параметров трехфакторной модели, полученные на выборке членов неформальных подгрупп**Рис. 2.** Стандартизованные оценки параметров трехфакторной модели, полученные на всей выборке

практически равна нулю (рис. 1 и 2). Связь между ОАГ и ПиВГ является статистически значимой ($p < 0.000$), но невысокой. Таким образом, наше предположение о трехфакторной структуре опросника подтвердилось.

Значение α Кронбаха по разным субшкалам и двум типам выборки (члены неформальных подгрупп и все участники) варьируется 0.737 до 0.821 (табл. 2). Более высокие значения, превышающие 0.80, получены по субшкале позиционирование

Таблица 2. Описательные статистики, значения α Кронбаха для субшкал окончательной версии опросника

Субшкалы	Описательные статистики		α Кронбаха
	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<i>На выборке членов неформальных подгрупп</i>			
ВЗСД	12.51	3.91	0.766
ОАГ	15.41	2.72	0.737
ПиВГ	11.82	3.37	0.805
<i>На выборке всех участников</i>			
ВЗСД	11.79	4.02	0.779
ОАГ	13.10	3.70	0.755
ПиВГ	10.79	3.37	0.821

Примечание. ВЗСД — выполнение задач совместной деятельности группы; ОАГ — организация активности группы; ПиВГ — позиционирование и влияние в группе.

и влияние в группе. Таким образом все субшкалы имеют допустимые значения α , т.е. обладают надежностью—согласованностью (внутренней консистентностью).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Идея о трех функциях неформальных подгрупп по отношению к группе в целом (выполнение задач совместной деятельности группы, позиционирование и влияние в группе, организация активности группы) оказалась вполне обоснованной в плане разработки опросника. Результаты исследования на примере офисных отделов (секторов) показали, что опросник имеет трехфакторную структуру в соответствии с нашим первоначальным замыслом, обладает содержательной валидностью, а его субшкалы — надежностью—согласованностью.

Для изучения функций каждой неформальной подгруппы посредством разработанного опросника надо параллельно выявить неформальные подгруппы в группе, например, используя формализованный алгоритм выделения подгрупп [3]. Однако опросник может быть направлен на выявление не только оценок членов неформальных подгрупп, но также оценок всех членов группы. То есть не всегда исследователь или практик может выявлять неформальные подгруппы и тем самым строгим образом оценивать выполнение функций каждой подгруппы по отношению к группе в целом. Но он может, не выделяя подгруппы, получить обобщенную оценку выполнения функций предполагаемых подгрупп по отношению к группе.

Опросник может быть использован как в научных, так и практических целях. В научно-исследовательской деятельности он позволит изучать роль степени выполнения подгруппами указанных трех

функций во внутригрупповых процессах (например, взаимодействии, влиянии, изменении норм, организации совместной деятельности) и эффективности группы (предметно-деятельностной и социально-психологической) в зависимости от содержания, условий и формы организации совместной деятельности, организационной культуры и др. В перспективе надо разработать инструментарий для изучения функции упорядочения и стабилизации внутригрупповой активности. Это важно для методического обеспечения фундаментального исследования проблемы устойчивости—неустойчивости, надежности—ненадежности групповой активности.

Использование этого опросника для решения практических задач позволит менеджерам и специалистам-психологам оценить то, в какой степени неформальные подгруппы выполняют определенные функции относительно всей группы. Например, если в группе есть подгруппа, которая как коллективный субъект существенным образом реализует функцию выполнения задач групповой деятельности и при этом характеризуется высокой нормой продуктивности, то в дальнейшем целесообразно поддерживать организацию деятельности такой подгруппы, как коллективный субъект. Если в группе есть подгруппа, способная выполнять функцию организации активности группы в целом, то руководителю следовало бы опираться на такую подгруппу в условиях существенных изменений внешних и внутренних условий совместной деятельности коллектива.

Созданный нами опросник может лечь в основу разработки аналогичного опросника функций неформальных подгрупп, рассчитанного для изучения других типов групп, например воинских, студенческих. Также мы предполагаем, что спектр выполняемых подгруппами функций по отношению к группе может быть шире, а потому в перспективе надо проанализировать иные функции и разработать инструментарий для их изучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опросник функций неформальных подгрупп по отношению к производственной ингруппе разработан на основе концептуального представления о функциях подгрупп и апробирован на выборке офисных отделов, обладает необходимой валидностью и надежностью.

Опросник может использоваться для изучения ряда научных проблем в области малых групп и команд, а также решения практических задач

в организациях социально-экономической сферы российского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. М.: Наука, 1972. 50 с.
2. Богданова Д.Я. Социально-психологическая характеристика спортивного коллектива. Л.: ГИФК, 1977. 43 с.
3. Горбатенко А.С., Горбатенко Т.М. Методика определения структуры малой группы с помощью формализованного анализа межличностных выборов // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 112–118.
4. Горбатенко Т.М. Межличностные отношения и профессиональные намерения старшеклассников // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 138–142.
5. Капцов А.В., Колесникова Е.А. Динамика структуры учебной студенческой группы в образовательной среде вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия “Психология”. 2022. № 1 (31). С. 79–46.
6. Поддубный Н.В. Ядро системы: онтологический статус и гносеологическое значение понятия // Системный подход в современной науке / Отв. ред. И.К. Лисеев, В.Н. Садовский. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 386–406.
7. Сетров М.И. Основные принципы и аспекты организации систем // Принципы организации систем и их методологическое значение / Под ред. М.И. Сетрова. Киев, Одесса: Высша школа, 1988. С. 6–25.
8. Сетров М.И. Цель, функция и организованность биологических и социально-экономических систем // Принципы организации систем и их методологическое значение / Под ред. М.И. Сетрова. Киев, Одесса: Высша школа, 1988. С. 78–90.
9. Сидоренков А.В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория: Монография. Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2010. 272 с.
10. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: Монография. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СКНЦ, 2003. 436 с.
11. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И., Ульянова Н.Ю. Социально-психологические характеристики и эффективность малых групп в организации: монография. Ростов н/Д.: Мини Тайп, 2014. 248 с.
12. Сидоренков А.В., Шипицько О.Ю. Внутригрупповые противоречия, конфликты и эффективность групп в организации: монография. Ростов н/Д.: Мини Тайп, 2017. 216 с.
13. Смирнов Г.А. Основы формальной теории целостности (часть 1) // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1979. М.: Наука, 1980. С. 91–127.
14. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М.: Наука, 1977. С. 54–71.
15. Юдин Б.Г. Системные представления в функциональном подходе // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1973. М.: Наука, 1973. С. 108–126.
16. Cronin M.A., Bezrukova K., Weingart L.R., Tinsley C.H. Subgroups within a team: The role of cognitive and affective integration // Journal of Organizational Behavior. 2011. V. 32. P. 831–849.
17. Grusky O., Bonacich P., Webster C. The coalition structure of the four-person family // Current Research in Social Psychology. 1995. V. 1. № 3. P. 6–29.
18. Guimera R., Uzzi B., Spiro J., Amaral L.A.N. Team assembly mechanisms determine collaboration network structure and team performance // Science. 2005. V. 308. P. 697–702.
19. Kahn C. Group disjunction // Psychoanalysis and Psychotherapy. 1991. V. 9. № 2. P. 151–161.
20. Kozłowski S.W.J., Bell B.S. Team learning, development, and adaptation // Group learning / Eds. V.I. Sessa, M. London. Mahwah, NY: LEA, 2008. P. 15–44.
21. Levine J.M., Pristlin R. Social influence in groups // Group processes / Ed. J.M. Levine. N.Y.: Psychology Press, 2013. P. 135–163.
22. Luan M., Ren H., Hao X. Perceived subgroups, TMS, and team performance: The moderating role of guanxi perception // Frontiers in Psychology. 2019. V. 10. Art. 2655.
23. Merton R.K. Social theory and social structure. N.Y.: Free Press, 1968.
24. Moscovici S. Towards a theory of conversion behavior // Advances in experimental social psychology / Ed. L. Berkowitz. N.Y.: Academic Press, 1980. V. 13. P. 209–239.
25. Murnighan J.K., Brass D.J. Intraorganizational coalitions // The handbook of negotiation research / Eds. M. Bazerman, R. Lewicki, B. Sheppard. Connecticut: JAI Press, 1991. P. 283–306.
26. Nakao K., Kimball R.A. Longitudinal approach to subgroup formation: Re-analysis of Newcomb’s fraternity data // Social Networks. 1993. V. 15. P. 109–131.
27. Parsons T., Smelser N. Economy and society. N.Y.: Free Press, 1956.
28. Paul R., Drake J.R., Liang H. Global virtual team performance: The effect of coordination effectiveness, trust, and team cohesion // IEEE Transactions on Professional Communication. 2016. V. 59. № 3. P. 186–202.
29. Pérez J.A., Mugny G. Paradoxical effects of categorization in minority influence: When being an outgroup is an advantage // European Journal of Social Psychology. 1987. V. 17. № 2. P. 157–169.

30. Roodt H., Krug H., Otto K. Subgroup formation in diverse virtual teams: The moderating role of identity leadership // *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. Art. 722650.
31. Saizew K., Evans M.B., Allan V., Martin L.J. A season-long examination of team structure and its implications for subgroups in individual sport // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2021. V. 43. № 3. P. 248–258.
32. Sidorenkov A.V., Pavlenko R.V. Group profile computer technique: A tool for complex study of small groups // *SAGE Open*. 2015. V. 5. № 1. P. 1–13.
33. Tiede K.E., Schultheis S.K., Meyer B. Subgroup splits in diverse work teams: subgroup perceptions but not demographic faultlines affect team identification and emotional exhaustion // *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. Art. 595720.
34. Tohidi H., Namdari A., Keyser T.K., Drzymalski J. Information sharing systems and teamwork between subteams: A mathematical modeling perspective // *Journal of Industrial Engineering International*. 2017. V. 13. № 4. P. 513–520.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Инструкция и стимульный материал опросника

Прочитайте утверждения и оцените их истинность относительно общности тех, с кем вы поддерживаете наиболее тесные (или дружеские) отношения в вашей группе (отделе, смене...).

Оценка производится по 6-балльной шкале, где “1” означает “полностью согласен”, “6” — “пол-

ностью не согласен”; остальные баллы выражают разную промежуточную меру вашего согласия—несогласия. По каждому утверждению зачеркивайте ту цифру, которая соответствует вашему мнению. По каждому пункту выберите только одно числовое значение. Пожалуйста, не оставляйте задания без ответов.

№ п/п	Утверждения (относительно общности тех, с кем поддерживаете тесные отношения в группе)	Шкала оценок					
<i>Выполнение задач совместной деятельности группы</i>							
1	В процессе работы мы чаще согласовываем действия не между собой, а с другими членами группы	1	2	3	4	5	6
2	При возникновении проблем в работе мы обсуждаем их не столько друг с другом, сколько с иными сотрудниками группы	1	2	3	4	5	6
3	В процессе работы мы предпочитаем объединять усилия (когда необходимо) не между собой, а с другими членами группы	1	2	3	4	5	6
<i>Организация активности группы</i>							
4	Если возникнет сложная производственная ситуация и замешательство в группе, мы не готовы эффективно содействовать руководителю в организации работы группы	1	2	3	4	5	6
5	Если перед группой поставят новые задачи, которые непонятно как выполнять, мы не проявим инициативу организовать их обсуждение в группе	1	2	3	4	5	6
6	Если в группе возникнут разногласия по важным рабочим вопросам, мы не будем стремиться побудить сотрудников прийти к общему мнению или компромиссу	1	2	3	4	5	6
<i>Позиционирование и влияние в группе</i>							
7	Мы не стремимся к тому, чтобы наша точка зрения по важным вопросам была принята большинством других сотрудников в группе	1	2	3	4	5	6
8	Если наше мнение расходится с представлениями других членов группы, то мы не стараемся убедить их в своей правоте	1	2	3	4	5	6
9	Мы не предпринимаем усилий, чтобы наши представления о поведении в определенных ситуациях, разделяли другие члены группы, имеющие иную точку зрения	1	2	3	4	5	6

Примечание. 1. Перед использованием опросника в исследовании надо удалить название субшкал. 2. Обработка результатов осуществляется посредством суммации баллов по пунктам в каждой субшкале. Чем больше балл, тем сильнее неформальная подгруппа выполняет соответствующую функцию. 3. Для определения диагностической оценки (высокий, тенденция к высокому, средний, тенденция к низкому и низкий уровень) рассчитываются статистические интервалы на основе нормативных данных (M и SD), указанных в табл. 2.

DEVELOPMENT OF A QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE FUNCTIONS INFORMAL SUBGROUPS PERFORM IN RELATION TO THE WORK GROUP²

A. V. Sidorenkov*, D. S. Ignatov**, Y. V. Obukhova***, A. A. Eribekyan****

Southern Federal University;

344006, Rostov-on-Don, Sadovaya str., 105/42, Russia.

**ScD (Psychology), Professor, Professor Professor of the Department of Management Psychology and Legal Psychology.*

E-mail: avsidorenkov@sfedu.ru

***Teaching Support Specialist.*

E-mail: dignatov@sfedu.ru

****PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Developmental Psychology.*

E-mail: uvobukhova@yandex.ru

*****PhD (Psychology), Assistant Professor of the Department of Social Psychology.*

E-mail: uvobukhova@yandex.ru

Received 10.05.2023

Abstract. The paper presents the results of assessing validity and reliability of a questionnaire designed to measure three key functions of informal subgroups in relation to a small work group, namely: (1) implementing group tasks; (2) within group positioning and influence; and (3) organizing group activity. The questionnaire contains three subscales to assess the corresponding functions of informal subgroups. Three experienced psychologists assessed content validity of the questionnaire. In addition, 290 employees from 49 working groups (departments, sectors, production units, etc.) of various organizations took part in the pilot testing and validation study of the developed questionnaire and of the associated tool for identifying informal subgroups — within the software package “Group Profile — Universal. Descriptive statistics (means and standard deviations) and Cronbach’s alpha α were calculated, and confirmatory factor analysis was performed. The questionnaire evaluation procedure was carried out separately for the data obtained: (a) among those sample participants who were included in informal subgroups and (b) for the entire sample. The study shows that in both cases the questionnaire has adequate content validity and confirms a three-factor structure of the questionnaire with every subscale being internally consistent. The questionnaire can be used to solve research and applied problem alike. Its application will allow researchers to expand their understanding of the role of informal subgroups in the life and functioning of work groups. Practitioners (psychologists and human resource professionals) will be able to assess the prevalence of the functions of each subgroup or of a set of subgroups and, based on outcomes of such assessment, purposefully build their work with subgroups in order to improve joint activities and increase performance effectiveness of work groups.

Keywords: questionnaire, functions of informal subgroups, implementation of group tasks, within group positioning and influence, organizing group activity.

REFERENCES

1. *Blauber I.V., Judin B.G.* Ponjatie celostnosti i ego rol' v nauchnom poznanii. Moscow: Nauka, 1972. 50 p.
2. *Bogdanova D.Ja.* Social'no-psihologicheskaja harakteristika sportivnogo kollektiva. Leningrad: GIFK, 1977. 43 p.
3. *Gorbatenko A.S., Gorbatenko T.M.* Metodika opredelenija struktury maloj gruppy s pomoshh'ju formalizovannogo analiza mezhluchnostnyh vyborov. Voprosy psihologii. 1984. № 4. P. 112–118.
4. *Gorbatenko T.M.* Mezhluchnostnye otnoshenija i professional'nye namerenija starsheklassnikov. Voprosy psihologii. 1988. № 2. P. 138–142.
5. *Kapcov A.V., Kolesnikova E.A.* Dinamika struktury uchebnoj studencheskoj gruppy v obrazovatel'noj srede vuza. Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija “Psihologija”. 2022. № 1 (31). P. 79–46.
6. *Podubnyj N.V.* Jadro sistemy: ontologicheskij status i gnoseologicheskoe znachenie ponjatija. Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke. Eds. I.K. Liseev, V.N. Sadovskij. Moscow: Progress-Tradicija, 2004. P. 386–406.
7. *Setrov M.I.* Osnovnye principy i aspekty organizacii sistem. Principy organizacii sistem i ih metodologicheskoe

² This research was funded by the Russian Science Foundation, grant number 23-28-00099.

- znachenie. Ed. M.I. Setrova. Kiev, Odessa: Vyssha shkola, 1988. P. 6–25.
8. *Setrov M.I.* Cel', funkcija i organizovannost' biologicheskikh i social'no-jekonomicheskikh system. Principy organizacii sistem i ih metodologicheskoe znachenie. Ed. M.I. Setrova. Kiev, Odessa: Vyssha shkola, 1988. P. 78–90.
 9. *Sidorenkov A.V.* Malaja gruppa i neformal'nye podgruppy: mikrogruppovaja teorija: Monografija. Rostov-na-Donu: Izd-vo JuFu, 2010. 272 p.
 10. *Sidorenkov A.V.* Neformal'nye podgruppy v maloj grappe: Monografija. Rostov-na-Donu: Izd-vo APSN SKNC, 2003. 436 p.
 11. *Sidorenkov A.V., Sidorenkova I.I., Ul'janova N.Ju.* Social'no-psihologicheskie harakteristiki i jeffektivnost' malyh grupp v organizacii: Monografija. Rostov-na-Donu: Mini Tajp, 2014. 248 p.
 12. *Sidorenkov A.V., Shipit'ko O.Ju.* Vnutrigruppovye protivorechija, konflikty i jeffektivnost' grupp v organizacii: monografija. Rostov-na-Donu: Mini Tajp, 2017. 216 p.
 13. *Smirnov G.A.* Osnovy formal'noj teorii celostnosti (chast' 1). Sistemnye issledovanija. Metodologicheskie problemy. Ezhegodnik 1979. Moscow: Nauka, 1980. P. 91–127.
 14. *Umanskij L.I.* Metody jeksperimental'nogo issledovanija social'no-psihologicheskikh fenomenov. Metodologija i metody social'noj psihologii. Moscow: Nauka, 1977. P. 54–71.
 15. *Judin B.G.* Sistemnye predstavlenija v funkcional'nom podhode. Sistemnye issledovanija. Metodologicheskie problemy. Ezhegodnik 1973. Moscow: Nauka, 1973. P. 108–126.
 16. *Cronin M.A., Bezrukova K., Weingart L.R., Tinsley C.H.* Subgroups within a team: The role of cognitive and affective integration. *Journal of Organizational Behavior*. 2011. V. 32. P. 831–849.
 17. *Grusky O., Bonacich P., Webster C.* The coalition structure of the four-person family. *Current Research in Social Psychology*. 1995. V. 1. № 3. P. 6–29.
 18. *Guimera R., Uzzi B., Spiro J., Amaral L.A.N.* Team assembly mechanisms determine collaboration network structure and team performance. *Science*. 2005. V. 308. P. 697–702.
 19. *Kahn C.* Group disjunction. *Psychoanalysis and Psychotherapy*. 1991. V. 9. № 2. P. 151–161.
 20. *Kozłowski S.W.J., Bell B.S.* Team learning, development, and adaptation. *Group learning*. Eds. V.I. Sessa, M. London. Mahwah, NY: LEA, 2008. P. 15–44.
 21. *Levine J.M., Prislín R.* Social influence in groups. *Group processes*. Ed. J.M. Levine. N.Y.: Psychology Press, 2013. P. 135–163.
 22. *Luan M., Ren H., Hao X.* Perceived subgroups, TMS, and team performance: The moderating role of guanxi perception. *Frontiers in Psychology*. 2019. V. 10. Art. 2655.
 23. *Merton R.K.* Social theory and social structure. N.Y.: Free Press, 1968.
 24. *Moscovici S.* Towards a theory of conversion behavior. *Advances in experimental social psychology*. Ed. L. Berkowitz. N.Y.: Academic Press, 1980. V. 13. P. 209–239.
 25. *Murnighan J.K., Brass D.J.* Intraorganizational coalitions. *The handbook of negotiation research*. Eds. M. Bazerman, R. Lewicki, B. Sheppard. Connecticut: JAI Press, 1991. P. 283–306.
 26. *Nakao K., Kimball R.A.* Longitudinal approach to subgroup formation: Re-analysis of Newcomb's fraternity data. *Social Networks*. 1993. V. 15. P. 109–131.
 27. *Parsons T., Smelser N.* Economy and society. N.Y.: Free Press, 1956.
 28. *Paul R., Drake J.R., Liang H.* Global virtual team performance: The effect of coordination effectiveness, trust, and team cohesion. *IEEE Transactions on Professional Communication*. 2016. V. 59. № 3. P. 186–202.
 29. *Pérez J.A., Mugny G.* Paradoxical effects of categorization in minority influence: When being an outgroup is an advantage. *European Journal of Social Psychology*. 1987. V. 17. № 2. P. 157–169.
 30. *Roodt H., Krug H., Otto K.* Subgroup formation in diverse virtual teams: The moderating role of identity leadership. *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. Art. 722650.
 31. *Saizew K., Evans M.B., Allan V., Martin L.J.* A season-long examination of team structure and its implications for subgroups in individual sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2021. V. 43. № 3. P. 248–258.
 32. *Sidorenkov A.V., Pavlenko R.V.* Group profile computer technique: A tool for complex study of small groups. *SAGE Open*. 2015. V. 5. № 1. P. 1–13.
 33. *Tiede K.E., Schultheis S.K., Meyer B.* Subgroup splits in diverse work teams: subgroup perceptions but not demographic faultlines affect team identification and emotional exhaustion. *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. Art. 595720.
 34. *Tohidi H., Namdari A., Keyser T.K., Drzymalski J.* Information sharing systems and teamwork between subteams: A mathematical modeling perspective. *Journal of Industrial Engineering International*. 2017. V. 13. № 4. P. 513–520.

УДК 159.9.072.59

РУССКОЯЗЫЧНАЯ АДАПТАЦИЯ КРАТКОЙ ШКАЛЫ ПРИВЯЗАННОСТИ К МЕСТУ¹

© 2024 г. А. А. Иванова^{1,*}, Е. В. Забелина^{2,**}, Д. В. Валько^{3,4,***}, Е. В. Николаева^{2,****}

¹НИУ ВШЭ;

109028, г. Москва, Покровский бульвар, д. 11, Россия.

²Челябинский государственный университет;

454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, д. 129, Россия.

³Тюменский государственный университет;

625003, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6, Россия.

⁴Южно-Уральский технологический университет;

454000, г. Челябинск, ул. Комаровского, д. 9а, Россия.

*Аспирант департамента психологии.

E-mail: privanovalexandra@gmail.com

**Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии

Института образования и практической психологии.

E-mail: katya_k@mail.ru

***Кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории междисциплинарных исследований пространства Школы исследований окружающей среды и общества.

E-mail: d.v.valko@gmail.com

****Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики отраслей и рынков.

E-mail: kat_sa@mail.ru

Поступила 18.09.2023

Аннотация. В статье представлены результаты адаптации сокращенной шкалы привязанности к месту (Abbreviated Place Attachment Scale). На примере двух исследований на жителях Челябинской области ($n = 335$) и города Санкт-Петербурга ($n = 188$) проверены факторная структура, дискриминантная валидность и надежность двух подшкал методики: идентификация с местом и зависимость от места. Поскольку методика может применяться в разных местах проживания и отдыха, во втором исследовании изучаются две формулировки шкалы, а также ретестовые показатели методики. Положительная связь шкалы с общим благополучием и воспринимаемыми преимуществами проживания в населенном пункте свидетельствует о конвергентной валидности инструментария. Критериальная валидность была подтверждена по результатам влияния длительности проживания на привязанность к месту и ее роли в формировании миграционных намерений. Результаты психометрической оценки краткой шкалы привязанности к месту свидетельствуют о ее надежности и валидности для использования в психологии среды и ряде смежных дисциплин.

Ключевые слова: привязанность к месту, идентификация с местом, зависимость от места, адаптация шкалы, благополучие, длительность проживания, миграционные интенции.

DOI: 10.31857/S0205959224020083

В России 46% населения (62.6 млн человек) проводят свою жизнь в месте своего рождения [5]. В моноэтнических регионах эта доля достигает более 90%. Поскольку люди проводят значительную часть своей жизнедеятельности в определенном месте, их представления, ценности и эмоции

развиваются в значительной связи с ним. Такая положительная аффективная, когнитивная и поведенческая связь с пространством называется “привязанность к месту”. Под местом понимается определенная локация, которая может быть физически существующей или воссозданной в памяти, такая как географическая территория (страна, город, район) или конкретное место (парк, дом, природная зона) [3]. Привязанность к месту влияет

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 23-28-10153.

на множество аспектов жизни, поэтому активно изучается в рамках различных направлений исследований (география, психология, муниципальное управление и др.). Такой интерес приводит к многообразию концептуализаций данного конструкта. Зачастую в исследованиях психологии среды рассматриваются два основных аспекта этой переменной “идентификация с местом” и “зависимость от места”, однако шкалы и элементы, используемые для измерения этих аспектов, существенно различаются. Поскольку данная концепция содержит широкий спектр возможностей для изучения психологических феноменов (миграция, экологическое поведение, патриотизм и т.д.), но русскоязычного инструментария для количественных исследований не обнаружено, целью данной работы стала адаптация и валидизация шкалы привязанности к месту. Для этого мы выбрали сокращенную методику (Abbreviated Place Attachment Scale [8]), что обусловлено несколькими преимуществами, такими как компактность и кросскультурная валидизация, которые позволят исследователям достоверно измерять конструкт и сравнивать результаты из разных культур.

Определение привязанности к месту. Феномен привязанности к месту (place attachment) рассматривается в западной психологии среды с момента начала ее становления [18; 22; 39; 40; 45] как один из основных аспектов связи среды и человека. Несмотря на значительную историю изучения феномена, его определения и попытки операционализации концепции привязанности к месту значительно разнятся. В узком контексте ее определяют как положительную аффективную связь между индивидуумом и конкретным пространством [25]. При этом основной характеристикой привязанности является склонность человека сохранять близость к этому месту [25]. В широком понимании привязанность к месту рассматривается как система смыслов, верований, символов, ценностей и чувств, ассоциирующаяся у человека или группы людей с тем или иным пространством, которые возникают при условии взаимодействия и жизнедеятельности в нем [46].

Степень выраженности привязанности к месту определяется множеством факторов, как личных, так и социальных. В качестве предикторов конструкта выделяют социально-демографические переменные, такие как возраст и пол [25; 38], длительность проживания [36] профессиональные роли (например, фермерство [11]), религию [29], уровень образования [38], социально-экономический статус [30], туристический опыт [27; 44]. Социально-психологические предикторы привязанности

к месту могут включать ценности [10], эмоции [27], чувство безопасности [13], национальную идентичность [14], гедонистическое и эвдемоническое благополучие [44], социальные взаимосвязи [13; 38] и др.

Установлено, что привязанность к месту влияет на социальное благополучие [37; 43], на уровень самооценки, смысла и чувство принадлежности [40], размер социальной дистанции [6], лояльность [14; 33] и эмоциональную солидарность [33], а также обеспокоенность экологическими проблемами [9], восприятие опасности стихийных бедствий и оценку природных экологических рисков [15]. Различные компоненты привязанности к месту предсказывают проэкологические намерения и поведение [15; 41], намерение путешествовать, мобильность населения и другие поведенческие интенции [15].

В российской психологической науке исследованию привязанности к месту уделяется сравнительно мало внимания. В этой связи следует отметить работы С.К. Нартовой-Бочавер и ее коллег [4; 3], изучающих частный вариант рассматриваемого феномена — привязанность к дому. Привязанность к дому понимается ими как “сложный комплекс позитивных чувств и переживаний по отношению к дому как к личностно значимому месту (в символическом, функциональном, эмоциональном планах), влияющий на поведение и ценности, направляющий жизнь, поддерживающий психологическое благополучие человека” [3, с. 502].

Таким образом, привязанность к месту, как и ее частные варианты, понимается широко от эмоциональной связи с местом [25] до символической конструкции, создающей жизненные смыслы [22] и подталкивающей к активным действиям [16; 41]. Этот концепт интерпарадигмален [3] и изучается широким кругом научных дисциплин, таких как психология, гуманитарная география и др., а также задействован в сферах городского планирования и туризма. Соответственно, для увеличения работ о привязанности к месту в России необходимо иметь релевантный исследовательский инструментарий.

Компоненты привязанности к месту. Хотя привязанность к месту является одной из наиболее распространенных конструкций, объясняющих связь людей с местом [28; 11; 39], существуют различные подходы к пониманию сущности и к измерению этого феномена. Можно обнаружить различные модели привязанности к месту, начиная от одномерных концепций [17; 24; 25; 42] и заканчивая имеющими четыре или даже пять измерений [23; 36].

Наиболее известна и популярна в научных исследованиях трехкомпонентная модель привязанности к месту, которая концептуализирует этот феномен с помощью трех составляющих: люди (чувство общности в группе через общее символическое значение места), процесс (как формируется привязанность, как место становится важным, как мозг реагирует на нахождение в этом месте) и место (физическое и социальное) [8; 39]. Согласно этой модели, привязанность к месту определяется как “связь между индивидуумом или группой и местом, которая может различаться размером пространства, степенью конкретизации и его социальными или физическими характеристиками, и проявляется через аффективные, когнитивные и поведенческие психологические процессы” [39]. В рамках этой концепции авторы выделяют две связанные между собой переменные, включенные в феномен привязанности к месту: идентификация с местом (place identity) и зависимость от места (place dependence) [39].

Идентификация с местом отражает эмоциональную или символическую сторону привязанности к месту. По своей сути, она может являться составной частью личной идентичности, в основе которой лежит соотнесение (определение) себя с неким местом [35], т.е. часть “образа Я”. Эта идентичность может формироваться из индивидуального опыта, создающего определенные смыслы для человека и внушающего ему определенные чувства в отношении жизни или личных целей. В контексте модели, предложенной Лейлой Скэннелл и Робертом Гиффордом [39], идентичность с местом относится к когнитивному процессу, поскольку “возникает, когда люди находят сходство между собой и местом и включают когнитивные процессы (воспоминания, мысли, ценности, предпочтения, категоризации) в определение и описание себя” [39].

Зависимость от места может рассматриваться как функциональный аспект привязанности к месту, основанный на способности места удовлетворять потребности индивида, например, в восстановлении (отдыхе), саморазвитии или достижении целей [47]. Помимо удовлетворения потребностей, целей и мотивов, зависимость от места может отражать, насколько позитивно человек воспринимает свой опыт в этом месте [43]. Иногда зависимость от места также рассматривается как волевой процесс, направленный на деятельность, в то время как идентичность с местом характеризуется больше как познавательный механизм, образующий смысловую составляющую места [26].

Эмпирическое подтверждение этой двумерной модели получено в ряде исследований [32; 34; 36;

47]. Однако шкалы и утверждения, используемые для их измерения, существенно различаются, что ограничивает возможность сравнительных международных исследований. Для русскоязычной адаптации и валидации был выбран сокращенный вариант методики привязанности к месту — Abbreviated Place Attachment Scale [8], состоящий из двух конструкторов: идентификация с местом и зависимость от него (по три вопроса на каждый). Выбор шкалы для адаптации обусловлен кросскультурной валидацией методики, авторитетностью источника и удобством использования короткого опросного материала для исследователей, так как он занимает меньше времени у респондентов, имеет меньше пропущенных данных и ниже уровень отказа [21; 48].

Цель исследования — выполнить адаптацию сокращенной шкалы привязанности к месту в русскоязычном контексте.

Для адаптации методики на русский язык выполнен ряд задач: перевод инструментария, анализ двухфакторной структуры шкалы привязанности к месту, внутренней согласованности и дискриминантной валидности подшкал. Поскольку шкала может модифицироваться для исследования разных мест, было принято решение провести два исследования в разных регионах. Во втором исследовании тестируются влияние формулировок шкалы на ее структуру, а также ретестовая надежность методики. Кроме того, оценена критериальная (исследование 1 и 2) и конвергентная (исследование 2) валидность инструментария. Так как привязанность к месту связана с широким спектром переменных [15; 36], нами было выбрано несколько из них, имеющих различную направленность.

Для изучения критериальной валидности адаптируемая шкала будет рассматриваться с длительностью проживания в населенном пункте и интенциями уехать из него. Для решения этой задачи и на основе предыдущих исследований [36] мы сформулировали *рабочую гипотезу* о том, что чем дольше человек проживает в населенном пункте, тем выше показатели идентификации с местом и зависимость от него. При этом чем выше показатели привязанности, тем меньше миграционные намерения [15].

Несмотря на распространенность исследований привязанности к месту, довольно сложной задачей стал поиск методик для подтверждения конвергентной валидности шкалы. Привязанность к месту может зависеть от деятельности, которую человек может реализовать в этом месте [20]. При этом эта связь с физическими активностями не всегда обнаруживается и уступает место желанию реализовывать

определенные потребности в месте своей привязанности [26]. Поскольку проведенные исследования под разным углом рассматривают привязанность к месту и ее связь с деятельностью и психологическим состоянием, которое человек испытывает в этом пространстве, для данной работы мы далее называем их воспринимаемыми преимуществами от проживания в конкретном месте. Опираясь на работы, использовавшие схожие переменные [3; 26, 31; 40], нами был разработан чек-лист психологических и физических преимуществ, используемый в исследовании вместе с показателями общего благополучия, которое должно быть также связано с привязанностью к месту [44].

ИССЛЕДОВАНИЕ 1

Методика

Инструментарий. В оригинальной методике краткой шкалы привязанности к месту [8] использовались простые формулировки, которые были переведены на русский двумя исследователями с экспертным уровнем английского языка. Затем для финального утверждения инструментария эти формулировки сопоставлялись с ранее опубликованной, успешно адаптированной на русскоязычной выборке шкалой привязанности к дому [3]. Итоговая шкала привязанности к месту состояла из шести вопросов с двумя подшкалами (идентификация с местом и зависимость от места), оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (совершенно не согласен) до 5 (полностью согласен). Поскольку опрос распространялся среди жителей разных населенных пунктов, для всех формулировок использовались словосочетания “свой город” или “мой город”. Респондентов просили представить населенный пункт своего постоянного проживания с уточнением, что «Если вы проживаете не в городе, а, например, в селе или поселке, пожалуйста, заменяйте в вопросах “город” на Ваш населенный пункт». Формулировки утверждений шкалы представлены в приложении.

Длительность проживания исследовалась с помощью одного вопроса, где респондентам предлагалось выбрать, сколько времени они проживают в текущем месте, с вариантами ответа: менее года, 1–3 года, 3–5 лет, 5+ лет, всю жизнь.

Миграционные интенции изучались с помощью трех вопросов, разработанных на основе статей, опубликованных в журналах, специализирующихся на миграции [12; 19]. По 5-балльной шкале Ликерта респондентов просили выразить степень своего согласия (или несогласия) с утверждениями:

“Я предпочитаю жить в Челябинской области и строить карьеру тут”, “Я думаю, что проживу всю жизнь в Челябинской области” и “В идеале, если у меня будет возможность, я бы переехал(а) из Челябинской области временно или навсегда”. После перекодирования обратного вопроса среднее арифметическое от трех утверждений служило показателем переменной при высокой внутренней согласованности $\alpha = 0.86$.

Выборка. Онлайн-опрос проводился среди жителей Челябинской области в мае–июне 2023 г. Доступная выборка без вознаграждения достигла 335 респондентов в возрасте от 18 до 64 ($M = 29$; $SD = 11$). Большинство выборки составили: женщины ($n = 261$; 78%), жители города Челябинск ($n = 265$; 79%) со средним уровнем дохода ($n = 278$; 83%), проживающие в своем населенном пункте более 5 лет ($n = 88$; 26.3%) или всю жизнь ($n = 175$; 52.2%). По уровню образования были получены следующие данные: неполное среднее ($n = 3$; 0.9%), среднее ($n = 54$; 16.1%), среднее специальное ($n = 26$; 7.8%), незаконченное высшее ($n = 82$; 24.5%), высшее ($n = 123$; 36.7%), несколько высших ($n = 47$; 14%).

Результаты исследования

Факторная структура шкалы изучалась с помощью конфирматорного факторного анализа, где две подшкалы с тремя пунктами ($p < 0.001$) на каждый фактор демонстрировали следующие показатели пригодности: $\chi^2/df = 8.75$ (70/8); $p < 0.001$; $CFI = 0.917$; $TLI = 0.844$; $RMSEA = 0.153$ (CI 90% $L = 0.121$; $U = 0.186$); $SRMR = 0.065$. В соответствии с общепринятыми рекомендациями, параметры χ^2/df , TLI и $RMSEA$ должны быть незначительно улучшены для принятия двухфакторной модели. Однако при этом факторные нагрузки от каждого вопроса на свой фактор имели приемлемо высокое значение > 0.76 . На основании модификационных индексов были добавлены корреляции между ошибками пунктов “Мой город — лучшее место заниматься тем, что мне нравится” и “Я бы не променял свой город и то, что я здесь делаю, ни на что другое”, в результате чего показатели модели были улучшены до приемлемых $\chi^2/df = 5.1$ (35.9/7); $p < 0.001$; $CFI = 0.961$; $TLI = 0.917$; $RMSEA = 0.111$ (CI 90% $L = 0.077$; $U = 0.148$; $p = 0.002$); $SRMR = 0.039$, но при этом нагрузки от этих двух вопросов на фактор снизились до 0.66 и 0.64 соответственно.

Несмотря на невысокие показатели асимметрии и эксцесса для исследуемых переменных (асимметрия < 1.2 , эксцесс < 0.76), тесты на нормальность распределения были значимы ($K-S p < 0.007$, $S-W$

$p < 0.019$). Соответственно, далее по возможности будут использоваться непараметрические тесты.

При проверке дискриминантной валидности подшкал с помощью AVE индексы указывают на то, что идентификация с местом (AVE 81.4%; $\alpha = 0.8$) и зависимость от места (AVE 74.7%; $\alpha = 0.73$) представляют собой разные переменные. Повышение внутренней согласованности второй подшкалы до 0.77 возможно при удалении вопроса “Ни одно другое место не может сравниться с моим городом”, что обусловлено сильной взаимосвязью между двумя другими пунктами. При этом внутренняя согласованность у шести пунктов шкалы также является высокой ($\alpha = 0.84$). У респондентов отмечается средний уровень привязанности к месту ($M = 2.88$; $SD = 0.85$) с небольшим повышением для идентификации с местом ($M = 3.15$; $SD = 0.94$) и понижением для зависимости от места ($M = 2.6$; $SD = 0.94$). Подшкалы ожидаемо высоко коррелируют между собой ($r = 0.61$; $p < 0.001$). Социально-демографические переменные не были связаны с исследуемыми конструктами.

Как упомянуто нами выше, для проверки критериальной валидности было выдвинуто предположение о том, что длительность проживания в населенном пункте определяет привязанность к нему, что, в свою очередь, предсказывает миграционные интенции ($M = 2.91$; $SD = 1.06$). Однако только идентификация с местом была связана с длительностью проживания и не предсказывалась ей ($r = 0.14$; $p = 0.01$). Гипотеза о зависимости миграционных интенций от привязанности к месту ($\beta = 0.52$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.27$) и, в частности, идентичности с местом ($\beta = 0.41$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.17$) и зависимости от места ($\beta = 0.53$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.27$) подтвердилась. То есть при сильной привязанности к месту наблюдается низкое желание сменить место жительства.

Обсуждение

Полученные данные дают возможность рассматривать краткую шкалу привязанности к месту как конструкт, состоящий из двух факторов. Однако показатели пригодности конфирматорной модели находятся на нижней границе принятия. В то же время дискриминантный анализ, различия в средних между подшкалами и характер связей с миграционными интенциями показывают необходимость дальнейшего изучения их разности. Помимо этого, поскольку формулировки шкалы могут быть адаптированы под исследования разной местности от привязанности к району города до места отдыха, кажется интересным сравнить значимость обозначения конкретного места в вопросах шкалы.

Соответственно, в исследовании 2 на выборке жителей города Санкт-Петербурга тестируются специфика формулировки вопросов, конвергентная валидность и ретестовая надежность адаптируемой шкалы.

Отсутствие связи шкалы с длительностью проживания, хотя и соотносится с результатами некоторых исследований, может объясняться спецификой выборки, состоящей на 78.5% ($n = 263$) из респондентов, проживающих более 5 лет в одном населенном пункте. Поэтому в исследовании 2 нами повторно изучается критериальная валидность.

ИССЛЕДОВАНИЕ 2

Методика

Инструментарий. На выборке жителей города Санкт-Петербурга в июле—сентябре 2023 г. был проведен онлайн-опрос без вознаграждения, пространенный через социальную сеть ВКонтакте (в основном среди студентов университетов). Для рандомизации выборки и тестирования абстрактной (“Я очень привязан к своему городу”) или конкретной (“Я очень привязан к Санкт-Петербургу”) формулировки шкалы привязанности к месту в начале участникам было предложено выбрать 1 из 4 цветов, который им наиболее приятен. Желтый ($n = 34$; 23.9%) и синий ($n = 51$; 35.9%) цвета перенаправляли респондентов на страницу с абстрактной формулировкой, а фиолетовый ($n = 40$; 28.2%) и черный ($n = 17$; 12%) — к конкретной. Поскольку потребовалось сбалансировать количество участников во второй группе, тем же методом был распространен опрос без рандомизации, только с конкретной формулировкой.

После вопросов о привязанности к месту всем участниками были предложены одинаковые опросы. Вопросы о длительности проживания и социально-демографических характеристиках соответствовали исследованию 1. Миграционные интенции изучались с помощью одного вопроса: “Скажите, пожалуйста, хотели бы Вы переехать из Санкт-Петербурга в другой населенный пункт на постоянное место жительства?” с вариантами ответа от 1 (точно не хочу переезжать) до 5 (очень хочу переехать). Общее благополучие [2] рассматривалось как среднее от двух вопросов ($\alpha = 0.91$): “Оцените по шкале, насколько Вы счастливы”, где 0 — совсем не счастливы, 10 — очень счастливы и “Насколько Вы удовлетворены Вашей жизнью в целом?” (0 — совершенно не удовлетворен(а), 10 — полностью удовлетворен(а)).

Воспринимаемые преимущества проживания в Санкт-Петербурге измерялись с помощью разработанного нами чек-листа, созданного с опорой на две методики [1; 31]. Респонденты могли отметить любое из 15 различных категорий преимуществ проживания: я могу здесь заниматься своими хобби и интересами; для меня это визуально очень красивое место; я чувствую здесь свои корни; здесь удобно добираться, куда я хочу; здесь безопасно жить; здесь психологически комфортно жить; я могу здесь наслаждаться природой; я чувствую себя свободно тут; я могу здесь развлекаться и заниматься увлекательными вещами; у меня много воспоминаний об этом месте; я чувствую себя счастливым тут; здесь есть необходимые для жизни сервисы и услуги; я могу здесь чувствовать себя уединенно; я могу здесь расслабиться и отдохнуть; это место способствует моему личностному росту; или не подходит ни один из вариантов. Для дальнейшего анализа показатель переменной варьируется от 1 до 15.

Для изучения ретестовой надежности в конце опроса участникам было предложено оставить свой адрес электронной почты для повторного прохождения методик. Свою почту оставили 39 человек, 28 (72%) из которых заполнили шкалу привязанности к месту повторно спустя промежуток от 2 недель до месяца ($M_{\text{возраст}} = 25.2$; $SD = 10.7$; 85% женщин).

Выборка. Общая выборка из 188 респондентов в возрасте от 18 до 70 лет распределилась по $n = 91$ на абстрактную ($M_{\text{возраст}} = 27.8$; $SD = 9.5$) и $n = 97$ на конкретную ($M_{\text{возраст}} = 27.5$; $SD = 10.1$) формулировки. Подвыборки не отличались между собой по всем социально-демографическим характеристикам (χ^2 пол $p = 0.1$; U Манна—Уитни $p > 0.6$), а также переменным для исследования валидности

(все $p > 0.14$). Характеристики выборки представлены в табл. 1.

Результаты исследования

Факторная структура конфирматорных моделей для абстрактной ($\chi^2/df = 2$ (16/8); $p = 0.042$; $CFI = 0.954$; $TLI = 0.914$; $RMSEA = 0.105$ (CI 90%; $L = 0.02$; $U = 0.18$); $SRMR = 0.049$) и конкретной ($\chi^2/df = 1.66$ (13.3/8); $p = 0.101$; $CFI = 0.961$; $TLI = 0.926$; $RMSEA = 0.083$ (CI 90%; $L = 0$; $U = 0.159$); $SRMR = 0.052$) формулировок показала отличные показатели для принятия, чуть больше свидетельствующие в пользу второй подвыборки. При сравнении дополнительных индексов, однако, первая подвыборка ($AIC = 1472$; $BIC = 1504$) показывает лучшие результаты по сравнению со второй ($AIC = 1557$; $BIC = 1591$).

При этом факторные нагрузки для некоторых пунктов двух подвыборок являются невысокими (все $p < 0.001$, табл. 2). Внутренняя согласованность идентификации с местом ($\alpha_1 = 0.76$; $\alpha_2 = 0.65$) и зависимости от места ($\alpha_1 = 0.67$; $\alpha_2 = 0.61$) для подвыборок находится на нижнем пороге принятия. Поскольку анализ показателей для разных формулировок не дал четкого ответа в предпочтении одной из них, данные по шкале привязанности к месту были объединены для дальнейшего анализа. Конфирматорный анализ показал отличное соответствие эмпирических данных для принятия теоретизированной двухфакторной модели ($\chi^2/df = 2.2$ (17.4/8); $p = 0.026$; $CFI = 0.97$; $TLI = 0.94$; $RMSEA = 0.079$ (CI 90%; $L = 0.026$; $U = 0.13$); $SRMR = 0.04$), а дискриминантные индексы подтвердили разность переменных идентификация с местом ($\alpha = 0.71$; $M = 3.89$; $SD = 0.75$; AVE 67.5%) и зависимость от него ($\alpha = 0.64$; $M = 3.53$; $SD = 0.89$; AVE 67.2%). Конструкты, составляющие шкалу

Таблица 1. Характеристики выборок

		Общая выборка, <i>N</i> = 188 (%)	Подвыборки	
			1 — “Мой город”, <i>n</i> = 91 (%)	2 — “Санкт-Петербург”, <i>n</i> = 97 (%)
Пол*		159 (84.6)	81 (89)	78 (80.4)
Образование	Неполное среднее	2 (1.1)	1 (1.1)	1 (1)
	Среднее	19 (10.1)	6 (6.6)	13 (13.4)
	Среднее специальное	17 (9)	6 (6.6)	11 (11.3)
	Незаконченное высшее	38 (20.2)	17 (18.7)	21 (21.6)
	Высшее	97 (51.6)	54 (59.3)	43 (44.3)
	Несколько высших	15 (8)	7 (7.7)	8 (8.2)
Длительность проживания	1—3 года	16 (8.5)	5 (5.5)	11 (11.3)
	3—5 лет	13 (6.9)	8 (8.8)	5 (5.2)
	5+ лет	63 (33.5)	31 (34.1)	32 (33)
	Всю жизнь	96 (51.1)	47 (51.6)	49 (50.5)

Примечание. * Пол указан как абсолютная частота женщин (и %).

Таблица 2. Факторные нагрузки конфирматорных моделей

	Исследование 1	Исследование 2		
		Общая выборка	Подвыборки	
			1 — “Мой город”	2 — “Санкт- Петербург”
Идентификация с местом				
Я очень привязан(а) к ...	0.836	0.618	0.714	0.504
Я очень похож(а) на ...	0.776	0.584	0.695	0.472
... — особенное место для меня	0.913	0.694	0.710	0.690
Зависимость от места				
Ни одно другое место не может сравниться с...	0.761	0.838	0.836	0.849
... — лучшее место заниматься тем, что мне нравится	0.855	0.561	0.592	0.527
Я бы не променял ... и то, что я здесь делаю, ни на что другое	0.831	0.757	0.833	0.671

привязанности к месту ($\alpha = 0.8$; $M = 3.71$; $SD = 0.76$), положительно коррелируют между собой ($r = 0.66$; $p < 0.001$).

Для данного исследования также отсутствует нормальность распределения по всем переменным ($K-S$ и $S-W$ $p < 0.002$), а социально-демографические переменные не отображали разницы либо связи с исследуемой шкалой и конструктами, включенными в нее.

Повторная проверка критериальной валидности показала связь подшкал и шкалы с длительностью проживания ($M = 4.27$; $SD = 0.92$) и миграционными интенциями ($M = 2.38$; $SD = 1.13$). При этом длительность проживания коррелирует и определяет в малой степени только общий показатель привязанности к месту ($\beta = 0.195$; $p = 0.007$; $\text{adj } R^2 = 0.033$) и идентификацию с ним ($\beta = 0.265$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.065$). При этом связь с миграционными интенциями сохраняется на среднем уровне и в данном исследовании, где высокая привязанность к месту ($\beta = -0.56$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.31$), идентификация с ним ($\beta = -0.42$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.17$) и зависимость от него ($\beta = -0.59$; $p < 0.001$; $\text{adj } R^2 = 0.35$) определяют низкое желание переехать в другое место жительства.

Для исследования конвергентной валидности изучалась связь адаптируемой шкалы с общим благополучием ($M = 6.89$; $SD = 1.82$) и воспринимаемыми преимуществами проживания ($M = 6.74$; $SD = 3.44$), корреляция между которыми была слабо положительной ($r = 0.23$; $p = 0.001$). Привязанность к месту ($r = 0.42$; $p < 0.001$), также как идентификация ($r = 0.38$; $p < 0.001$) и зависимость ($r = 0.39$; $p < 0.001$), положительно были связаны с воспринимаемыми преимуществами. Схожим образом общее благополучие коррелировало со шкалой привязанности к месту ($r = 0.34$; $p < 0.001$) и подшкалами идентификация ($r = 0.21$; $p < 0.001$) и зависимость ($r = 0.37$; $p < 0.001$).

Коэффициенты внутриклассовой корреляции (average-measurement, absolute-agreement, 2-way mixed-effects) для проверки ретестовой надежности при сравнении средних показали высокие значения для шкалы привязанности к месту ($ICC = 0.86$; $p < 0.001$), идентификации с местом ($ICC = 0.88$; $p < 0.001$) и зависимости от него ($ICC = 0.65$; $p < 0.004$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

По результатам двух исследований подтверждена двухфакторная структура и дискриминационная валидность методики, состоящей из идентификации с местом и зависимости от него. Для всех исследуемых подгрупп получены приемлемые, но не всегда высокие показатели внутренней согласованности и факторные нагрузки. Например, более низкие показатели в исследовании 2 могут быть связаны с искажением ответов респондентов в исследовании 1, так как в нем дополнительно исследовалось еще пять переменных. Это предположение соотносится с представлением о том, что чем больше предъявлено вопросов, тем более одинаковые ответы дают респонденты [21]. С другой стороны, такая разница в показателях может объясняться большей выборкой исследования 1, которая дает возможность более точно анализировать результаты статистических процедур.

Конвергентная валидность методики доказана на основании положительных связей с общим благополучием и воспринимаемыми преимуществами от проживания в населенном пункте. На основании предложенного чек-листа преимуществ в дальнейшем стоит разработать метод оценки городской и рекреационной среды по аналогии с оценкой функциональности домашней среды [1] и теорией возможностей Дж. Гибсона.

Критериальная валидность о предсказании привязанности к месту миграционных интенций была

доказана в обоих исследованиях. Однако длительность проживания только в исследовании 2 слабо определяла привязанность к месту, что отчасти может объясняться спецификой выборок (> 78% респондентов более 5 лет живут в населенном пункте) и ранговым вопросом для измерения предиктора. С другой стороны, в части исследований были получены схожие результаты, например, длительность проживания на загородном участке не определяла привязанность к нему [26] или лишь 13% эмпирических данных объяснялись этой связью [36].

Надежность оценивалась по показателям внутренней согласованности и ретестовой устойчивости, которые были приемлемыми для проведенных тестов. Несмотря на то что респонденты демонстрируют аналогичные ответы на опросник спустя временной период, в качестве недостатка работы важно обозначить малую выборку для оценки ретестовых показателей. Другим ограничением является использование авторского чек-листа для исследования воспринимаемых преимуществ.

Несмотря на то что репрезентативность выборки не обязательна для адаптации шкал без тестовых норм [7], в том числе потому, что в этом исследовании представлены достаточно гетерогенные группы респондентов, отсутствие связи представленной методики с социально-демографическими показателями формирует задачу изучить конструкт на российских данных, отражающих генеральную совокупность для анализа культурного контекста. Простота формулировок и методов анализа обеспечивает удобство применения шкалы для исследования разных групп населения в психологии и смежных дисциплинах, а также для решения задач практическими специалистами. В приложении представлена версия шкалы, готовая для модификации под изучение различных мест. Однако для первого использования шкалы в сфере туризма рекомендуется протестировать формулировки привязанности к природным объектам и местам отдыха.

ВЫВОДЫ

В соответствии с поставленной целью в рамках настоящей работы адаптирована сокращенная шкала привязанности к месту (Abbreviated Place Attachment Scale, APAS). В проведенной работе получена аналогичная оригинальной версии структура шкалы привязанности к месту, включающая идентификацию с ним и зависимость от него. Анализ дискриминантной валидности показал, что подшкалы рассматривают различные конструкты, надежно согласованные внутри и устойчивые

во времени. Критериальная и конвергентная валидности также указывают на успешную адаптацию шкалы, релевантную для широкого спектра исследований на русскоязычных выборках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И.* Метод оценки дружелюбности жилища: опросник "Функциональность домашней среды" // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 71–83.
2. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
3. *Резниченко С.И., Нартова-Бочавер С.К., Кузнецова В.Б.* Метод оценки привязанности к дому // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 3. С. 498–518.
4. *Резниченко С.И.* Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 3. С. 15–27.
5. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года/Федер. служба гос. статистики. М.: ИИЦ "Статистика России", 2012. 183 с. URL: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/portret-russia.pdf (дата обращения: 02.07.2023).
6. *Aleshinloye K.D., Fu X., Ribeiro M.A., Woosnam K.M., Tasci A.D.A.* The Influence of Place Attachment on Social Distance: Examining Mediating Effects of Emotional Solidarity and the Moderating Role of Interaction // Journal of Travel Research. 2020. № 59 (5). P. 828–849.
7. *Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quinonez H.R., Young S.L.* Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer // Frontiers in Public Health. 2018. № 6.
8. *Boley B.B., Strzelecka M., Yeager E.P., Ribeiro M.A., Aleshinloye K.D., Woosnam K.M., Mimbs B.P.* Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS) // Journal of Environmental Psychology. 2021. № 74. P. 101577.
9. *Brehm J.M., Eisenhauer B.W., Stedman R.C.* Environmental Concern: Examining the Role of Place Meaning and Place Attachment // Society and Natural Resources. 2013. № 26 (5). P. 522–538.
10. *Brown G., Raymond C.* The relationship between place attachment and landscape values: Toward mapping place attachment // Applied Geography. 2007. № 27 (2). P. 89–111.

11. *Brown G., Raymond C.M., Corcoran J.* Mapping and measuring place attachment // *Applied Geography*. 2015. № 57. P. 42–53.
12. *Cairns D.* “I Wouldn’t Stay Here”: Economic Crisis and Youth Mobility in Ireland // *International Migration*. 2012. № 52 (3). P. 236–249.
13. *Chang J. et al.* Social environments still matter: The role of physical and social environments in place attachment in a transitional city, Guangzhou, China // *Landscape and Urban Planning*. 2023. № 232. P. 104680.
14. *Dandotiya R., Aggarwal A.* An examination of tourists’ national identity, place attachment and loyalty at a dark tourist destination // *Kybernetes*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1108/K-08-2021-0756> (дата обращения: 02.07.2023).
15. *Dang L., Weiss J.* Evidence on the Relationship between Place Attachment and Behavioral Intentions between 2010 and 2021: A Systematic Literature Review // *Sustainability*. 2021. № 13 (23). P. 13138.
16. *Daryanto A., Song Z.* A meta-analysis of the relationship between place attachment and pro-environmental behavior // *Journal of Business Research*. 2021. № 123. P. 208–219.
17. *Devine-Wright P.* Place attachment and public acceptance of renewable energy: A tidal energy case study // *Journal of Environmental Psychology*. 2011. № 31. P. 336–343.
18. *Di Masso A., Williams D.R., Raymond C.M., Buchecker M., Degenhardt B., Devine-Wright P. et al.* Between fixities and flows: Navigating place attachments in an increasingly mobile world // *Journal of Environmental Psychology*. 2019. № 61. P. 125–133.
19. *Docquier F., Peri G., Ruyssen I.* The Cross-country Determinants of Potential and Actual Migration // *International Migration Review*. 2014. № 48. P. 37–99.
20. *Eisenhauer B.W., Kra R.S.* Attachments to Special Places on Public Lands: An Analysis of Activities, Reason for Attachments, and Community Connections // *Society & Natural Resources*. 2000. № 13 (5). P. 421–441.
21. *Galesic M., Bosnjak M.* Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey // *Social Science Computer Review*. 2009. № 73 (2). P. 349–360.
22. *Gustafson P.* Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations // *Journal of Environmental Psychology*. 2001. № 21 (1). P. 5–16.
23. *Hammitt W.E., Backlund E.A., Bixler R.D.* Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development // *Leisure Studies*. 2006. № 25 (1). P. 17–41.
24. *Hernández B., Hidalgo M.C., Salazar-Laplace M.E., Hess S.* Place attachment and place identity in natives and non-natives // *Journal of Environmental Psychology*. 2007. № 27 (4). P. 310–319.
25. *Hidalgo M.C., Hernández B.* Place attachment: Conceptual and empirical questions // *Journal of Environmental Psychology*. 2001. № 21 (3). P. 273–281.
26. *Jorgensen B.S., Stedman R.C.* A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification with lakeshore properties // *Journal of Environmental Management*. 2006. № 79 (3). P. 316–327.
27. *Kastenholz E., Marques C.P., Carneiro M.J.* Place attachment through sensory-rich, emotion-generating place experiences in rural tourism // *Journal of Destination Marketing & Management*. 2020. № 17. P. 100455.
28. *Landon A.C., Woosnam K.M., Kyle G.T., Keith S.J.* Psychological Needs Satisfaction and Attachment to Natural Landscapes // *Environment and Behavior*. 2020. № 53. P. 661–683.
29. *Mazumdar S., Mazumdar S.* Religion and place attachment: A study of sacred places // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. № 24 (3). P. 385–397.
30. *McAndrew F.T.* The Measurement of ‘Rootedness’ and the Prediction of Attachment to Home towns in College Students // *Journal of Environmental Psychology*. 1998. № 18. P. 409–417.
31. *Nisa C.F., Bélanger J.J., Schumpe B.M.* On solid ground: Secure attachment promotes place attachment // *Journal of Environmental Psychology*. 2020. № 70. P. 101463.
32. *Patterson M.E., Williams D.R.* Maintaining research traditions on place: Diversity of thought and scientific progress // *Journal of Environmental Psychology*. 2005. № 25 (4). P. 361–380.
33. *Patwardhan V., Ribeiro M.A., Payini V., Woosnam K.M., Mallya J., Gopalakrishnan P.* Visitors’ Place Attachment and Destination Loyalty: Examining the Roles of Emotional Solidarity and Perceived Safety // *Journal of Travel Research*. 2020. № 59 (1). P. 3–21.
34. *Pretty G.H., Chipuer H.M., Bramston P.* Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity // *Journal of Environmental Psychology*. 2003. № 23 (3). P. 273–287.
35. *Proshansky H.M.* The city and self-identity // *Environment and Behavior*. 1978. № 10 (2). P. 147–169.
36. *Raymond C.M., Brown G., Weber D.* The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (4). P. 422–434.
37. *Rollero C., De Piccoli N.* Does place attachment affect social well-being? // *European Review of Applied Psychology*. 2010. № 60 (4). P. 233–238.
38. *Rollero C., De Piccoli N.* Place attachment, identification and environment perception: An empirical study // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (2). P. 198–205.
39. *Scannell L., Gifford R.* Defining place attachment: A tripartite organizing framework // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (1). P. 1–10.

40. Scannell L., Gifford R. Place attachment enhances psychological need satisfaction // *Environment and Behavior*. 2017. № 49 (4). P. 359–389.
41. Scannell L., Gifford R. The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior // *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (3). P. 289–297.
42. Shamai S., Ilatov Z. Measuring sense of place: Methodological aspects // *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. 2005. № 96 (5). P. 467–476.
43. Ujang N., Zakariya K. The notion of place, place meaning and identity in urban regeneration // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2015. № 170. P. 709–717.
44. Vada S., Prentice C., Hsiao A. The influence of tourism experience and well-being on place attachment // *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2019. № 47. P. 322–330.
45. Van Riper C.J., Yoon J.I., Kyle G.T., Wallen K.E., Landon A.C., Raymond C. The antecedents of place attachment in the context of an Australian national park // *Journal of Environmental Psychology*. 2019. № 61. P. 1–9.
46. Williams D.R., Stewart S.I. Sense of Place: An Elusive Concept That is Finding a Home in Ecosystem Management // *Journal of Forestry*. 1998. № 98. P. 18–23.
47. Williams D.R., Vaske J.J. The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach // *Forest Science*. 2003. № 49 (6). P. 830–840.
48. Ziegler M., Kemper C.J., Kruyen P. Short scales — Five misunderstandings and ways to overcome them // *Journal of Individual Differences*. 2014. № 35 (4). P. 185–189.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Краткая шкала привязанности к месту

Процедура. Рекомендуется предъявлять вопросы в случайном порядке для уменьшения возникновения ошибки измерения.

Описание инструментария. Методика включает в себя две подшкалы привязанность к месту: идентификация с местом (вопросы 1–3) и зависимость от него (вопросы 4–6). Шкала модифицируется под исследование, вместо “...” для каждого пункта

нужно прописать интересующее место (например, “мой город”, “озеро Байкал”). Для исследования одного места рекомендовано использование конкретной формулировки для избегания искажений ответов и измерения.

Обработка результатов. Среднее служит показателем для конструкта. Шкала не предполагает наличие тестовых норм.

Инструкция. Отметьте насколько Вы согласны или не согласны со следующими утверждениями: 1 — совершенно не согласен(а), 2 — скорее не согласен(а), 3 — ни да, ни нет, 4 — скорее согласен(а), 5 — полностью согласен(а).

1. Я очень привязан(а) к ...
2. Я очень похож(а) на ...
3. ... — особенное место для меня.
4. Ни одно другое место не может сравниться с ...
5. ... — лучшее место заниматься тем, что мне нравится.
6. Я бы не променял ... и то, что я здесь делаю, ни на что другое

RUSSIAN-LANGUAGE ADAPTATION OF THE ABBREVIATED PLACE ATTACHMENT SCALE²

A. A. Ivanova^{1,*}, E. V. Zabelina^{2,**}, D. V. Valko^{3,4,***}, E. V. Nikolaeva^{2,****}

¹National Research University Higher School of Economics;
109028, Moscow, Pokrovsky Bulvar, 11, Russia.

²Chelyabinsk State University;
454001, Chelyabinsk, Bretiev Kashirinikh str., 129, Russia.

³Tumen State University;
625003, Tumen, Volodarskogo str., 6, Russia.

⁴Soth Ural Technological University;
454000, Chelyabinsk, Komarovskogo str., 9a, Russia.

*Graduate student at the Department of Psychology.

E-mail: privanovalexandra@gmail.com

**ScD (Psychology), Professor of the Department of Psychology, Institute of Education and Practical Psychology.

E-mail: katya_k@mail.ru

***PhD (Economics), Associate Professor at the Laboratory for Interdisciplinary Studies of Space
at the School of Environment and Society Studies.

E-mail: d.v.valko@gmail.com

****PhD (Economics), Associate Professor of the Department of Economics of Industries and Markets.

E-mail: kat_sa@mail.ru.

Received: 18.09.2023

Abstract. The article presents the adaptation of the Abbreviated Place Attachment Scale. Two studies were conducted for this purpose, one with residents of the Chelyabinsk region ($n = 335$) and another with residents of the city of St. Petersburg ($n = 188$). The factorial structure, discriminant validity, and reliability of the two subscales, place identification and place dependence, were examined in both samples. As the scale can be applied in various places of residence and leisure, the second study explores two formulations of the statements, as well as the retest reliability. The positive correlation of the scale with general well-being and perceived advantages of living in the specific place indicates the convergent validity of the instrument. Criterion validity was confirmed by examining the influence of the length of residence on place attachment and its role in shaping migration intentions. The results of the psychometric assessment of the Abbreviated Place Attachment Scale attest to its reliability and validity for use in environmental psychology and several related disciplines.

Keywords: place attachment, place identity, place dependence, scale adaptation, well-being, length of residence, migration intentions.

REFERENCES

1. Nartova-Bochaver S.K., Reznichenko S.I., Dmitrieva N.S., Kuznetsova V.B., Braginets E.I. Metod ocenki družhestvennosti zhilishha: oprosnik "Funkcional'nost' domashnej sredy". Psihoklogicheskii zhurnal. 2015. № 4 (36). P. 71–83. (In Russian)
2. Osin E.N., Leontiev D.A. Kratkie russkojazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchija: psihometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz. Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2020. № 1. P. 117–142. (In Russian)
3. Reznichenko S.I., Nartova-Bochaver S.K., Kuznetsova V.B. Metod ocenki privjazannosti k domu. Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. 2016. № 3 (13). P. 498–518. (In Russian)
4. Reznichenko S.I. Privjazannost' k mestu i chuvstvo mesta: modeli i fenomeny. Social'naja psihologija i obshhestvo. 2014. № 3 (5). P. 15–27. (In Russian)
5. Social'no-demograficheskij portret Rossii: Po itogam Vserossijskoj perepisi naselenija 2010 goda/Feder. sluzhba gos. statistiki. Moscow.: IIC "Statistika Rossii", 2012. 183 p. URL: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/portret-russia.pdf (date of access: 02.07.2023). (In Russian)
6. Aleshinloye K.D., Fu X., Ribeiro M.A., Woosnam K.M., Tasci A.D.A. The Influence of Place Attachment on Social Distance: Examining Mediating Effects of Emotional Solidarity and the Moderating Role of Interaction. Journal of Travel Research. 2020. № 59 (5). P. 828–849.

² The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, project № 23-28-10153.

7. Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., H.R. Melgar-Quinonez H.R., Young S.L. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer // *Frontiers in Public Health*. 2018. № 6.
8. Boley B.B., Strzelecka M., Yeager E.P., Ribeiro M.A., Aleshinloye K.D., Woosnam K.M., Mimbs B.P. Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS). *Journal of Environmental Psychology*. 2021. № 74. P. 101577.
9. Brehm J.M., Eisenhauer B.W., Stedman R.C. Environmental Concern: Examining the Role of Place Meaning and Place Attachment. *Society and Natural Resources*. 2013. № 26 (5). P. 522–538.
10. Brown G., Raymond C. The relationship between place attachment and landscape values: Toward mapping place attachment. *Applied Geography*. 2007. № 27 (2). P. 89–111.
11. Brown G., Raymond C.M., Corcoran J. Mapping and measuring place attachment. *Applied Geography*. 2015. № 57. P. 42–53.
12. Cairns D. “I Wouldn’t Stay Here”: Economic Crisis and Youth Mobility in Ireland. *International Migration*. 2012. № 52 (3). P. 236–249.
13. Chang J. et al. Social environments still matter: The role of physical and social environments in place attachment in a transitional city, Guangzhou, China. *Landscape and Urban Planning*. 2023. № 232. P. 104680.
14. Dandotiya R., Aggarwal A. An examination of tourists’ national identity, place attachment and loyalty at a dark tourist destination. *Kybernetes*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1108/K-08-2021-0756> (date of access: 02.07.2023).
15. Dang L., Weiss J. Evidence on the Relationship between Place Attachment and Behavioral Intentions between 2010 and 2021: A Systematic Literature Review. *Sustainability*. 2021. № 13 (23). P. 13138.
16. Daryanto A., Song Z. A meta-analysis of the relationship between place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Business Research*. 2021. № 123. P. 208–219.
17. Devine-Wright P. Place attachment and public acceptance of renewable energy: A tidal energy case study. *Journal of Environmental Psychology*. 2011. № 31. P. 336–343.
18. Di Masso A., Williams D.R., Raymond C.M., Buchecker M., Degenhardt B., Devine-Wright P. et al. Between fixities and flows: Navigating place attachments in an increasingly mobile world. *Journal of Environmental Psychology*. 2019. № 61. P. 125–133.
19. Docquier F., Peri G., Ruyssen I. The Cross-country Determinants of Potential and Actual Migration. *International Migration Review*. 2014. № 48. P. 37–99.
20. Eisenhauer B.W., Kra R.S. Attachments to Special Places on Public Lands: An Analysis of Activities, Reason for Attachments, and Community Connections. *Society & Natural Resources*. 2000. № 13 (5). P. 421–441.
21. Galesic M., Bosnjak M. Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey. *Social Science Computer Review*. 2009. № 73 (2). P. 349–360.
22. Gustafson P. Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*. 2001. № 21 (1). P. 5–16.
23. Hammitt W.E., Backlund E.A., Bixler R.D. Place bonding for recreation places: Conceptual and empirical development. *Leisure Studies*. 2006. № 25 (1). P. 17–41.
24. Hernández B., Hidalgo M.C., Salazar-Laplace M.E., Hess S. Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*. 2007. № 27 (4). P. 310–319.
25. Hidalgo M.C., Hernández B. Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*. 2001. № 21 (3). P. 273–281.
26. Jorgensen B.S., Stedman R.C. A comparative analysis of predictors of sense of place dimensions: Attachment to, dependence on, and identification with lakeshore properties. *Journal of Environmental Management*. 2006. № 79 (3). P. 316–327.
27. Kastenholtz E., Marques C.P., Carneiro M.J. Place attachment through sensory-rich, emotion-generating place experiences in rural tourism. *Journal of Destination Marketing & Management*. 2020. № 17. P. 100455.
28. Landon A.C., Woosnam K.M., Kyle G.T., Keith S.J. Psychological Needs Satisfaction and Attachment to Natural Landscapes. *Environment and Behavior*. 2020. № 53. P. 661–683.
29. Mazumdar S., Mazumdar S. Religion and place attachment: A study of sacred places. *Journal of Environmental Psychology*. 2004. № 24 (3). P. 385–397.
30. McAndrew F.T. The Measurement of ‘Rootedness’ and the Prediction of Attachment to Home towns in College Students. *Journal of Environmental Psychology*. 1998. № 18. P. 409–417.
31. Nisa C.F., Bélanger J.J., Schumpe B.M. On solid ground: Secure attachment promotes place attachment. *Journal of Environmental Psychology*. 2020. № 70. P. 101463.
32. Patterson M.E., Williams D.R. Maintaining research traditions on place: Diversity of thought and scientific progress. *Journal of Environmental Psychology*. 2005. № 25 (4). P. 361–380.
33. Patwardhan V., Ribeiro M.A., Payini V., Woosnam K.M., Mallya J., Gopalakrishnan P. Visitors’ Place Attachment and Destination Loyalty: Examining the Roles of Emotional Solidarity and Perceived Safety. *Journal of Travel Research*. 2020. № 59 (1). P. 3–21.
34. Pretty G.H., Chipuer H.M., Bramston P. Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to

- place identity. *Journal of Environmental Psychology*. 2003. № 23 (3). P. 273–287.
35. *Proshansky H.M.* The city and self-identity. *Environment and Behavior*. 1978. № 10 (2). P. 147–169.
36. *Raymond C.M., Brown G., Weber D.* The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (4). P. 422–434.
37. *Rollero C., De Piccoli N.* Does place attachment affect social well-being? *European Review of Applied Psychology*. 2010. № 60 (4). P. 233–238.
38. *Rollero C., De Piccoli N.* Place attachment, identification and environment perception: An empirical study. *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (2). P. 198–205.
39. *Scannell L., Gifford R.* Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (1). P. 1–10.
40. *Scannell L., Gifford R.* Place attachment enhances psychological need satisfaction. *Environment and Behavior*. 2017. № 49 (4). P. 359–389.
41. *Scannell L., Gifford R.* The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*. 2010. № 30 (3). P. 289–297.
42. *Shamai S., Ilatov Z.* Measuring sense of place: Methodological aspects. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. 2005. № 96 (5). P. 467–476.
43. *Ujang N., Zakariya K.* The notion of place, place meaning and identity in urban regeneration. *Procedia-social and behavioral sciences*. 2015. № 170. P. 709–717.
44. *Vada S., Prentice C., Hsiao A.* The influence of tourism experience and well-being on place attachment. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2019. № 47. P. 322–330.
45. *Van Riper C.J., Yoon J.I., Kyle G.T., Wallen K.E., Landon A.C., Raymond C.* The antecedents of place attachment in the context of an Australian national park. *Journal of Environmental Psychology*. 2019. № 61. P. 1–9.
46. *Williams D.R., Stewart S.I.* Sense of Place: An Elusive Concept That is Finding a Home in Ecosystem Management. *Journal of Forestry*. 1998. № 98. P. 18–23.
47. *Williams D.R., Vaske J.J.* The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach. *Forest Science*. 2003. № 49 (6). P. 830–840.
48. *Ziegler M., Kemper C.J., Kruyen P.* Short scales — Five misunderstandings and ways to overcome them. *Journal of Individual Differences*. 2014. № 35 (4). P. 185–189.

УДК: 159.9.019

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ В ТРУДАХ А. Б. КУПРЕЙЧЕНКО¹

© 2024 г. А. Л. Журавлев*, А. А. Костригин**

ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Академик РАН, научный руководитель ФГБУН Института психологии РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

**Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории истории психологии
и исторической психологии.

E-mail: artdzen@gmail.com

Поступила 31.01.2024

Аннотация. Статья посвящена научному творчеству крупного специалиста по социальной и экономической психологии 2000–2010-х годов Аллы Борисовны Купрейченко (1962–2014). Описаны ее жизненный путь и основные направления исследований. Подробно рассмотрены ее работы по психологии доверия и недоверия. Выделены периоды разработки ею данных феноменов — от обоснования доверия и недоверия как самостоятельных явлений до изучения их конкретных форм и видов. Проведен анализ ключевых теоретико-методологических оснований изучения психологии доверия/недоверия в трудах А.Б. Купрейченко, представлены содержательные характеристики ее научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: история психологии, А.Б. Купрейченко, Институт психологии РАН, биография, социальная психология, доверие, недоверие.

DOI: 10.31857/S0205959224020098

В последние годы актуализировалось направление историко-психологических исследований, посвященных жизненному пути и вкладу в психологию выдающихся ученых различных *российских научно-исследовательских центров* [13; 32; и др.], в частности Института психологии РАН [3]. В этом направлении перспективным становится анализ роли персоналии в деятельности конкретного научного учреждения, а также влияния *научно-организационных факторов* на творчество ученого.

Среди сотрудников Института психологии РАН, внесших значимый вклад в развитие психологической науки 2000-х — начала 2010-х годов, можно обозначить Аллу Борисовну Купрейченко (1962–2014), профессора, доктора психологических наук, ведущего научного сотрудника лаборатории социальной и экономической психологии. К ее жизни и творчеству постепенно формируется исследовательский интерес, прежде всего у ее учеников [33]. В октябре 2022 г. в Институте психологии РАН

было проведено мемориальное заседание экспертного семинара по социальной психологии, психологии труда и инженерной психологии, посвященное 60-летию А.Б. Купрейченко, на котором обсуждался ее вклад в исследование различных проблем социальной психологии — социально-психологического пространства, доверия и недоверия, нравственного и экономического самоопределения, нравственной элиты, рекламы и др. Учитывая социальную и научную значимость ее творчества, представляется важным продолжить изучение научного наследия А.Б. Купрейченко и более глубоко проанализировать отдельные направления ее исследований.

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.Б. КУПРЕЙЧЕНКО

Алла Борисовна родилась 5 ноября 1962 г. в г. Запорожье. Окончила среднюю школу № 173 г. Москвы (1979), МВТУ им. Баумана (1986) по специальности “конструирование и производство электронно-вычислительной аппаратуры”,

¹ Работа выполнена в соответствии с госзаданием № 0138-2024-0010.

Высший психологический колледж при Институте психологии РАН (1998) с квалификацией “практический психолог”, аспирантуру Государственного университета гуманитарных наук (ГУГН, сейчас — ГАУГН; 2001). Во второй половине 1980-х годов работала инженером в НИИ приборостроения, в 1990-е годы — в различных московских коммерческих организациях на административных должностях, консультантом-аналитиком и психологом [31; 34].

С июля 2001 г. она последовательно занимала должности научного, старшего (с июня 2003 г.) и ведущего (с июня 2011 г.) научного сотрудника лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН. Одновременно она работала доцентом кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета (с 1998 г.). С 2010 г. она совмещала работу в Институте психологии РАН с преподаванием в НИУ “Высшая школа экономики”, а в 2012 г. перешла в последний на полную ставку, оставшись в Институте психологии в качестве совместителя [31; 34].

В 2001 г. А.Б. Купрейченко защитила кандидатскую диссертацию на тему “Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у предпринимателей и менеджеров)”, в 2010 г. — докторскую диссертацию на тему “Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы”.

Кроме научно-исследовательской деятельности, А.Б. Купрейченко занималась научно-организационной работой. В 2005–2006 гг. совместно с директором Института психологии РАН А.Л. Журавлевым она руководила семинаром молодых исследователей “Социокультурные проблемы психологии”. В 2005 г. она была одним из инициаторов создания экспертного семинара по социальной психологии, психологии труда и инженерной психологии и оставалась его ведущим вплоть до мая 2014 г. Алла Борисовна также была ответственным редактором нескольких коллективных работ (сборников научных трудов и материалов конференций): “Проблемы экономической психологии: В 2 т.” (2004, 2005), “Человек в экономических и социальных отношениях” (2012), специального номера журнала “Ученые записки ИМЭИ” (2012, № 1), посвященного проблемам психологии доверия, “Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества” (2013), “Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденции развития” (2014).

Основным содержанием научно-исследовательской деятельности Аллы Борисовны являлась

разработка социально-психологических, организационно-психологических и экономико-психологических вопросов. Конкретными темами ее исследований были нравственно-психологические проблемы регуляции экономической (в частности, деловой) активности, формирование и функционирование социального (в том числе экономического и нравственного) самоопределения, разработка теории и методологии психологии нравственности, обоснование и концептуальное наполнение понятия “социально-психологическое пространство личности”, выявление сущности и характеристик доверия и недоверия и др. Эти вопросы она исследовала также совместно с ее учениками — А.Е. Воробьевой, Е.И. Горбачевой, А.С. Моисеевым, Е.Н. Молодых, С.П. Табхаровой, Е.В. Шляховой, которые под ее руководством успешно подготовили и защитили кандидатские диссертации.

Большинство направлений научных работ А.Б. Купрейченко связаны между собой нравственно-психологической проблематикой, одним из ведущих исследователей которой она являлась в Институте психологии РАН [8], чему можно посвятить отдельные публикации. В данной работе будет рассмотрена одна из первых научно-исследовательских тем в творчестве А.Б. Купрейченко — *психология доверия и недоверия*.

РАЗРАБОТКА А.Б. КУПРЕЙЧЕНКО ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ

Интерес А.Б. Купрейченко к изучению вопросов психологии доверия и недоверия начал формироваться в процессе обучения в аспирантуре и подготовки кандидатской диссертации. Так как она училась в аспирантуре ГУГН, психологический факультет которого функционировал на базе Института психологии РАН, то разработка ею данной темы происходила в научно-исследовательском и научно-организационном контексте Института психологии. Исторически в ИП РАН феномен доверия изучался в рамках социальной [35], экономической [6] и политической [4] психологии. Научным руководителем А.Б. Купрейченко был А.Л. Журавлев, который в 1990-е годы занимался исследованием доверия предпринимателей к разным видам организаций [6], а сама проблема доверия входила в основные направления исследований лаборатории социальной и экономической психологии как составляющая нравственных основ поведения и отношения к соблюдению нравственных норм. Встроенность в научно-исследователь-

ское пространство лаборатории и ИП РАН в целом являлась важным фактором исследований А.Б. Купрейченко. Кроме того, можно говорить и о внешней детерминации — высокой значимости феномена доверия в российской психологии на рубеже 1990-х — 2000-х годов: он вызывал высокий интерес специалистов в области методологии психологии [12], психологии личности [36], возрастной и педагогической [5], социальной [2] психологии и др.

Можно выделить несколько *периодов* в научно-исследовательской деятельности А.Б. Купрейченко, посвященной изучению феноменов доверия и недоверия, по содержательному (появлению новых аспектов изучения доверия/недоверия в ее работах) и “библиографическому/публикационному” (концом каждого периода является год выхода крупной работы автора — диссертации или монографии) основаниям:

— 1999–2001 гг. — обоснование доверия как самостоятельного феномена среди других личностных и социально-психологических характеристик человека, защита кандидатской диссертации;

— 2002–2003 гг. — описание сущности доверия и его первичных свойств, разработка методического инструментария его измерения, изучение проявлений доверия в экономико-психологических и организационно-психологических условиях, издание совместной с А.Л. Журавлевым монографии “Нравственно-психологическая регуляция экономической активности” (2003);

— 2004–2008 гг. — выделение феномена недоверия, разработка социально-психологических свойств доверия/недоверия и описание их места в социально-психологическом пространстве личности, продолжение изучения этих явлений в организации, начало исследования доверия/недоверия личности рекламе, издание монографии “Психология доверия и недоверия” (2008);

— 2009–2014 гг. — изучение частных видов доверия СМИ, обществу и технике.

Первый период (1999–2001 гг.) разработки А.Б. Купрейченко проблем психологии доверия и недоверия

В начале своего научного творчества А.Б. Купрейченко изучала проблему доверия в связи с более общим феноменом — *психологической дистанцией* [14; 15]. Отправным пунктом ее исследований было рассогласование в теоретических представлениях и эмпирических показателях соотношения явлений психологической дистанции и доверия. В ходе одного из первых своих исследований по данной теме она выявила, что в качестве

ведущего фактора психологической дистанции, по результатам опросов респондентов, можно выделить межличностное доверие [15, с. 91]. В другой совместной с А.Л. Журавлевым работе ею была раскрыта факторная структура психологической дистанции, в которую вошли приязнь, доверие, поддержка, отношения зависимости, взаимные обязательства, уважение, сходное восприятие мира [9, с. 54]. Авторами было также определено, что межличностное доверие, в свою очередь, включает в себя факторы единства, надежности и предсказуемости. Таким образом, А.Б. Купрейченко показала, что доверие входит в психологическую дистанцию как конкретный феномен, при этом оно само имеет факторную структуру.

Другой важной предпосылкой специального изучения А.Б. Купрейченко вопроса доверия являлась его связь с *отношением к нравственным нормам* [15, с. 90; 17, с. 64]. В ходе проведения диссертационного исследования она выявила, что доверие является нравственным регулятором деловой и экономической активности и связано с другими нравственно-психологическими свойствами — терпимостью и гибкостью отношения к другим [16, с. 123]. Доверие личности включает в себя факторы веры в людей (доверия чужим) и доверия близким людям [Там же, с. 132]. Кроме того, А.Б. Купрейченко выделила *психологические типы доверия* личности другим людям — “опытный” (в равной степени доверяющий тем, кому доверяют больше всего, и тем, кто не оправдал доверие), “максималист” (имеющий высокое доверие к тем, кому доверяют больше всего, и низкое к тем, кто утратил доверие) и “доверяющий по тождеству и расчету” [Там же, с. 142–147].

Второй период (2002–2003 гг.) разработки А.Б. Купрейченко проблем психологии доверия и недоверия

В эти годы от психологической дистанции как контекста проявления доверия и его связи с отношением к нравственным нормам Алла Борисовна перешла непосредственно к изучению *сущности и характеристик доверия* в межличностном и групповом взаимодействии, а также *методическим* проблемам его измерения. Так, теоретически она опиралась на концепцию базального доверия Э. Эриксона, а в качестве основного определения она использовала данное в работах Л. Хосмера [17, с. 66, 69]: “Доверие — это оптимистическое ожидание человека, группы или фирмы в условиях уязвимости и зависимости от другого человека, группы или фирмы в ситуации совместной деятельности или обмена с целью облегчения взаимодействия,

ведущего к обоюдной выгоде” (цит. по: [17, с. 69]). Используя работы российских (А.Л. Журавлева, В.А. Сумароковой и др.) и зарубежных (Б. Банкера, Дж. Батлера, А. Ван де Вена, Р. Левицки, Дж. Ремпела, П. Ринга, Дж. Роттера, М. Стивенсона, Дж. Холмса, Э. Эриксона и др.) авторов, А.Б. Купрейченко уточнила содержание ранее выделенных компонентов доверия — предсказуемости, надежности и единства (тождественности) [15, с. 91; 17, с. 70].

На основе этих теоретических положений, а также уже существовавших методик диагностики доверия (в частности, методик Р. Левицки, М. Стивенсона, Б. Банкера и Дж. Ремпела, Дж. Холмса) А.Б. Купрейченко разработала авторский *диагностический инструмент*, выявлявший особенности доверия личности и группы другим людям [17]. Методика предназначалась для определения критериев (предсказуемости, надежности, единства) доверия другим людям, степени склонности человека к замене доверия верой или расчетом и принадлежности к одному из типов доверия другим людям. Ранее выделенные ею типы доверия были дополнены еще одним, а некоторые из них были обозначены новым образом: “понимающий людей” (ранее — “опытный”); “максималист”; “доверяющий по тождеству и расчету”; вновь предложенный тип “эмоционально доверяющий”, который больше доверяет чужим людям, чем близким, так как использует другие критерии доверия — веру или расчет [Там же, с. 72, 80–81]. Таким образом, методика состояла из пяти шкал — “Надежность”, “Предсказуемость”, “Единство”, “Приязнь”, “Расчет”, среди которых первые три раскрывают структуру доверия, а последние две выявляют тенденцию человека заменять доверие чем-то иным.

Другими вопросами ее исследований этого периода являлись *экономико-психологические* и *организационно-психологические аспекты* изучения феномена доверия. С самого начала разработки проблемы доверия А.Б. Купрейченко (совместно с А.Л. Журавлевым) исследовала его в экономико-психологическом и организационно-психологическом контекстах — в рамках анализа нравственных регуляторов экономической активности и отношения российских предпринимателей и менеджеров к соблюдению нравственных норм [9]. Более подробно и структурированно эти вопросы были представлены в совместной с А.Л. Журавлевым итоговой работе “Нравственно-психологическая регуляция экономической активности” (2003). Ими было обосновано, что доверие является значимым фактором экономической эффективности деятельности организации [10, с. 237]. Авторы (вместе

с Е. Павловой) показали, что для групп с благоприятной психологической атмосферой характерны высокие показатели приязни, надежности и единства между людьми; в таких группах присутствует большое количество сотрудников с типом “понимающий людей”, который положительно влияет на отношения в коллективе, продуктивность, успешность и удовлетворенность работой [Там же, с. 246].

Третий период (2004–2008 гг.) разработки А.Б. Купрейченко проблем психологии доверия и недоверия

С середины 2000-х годов А.Б. Купрейченко начала разрабатывать проблему *недоверия*. Относительная самостоятельность этого феномена обосновывалась ею тем, что оно не исключает доверия в ситуациях межличностного и группового взаимодействия, но имеет собственные специфические функции. Алла Борисовна выделила следующие компоненты недоверия: переживание страха по отношению к процессу и результату общения; отрицательная эмоциональная оценка партнера; готовность выйти из взаимодействия, проявить агрессию или враждебность в ответ на угрожающие воздействия и последствия; осознание и понимание рисков взаимодействия [19; 22]. К основным *функциям недоверия* она отнесла дистанцирование, защиту от нежелательных последствий взаимодействия, облегчение принятия решения в ситуации дефицита информации и времени, самосохранение, эго-защиту, повышение ответственности и надежности партнера в отсутствие контроля и др.

При *дифференциации доверия и недоверия* А.Б. Купрейченко совместно с С.П. Табхаровой описала соотношение этих феноменов по нескольким характеристикам [28]. Так, сама дихотомия доверия/недоверия близка по смыслу к таким, как “ожидание пользы — ожидание вреда” или “ожидание добра — ожидание зла”, а другими основными факторами, разделяющими эти феномены, являются “притяжение — избегание” и “приятно — неприятно”. Однако, несмотря на то что доверие и недоверие рассматриваются как парные явления, они в большинстве случаев “ни качественно, ни количественно, ни, тем более, психологически не являются эквивалентными” [Там же, с. 57]. Их последствия не равны друг другу, а отсутствие одного не приводит к появлению другого. Более того, вероятны ситуации сосуществования доверия и недоверия. А.Б. Купрейченко и С.П. Табхарова обозначили эту характеристику *амбивалентностью* и выделили условия независимого друг от друга проявления доверия и недоверия: многосоставность

и изменчивость межличностных отношений; присутствие у другого человека противоречивых личностных характеристик; субъективное ожидание рисков взаимодействия в связи с открытостью партнеру; неоднозначная оценка субъектом партнера и др. [Там же, с. 58]. Кроме того, авторы разработали методику изучения представлений о доверии/недоверии и их оценки и выявили, что наиболее значимыми критериями, по которым определяется доверие, являются следующие характеристики партнера по взаимодействию — сила, активность, оптимизм, смелость, нравственность, приязнь, надежность, открытость, ум и др.; критериями недоверия — безнравственность, ненадежность, агрессивность, болтливость, принадлежность к враждебной социальной группе, конфликтность, конкурентность и др. [Там же, с. 66].

Другим оригинальным направлением исследований, тем не менее связанным с изучением доверия, в этот период творчества А.Б. Купрейченко являлась разработка понятия “*социально-психологическое пространство личности*”. Совместно с А.Л. Журавлевым она предложила следующее его определение: “сформированная субъектом система позитивно, нейтрально или негативно значимых социальных объектов или явлений (включая его самого), занимающих конкретные позиции в структуре, находящихся в специфических связях и отношениях друг с другом и выполняющих некоторые функции или роли в соответствии с определенными нормами, правилами, стандартами, эталонами и закономерностями” [11, с. 8]. Одним из основных измерений социально-психологического пространства А.Б. Купрейченко обозначила доверие: оно выступает критерием психологической близости и детерминантой отношения субъекта к значимым объектам [20, с. 74]. “По сути, в доверии или недоверии проявляется направленность субъекта на сохранение или изменение существующей структуры социально-психологического пространства” [Там же].

Новый этап изучения доверия в организационных условиях А.Б. Купрейченко посвятила включению в содержание психологического исследования организаций феномена недоверия и рассмотрению его в контексте социально-психологического пространства личности и группы. Алла Борисовна показала, что *организационное доверие и недоверие* проявляются в трех формах: институциональной (системе норм, правил контроля и надзора за сотрудниками); психологических отношениях и представлениях работников об организации, коллегах, руководителях, партнерах и др.; психологического пространства взаимоотношений сотрудников, групп и самой

организации [21, с. 112]. Кроме того, А.Б. Купрейченко включала доверие и недоверие в совокупность интегральных показателей психологической эффективности организации (наравне с психологическим климатом и организационной культурой) по причине их положительной связи со многими другими организационно-психологическими феноменами [Там же, с. 113].

Еще одним аспектом изучения доверия в этот же период выступил феномен *доверия личности рекламе*. Сначала А.Б. Купрейченко рассматривала его как частный компонент восприятия и отношения к рекламе, в частности юмористической [18]. Затем она обосновала, что доверие является одним из ведущих показателей психологической эффективности рекламы, отношения человека к бренду, рекламному сообщению или источнику рекламы [22, с. 307–308]. Кроме того, в ходе исследования доверия рекламным персонажам Алла Борисовна показала, что оно связано с особенностями доверия человека другим людям и выполняет важную функцию при оценке персонажей разных типов (информационных, развлекательных, партнерских и др.) [Там же, с. 322–332].

Ярким итогом этого периода научного творчества стала монография А.Б. Купрейченко “Психология доверия и недоверия” (2008). В ней были обобщены исследования прошлых лет, а также расширена концептуальная модель рассматриваемых феноменов. Так, ею были дополнительно выделены компоненты *доверия как психологического отношения*: представления о себе, партнере и условиях взаимодействия раскрывают когнитивный компонент; оценка себя, партнера и процесса общения относится к эмоциональной составляющей; predisposedness и умение осуществлять определенные акты в отношении себя, партнера и ситуации взаимодействия являются поведенческими компонентами [22, с. 59]. Кроме того, по степени выраженности составляющих психологического отношения А.Б. Купрейченко предложила выделять “подлинное” и “неподлинное” доверие/недоверие: эти формы данных феноменов проявляются в рассогласовании разных компонентов отношения (например, поведенчески доверие может присутствовать, а когнитивно и эмоционально — нет) [Там же, с. 68–69].

Четвертый период (2009–2014 гг.) разработки А.Б. Купрейченко проблем психологии доверия и недоверия

В этот период в рамках изучения доверия и недоверия А.Б. Купрейченко преимущественно обращалась к специфическим их видам — в отношении

СМИ, общества, техники, а также вернулась к вопросу о роли доверия в нравственно-психологической детерминации экономической активности (в частности, экономического самоопределения) [23]. Рассмотрим ниже только новые направления ее исследований.

В прошлые годы Алла Борисовна лишь частично рассматривала доверие к формам передачи информации потребителям — рекламе; начиная с 2010-х годов, она включилась в более дифференцированную разработку этих вопросов — сначала *доверия СМИ* (и электронным их видам, в частности), затем в целом к социальным институтам и обществу. Совместно с Е.В. Шляховой А.Б. Купрейченко показала, что доверие к электронным СМИ сходно с доверием организации (институциональной его формой), а его компоненты — с доверием другим на различных уровнях взаимодействия человека (соответственно, доверие журналу — на процедурном; редакторскому коллективу — межгрупповом; журналисту — межличностном) [29, с. 177]. Наиболее значимым компонентом является институциональное (к СМИ в целом) и межличностное (к журналисту) доверие. В другом исследовании А.Б. Купрейченко и Е.В. Шляхова предложили специальный термин “*медиадоверие*”, который включает в себя все компоненты доверия и недоверия, возникающие в процессе массовой коммуникации (в том числе в Интернете) [30, с. 239].

От частного феномена доверия СМИ А.Б. Купрейченко перешла к анализу доверия обществу в целом и внутри самого общества. Так, аналогом доверия в обществе и социальном взаимодействии может выступать *уважение*. Совместно с Д.В. Дружининым она показала, что эти феномены одновременно связаны и различаются [26]. Они установили, что общими факторами для формирования доверия/недоверия и уважения/неуважения являются надежность/ненадежность и ответственность/безответственность партнера; при этом более значимыми качествами другого человека для доверия к нему выступают личностные, а для уважения — деловые. Далее Алла Борисовна обратилась к вопросам места и функций доверия в обществе в целом. Совместно с И.В. Мерсияновой А.Б. Купрейченко обосновала термин “*общественное доверие/недоверие*”, функциями которого являются обеспечение самоорганизации общества и воспроизводство социальной структуры. “Этот вид доверия является основой совместной жизнедеятельности людей, способствует поддержанию моральных основ и социальных норм. <...> Этот вид недоверия соответственно выполняет функции самосохранения, обособления, обеспечения

автономного развития и существования как индивидуального, так и группового субъекта” [27, с. 31]. Кроме того, исследователи раскрыли детерминанты общественного доверия, к которым относятся традиции, культура (в частности, деловая), социально-экономическая ситуация и темпы ее развития, криминальная (в том числе коррупционная) обстановка в конкретных регионах.

Еще одним оригинальным направлением исследований в творчестве А.Б. Купрейченко в рассматриваемый период являлось *доверие технике*. Данный феномен она разрабатывала одновременно с А.Ю. Акимовой [1]. Подходы этих авторов различались концептуальными основаниями: А.Б. Купрейченко опиралась на социально-психологические принципы и выделяла в качестве составляющих доверия технике отношение не только к самому объекту, но и к связанным с ним людям, группам и организациям [24]; А.Ю. Акимова исходила из положений психологии труда и инженерной психологии и включала в доверие технике компоненты оценки самой технической системы, ожидания от нее безопасного функционирования, готовности субъекта к ее эффективному управлению и делегированию ей выполнения определенных задач [1, с. 378]. Несмотря на различные теоретические представления, авторы сотрудничали друг с другом в самом начале разработки данной проблематики в российской психологии в рамках создания и апробации методического инструментария (будет показано далее).

Раскрывая подробнее *социально-психологический подход* А.Б. Купрейченко к изучению доверия технике, отметим, что она обосновала использование понятия доверия по отношению к неодушевленным объектам через признание техники антропогенным или социогенным видом систем, направленным на удовлетворение человеческих потребностей [24, с. 335]. По ее мнению, изучение данного вида доверия может проводиться на основе анализа психологических механизмов проекции и персонификации объекта. Как полагала А.Б. Купрейченко, компонентами этого доверия/недоверия являются оценка и отношение к отдельным частям техники, условиям ее использования, конструирующим ее специалистам, профессионалам из смежных областей, себе как представителю технологической сферы или пользователю. Алла Борисовна разработала методику оценки доверия/недоверия технике, а ее предварительную апробацию она проводила совместно с А.Ю. Акимовой. По результатам было показано, что доверие технике у машинистов локомотивов ниже доверия коллегам и положительно связано с доверием себе в умении строить отношения

с окружающими и миром, умении давать оценки и делать прогнозы, а также с доверием другим в умении сотрудничать [Там же, с. 346].

Фундаментальным итогом исследований этого периода являлась постановка А.Б. Купрейченко проблемы объединения всех неодушевленных объектов в единую группу, по отношению к которой человек формирует схожее по содержанию доверие [25]. “Согласно нашему пониманию, техника, социальные институты, научные теории, произведения искусства — это лишь некоторые из многочисленных разновидностей социогенных или антропогенных систем. Соответственно, отношение к ним имеет много общего с отношением, в частности, с доверием/недоверием ко всем аналогичным системам. К другим их видам относятся: политическая, экономическая, финансовая, образовательная и т.д. системы; средства массовой информации; любые регламентированные и структурированные объединения людей, в том числе различные организации; и в целом общество” [Там же, с. 426]. Обобщая собственные исследования, посвященные СМИ, обществу и технике, А.Б. Купрейченко выделила структурные элементы *доверия/недоверия социальным институтам и социотехническим системам*: отношение к принципам организации и правилам функционирования системы; отдельным функциональным блокам; различным категориям людей, обеспечивающих функционирование системы; себе как профессионалу или пользователю; условиям функционирования системы [Там же, с. 435]. Детерминантами доверия/недоверия к таким объектам являются личностные, социально-групповые, культурно-исторические, социально-экономические и научно-технические факторы, а также культура доверия/недоверия в обществе.

ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА А.Б. КУПРЕЙЧЕНКО К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНОВ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ

Обобщая содержательный анализ исследований А.Б. Купрейченко, можно сформулировать ключевые *теоретико-методологические основы* разработки ею проблем психологии доверия/недоверия. Опираясь на вводную статью А.Л. Журавлева к книге А.Б. Купрейченко “Психология доверия и недоверия” (2008), к таковым можно отнести: *психосоциальный подход* (изучение доверия и недоверия в различных социальных, экономических и организационных условиях и группах, определение связи доверия с различными социально-, экономико- и организационно-психологическими

факторами); *субъектный подход* (рассмотрение доверия как качества субъекта — активного, самостоятельно принимающего решения, самоопределяющегося человека); *нравственно-психологическую ориентацию* (выявление нравственных детерминант возникновения, развития, трансформации и разрушения доверия и недоверия); *концепцию психологического отношения* (рассмотрение доверия как составляющей межличностных и групповых отношений); *системный подход* (изучение системных связей различных видов и форм доверия и недоверия, определение критериев их выделения, детерминант, следствий и психологических функций) [7, с. 10–13]. Все эти положения во многом соответствуют принципам *научной школы Института психологии РАН*, а в научной карьере А.Б. Купрейченко выполняли роль концептуальных ориентиров, которые можно обозначить внутренними научно-организационными детерминантами ее творчества.

Общими характеристиками научной деятельности А.Б. Купрейченко, кроме выделенных А.Л. Журавлевым теоретико-методологических основ, одновременно являются также *фундаментальность* (изучение вопросов сущности и структуры доверия и недоверия, определение места доверия в содержании психологической дистанции и социально-психологического пространства, создание моделей различных видов доверия), *эмпирическая направленность* (проведение большого количества исследований (часто уникального дизайна) отдельных компонентов и видов доверия и недоверия) и *методическая ориентация* (создание психодиагностических методик и специальных исследовательских процедур) [Там же, с. 15]. Кроме того, она показала *многообразие форм и видов доверия и недоверия* по отношению к самым разным объектам — другим людям, группам, организациям, социальным институтам, обществу, рекламе, медиа, технике.

Наконец важной особенностью двух последних периодов научно-исследовательской деятельности А.Б. Купрейченко является *совместная с ее учениками разработка* проблем доверия/недоверия — Д.В. Дружининым, С.П. Табхаровой, Е.В. Шляховой. По итогам этого сотрудничества были защищены две кандидатские диссертации (С.П. Табхаровой в 2008 г., Е.В. Шляховой в 2013 г.) по проблематике доверия; ее ученики продолжают идеи Аллы Борисовны в своих исследованиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема доверия/недоверия занимала важное место в научно-исследовательской деятельности А.Б. Купрейченко и определила ее идентификацию

в психологическом сообществе: наибольшее количество цитирований (784²) среди работ Аллы Борисовны имеет именно монография “Психология доверия и недоверия” (2008). Проведенный теоретический анализ можно отнести к области *научно-биографических исследований* творчества представителей научных организаций на современном этапе развития психологической науки: траектория деятельности таких исследователей во многом определяется научно-организационным контекстом, в котором сочетаются научно-коммуникационные, научно-публикационные и концептуальные условия научной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акимов А.Ю.* Доверие к технике в представлении машинистов локомотивов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 376–382.
2. *Антоненко И.В.* Социально-психологическое исследование феномена доверия в сфере деловых отношений. М.: Изд-во ГУУ, 2003.
3. Выдающиеся ученые Института психологии РАН: Биографические очерки / Под ред. А.Л. Журавлева; сост. А.Л. Журавлев, В.И. Белопольский. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2020.
4. *Дмитриев А.В., Латынов В.В.* Массовая коммуникация: пределы политического влияния. М.: МНУЦ, 1999.
5. *Дорофеев В.А.* Доверие в системе “учитель—ученик” при разных стилях педагогического руководства: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов н/Д., 1999.
6. *Журавлев А.Л.* Региональные особенности доверия предпринимателей к разным видам организаций // Социально-психологические проблемы ментальности: Материалы III международной научной конференции. Ч. II. Смоленск: Смоленский государственный педагогический университет, 1998. С. 314–317.
7. *Журавлев А.Л.* Психология доверия и недоверия: теория, эмпирика и практика // Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. С. 9–21.
8. *Журавлев А.Л., Костригин А.А.* Количественный анализ изданий Института психологии РАН по научному направлению психологии нравственности в 2002–2021 гг. Часть I. Библиометрический анализ // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 3. С. 71–82.
9. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Психологическая дистанция между личностью и представителями различных социальных категорий // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Изд-во “Социум”; “Институт психологии РАН”, 2001. С. 36–59.
10. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2003.
11. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. 2007. Т. 4. № 2. С. 7–13.
12. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: Изд-во САОКПП, 2001.
13. *Крюкова Т.Л., Максименко А.А., Бушуев И.А.* В созвездии костромской Психеи. Анатолий Николаевич Лутошкин, Лев Ильич Уманский, Анатолий Григорьевич Кирпичник, Николай Петрович Фетискин: биографии выдающихся костромских психологов. Кострома: Костромская областная общественная просветительско-образовательная организация “Знание”, 2023.
14. *Купрейченко А.Б.* Психологическая дистанция между личностью и представителями различных социальных категорий // Социальная психология — XXI век. Доклады участников симпозиума: В 2 т. Т. 1. Ярославль: Диапресс, 1999. С. 358–360.
15. *Купрейченко А.Б.* Межличностное доверие как фактор психологической дистанции // Психология социализации. Ежегодник РПО. Т. 7. № 1. Казань: Мастер Лайн, 2000. С. 90–91.
16. *Купрейченко А.Б.* Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у предпринимателей и менеджеров): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2001.
17. *Купрейченко А.Б.* Методика оценки доверия личности другим людям // Современная психология: состояние и перспективы исследований: юбилейная научная конференция, посвященная 30-летию Института психологии РАН и 75-летию со дня рождения Б.Ф. Ломова. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2002. С. 64–89.
18. *Купрейченко А.Б.* Восприятие юмористической рекламы молодыми потребителями // Проблемы экономической психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во “Институт психологии”, 2005. С. 295–343.
19. *Купрейченко А.Б.* Социально-психологические функции доверия и недоверия в жизнедеятельности человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2005. Т. 11. № 3. С. 48–55.
20. *Купрейченко А.Б.* Доверие как измерение социально-психологического пространства личности // Тенден-

² Данные от 22.01.2024 г.

- ции развития современной психологической науки: тезисы юбилейной научной конференции. Ч. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. С. 73–75.
21. *Купрейченко А.Б.* Взаимосвязь доверия и недоверия с организационно-психологическими феноменами // *Культура и поведение в организации: российский опыт* / Отв. ред. С.П. Дырин, А.Л. Журавлев, Т.О. Соломанидина. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. С. 112–121.
 22. *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008.
 23. *Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М.: Институт психологии РАН, 2010.
 24. *Купрейченко А.Б.* Доверие и недоверие технике и социотехническим системам: обоснование методического подхода // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. Вып. 4 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2012. С. 331–350.
 25. *Купрейченко А.Б.* Доверие и недоверие к социальным институтам и социотехническим системам: постановка проблемы и обоснование подхода к исследованию // *Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества* / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. М.: НИУ ВШЭ, 2013. С. 425–455.
 26. *Купрейченко А.Б., Дружинин Д.В.* Уважение/неуважение и доверие/недоверие как основания категоризации личностью социального окружения // *Ученые записки ИМЭИ*. 2012. Т. 2. № 1. С. 73–86.
 27. *Купрейченко А.Б., Мерсиянова И.В.* Проблема оценки уровня и содержания социального доверия // *Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества* / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, И.В. Мерсиянова. М.: НИУ ВШЭ, 2013. С. 26–57.
 28. *Купрейченко А.Б., Табхарова С.П.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям // *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 2. С. 55–67.
 29. *Купрейченко А.Б., Шляхова Е.В.* Доверие к средствам массовой информации как частный случай доверия к организации // *Социально-экономические и психологические проблемы управления: Сборник научных статей по материалам межвузовской научно-практической конференции*. М.: МГППУ, 2010. С. 173–179.
 30. *Купрейченко А.Б., Шляхова Е.В.* Базовое доверие/недоверие как регулятор жизнедеятельности человека // *Человек в экономических и социальных отношениях: Материалы Всероссийской научной конференции* / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, Л.Н. Широкова. М.: Институт мировой экономики и информатизации, 2012. С. 238–242.
 31. Купрейченко Алла Борисовна // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35. № 5. С. 128.
 32. *Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.* Век психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2023.
 33. *Моисеев А.С., Воробьева А.Е.* Научное наследие А.Б. Купрейченко в перспективных направлениях социально-психологических исследований: по материалам мемориального заседания экспертного семинара по социальной психологии, психологии труда и инженерной психологии ИП РАН // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2023. Т. 8. № 2 (30). С. 187–202.
 34. Научный архив Института психологии РАН (НА ИП РАН). Ф. 1. Оп. 2. Д. 53.
 35. *Сафонов В.С.* О психологии доверительного общения // *Проблема общения в психологии* / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. С. 264–272.
 36. *Скрипкина Т.П.* Взаимодоверие как основание межличностных взаимодействий // *Вопросы психологии*. 1999. № 5. С. 21–30.

PROBLEMS OF THE PSYCHOLOGY OF TRUST AND DISTRUST IN THE WORKS OF A. B. KUPREICHENKO³

A. L. Zhuravlev*, A. A. Kostargin**

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13 bldg. 1, Russia.*

**Academician of RAS, Professor, Scientific Adviser of Institute of Psychology RAS.*

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

***PhD (Psychology), Research Associate, Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.*

E-mail: artdzen@gmail.com

Received 31.01.2024

Abstract. The article is devoted to the scientific creativity of a leading specialist in social and economic psychology in the 2000–2010s. Alla Borisovna Kupreichenko (1962–2014). Her life path and main areas of research are described. Her work on the psychology of trust and distrust is discussed in detail. The periods of its development of these phenomena are highlighted — from the justification of trust/distrust as independent phenomena to the study of its specific forms and types. The key theoretical and methodological foundations for studying the psychology of trust/distrust in the works of A.B. Kupreichenko are analyzed and presents the substantive characteristics of her research activities.

Keywords: history of psychology, A.B. Kupreichenko, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, biography, social psychology, trust, distrust.

REFERENCES

1. Akimova A.Yu. Doverie k tekhnike v predstavlenii mashinistov lokomotivov. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 1 (1). P. 376–382. (In Russian)
2. Antonenko I.V. Sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie fenomena doveriya v sfere delovykh otnoshenii. Moscow: Izd-vo GUU, 2003. (In Russian)
3. Vydayushchiesya uchenye Instituta psikhologii RAN: Biograficheskie ocherki. Ed. A.L. Zhuravlev; sost. A.L. Zhuravlev, V.I. Belopol'skii. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2020. (In Russian)
4. Dmitriev A.V., Latynov V.V. Massovaya kommunikatsiya: predely politicheskogo vliyaniya. Moscow: MNUTs, 1999. (In Russian)
5. Dorofeev V.A. Doverie v sisteme "uchitel'-uchenik" pri raznykh stilyakh pedagogicheskogo rukovodstva: Dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Rostov-na-Donu, 1999. (In Russian)
6. Zhuravlev A.L. Regional'nye osobennosti doveriya predprinimatelei k raznym vidam organizatsii. Sotsial'no-psikhologicheskoe problemy mental'nosti: Materialy III mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Ch. II. Smolensk: Smolenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 1998. P. 314–317. (In Russian)
7. Zhuravlev A.L. Psikhologiya doveriya i nedoveriya: teoriya, empirika i praktika. Kupreichenko A.B. Psikhologiya doveriya i nedoveriya. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2008. P. 9–21. (In Russian)
8. Zhuravlev A.L., Kostargin A.A. Kolichestvennyi analiz izdaniy Instituta psikhologii RAN po nauchnomu napravleniyu psikhologii npravstvennosti v 2002–2021 gg. Chast' I. Bibliometricheskii analiz. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 3. P. 71–82. (In Russian)
9. Zhuravlev A.L., Kupreichenko A.B. Psikhologicheskaya distantsiya mezhdur lichnost'yu i predstaviteleyami razlichnykh sotsial'nykh kategorii. Psikhologiya sovместnoi zhiznedeyatel'nosti mal'kh grupp i organizatsii. Eds. A.L. Zhuravlev, E.V. Shorokhova. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2001. P. 36–59. (In Russian)
10. Zhuravlev A.L., Kupreichenko A.B. Npravstvenno-psikhologicheskaya regul'yatsiya ekonomicheskoi aktivnosti. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2003. (In Russian)
11. Zhuravlev A.L., Kupreichenko A.B. Sotsial'no-psikhologicheskoe prostranstvo samoopredelyayushchegosya sub"ekta: ponimanie, kharakteristiki, vidy. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2007. V. 4. № 2. P. 7–13. (In Russian)
12. Zinchenko V.P. Psikhologiya doveriya. Samara: Izd-vo SIOKPP, 2001. (In Russian)
13. Kryukova T.L., Maksimenko A.A., Bushuev I.A. V sozvezdii kostromskoi Psikhei. Anatolii Nikolaevich Lutoshkin, Lev Il'ich Umanskii, Anatolii Grigor'evich Kirpichnik, Nikolai Petrovich Fetiskin: biografii vydayushchikhsya kostromskikh psikhologov. Kostroma: Kostromskaya

³ The research was carried out according to the state assignments № 0138-2024-0010.

- oblastnaya obshchestvennaya prosvetitel'sko-obuchayushchaya organizatsiya "Znanie", 2023. (In Russian)
14. *Kupreichenko A.B.* Psikhologicheskaya distantsiya mezhdulichnost'yu i predstavitel'yami razlichnykh sotsial'nykh kategorii. Sotsial'naya psikhologiya — XXI vek. Doklady uchastnikov simpoziuma. V 2 v. V. 1. Yaroslavl': Diapress, 1999. P. 358–360. (In Russian)
 15. *Kupreichenko A.B.* Mezhlichnostnoe doverie kak faktor psikhologicheskoi distantsii. Psikhologiya sozidaniya. Ezhegodnik RPO. V. 7. № 1. Kazan': Master Lain, 2000. P. 90–91. (In Russian)
 16. *Kupreichenko A.B.* Otnoshenie lichnosti k soblyudeniyu nraivstvennykh norm v zavisimosti ot psikhologicheskoi distantsii (u predprinimatelei i menedzherov): Dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05. Moscow, 2001. (In Russian)
 17. *Kupreichenko A.B.* Metodika otsenki doveriya lichnosti drugim lyudyam. Sovremennaya psikhologiya: sostoyanie i perspektivy issledovaniya: yubileinaya nauchnaya konferentsiya, posvyashchennaya 30-letiyu Instituta psikhologii RAN i 75-letiyu so dnya rozhdeniya B.F. Lomova. Ch. 5. Programmy i metodiki psikhologicheskogo issledovaniya lichnosti i gruppy. Ed. A.L. Zhuravlev. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2002. P. 64–89. (In Russian)
 18. *Kupreichenko A.B.* Vospriyatie yumoristicheskoi reklamy molodymi potrebitel'yami. Problemy ekonomicheskoi psikhologii. Eds. A.L. Zhuravlev, A.B. Kupreichenko. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii", 2005. P. 295–343. (In Russian)
 19. *Kupreichenko A.B.* Sotsial'no-psikhologicheskie funktsii doveriya i nedoveriya v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2005. V. 11. № 3. P. 48–55. (In Russian)
 20. *Kupreichenko A.B.* Doverie kak izmerenie sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva lichnosti. Tendentsii razvitiya sovremennoi psikhologicheskoi nauki: tezisy yubileinoi nauchnoi konferentsii. Ch. 2. Eds. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2007. P. 73–75. (In Russian)
 21. *Kupreichenko A.B.* Vzaimosvyaz' doveriya i nedoveriya s organizatsionno-psikhologicheskimi fenomenami. Kul'tura i povedenie v organizatsii: rossiiskii opyt. Eds. S.P. Dyrin, A.L. Zhuravlev, T.O. Solomanidina. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2008. P. 112–121. (In Russian)
 22. *Kupreichenko A.B.* Psikhologiya doveriya i nedoveriya. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2008. (In Russian)
 23. *Kupreichenko A.B.* Nraivstvenno-psikhologicheskaya determinatsiya ekonomicheskogo samoopredeleniya lichnosti i gruppy: Dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.05. Moscow, 2010. (In Russian)
 24. *Kupreichenko A.B.* Doverie i nedoverie tekhnike i sotsiotekhnicheskim sistemam: obosnovanie metodicheskogo podkhoda. Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki. Vyp. 4. Eds. V.A. Bodrov, A.L. Zhuravlev. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2012. P. 331–350. (In Russian)
 25. *Kupreichenko A.B.* Doverie i nedoverie k sotsial'nym institutam i sotsiotekhnicheskim sistemam: postanovka problemy i obosnovanie podkhoda k issledovaniyu. Doverie i nedoverie v usloviyakh razvitiya grazhdanskogo obshchestva. Eds. A.B. Kupreichenko, I.V. Mersyanova. Moscow: NIU VShE, 2013. P. 425–455. (In Russian)
 26. *Kupreichenko A.B., Druzhinin D.V.* Uvazhenie/neuvazhenie i doverie/nedoverie kak osnovaniya kategorizatsii lichnost'yu sotsial'nogo okruzheniya. Uchenye zapiski IMEI. 2012. V. 2. № 1. P. 73–86. (In Russian)
 27. *Kupreichenko A.B., Mersyanova I.V.* Problema otsenki urovnya i sodержaniya sotsial'nogo doveriya. Doverie i nedoverie v usloviyakh razvitiya grazhdanskogo obshchestva. Eds. A.B. Kupreichenko, I.V. Mersyanova. Moscow: NIU VShE, 2013. P. 26–57. (In Russian)
 28. *Kupreichenko A.B., Tabkharova S.P.* Kriterii doveriya i nedoveriya lichnosti drugim lyudyam. Psikhologicheskii zhurnal. 2007. V. 28. № 2. P. 55–67. (In Russian)
 29. *Kupreichenko A.B., Shlyakhovaya E.V.* Doverie k sredstvam massovoi informatsii kak chastnyi sluchai doveriya k organizatsii. Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya: sbornik nauchnykh statei po materialam mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moscow: MGPPU, 2010. P. 173–179. (In Russian)
 30. *Kupreichenko A.B., Shlyakhovaya E.V.* Bazovoe doverie/nedoverie kak reguliator zhiznedeyatel'nosti cheloveka. Chelovek v ekonomicheskikh i sotsial'nykh otnosheniyakh: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Eds. A.B. Kupreichenko, L.N. Shirokova. Moscow: Institut Mirovoi ekonomiki i informatizatsii, 2012. P. 238–242. (In Russian)
 31. Kupreichenko Alla Borisovna. Psikhologicheskii zhurnal. 2014. V. 35. № 5. P. 128. (In Russian)
 32. *Mazilov V.A., Slepko Yu.N.* Vek psikhologii YaGPU im. K.D. Ushinskogo. Yaroslavl': YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2023. (In Russian)
 33. *Moiseev A.S., Vorobieva A.E.* Nauchnoe nasledie A.B. Kupreichenko v perspektivnykh napravleniyakh sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy: po materialam memorial'nogo zasedaniya ekspertnogo seminaru po sotsial'noi psikhologii, psikhologii truda i inzhenernoi psikhologii IP RAN. Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. 2023. V. 8. № 2 (30). P. 187–202. (In Russian)
 34. Nauchnyi arkhiv Instituta psikhologii RAN (NA IP RAN). F. 1. Op. 2. D. 53. (In Russian)
 35. *Safonov V.S.* O psikhologii doveritel'nogo obshcheniya. Problema obshcheniya v psikhologii. Ed. B.F. Lomov. Moscow: Nauka, 1981. P. 264–272. (In Russian)
 36. *Skripkina T.P.* Vzaimodoverie kak osnovanie mezhlchnostnykh vzaimodeistvii. Voprosy psikhologii. 1999. № 5. P. 21–30. (In Russian)

УДК 159.9 (091) (081)

РОССИЙСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА 1901–1950 гг.: ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

© 2024 г. О. А. Артемьева

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»;

664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, Россия.

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии.

E-mail: oartemeva@yandex.ru

Поступила 13.02.2024

Аннотация. С целью определения возможностей анализа психологической периодики как источника историко-психологического исследования проведен качественный и количественный анализ 1031 журнальной и 48 газетных статей ведущих отечественных психологов первой половины XX в. Представлен обзор 130 журналов и 22 газет, издававших статьи психологов на протяжении полувека, история открытия и закрытия специализированных психологических журналов. По результатам сравнительно-синхронистического и диахронического анализа тематики и частоты журнальных и газетных публикаций выявлены основные области развития психологической науки и практики; сделаны выводы о возможностях изучения социальной детерминации и коллективного аспекта развития психологии; отмечена более высокая чувствительность газетных публикаций к смене социально-экономических и идеологических условий развития психологической практики.

Ключевые слова: история психологии, психологическое источниковедение, история российской психологии, история советской психологии, психологическая периодика, научная политика.

DOI: 10.31857/S0205959224020105

ВВЕДЕНИЕ

Психологическое источниковедение является одним из наименее разработанных и вместе с тем «важных разделов методологии истории психологии» [8, с. 286]. Несмотря на значительный вклад В.А. Кольцовой, определение возможностей использования конкретных источников в историко-психологическом исследовании остается открытой исследовательской проблемой. В публикациях А.А. Костригина, Н.Ю. Стоюхиной и др. раскрываются возможности и трудности использования архивных источников для реконструкции развития отечественной психологии и ее персоналистического аспекта [9]. В работах С.А. Богданчикова и др. показаны возможности анализа таких источников данных о развитии советской психологии, как словари [4]. Кроме того, в статьях О.А. Артемьевой и С.А. Богданчикова в качестве важных историко-психологических источников анализируются рецензии на работы отечественных и зарубежных авторов XX в. [1–3]. Однако приходится констатировать, что, используя определенные источники в своих исследованиях, историки психологии далеко не всегда обосновывают их выбор,

релевантность решаемым задачам, определяют их место среди других источников.

Одним из специальных психологических источников, возникших в конце XIX в., является психологическая периодика [8]. Использование журналов и газет как историко-психологических источников имеет свою специфику и сферу применения. Исторически научные периодические издания являются основными «информационными площадками научной коммуникации» [10, с. 105]. Поэтому анализ тематики и содержания публикаций в периодических изданиях позволяет наиболее дифференцированно подойти к изучению динамики психологического познания. Журнальные и газетные статьи психологов в силу ограниченности своего объема издаются значительно чаще, чем книги; требуют меньше времени для подготовки, чем научные публикации в виде монографий и даже сборников научных трудов. Соответственно, и излагаемые в них идеи отличаются большей актуальностью, чувствительностью к социальному контексту развития психологии. Журнальные статьи в большей степени отражают достижения исследовательской психологии. Со страниц газет авторы

обращаются к максимально широкой неподготовленной аудитории; необходимость изложения материала в более доступной форме, способной заинтересовать достаточно широкую читательскую аудиторию, требует от авторов ориентации на общественные потребности сегодняшнего дня. В связи с этим журнальные статьи могут выступать важным источником данных о последних научных достижениях, а газетные — об актуальных социально значимых идеях и достижениях практической психологии.

Применение количественного анализа данных о публикационной активности психологов в периодических изданиях и цитируемости их работ на достаточно объемном массиве данных позволяет проследить тенденции и основные направления развития отечественной психологии [5–7; 10]. Объективность и подтверждаемость (confirmability) результатов в таких исследованиях обеспечиваются применением триангуляции данных, качественного анализа и др. Проверим возможности качественного и количественного анализа направленности периодических изданий и тематики статей для исследования развития и детерминации психологической теории и практики в России в первой половине XX в.

МЕТОДИКА

По результатам анализа библиографических списков 41 ведущего отечественного психолога 1901–1950 гг. источниковую базу исследования составила 1031 журнальная публикация 28 ведущих психологов и 48 газетных статей 13 из этих авторов [2]. Для обеспечения включенности (dependability) результатов исследования в изменяющийся социальный контекст сравнительно-синхронистический и диахронический анализ (см.: [8]) журнальных и газетных публикаций проведен по периодам. Их выделение осуществлено с учетом влияния наиболее значимых социальных и научно-социальных событий этих лет: революций 1905 г. и 1917 гг., мировых и гражданской войн; введения новой экономической политики (1921) и коллективизации (1928); открытия и закрытия специализированных журналов по психологии (1928, 1932–1934); проведения дискуссий по вопросам рефлексологии и реактологии (1929–1931); выхода постановлений ЦК ВКП(б) «О журнале “Под знаменем марксизма”», «О постановке производственно-технической пропаганды», «Об издательской работе» (1931), «Об ученых степенях и званиях» (1934), «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936); публикации фундаментальной работы

“Основы общей психологии” (1940) С.Л. Рубинштейна; введения преподавания психологии в школах (1947) и других событий в истории науки и образования (см. [2]). Анализ тематики публикаций проводился посредством контент-анализа заголовков с опорой на Рубрикатор отраслей, направлений и проблем психологии В.А. Кольцовой и Н. Шишловой [2; 8]. Проанализируем число, географический охват, направленность изданий и тематику статей психологов; частоту и особенности их публикаций в 130 журналах и 22 газетах.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Начало XX в. (1901–1904 гг.). Среди публикаций русских психологов начала XX в. обнаружены 94 журнальные статьи (в среднем 23,5 статьи в год) и только 3 газетные. Их издавали:

- 1) психологические журналы (“Вопросы философии и психологии”, “Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии”, “Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма”);
- 2) журналы по вопросам просвещения, образования и воспитания (“Русская школа”, “Русский начальный учитель”);
- 3) иные научно-популярные и научные журналы (“Научное обозрение”, “Мир Божий”);
- 4) общественно-политический журнал “Южные записки”.

Среди авторов статей были не только известные ученые и опытные организаторы науки и образования В.М. Бехтерев и Г.И. Челпанов, но и молодые, только что вернувшиеся после обучения за границей А.П. Нечаев и Г.Г. Шпет. Свои статьи они издавали в журналах, созданных для обсуждения проблем психологии еще в XIX в. Так, Московское психологическое общество начало издавать “Вопросы философии и психологии” в 1889 г. Под реакцией В.М. Бехтерева в Санкт-Петербурге с 1896 г. выходил журнал “Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии”, а с 1904 г. — “Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма”.

Основная часть обнаруженных статей была посвящена теоретическим вопросам философии и теории познания, анализу случаев психиатрической помощи, а также возможностям экспериментального метода. Кроме того, выходили рецензии на философские и психологические работы европейских мыслителей. Также психологи публиковали свои работы в литературных и общественно-

политических журналах, таких как “Южные записки” (Одесса) и “Мир Божий” (Санкт-Петербург), участвуя в общественной жизни страны.

Среди публикаций начала века обнаружены три газетных статьи Н.Н. Ланге в “Одесских новостях” (1901) под общим названием “Великие мыслители XIX века: Разрушение метафизики и нравственная философия Канта”.

Обсуждение проблем философии в изданиях начала XX в. свидетельствует как об интересе читательской аудитории к философскому знанию, запросе в самообразовании, так и об участии психологов в широкой просветительской деятельности.

Между революциями (1905–1917 гг.). В сложный период между двумя революциями и Первой мировой войны постепенно увеличивалось число журналов и газет, освещающих вопросы психологической тематики. Обнаружено 362 статьи психологов (в среднем 27,8 статьи в год), размещенных на страницах журналов, и 12 статей в газетах. Ведущие психологи публиковали статьи:

1) в психологических журналах (“Вопросы философии и психологии”, “Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии”, “Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма”¹, “Психотерапия”, “Психологическое обозрение”, “Психология и дети”, “Ежегодник экспериментальной педагогики”);

2) в журналах по вопросам просвещения, образования и воспитания (“Образование”, “Журнал Министерства народного просвещения”, “Вестник воспитания”, “Педагогический листок”, “Учитель”, “Педагогический сборник”, “Народное образование”, “Русская школа”);

3) в философских журналах (“Логос. Международный ежегодник по философии культуры”, “Мысль и слово. Философский ежегодник”, “Критическое обозрение”, “Вера и разум”);

4) в иных научно-популярных и научных журналах (“Неврологический вестник”, “Голос и речь”, “Природа”, “Гермес”);

5) в литературно-политических журналах (“Русская мысль”, “Новое слово”, “Вестник Европы”, “Московский еженедельник”, “Запросы жизни”).

В изданиях, посвященных проблемам воспитания, образования и просвещения, несколько раз в год выступали П.П. Блонский, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн. Литературно-политические журналы представляли идеи В.М. Бехтерева,

В.А. Вагнера, М.М. Рубинштейна. В работе изданий философской направленности принимали активное участие П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн и Г.Г. Шпет. Ведущим периодическим изданием, публиковавшим философские и психологические работы, оставался журнал “Вопросы философии и психологии”.

Значительное число журналов издавалось под редакцией ведущих психологов, среди которых не только В.М. Бехтерев. С 1908 г. под редакцией А.П. Нечаева выходил “Ежегодник экспериментальной педагогики”. Г.И. Челпанов, создавший Институт психологии в 1912 г., в 1916 г. начал издавать “Психологическое обозрение”. В 1917 г. увидел свет первый выпуск ежегодника по проблемам философии “Мысль и слово” Г.Г. Шпета.

Очевидно, расцвет периодической печати и публикационная активность психологов в начале XX в. свидетельствуют об активизации общественно-политической жизни страны и участия в ней исследователей психического. На страницах журналов, издававших работы по психологической тематике, появлялась информация о таких событиях в жизни психологического сообщества, как открытие Союза отечественных психиатров (1902) и Психоневрологического института (1907), первый съезд по борьбе с пьянством (1910), всероссийские съезды по педагогической психологии (1911), экспериментальной педагогике (1913), образованию женщин (1913), вопросам народного образования (1914), семейному воспитанию (1915) и др.

Издавалось значительное число рецензий на работы отечественных и зарубежных психологов и философов. Отдельное внимание уделялось новым методам психологического исследования. Увеличилось число статей психологов по проблемам воспитания и возрастной психологии. Существенная часть публикаций была посвящена вопросам реформы образования, в том числе статьи В.А. Вагнера “Старые идеалы университетской науки и новые запросы просвещения” (1908), М.М. Рубинштейна “К реформе средней школы” (1915) и др. Среди других актуальных психолого-социальных проблем, обсуждаемых авторами, были кризис семьи, алкоголизм, самоубийства.

Также значительно расширилось число газет, публикующих работы ведущих психологов. Среди них:

1) общественно-политические газеты (“Известия”, “Русские ведомости”, “Биржевые ведомости”, “Утро России”, “Сибирь”);

2) медицинские газеты (“Русский врач”, “Врачебная газета”);

3) педагогическая газета “Школа и жизнь”.

¹ С 1912 г. — “Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии”.

Статьи психологов в общественно-политических газетах либерального толка носили преимущественно просветительский характер. Примерами могут служить публикации М.М. Рубинштейна “К характеристике современной философии” (1909) в “Русских ведомостях” и Г.И. Челпанова “Об организации экспериментально-педагогических лабораторий в России” (1917) в газете “Утро России”. Важные случаи общественной практики обсуждались в статьях “Революция скрещенных рук: Всеобщая политическая забастовка” в журнале “За свободу” (1906) Н.Н. Ланге, “Убийство Юшинского и психиатро-психологическая экспертиза” (1913) В.М. Бехтерева во “Врачебной газете” и др.

Последствия Первой мировой войны нашли отражение лишь в нескольких журнальных статьях: В.М. Бехтерева “Война и психозы” (1914–1915), М.М. Рубинштейна “Война и дети” (1915) и др. Данных о газетных выступлениях психологов по этой теме не обнаружено.

В этот период психологи направляли свои усилия на участие в обсуждении и решении социальных и психологических проблем; делились опытом психологического сопровождения учебного процесса, организации психиатрической и психологической экспертизы.

После революции (1918–1928 гг.). Среди работ ведущих психологов, опубликованных в этот период, обнаружено 227 журнальных статей (в среднем 20,6 статьи в год) и 19 газетных. Статьи психологов издавали:

1) психологические журналы (“Обозрение психиатрии, неврологии и рефлексологии”², “Психология”, “Педология”, “Психофизиология труда и психотехника”, “Вопросы изучения и воспитания личности”, “Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда”, “Современная психоневрология”);

2) журналы по вопросам просвещения, образования и воспитания (“На путях к новой школе”, “Народный учитель”, “Народное просвещение”, “Народное образование”, “Вестник просвещения”, “Бюллетень отдела народного просвещения МСРД. (Трудовая школа)”, “Педагогическая мысль”, “Свободное воспитание и свободная школа”, “Социальное воспитание”, “Массовое профессиональное образование”, “Политработник”, “Педагогическая квалификация”, “Голос работника просвещения”, “Просвещение на транспорте”, “Сибирский учитель”);

3) журналы по вопросам охраны, организации труда и народного хозяйства (“Время”, “Организация труда”, “Вопросы труда”, “Система и организация”, “Железнодорожная техника и экономика”, “Горный журнал”, “Военный вестник”, “Война и техника”);

4) медицинские журналы (“Русско-немецкий медицинский журнал”, “Клиническая медицина”, “Научная медицина”);

5) иные научно-популярные и научные журналы (“Научное слово”, “Научные известия” Академического центра Наркомпроса РСФСР, “Русский физиологический журнал”, “Русский евгенический журнал”, “Журнал прикладной физики”, “Музыка и революция”, “Вестник знания”, “Искра”);

6) литературно-художественные журналы (“Революция и культура”, “Молодая гвардия”, “Огонек”, “Красная новь”, “Советское искусство”, “Печать и революция”, “Мастерство театра”, “Рабочий мир”, “Искусство”.

Несмотря на общественно-политические изменения и трудную экономическую ситуацию, после революции 1917 г. увеличилось число журналов, освещающих проблемы психологического сопровождения образования. Вместе с тем в 1917–1918 гг. было закрыто большинство не только остросоциальных литературных, но и научных и научно-популярных журналов. Основной утратой для психологического сообщества стал журнал “Вопросы философии и психологии”. Помимо этого, в 1918–1921 гг. были закрыты созданные накануне революции “Психологическое обозрение” Г.И. Челпанова и “Мысль и слово” Г.Г. Шпета.

Новые периодические издания были посвящены решению задач построения новой школы и системы образования в целом. Психологи участвовали в издании журналов “На путях к новой школе”, “Народный учитель” и др. Публикации ведущих психологов выходили и в региональных изданиях, таких как “Вестник просвещения” (Чита), “Журнал Министерства народного просвещения” (Омск) и др.

Появились новые психологические журналы: под редакцией В.М. Бехтерева в 1919 г. в Петрограде стали выходить “Вопросы изучения и воспитания личности”, а в 1926 г. в Казани — “Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда”. В 1926 г. благодаря его инициативе вновь стало издаваться “Обозрение психиатрии, неврологии и рефлексологии”.

С 1921 г. издавались журналы “Организация труда” и “Вопросы труда”. С 1922 г. нерегулярно выходил журнал “Психология, неврология

² До 1918 гг. — “Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии”.

и психиатрия”. В 1928 г. начали издаваться “Психология”, “Психофизиология труда и психотехника”, “Педология”.

Важной особенностью этого периода является открытие в 1922 г. журнала “Под знаменем марксизма”. После выхода в свет первых двух номеров этого философского общественно-экономического издания В.И. Ленин определил основные задачи его работы в статье “О значении воинствующего материализма” (1922). Первой собственно психологической статьей-откликом на ленинские призывы к борьбе против различных форм идеализма стала статья К.Н. Корнилова “Современная психология и марксизм” (1923).

Психологи страны принимали активное участие в культурно-просветительской деятельности, в частности, выступали на страницах литературно-художественных журналов “Молодая гвардия”, “Красная новь”, “Революция и культура” и др. с такими статьями, как “Половая жизнь и современная молодежь” (1923) А.Б. Залкинда, “Что такое психология” (1927) В.М. Боровского, “Выбор профессии как социальная проблема” (1928) И.Н. Шпильрейна и др.

Статьи психологов публиковали:

1) общественно-политические газеты (“Известия”, “Петроградская правда”, “Наш труд”, “Наше дело”, “Власть труда”, “Дело”);

2) университетские газеты (“Иркутский университет”, “Университетское слово”, “Университетский клич”).

Участие в издании прежде всего общественно-политических газет способствовало распространению психологических знаний, решению задач дошкольного, школьного и вузовского образования. Так, обнаружены статьи М.М. Рубинштейна “Проект о показательных школах при педфаке университета” (1922), И.В. Страхова “Работа в школе ликвидации неграмотности” (1926) и т.п. Были выступления и по более широкому кругу общественных вопросов, например “Протест по поводу продовольственной блокады” В.М. Бехтерева в “Петроградской правде” (1920). Подобные публикации являются свидетельством гражданской ответственности ученых. Статьи ведущих психологов публиковались не только в Москве и Петрограде, но и в других губернских центрах. Их авторы — М.М. Рубинштейн и И.В. Страхов — участвовали в организации молодых университетов в Иркутске и Ярославле.

В целом тематика публикаций психологов в периодической печати этих лет отличается широтой и прикладной направленностью. Они являлись

откликом на потребности молодого советского общества, оформившиеся в форме социального заказа на реформу школы, интенсификацию труда и т.д.

После “великого перелома” (1929 г. — 1-я половина 1936 г.). В период, следующий за годом “великого перелома”, и пришедшийся на первую “пятилетку”, при максимально высоких показателях публикаций журнальных статей психологов — 192 (в среднем 25,6 статей в год) — обнаружено минимальное число газетных статей (всего 2).

Кроме собственно психологических журналов, еще существовавших в конце 1920-х — начале 1930-х гг., психологические статьи печатались в изданиях, появившихся на волне поиска новых путей организации образования и трудовой деятельности. Это:

1) психологические журналы (“Психология”, “Педология”, “Психофизиология труда и психотехника”, “Вопросы изучения и воспитания личности”, “Обозрение психиатрии, неврологии и рефлексологии”, “Советская психоневрология”, “Журнал невропатологии и психиатрии”);

2) журналы по вопросам просвещения, образования и воспитания (“На путях к новой школе”, “Народный учитель”, “Вопросы дефектологии”, “Просвещение национальностей”, “За политехническую школу”, “Жизнь рабочей школы”, “Детский дом”, “Искусство в школе”, “Учебно-педагогическая литература”, “Методика политехнической школы”);

3) журналы по вопросам охраны, организации труда и народного хозяйства (“За промышленные кадры”, “Кадры социалистической промышленности”, “Бюллетень Института промкадров”, “Гигиена, безопасность и патология труда”, “Известия текстильной промышленности”, “Малярное дело”, “Электричество”);

4) иные научно-популярные и научные журналы (“Научное слово”, “Естествознание и марксизм”, “Под знаменем марксизма”, “ВАРНИТСО”, “Бюллетень бюро связи Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской”, “Литература и марксизм”, “Библиография”, “Архив биологических наук”);

5) литературно-художественные журналы (“Революция и культура”, “Хочу все знать”).

В целом для тематики журналов и публикаций отечественных психологов этого времени характерны те же тенденции, что и в предыдущий период. Авторы обсуждали вопросы педагогической, возрастной, общей и дифференциальной психологии,

педологии, психотехники, зоопсихологии и т.д. Вместе с тем статьи психологов приобрели критический характер, о чем свидетельствуют их заголовки: “Против формализма в психологии” (1930) И.В. Страхова, “Кризис буржуазной психологии” (1932) А.Р. Лурия и т.п. Одновременно с критикой буржуазной науки, шло осмысление истории и достижений советской психологии. Одним из первых опытов рефлексии стала статья А.Р. Лурия “Пути советской психологии за 15 лет” (1931) в журнале “Советская психоневрология”.

После выхода в 1931 г. постановлений ЦК ВКП(б) «О журнале “Под знаменем марксизма”», «О постановке производственно-технической пропаганды», «Об издательской работе» было закрыто множество журналов, возникших в предыдущий период, в том числе психологических. В 1931 г. А.Б. Залкинд и К.Н. Корнилов были отстранены от редакторской деятельности в московских журналах “Педология” и “Психология”, в свою очередь закрытых в 1932 г. Их участь разделил “Журнал невропатологии и психиатрии”. В 1933 г. был закрыт харьковский журнал “Современная психоневрология”. Ленинградское “Обозрение психиатрии, неврологии и рефлексологии”, основанное В.М. Бехтеревым, в 1931 г. слилось с “Журналом невропатологии и психиатрии”. В 1934 г. после нескольких переименований был закрыт журнал “Советская психотехника”. Вопрос о существовании собственного печатного органа поднимался психологами на совещании при редакции журнала “Под знаменем марксизма” в 1936 г., но получил свое решение только в 1955 г., когда был основан журнал “Вопросы психологии”.

В эти годы психологи использовали возможности публикации статей в журнале Коммунистической академии ЦИК СССР “Естествознание и марксизм”³, учрежденном в 1929 г. Среди статей этого журнала обнаружен целый ряд работ К.Н. Корнилова, Л.С. Выготского, В.Н. Колбановского, М.Я. Басова, А.Р. Лурия, С.Г. Геллерштейна, А.Н. Леонтьева, И.В. Страхова. В 1933 г. было закрыто и это издание. Еще одним журналом научного профиля, принимавшим статьи психологов, был печатный орган Всесоюзной ассоциации работников науки и техники для содействия социалистическому строительству в СССР (ВАРНITCO), функционировавшей с 1928 по 1939 г.

Реформа печати коснулась и газет. Среди публикаций этого периода обнаружены лишь две статьи 1930 г.: заметка А.Б. Залкинда о прошедшем

“поведенческом съезде” во “Врачебной газете” и статья А.В. Запорожца “Сон и сновидение” в газете “Безбожник”. Факт отсутствия данных о публикации других статей в эти годы также может быть интерпретирован как результат действия цензурных ограничений.

После Постановления 1936 г. (2-я половина 1936 г. — 1-я половина 1941 г.). В последовавшее за выходом Постановления ЦК ВКП(б) “О педологических извращениях в системе наркомпросов” (от 4 июля 1936 г.) пятилетие выявлено значительное снижение числа журнальных публикаций: всего 35 статей (в среднем 7 статей в год). Этот показатель сопоставим только с издательской активностью следующего военного периода. Вместе с тем число известных газетных статей ведущих психологов максимально возросло — до 11 публикаций (2,2 статьи в год).

Редкие статьи психологов обнаружены:

1) в журналах по вопросам просвещения, образования и воспитания (“Коммунистическое просвещение”, “Советская педагогика”, “Начальная школа”, “Педагогическое образование”, “Вестник высшей школы”, “Советское студенчество”);

2) в журналах по смежной научной тематике (“Советская невропсихиатрия”, “Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова”, “Бюллетень экспериментальной биологии и медицины”, “Вестник офтальмологии”);

3) в иных научно-популярных и научных журналах (“Фронт науки и техники”, “Под знаменем марксизма”);

4) в общественно-политическом журнале “Общественница”.

Половина журнальных статей второй половины 1936 г. была посвящена обсуждению вопросов, поднятых в Постановлении ЦК ВКП(б). Четыре из них подготовлены директором Государственного института психологии В.Н. Колбановским и нацелены на осмысление задач, стоящих перед советской психологией “на новом этапе”. Задачи построения “передовой” психологической науки обсуждались на страницах журналов “Фронт науки и техники” и “Под знаменем марксизма”.

Однако основная часть статей психологов в эти годы издавалась в журналах, освещающих вопросы образования. Это были работы по общей, педагогической, дифференциальной психологии. Результаты физиологических исследований Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Теплова, С.В. Кравкова представляли “Вестник офтальмологии”, “Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова” и др. Особо

³ В 1931—1933 гг. — “За марксистско-ленинское естествознание”.

следует отметить публикации, посвященные рефлексии истоков и задач психологической науки в СССР: статьи Б.Г. Ананьева “Из истории психологических воззрений в России в XVIII столетии” (1938), К.Н. Корнилова “О положении и задачах психологии” (1938), Н.А. Рыбникова “Тематика советской психологии (1938–1939 гг.)” (1940) и др. в журнале “Советская педагогика”, основанном в 1937 г.

В первое полугодие после выхода Постановления 1936 г. все шесть газетных статей психологов были посвящены проблеме перестройки психологической науки. Основным печатным органом, на страницах которого проходило обсуждение, стала газета “За коммунистическое просвещение”. До конца 1936 г. в ней были опубликованы показательные статьи П.П. Блонского и А.Б. Залкинда под одинаковым заголовком “Мои ошибки”; близкое им по духу выступление П.П. Блонского “В плену буржуазной науки”; статьи “Вытравить буржуазный хлам из психологии” К.Н. Корнилова и “Состояние и задачи советской психологии” В.Н. Колбановского. Кроме того, В.Н. Колбановский выступил на страницах “Известий” со статьей “Так называемая психотехника”.

Более поздние газетные публикации этого периода также содержали отголосок Постановления 1936 г. В 1941 г. К.Н. Корнилов, в поиске новых точек приложения психолого-педагогических идей, подготовил статью “Воспитание моральных качеств: Что такое воля” для газеты Вооруженных сил СССР “Красная звезда”. Также накануне войны на страницах “Учительской газеты”⁴ увидели свет рецензия А.Р. Лурия на книгу С.Л. Рубинштейна “Основы общей психологии” (1940), статья самого С.Л. Рубинштейна “О задачах советской психологии” (1941) и статья 20 психологов “Задачи психологии в создании марксистской науки о детях” (1941). Последняя публикация была подписана К.Н. Корниловым, Б.М. Тепловым, А.А. Смирновым и другими известными психологами и представляла достижения в развитии отечественной психологии после выхода Постановления 1936 г., в частности, подготовку ряда учебных пособий по марксистской психологии, прежде всего книги С.Л. Рубинштейна.

В целом значительное снижение частоты публикации журнальных статей на фоне роста числа газетных выступлений психологов в эти годы может быть показателем изменения статуса психологии в стране. Наука оказалась в центре идеологической

борьбы и общественного внимания. Социальный заказ к психологии состоял не столько в построении моделей психического, сколько в теоретическом обосновании достоинств психологии советского человека и решения практической задачи — воспитания “нового человека”.

Военные годы (2-я половина 1941 г. — 1-я половина 1945 г.). Несмотря на трудные условия Великой Отечественной войны, ведущие психологи страны подготовили не менее 39 журнальных статей (в среднем 7,8 статьи в год) для таких изданий, как:

- 1) журналы по вопросам просвещения, образования и воспитания (“Советская педагогика”, “Начальная школа”, “Дошкольное воспитание”);
- 2) журналы военной и тыловой тематики (“Военная мысль”, “Госпитальное дело”);
- 3) журналы по смежной научной тематике (“Советская невропсихиатрия”, “Невропатология и психиатрия”, “Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова”, “Проблемы физиологической оптики”).

В условиях военных действий и решения тыловых задач продолжалась не только практическая, но и исследовательская работа. Целый ряд ученых публиковали статьи по психологическим проблемам педагогики: К.Н. Корнилов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Н.А. Рыбников, Л.И. Божович, М.М. Рубинштейн, Н.А. Менчинская. В этом же русле выполнена единственная газетная публикация А.А. Смирнова и Н.Д. Левитова “О психологических особенностях мальчиков и девочек” (1943). В статьях Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Рыбникова, Б.М. Теплова и др. продолжалась разработка историко-психологических и методологических проблем отечественной психологии.

Прежде всего в виде журнальных статей представлялся опыт реабилитации раненых: “Проблемы восстановления мозговых функций при поражении нервной системы” (1943) А.Р. Лурия, “Некоторые вопросы восстановительной терапии после ранений головного мозга” (1943) Б.Г. Ананьева и др. Военная проблематика определяла содержание статей: “Из оборонного опыта советской психологии” (1942) Б.Г. Ананьева, “Дети-дошкольники и Отечественная война” (1943) Н.А. Менчинской, “Ум и воля военачальника” (1943) Б.М. Теплова и др.

После войны (2-я половина 1945–1950 г.). После войны обнаружен рост числа статей психологов: не менее 82 (в среднем 14,9 статьи в год) — в журналах и 10 (1,8 статьи в год) — в газетах. Их публиковали:

⁴ В 1930–1937 гг. называлась “За коммунистическое просвещение”.

1) журналы по вопросам просвещения, образования и воспитания (“Советская педагогика”, “Начальная школа”, “Дошкольное воспитание”, “Семья и школа”);

2) общественно-политические и агитационные журналы (“Большевик”, “Культура и жизнь”, “Партийная жизнь”, “Вожатый”, “Пропаганда и агитация”);

3) иные научно-популярные и научные журналы (“Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова”, “Вопросы философии”, “Наука и жизнь”, “Научный бюллетень Ленинградского государственного университета”);

4) критико-библиографический журнал “Советская книга”.

Основная часть публикаций была нацелена на решение задач воспитания и школьного образования. Популяризации психологического знания способствовали статьи в научно-популярных журналах “Партийная жизнь”, “Большевик”, “Наука и жизнь”. На волне послевоенного патриотического подъема в них обсуждались психологические идеи целого ряда русских ученых и мыслителей: Л.Н. Толстого, И.М. Сеченова, К.Д. Ушинского, И.П. Павлова и др.

В ходе апрельского заседания Политбюро 1946 г. было положено начало “устранению недостатков в идеологической работе”, в августе издано критическое Постановление ЦК ВКП(б) о журналах “Звезда” и “Ленинград”. Как отклик на них в журнале “Советская педагогика” вышла статья Б.Г. Ананьева “О задачах преподавания психологии в высшей школе (в связи с решением по вопросам идеологической работы)” (1947). Выполнению поставленных партией задач в значительной степени способствовали журналы, публиковавшие критические статьи на художественные и научные произведения.

Ряд журналов учрежден в первые послевоенные годы. Так, в 1946 г. начал издаваться журнал “Советская книга”, представлявший книжные новинки. В этом же году в нем появилось не менее пяти рецензий психологов. Знаковым событием 1947 г. стало учреждение Институтом философии АН СССР журнала “Вопросы философии”. В первом же выпуске была опубликована речь С.Л. Рубинштейна, участвовавшего в дискуссии по книге Г.Ф. Александрова.

Для возросшего числа газетных публикаций психологов свойственны те же тенденции, что и для журнальных. Обнаружены статьи в таких изданиях, как:

1) общественно-политические газеты (“Известия”, “Труд”, “Комсомольская правда”, “Культура и жизнь”);

2) педагогическая “Учительская газета”;

3) медицинская газета “Медработник”.

В них также значительное внимание уделялось вопросам воспитания и обучения. На страницах “Учительской газеты” обсуждались новые учебники психологии для педагогических училищ и средней школы К.Н. Корнилова и Б.М. Теплова. Психолого-педагогические проблемы формирования “духовного облика советского человека” и “коммунистической морали” освещались на страницах общественно-политических газет “Известия”, “Труд” и др.

В целом содержание статей, изданных ведущими психологами в журналах и газетах в послевоенные годы, свидетельствует об их участии в решении задач не только науки, но и практики, идеологического и пропагандистского характера.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данные анализа журнальных и газетных статей как результатов научной и практической деятельности психологов в первой половине XX в. позволяют дополнить представления об особенностях развития и социальной детерминации отечественной психологии, выявить неизвестные закономерности развития русской и советской психологической периодики. Обращение к малодоступным источникам историко-психологического знания обеспечивает новизну полученных результатов. Вместе с тем при их использовании следует оговаривать необходимость триангуляции данных, полученных из разных источников.

Участие в издании 130 журналов и 22 газет и содержание публикаций свидетельствует о выраженной ориентации статей психологов на социальный заказ. Если в начале XX в. авторы преимущественно освещали достижения философской и научной мысли Запада, то уже в 1920-е годы активно участвовали в решении практических задач социалистического строительства.

В результате революционных социальных преобразований изменилась направленность периодических изданий, публиковавших статьи психологов: место философских журналов “Мысль и слово”, “Вопросы философии и психологии” и др. заняли общественно-политические “Большевик”, “Под знаменем марксизма” и т.п. К концу 1930-х годов основными изданиями, освещающими вопросы

психологии, стали журнал “Советская педагогика” и “Учительская газета”.

Частота публикаций психологов в периодической печати обнаруживает чувствительность к изменениям научной политики и административно-партийного контроля науки и поэтому является важным показателем их влияния на развитие психологии в разные периоды. Так, несмотря на значительные изменения возможностей публикации после революции, вплоть до 1930 г. выявлен рост числа журнальных статей психологов. Это можно объяснить высокой активностью по разработке предметного поля и методологических основ отечественной психологии и относительной свободой от административно-партийного контроля. Максимальный показатель (46–58 работ) характерен для 1928–1930 гг. В эти годы психологи публиковались преимущественно в собственных специализированных журналах. Минимальные показатели (от 3 до 13 работ) приходятся на 1918–1920, 1941–1944 гг. периодов Гражданской и Великой Отечественной войн, а также 1935–1938 и 1949–1950 гг., связанные с усилением административно-партийного контроля науки.

Влияние последнего прослеживается и в динамике газетных публикаций. Если до 1927 г. издавались философско-психологические, просветительские, дискуссионные статьи, то после, вплоть до Победы в 1945 г., выступления психологов были посвящены исключительно особым событиям в жизни научного сообщества, таким как Педологический съезд 1930 г., выход Постановления 1936 г. и “Основ общей психологии” (1940) С.Л. Рубинштейна. Поэтому газетные статьи психологов могут выступать в качестве основного первичного источника данных о социальной детерминации науки.

О большей чувствительности газетных публикаций к изменению социального контекста развития психологической практики свидетельствуют противоположные тенденции выхода журнальных и газетных статей психологов в 1924–1935 гг., когда при сохранении высоких показателей издания журнальных статей число газетных выступлений максимально снизилось.

Результаты сравнительного анализа тематики публикаций позволяют говорить о том, что основная проблематика психологических публикаций в российских журналах и газетах в 1901–1950 гг. связана с вопросами просвещения, образования и воспитания и, очевидно, отражает ведущие области развития психологических исследований и практики в России. Кроме того, на страницах периодики психологи делились опытом решения

вопросов интенсификации труда, пропаганды, организации психологической экспертизы и др. Предположительно благодаря такому широкому спектру решаемых практических задач они, лишившись профессиональных периодических изданий в 1930-х годах, сохранили возможность публикации в журналах медицинской, педагогической и общественно-политической направленности.

Итоги проведенного исследования согласуются с результатами реконструкции развития отечественной психологии, реализованными современными исследователями, отмечающими влияние социально-политического фактора на развитие советской психологии [2; 11]. И, кроме того, обнаруживают активную роль отечественных психологов и их объединений как субъектов общественной жизни и психологического познания в России и СССР.

ВЫВОДЫ

Анализ отечественной психологической периодики 1901–1950-х гг. позволяет выделить в качестве ее основной проблематики вопросы просвещения, образования и воспитания, а также проследить значение социальных условий и коллективного аспекта развития психологии в России. Именно на страницах газет и журналов нашли отражение такие достижения и события социальной истории психологии, как научные съезды, организация образовательных центров, партийные постановления в отношении психологической науки и т.п.

Выявлено, что после расцвета психологической печати 1920-х годов в ходе идеологизации научной политики и реформы печати начала 1930-х годов произошла перестройка системы периодических изданий, освещающих вопросы психологии и смежных отраслей знания. За 20 лет научное сообщество лишилось специализированных психологических журналов. Вместе с тем центристские тенденции в организации науки способствовали объединению ученых, приобретению коллективного характера выступлений психологов на страницах периодической печати в ходе полемики о задачах психологии.

Представленные результаты позволяют рассматривать психологическую периодику как самостоятельный вид историко-психологических источников, особенно чувствительный к смене социально-экономических и идеологических условий развития психологии. В то время как публикации в журналах представляют результаты научных

исследований, газетные статьи российских психологов отражают прежде всего развитие в стране психологической практики в таких сферах, как обучение, просвещение, терапия, экспертиза, консультирование, пропаганда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артемьева О.А.* “Оружием критики” (Анализ рецензий отечественных психологов первой половины XX столетия) // *Вопросы психологии*. 2015. № 1. С. 123–132.
2. *Артемьева О.А.* Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2015.
3. *Богданчиков С.А.* Сравнительный анализ советских и зарубежных рецензий на книгу Т.Р. Пейна о советской психологии // *История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук*. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2022. С. 114–116.
4. *Богданчиков С.А.* Статьи по психологии в первом издании “Большой советской энциклопедии” (1926–1947) // *Вопросы психологии*. 2018. № 2. С. 122–132.
5. *Журавлев А.Л., Костригин А.А.* Количественный анализ журнальных публикаций Института психологии РАН по научному направлению психологии нравственности в 2002–2021 гг. Часть 1: Библиометрический анализ // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2024. Т. 9. № 1 (33). С. 216–239.
6. *Журавлев А.Л., Костригин А.А.* Разработка проблем психологии нравственности в Институте психологии АН СССР в 1972–1991 гг. // *Советская психология: этап истории науки и менталитет* М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2024. С. 434–470.
7. *Зуев К.Б., Нестик Т.А.* Библиометрический анализ развития основных направлений психологических исследований (по данным WoS и статистике поисковых запросов Google) // *Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития*. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. С. 671–697.
8. *Кольцова В.А.* История психологии. Проблемы методологии. М.: Институт психологии РАН, 2008.
9. *Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю.* Архивные материалы как источник психологического знания // *Психологическое знание: виды, источники, пути построения*. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2021. С. 359–384.
10. *Моргунов А.Н., Олейник Ю.Н., Журавлев А.Л.* Цитируемость “Психологического журнала” в информационном пространстве ведущих мировых научных изданий // *Психологический журнал*. 2022. Т. 43. № 6. С. 105–118.
11. *A History of Marxist Psychology: The Golden Age of Soviet Science* / Ed. by A. Yasnitsky. London: Routledge, 2020.

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL PERIODICALS OF THE 1901–1950's: POSSIBILITIES OF HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

O. A. Artem'eva

Irkutsk State University; 664003, Irkutsk, Karl Marx str., 1, Russia.

ScD (Psychology), Professor, Chair of General Psychology.

E-mail: oaartemeva@yandex.ru

Received 13.02.2024

Annotation. The problem of psychological periodicals as a special source of historical and psychological research is defined. The possibilities of its analysis on the material of 1031 journal and 48 newspaper articles of leading Russian psychologists of the first half of the 20th century are discussed. The author presents a review of 130 magazines and 22 newspapers that published articles by psychologists for half a century and the history of the opening and closure of specialized psychological magazines. She identifies the main areas of development of psychological science and practice, based on the results of comparative-synchronistic and diachronic analysis of the topics and frequency of journal and newspaper publications. Conclusions are made about the possibilities of studying social determination and the collective aspect of the development of psychology. There is a higher sensitivity of newspaper publications to a change in the socio-economic and ideological conditions for the development of psychological practice.

Keywords: history of psychology, psychological source study, history of Russian psychology, history of Soviet psychology, psychological periodicals, scientific policy.

REFERENCES

1. *Artemieva O.A.* “Oruzhiem kritiki” (Analiz recenzij otechestvennyh psihologov pervoj poloviny HH stoletija). *Voprosy psihologii*. 2015. № 1. P. 123–132. (In Russian)
2. *Artemeva O.A.* Social’no-psihologicheskaja determinacija razvitija rossijskoj psihologii v pervoj polovine XX stoletija. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2015. (In Russian)
3. *Bogdanchikov S.A.* Sravnitel’nyj analiz sovetskih i zarubezhnyh recenzij na knigu T.R. Pejna o sovetskoj psihologii. *Istorija, sovremennost’ i perspektivy razvitija psihologii v sisteme Rossijskoj akademii nauk: mat-ly konf.* Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2022. P. 114–116. (In Russian)
4. *Bogdanchikov S.A.* Stat’i po psihologii v pervom izdanii “Bol’shoj sovetskoj jenciklopedii” (1926–1947). *Voprosy psihologii*. 2018. № 2. P. 122–132. (In Russian)
5. *Zhuravlev A.L., Kostrigin A.A.* Kolichestvennyi analiz zhurnal’nykh publikatsii Instituta psikhologii RAN po nauchnomu napravleniyu psikhologii нравственности v 2002–2021 gg. Chast’ 1: Bibliometricheskii analiz // *Institut psikhologii Rossijskoi akademii nauk. Sotsial’naya i ekonomicheskaya psikhologiya*. 2024. T. 9. № 1 (33). S. 216–239.
6. *Zhuravlev A.L., Kostrigin A.A.* Razrabotka problem psihologii нравственности v Institute psihologii AN SSSR v 1972–1991 gg. *Sovetskaya psihologiya: etap istorii nauki i mentalitet* Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2024. P. 434–470. (In Russian)
7. *Zuev K.B., Nestik T.A.* Bibliometricheskij analiz razvitiya osnovnykh napravlenij psihologicheskikh issledovanij (po dannym WoS i statistike poiskovykh zaprosov Google). *Psihologicheskoe znanie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya*. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2018. P. 671–697. (In Russian)
8. *Koltsova V.A.* *Istorija psihologii. Problemy metodologii*. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2008. (In Russian)
9. *Kostrigin A.A., Stojuhina N. Ju.* Arhivnye materialy kak istochnik psihologicheskogo znanija. *Psihologicheskoe znanie: vidy, istochniki, puti postroenija*. Ed. by A.L. Zhuravlev, A.V. Jurevich. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”, 2021. P. 359–384. (In Russian)
10. *Morgun A.N., Olejnik Yu.N., Zhuravlev A.L.* Citiruemost’ “Psihologicheskogo zhurnala” v informacionnom prostanstve vedushchih mirovyh nauchnyh izdanij. *Psihologicheskii zhurnal*. 2022. V. 43. № 6. P. 105–118. (In Russian)
11. *A History of Marxist Psychology: The Golden Age of Soviet Science*. Ed. by A. Yasnitsky. London: Routledge, 2020.

УДК 159.9

СЕДЬМАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ “СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ”^{1,2}

© 2024 г. В. В. Константинов^{1,*}, Н. Н. Хащенко^{2,**}

¹Пензенский государственный университет;
440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40, Россия.

²ФГБУН Институт психологии РАН;
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии.

E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

**Кандидат психологических наук, научный сотрудник.

E-mail: nadin-khash@yandex.ru

Поступила 18.04.2024

Аннотация. 22–23 марта 2024 г. состоялась 7-я Международная научно-практическая конференция “Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире”. Организаторами выступили Пензенский государственный университет и Костанайский региональный университет им. Ахмета Байтурсынова (Казахстан). Работа конференции была организована в гибридном формате — очно и с помощью видеоконференцсвязи Контур.Толк. Участниками обсуждены вопросы, связанные с проблемным полем социально-психологической адаптации мигрантов и беженцев в России и в других странах. Отдельной темой для анализа и дискуссии стала проблема организации психолого-педагогической помощи мигрантам и беженцам. По итогам работы конференции был опубликован сборник материалов, раскрывающий широкий спектр исследований современных психологов в области социально-психологической адаптации мигрантов.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, мигранты, беженцы, международная конференция.

DOI: 10.31857/S0205959224020116

22–23 марта 2024 г. на базе Пензенского государственного университета состоялась 7-я Международная научно-практическая конференция “Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире”. Работа конференции была организована в гибридном формате очно и с помощью видеоконференцсвязи Контур.Толк. Конференция наряду с пленарным заседанием включала работу двух секций: “Миграционные процессы и глобальные вызовы” и “Междисциплинарный дискурс проблемы адаптации мигрантов к новым условиям

жизнедеятельности”. В конференции приняли участие ученые из Российской Федерации, Казахстана, Индии, Марокко и Египта.

Выступления на пленарном заседании конференции показали многоаспектность заявленной темы конференции. Доклад А.Н. Татарко (Москва) был посвящен роли контекста в психологической адаптации русских в постсоветских странах. Представлены результаты исследования адаптации русских в условиях постсоветских стран (Эстония, Латвия, Казахстан, Киргизия, Армения, Таджикистан и Грузия ($N = 1832$)). Установлено, что в каждом изучаемом контексте есть свой характерный “сценарий” психологической адаптации. При сочетании инклюзивной политики и близкой субъективной культурной дистанции условия для психологической адаптации благоприятны, этнические границы проницаемы, формируется соединяющий межэтнический социальный капитал. Но обратной

¹ Статья выполнена при поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 24-28-01367 “Интеграция мигрантов в принимающее сообщество: механизмы, факторы и условия” (<https://rscf.ru/project/24-28-01367/>).

² Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы 7-й Международной научно-практической конференции” 22–23 марта 2024 г. / Отв. ред. В.В. Константинов. М.: Перо, 2024.

стороной такого благоприятного контекста является наличие ассимиляционных тенденций для русских, которые вписывают себя в надэтническую общность (например, русские в Казахстане), и их локальная идентичность в рамках этой общности (казахстанские русские) связана с психологической адаптированностью в данной структуре. Напротив, при сочетании инклюзивной политики и далекой субъективной культурной дистанции у русских есть возможности для полноценного сохранения этнической идентичности и интеграции в принимающее общество. Только такой контекст дает самые высокие значения самоуважения как одного из показателей психологической адаптации. В случае сочетания ограничительной политики и близкой субъективной культурной дистанции наблюдается своего рода запрос русских на интеграцию, т.е. сохранение собственной культуры наряду с включением в культуру принимающих обществ. Так, в прибалтийских республиках русских в целом устраивают предоставляемые социально-экономические возможности, но ограничивающий контекст рождает запрос на интеграцию в противовес ассимиляции. Условия, сочетающие ограничительную политику и далекую субъективную культурную дистанцию, являются самым неблагоприятным для психологической адаптации русских, и в указанном контексте она действительно невысока. Характерным является то, что в данной обстановке русские вынуждены снижать, “прятать” свою этническую идентичность, открытое выражение которой отрицательно связано с удовлетворенностью жизнью, что не наблюдается ни в одном из трех других рассмотренных контекстов.

В выступлении *Е.Е. Блиновой* (Владимир) представлены результаты исследования идентичности (социальной, профессиональной, семейной) вынужденных мигрантов из Украины, которое было проведено в марте—мае 2023 г. (приблизительно через полгода после эвакуации в Россию) ($N = 64$). Установлено, что зрелая позитивная социальная идентичность в основных сферах самореализации взрослого человека — этнокультурной, профессиональной, семейной — является основным фактором, обеспечивающим успешность интеграции вынужденных мигрантов в принимающем социуме. Показано, что в данной ситуации вынужденной миграции доминирующими для успешной адаптации являются личностные факторы стрессоустойчивости, жизнестойкости, толерантности к неопределенности, интернальности.

О.Д. Воробьевой (Москва) был проведен анализ специфики социально-психологической адаптации различных категорий мигрантов. Выдвинут тезис

об отсутствии универсальных стратегий психологической, социокультурной и экономической адаптации и интеграции различных категорий мигрантов. Для их эффективности, главным критерием которой является успешное, бесконфликтное преодоление социальных барьеров и снижение напряженности во взаимоотношениях между постоянным и вновь прибывшим населением, требуется применение проблемно-ориентированных, дифференцированных подходов к различным категориям мигрантов.

В докладе *С.А. Иванчина* (Пенза) представлены результаты исследования особенности адаптации к учебной деятельности иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Адаптация иностранных студентов к учебной деятельности рассматривается как сложный, неоднозначный и многоплановый процесс, связанный не только с языковыми, этнокультурными, учебно-дидактическими, социально-психологическими и эмоциональными факторами, но и с территориальным фактором. У студентов, приехавших из стран ближнего зарубежья, процесс адаптации осуществляется более эффективно и затрагивает менее продолжительный временной период, чем у представителей стран, находящихся на большем удалении от России, в частности Марокко, Египта и Судана. Однако в целом все иностранные студенты испытывают как дидактические, так и социально-психологические трудности, которые заключаются в освоении форм и средств учебной деятельности, социально-психологических показателях взаимодействия с одноклассниками и преподавателями, а также в отсутствии выработанных эффективных механизмов волевой саморегуляции.

В выступлении *А.Г. Мясникова* (Пенза) с позиций философа И. Канта проанализированы морально-практические принципы в эпоху эгоцентризма. Отмечена их актуальность применительно к решению возросших глобальных проблем современности. Кантовские принципы, по мнению автора, предполагают признание равнодостоинства всех разумных субъектов социоприродных коммуникаций и нацелены на практическую реализацию базовых человеческих задатков: технических навыков и способностей, прагматических задатков взаимовыгодного сотрудничества с другими людьми и странами и моральных задатков, делающих каждое разумное существо самоценной, достойной личностью. Реализация этих человеческих задатков является общечеловеческой задачей на пути формирования новой эгоцентричной парадигмы.

Р.В. Кадыров (Владивосток) рассмотрел представленность проблемы жизнестойкости и пост-

травматических расстройств в современных исследованиях. Подчеркнул, что жизнестойкость как интегративная характеристика личности является фактором, снижающим возникновение психопатологии, посттравматического стрессового расстройства в результате переживания экстремальной ситуации и имеет сложный репертуар поведенческих тенденций, которые могут быть вызваны или активированы требованиями среды. Был сделан вывод о том, что высокий уровень распространенности посттравматического стрессового расстройства среди мигрантов (особенно в условиях военных действий) и в целом в течение жизни среди населения повышает актуальность и необходимость дальнейших лонгитюдных исследований проблемы жизнестойкости и развития посттравматического расстройства.

Секционные заседания конференции были посвящены проблемам миграционных процессов в условиях глобальных вызовов, адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности в рамках междисциплинарного дискурса.

В докладе *Н.В. Муращенковой* и *В.В. Гриценко* (Москва) были представлены результаты исследования связи социальной идентичности и материального благосостояния с психологическим благополучием русских старшеклассников ($N = 329$). Выявлена выраженная положительная связь психологического благополучия школьников с уровнем материального благосостояния их семей. В условиях текущего кризиса материальное благополучие выступает наиболее значимым ресурсом и предиктором субъективного психологического благополучия для старшеклассников, чем такие социально-психологические факторы, как их этническая, гражданская и глобальная идентичности. Проблема сохранения психологического благополучия старшеклассников в современных условиях требует комплексного подхода, связанного в том числе с сохранением и поддержанием материального благополучия их семей.

Выступление *С.А. Власовой* (Москва) было посвящено результатам изучения характера взаимосвязи между просоциальным поведением и адаптацией в зависимости от возраста мигрантов и продолжительности проживания в новой стране. Установлено, что мигранты, проживающие в новой стране более двух лет, при взаимодействии с новой культурой и окружением в большей степени ориентированы на стратегию интеграции и в меньшей — на стратегию маргинализации, чем мигранты со сроком проживания в новой стране менее 2 лет. Мигранты из старшей возрастной группы в ситуации освоения новой культуры, привыкания

к новой среде проживания и правилам взаимодействия в ней в большей степени ориентированы на стратегию интеграции, чем мигранты более молодого возраста. Мигранты более молодого возраста проявляют большую готовность жертвовать личным интересом ради приспособления к новым социальным правилам в разных сферах жизнедеятельности. Мигранты, ориентированные на стратегию ассимиляции, т.е. готовые к принятию новой культуры взамен ценностей этнического меньшинства, к которому они принадлежат, чаще стремятся оказывать помощь, рассчитывая на взаимную выгоду.

Н.В. Волкова, А.К. Бордунос, Л.Г. Почебут (Санкт-Петербург) представили результаты теоретического исследования роли социального капитала поколений в социализации мигрантов на рынке труда. Осуществлен обзор предметного поля (scoping review) путем анализа литературы из базы данных Scopus и e-Library ($k = 941$), ориентированный на установление поколенческих различий в накоплении, консолидации и реализации социального капитала в организациях. Проанализированы токенизированные и лемматизированные англоязычные аннотации отобранных публикаций методом тематического моделирования (topic modeling), итогом стало извлечение ряда ключевых тем: 1) различия между мигрантами первого поколения и коренными жителями в том, как онлайн социальные сети помогают накапливать, преумножать и передавать следующим поколениям социальный капитал; 2) межпоколенческий потенциал и проактивная жизненная позиция мигрантов в первом поколении (first generation) и их детей (second generation); 3) социальный капитал крупных компаний, а также малых и средних предприятий.

Доклад *Н.П. Булановой* (Пенза) был посвящен вопросу агрессивных проявлений со стороны представителей принимающего общества в отношении разных категорий мигрантов. Развивается тезис, что в основе агрессивного поведения представителей принимающего населения при взаимодействии с мигрантами лежит совокупность социально-психологических факторов, главными детерминантами среди которых являются: этнические установки, этноцентризм, национализм, этнические предрассудки, различные виды ксенофобии — это и мигрантофобия, и этнофобия, которые формируются в определенных социально-экономических и политических условиях. Учет и понимание этих факторов важны для разработки комплексной стратегии, направленной на улучшение межэтнических отношений, раннего предупреждения конфликтных ситуаций, снижения агрессии принимающего

населения и создания более гармоничного и инклюзивного общества.

Г.Ж. Саткангулова (Казахстан) представила результаты исследования специфики ценностных ориентаций у представителей казахского и русского этносов, проживающих компактно и диффузно в российско-казахстанском приграничье. Показано, что ценности “Самостоятельность” и “Власть”, более выражены в иерархии ценностей у казахов в условиях компактного типа проживания на территории России и у русских в условиях компактного типа проживания на территории Казахстана.

Д.С. Безносков (Санкт-Петербург) акцентировал внимание на возможности использования ряда действенных способов противодействия деструктивному воздействию средств массовой коммуникации на общественное и правовое сознание, среди которых: создание атмосферы общественного доверия к проводимой социальной политике, к правоохранительным органам, вооруженным силам и органам власти; формирование у молодежи позитивного отношения к праву, воспитание правового реализма, обучение основам российского законодательства; обучение асертивности как способности и умению защищать свои права и интересы при уважении прав и интересов противостоящей стороны; укрепление в общественном сознании традиционных моральных ценностей и правовых норм поведения.

Выступление *Т.И. Богачевой* (Курск) было посвящено анализу результатов исследования социабельности как фактора успешной адаптации студентов-мигрантов. У студентов-мигрантов ($N = 120$) диагностирован уровень развития социабельности выше среднего (54,2%), что свидетельствует о том, что значительная часть обследованных обладает определенными адаптационными и перцептивно-интерактивными навыками, способствующими успешному вхождению в новую социальную среду. Вне зависимости от уровня развития социабельности у студентов-мигрантов доминирует средний уровень счастья. Существуют значимые отличия в показателях счастья студентов-мигрантов с высоким и средним уровнем социабельности, автор делает вывод о том, что уровень социабельности исследуемых влияет на процесс адаптации к новым социокультурным условиям их жизнедеятельности, что находит отражение в их более высоких показателях субъективного счастья.

Результаты исследования отношения к выезду из России у мигрантов шестой волны были представлены в выступлении *М.С. Бриль, Ю.С. Бекреневой, М.Н. Зайниддиновой и Н.Д. Устюговой* (Санкт-Петербург). Установлено, что процесс адаптации

к новым социокультурным условиям провоцирует возникновение психологического кризиса у мигрантов. Изменяется состав социального окружения и характер взаимодействия с ним, миграция семей является серьезным вызовом для взаимоотношений пары и в перспективе может отразиться на детско-родительских отношениях. Детальное изучение психологических процессов, происходящих в ходе развития шестой волны миграции, позволит сделать психологическую помощь и поддержку для этой категории людей более адресной и качественной.

О.И. Титова (Красноярск) изложила результаты исследования вариантов психолого-педагогической помощи субъектам образовательной миграции. Отмечено, что при определении направлений развития образовательной среды для работы с иностранными обучающимися необходимо учитывать особенности их адаптации, менталитет, уровень владения русским языком и ожидания относительно учебно-методического обеспечения, включая более широкое использование интернет-ресурсов. В то же время стрессовые факторы могут оказать негативное влияние на адаптацию иностранных студентов, включая постоянный контроль со стороны преподавателей и руководства, страх неуспеваемости и наказания. Среди мероприятий психолого-педагогической помощи выделены тренинги, направленные на развитие умений саморегуляции, освоение которых позволяет оптимизировать психологическое состояние и овладеть ресурсами для повышения работоспособности. Средством установления межкультурных контактов, презентации себя как носителя собственных культурных традиций может выступать проведение мастер-классов по национальному декоративно-прикладному искусству с непосредственным участием в их работе иностранных слушателей. Аналогичные задачи адаптации решаются посредством организации мероприятий, посвященных более широкому кругу национальных традиций, например традициям в воспитании детей, в сфере досуга, кулинарным традициям и др.

Сообщение *Н.А. Журавлевой* (Москва) было посвящено проблеме социальных идеалов в российском обществе. Являясь ценностно-мировоззренческими ориентирами общественного развития, социальные идеалы общества определяют выработку национальных задач, задающих стратегический вектор социального развития. Построение социальной политики с учетом традиционных российских ценностей, особенностей менталитета, приоритетной значимости социальных идеалов (идей и принципов, разделяемых большинством

граждан), накопленного исторического опыта способствует формированию в общественном сознании настроений социального оптимизма и социальной солидарности. В свою очередь, духовное сплочение общества является важнейшим духовным условием успешного решения различных социальных задач, включая вопросы экономического развития. Основными ориентирами общественного развития в современном российском обществе становятся приоритет духовно-нравственных ценностей, культурное возрождение, одухотворение информационного пространства, восстановление духовно-экологических оснований человеческого бытия.

В докладе *M.A.S. Abdelhakim* (Египет) и *A. Taha* (Марокко) анализировалась проблема начального этапа пребывания в другой стране иностранных студентов. Низкий уровень способности самостоятельно решать проблемы и отсутствие эффективной помощи и поддержки со стороны преподавателей вуза могут существенно заблокировать процесс инкультурации иностранного студента, вызывая тем самым дезадаптацию. Если трудности, возникающие на критическом этапе второго этапа адаптации, разрешаются в конструктивной форме, то у иностранных студентов возникает диалог двух культур (родной культуры иностранного студента и русской культуры). Участие иностранных студентов в различного рода конкурсах, олимпиадах, фестивалях реализует принцип сотрудничества студентов, преподавателей, ученых, результатом чего становится формирование межкультурной корпоративной команды.

Выступление *О.В. Гуровой, Е.Н. Митрофановой* и *А.Ю. Калугина* (Пермь) было посвящено результатам анализа субъектности как основы социально-психологической адаптации личности. Стратегии поведения для адаптации в социальном пространстве могут значительно различаться — иметь два противоположных вектора и включать обширный диапазон способов реализации субъектной активности. Например, вариант позитивного девиантного поведения “художественное творчество” может выражаться по-разному. В одном случае субъект реализует конструктивную просоциальную активность, проявляющуюся в виде увлечения боди-артом, а в другом творческая одаренность проявляется в деструктивной форме — оскорбительные нецензурные граффити, разрушающие облик и целостность общественно значимых объектов. Феномен девиантного адаптационного процесса в контексте реализации субъектности должен быть встроен в единый методологический подход, что

позволит своевременно диагностировать нарушения и корректировать проявления субъектности.

Д.А. Никуличева и *М.И. Логвинова* (Курск) в своем выступлении подняли проблему профилактики терроризма и экстремизма среди студентов-мигрантов. Факторами, способствующими уязвимости студентов-мигрантов к экстремистским и террористическим идеям, являются: 1) наличие проявлений культурного шока; 2) социальная и экономическая уязвимость; 3) отсутствие социальной поддержки. Исследование данных факторов может помочь в разработке программ профилактики и поддержки для студентов-мигрантов с целью предотвращения их уязвимости к экстремистским и террористическим идеям. С целью предотвращения проявлений терроризма и экстремизма среди молодежи необходимо уделить особое внимание разрешению трудностей, с которыми сталкиваются студенты-мигранты, и вести целенаправленную работу, способствующую успешной социально-психологической адаптации мигрантов в вузе. Эффективное использование психологических методов может способствовать созданию более устойчивой и инклюзивной среды для студентов-мигрантов, что, в свою очередь, поможет предотвратить их уязвимость к экстремистским и террористическим идеям.

Y.P. Solanki, S. Singh (Индия) были представлены результаты анализа социально-психологических аспектов адаптации индийских студентов. В современных условиях межкультурное взаимодействие может стать этической доктриной, учитывая очевидную привлекательность и конкурентоспособность российского образования для студентов из Индии. По мнению авторов, для успешной адаптации индийских студентов необходимо создание специальных условий в российских университетах, гарантирующих проведение ряда мероприятий, существенно сглаживающих негативные проявления культурного шока (например, организация совместного обучения с российскими студентами в группах смешанного национального состава, привлечение российских и иностранных студентов к совместной деятельности по подготовке к занятиям, сдаче экзаменов, защите проектов и т.д.). Главным условием этого является ставка на воспитание этнической толерантности среди студентов как неотъемлемого компонента межкультурного взаимодействия и как результат этого взаимодействия.

В выступлении *В.В. Константинова, Р.В. Осина, Ю.С. Бузыкина* (Пенза), *Н.Н. Хащенко* (Москва) проанализированы проблемы интеграции мигрантов в российский социум. В условиях массового

наплыва мигрантов в страну ее коренное население сталкивается с чуждыми его менталитету людьми, не знающими русского языка, не знакомыми с местными историей, культурой, обычаями, правовыми и нравственными нормами. Между коренным населением и приезжими все чаще возникают трения и даже конфликты, в среде мигрантов растет преступность, формируются новые этнические анклавы, что создает взрывоопасную обстановку в регионах массового проживания мигрантов. Миграция как социальный феномен требует регулирования со стороны государственных структур, иначе оно трансформируется в неуправляемую систему. Миграция стихийно рождается, развивается и может приобрести нежелательные параметры и тенденции, которые приводят к негативным последствиям. Россия не имеет разработанного механизма адаптации и интеграции мигрантов, что является явно выраженной проблемой. Отсутствуют программы адаптации и интеграции иностранных граждан, временно находящихся на территории РФ. Опыт попыток интеграции показывает, что успех интеграционных процессов обеспечивается за счет трех факторов: адаптации мигрантов к обществу страны пребывания, адаптации общества страны пребывания по отношению к мигрантам и наличия необходимых стратегий общения между этими двумя частями населения и между каждой из них и правительством. Необходимо создавать такие условия, когда группы меньшинства и группа большинства будут согласны с тем, что успех процесса интеграции отвечает прежде всего их собственным интересам.

С.М. Чурбанова и О.Б. Чеснокова (Москва) охарактеризовали результаты исследования особенностей имплицитных представлений — мотивационно-личностных установок и позиций родителей по вопросам обучения и развития детей дошкольного возраста в условиях билингвальной домашней образовательной среды, которая может быть как нормативной, так и обогащенной. Билингвальная семья уникальна по причине интеграции двух и более культур, отражающихся на поведении ребенка, его отношении к окружающему социальному миру с позиций толерантности, эмпатии, коммуникативных навыков в общении, формирования целостности Я-концепции ребенка через детско-родительские отношения. Установлено, что создание обогащенной домашней литературной среды зависит от отношения родителей к билингвизму. Если родители рассматривают билингвизм не как прагматическую возможность для обучения и развития ребенка, его будущей профессионализации и трудоустройства, а как потенциал развития языковой личности, они организуют билингвальную языковую среду с учетом индивидуальных и возрастных

возможностей ребенка по модели амплификации, а не акселерации или модели стихийного развития.

Ю.Д. Гавронова (Смоленск) в своем выступлении представила результаты анализа причин реэмиграции российских немцев в страны прежнего проживания. У российских немцев, выехавших в Германию добровольно, но в силу разных причин оказавшихся в затруднительном положении за рубежом и решивших вернуться, нередко возникают трудности с получением помощи, направленной на создание условий для возвращения в Россию. На реэмиграционное поведение оказывают влияние не только экономические, политические и социальные факторы, но и психологические факторы. Для РФ очевидной является заинтересованность в организации реэмиграции молодых образованных соотечественников, а для переселенцев пенсионного возраста, испытывающих ностальгию по родине, фактически нет обратного пути. Пенсионеры, несмотря на наличие готовности вернуться, сталкиваются с неприятием такого их решения со стороны своих детей и внуков, уже адаптировавшихся к условиям жизни в ФРГ.

В докладе *Т.Г. Какахо (Казань)* рассмотрены существующие проблемы, связанные с созданием цифрового профиля мигранта. Цифровые технологии активно внедряются в систему государственного управления, не исключение и миграция как объект публичного администрирования. Создание специальной ID-карты иностранного гражданина (с включением в нее биометрии) предлагалось в проекте федерального закона “Об условиях въезда (выезда) и пребывания (проживания) в Российской Федерации иностранных граждан и лиц без гражданства”, разработчиком которого выступило Министерство внутренних дел России. Цифровой профиль мигранта мог бы стать основой для социального ранжирования иностранных граждан, приезжающих на территорию Российской Федерации. Результатом такой оценки может стать принятие решения о продлении вида на жительство или его аннулировании.

Доклад *А.В. Суднищиковой (Глазов) и В.Ю. Хотинца (Ижевск)* был посвящен результатам исследования, направленного на выявление иерархии культурных ценностей студентов разных этноязыковых групп. Установлено, что наиболее значимыми являются ценности социально ответственного поведения (равенство, социальная справедливость, ответственность, взаимопомощь) и ценности отношений между личностью и группой (самостоятельность и независимость). Ценности равноправия и интеллектуальной автономии совместимы друг с другом и сходятся в предположении о том, что социальные индивиды могут и должны брать

индивидуальную ответственность за свои поступки и принимать решения, исходя из индивидуального понимания ситуации (ценности коллективистской и индивидуалистической направленности). В тюркской этноязыковой группе к предпочитаемым относятся ценности социально ответственного поведения (равенство, социальная справедливость, ответственность, взаимопомощь) и ценности регуляции отношения человека к окружающему миру (принятие мира таким, какой он есть). Ценности равноправия и гармонии воплощают в себе заботу о благосостоянии других и приспособление к окружающему миру (ценности коллективистской направленности). Во всех группах ценности иерархии (неравное распределение ролей, ресурсов и власти) как результат глобализации человеческого сообщества являются наименее предпочитаемыми.

А.С. Коповой и В.М. Смирнов (Москва) в своем выступлении представили результаты анализа специфики социальной адаптации детей-мигрантов и детей с неродным русским языком в условиях общеобразовательных организаций Московской области. Общественные организации активно вовлекаются в процесс адаптации и социализации несовершеннолетних иностранных граждан и их интеграции в российское общество. Основной целью включения общественных организаций в данный процесс является недопущение аутосегрегации и повышение успешности адаптационных процессов и, как следствие, повышение уровня социокультурной адаптации и социализации несовершеннолетних иностранных граждан и их интеграции в российское общество.

В.Г. Тылец и Т.М. Краснянская (Москва) рассмотрели вопрос о существующих практиках безопасности в контексте социально-психологической адаптации личности, которые связаны между собой в двух планах: практики безопасности могут рассматриваться средством социально-психологической адаптации, процессы адаптации — механизмом овладения субъектом практиками безопасности.

Специализация практик, используемых на разных этапах социально-психологической адаптации для обеспечения безопасности субъекта, позволяет их дифференцировать на первичные и вторичные практики безопасности. Субъект адаптируется к новым практикам безопасности, проходя в процессе их освоения этапы знакомства (ментальная адаптация), “черновой модели” (двигательной адаптации), совершенствования (ценностной адаптации), оптимального становления (интеграция ментальной, двигательной и ценностной адаптации). Отдельным этапом адаптации к практике безопасности может рассматриваться приобретение авторских черт, творчески объединяющих наработанные и новосозданные субъектом элементы деятельности по поддержанию своей защищенности и способности к развитию.

Завершающим этапом работы стал *круглый стол* “Методологические проблемы социально-психологической адаптации личности в новых условиях жизнедеятельности”, на котором были обсуждены рассмотренные проблемы, а также подведены итоги конференции.

SEVENTH INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MIGRANTS IN THE MODERN WORLD”³

V. V. Konstantinov^{1,*}, N. N. Khashenko^{2,**}

¹*Penza State University;
440026, Penza, Krasnaya str., 40, Russia.*

²*Institute of Psychology of RAS;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

^{*}*ScD (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology.*

E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

^{**}*PhD (Psychology), Researcher.*

E-mail: nadin-khash@yandex.ru

Received 18.04.2024

³ The article was supported by the Russian Science Foundation within the framework of scientific project № 24-28-01367 “Integration of migrants into the host community: mechanisms, factors and conditions” (<https://rscf.ru/project/24-28-01367/>).

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

АНТОНИНЕ НИКОЛАЕВНЕ ЖДАН — 90 ЛЕТ!



10 мая 2024 г. исполняется 90 лет А.Н. Ждан, доктору психологических наук, член-корреспонденту РАО, профессору кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, заслуженному профессору Московского университета, крупнейшему и известнейшему специалисту в области истории психологии.

Вся творческая деятельность А.Н. Ждан связана с Московским университетом, который она окончила в 1957 г. (отделение психологии философского факультета). Под руководством П.Я. Гальперина она защитила кандидатскую диссертацию на тему “Опыт применения психологической теории о типах учения к построению учебного предмета (морфологии русского языка)” (1968). В это же время А.Н. Ждан обратилась к изучению и преподаванию истории психологии, ею был разработан оригинальный подход к пониманию истории психологии как процесса становления ее предмета от возникновения первых научных представлений о психике до настоящего времени. По данной тематике в 1994 г. ею была защищена докторская диссертация “История психологии как становление ее предмета”.

Несколько десятилетий А.Н. Ждан читала ставший легендарным авторский курс по истории психологии, созданный на основе проводимых ею исследований. Заслуженной популярностью пользуется ее фундаментальный учебник “История психологии: от античности до наших дней”, входящий в список обязательной литературы курсов истории

ко-психологических дисциплин для подготовки профессиональных психологов и выдержавший к настоящему времени уже 11 изданий (последнее — в 2021 г.); при этом А.Н. Ждан постоянно перерабатывает и дополняет текст переизданий своего учебника новыми актуальными материалами. Ею также был подготовлен меньший по объему учебник “История психологии” (2016), который дает столь же систематическое изложение истории развития психологических знаний в контексте социокультурных условий возникновения тех или иных концепций, знакомит читателей с фактами биографии их создателей. В комплект необходимой учебной литературы входит также подготовленная А.Н. Ждан (в соавторстве с П.Я. Гальпериным) двухтомная хрестоматия по истории психологии XX в., впоследствии переизданная.

Крупным вкладом А.Н. Ждан в изучение и преподавание истории психологии стала вышедшая в 2009 г. фундаментальная работа “Российская психология: Антология” общим объемом 105 печатных листов, в которой представлены важные для понимания логики развития отечественной психологии статьи и отрывки из трудов многих выдающихся отечественных ученых. Антология открывается написанным А.Н. Ждан очерком истории психологии в России, а оригинальные тексты сопровождаются написанными ею краткими биографическими справками. Этот фундаментальный труд является необходимым учебным пособием не только для

курса истории психологии, но и спецкурсов по истории возникновения и развития научных школ российской психологии, в том числе в Московском университете.

А.Н. Ждан принимает активное участие в жизни психологического сообщества. Она является членом совета Московского отделения Российского психологического общества, постоянно участвует в различных научных конференциях и семинарах, выступая на них с яркими докладами. Долгое время Антонина Николаевна была действующим членом докторского диссертационного совета факультета психологии МГУ по общей психологии, психологии личности, истории психологии. Она

подготовила пять кандидатов наук. Опубликовала около 200 научных работ.

Научные достижения А.Н. Ждан неоднократно и высоко оценивались. Она имеет ряд правительственных наград; в 2019 г. Российская академия образования наградила ее медалью им. Л.С. Выготского, а в 2021 г. Антонина Николаевна стала лауреатом Национального психологического конкурса “Золотая Психея”, где ей было присвоено почетное звание “Патриарх российской психологии”.

От души поздравляя Антонину Николаевну с юбилеем, коллеги желают ей крепкого здоровья, благополучия, исполнения творческих замыслов, талантливых учеников, соратников и последователей!

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

К ЮБИЛЕЮ ТАТЬЯНЫ АНАТОЛЬЕВНЫ ЖАЛАГИНОЙ



18 мая 2024 г. свой юбилей отмечает Татьяна Анатольевна Жалагина — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой “Психология труда и клиническая психология” Тверского государственного университета.

Под руководством Т.А. Жалагиной более 17 лет успешно функционируют диссертационные советы при ТвГУ по специальностям: 5.3.3 (19.00.03) — Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки) и 5.8.1 (13.00.01) — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). С 2019 г. Т.А. Жалагина состоит членом диссертационного совета Д 002.016.01, созданного на базе ФГБУН Института психологии РАН. В качестве декана факультета психологии ТвГУ (с 2005 по 2020 г.) и заведующей кафедрой “Психология труда и клиническая психология” (с 2006 г. по настоящее время) она развивает сотрудничество с отечественными и зарубежными вузами и научными центрами, среди которых Институт психологии РАН, МГУ им. М.В. Ломоносова, Международная академия психологических наук, СПбГУ, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Велико-тырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия (г. Великотырново, Болгария), Актобинский региональный государственный университет им. К. Жубанова (г. Актобе, Казахстан).

Под руководством Т.А. Жалагиной регулярно проводятся мероприятия, среди которых международные научно-практические конференции: “Психология управления в современной России:

процессы труда и организации” (2012), “Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство” (2014), “Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений” (2018), “Психология труда, организации и управления в условиях современных технологий: состояние и перспективы развития” (2020), “Современные направления исследований в психологии: вызовы третьего десятилетия XXI века” (2023). Материалы конференций публикуются в виде сборников, отражающих опыт совместной работы, что вносит вклад в развитие психологической науки в нашей стране.

Т.А. Жалагина участвовала и руководила реализацией таких проектов, как “Проблемы совершенствования научно-методического обеспечения подготовки научных кадров в высшей школе и развития научно-исследовательской работы студентов и аспирантов” (2006–2008), “Культурно-антропологическая модель профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете” (2009), «Развитие одаренности детей и молодежи в образовательно-развивающей системе “детский сад — школа — вуз”» (2009–2010), “Программа стратегического развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования” (2012–2014). Татьяна Анатольевна входит в состав редакционного совета журнала

“Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология”.

За свою профессиональную деятельность Т.А. Жалагина подготовила более 220 научных трудов, подготовила 18 кандидатов и 2 докторов наук, а также отмечена многими наградами: Почетные грамоты Министерства образования РФ (2005, 2012), нагрудный знак “Почетный работник высшего профессионального образования РФ” (2004), нагрудный знак “Почетный работник общего образования РФ” (2005), почетный знак Тверской

области “За заслуги в развитии Тверской области” (2014), медаль “Просветитель России” III степени.

Татьяна Анатольевна является ярким представителем ученых России, постоянно стремящихся к познанию нового в развитии человека как субъекта труда и личности. Именно это находит отражение в ее научных публикациях.

Желаем Татьяне Анатольевне дальнейших успехов на научном и общегражданском поприще, достижений в нелегком педагогическом труде, понимания и уважения коллег и близких людей!