

Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости»

Хачатурова М.Р.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>, e-mail: mhachaturova@hse.ru

Ерофеева В.Г.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Бардадымов В.А.

Благотворительный Фонд «Школы Мира»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>, e-mail: vasja.maxx@gmail.com

Представлены материалы исследования вопроса о связи образа мышления и субъективного благополучия обучающихся в период «становящейся взрослости». Отмечается, что высокие интеллектуальные и психоэмоциональные нагрузки, особенно в условиях перехода на дистанционный формат обучения, заключают в себе угрозу благополучию обучающейся молодежи, что обуславливает актуальность темы. В эмпирическом исследовании, полученном на выборке студентов колледжа, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, проверялись следующие гипотезы: 1) мышление, ориентированное на рост, связано с высоким уровнем благополучия обучающихся; 2) существуют возрастные различия в уровне благополучия обучающихся в период становящейся взрослости. Выборку составили 317 респондентов в возрасте от 16 до 30 лет ($M=22,6$, $SD=4,97$), из которых 85 мужчин и 232 женщины. Использовались методики: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера, опросник «Индекс личного благополучия взрослых», «Спектр психического здоровья», «Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург» и опросник «Образ мышления». Полученные результаты показали значимые связи между образом мышления и всеми видами благополучия. При этом наиболее низкие показатели благополучия приходятся на уровень студентов бакалавриата, а самые высокие — на группу студентов колледжа. Результаты исследования могут быть использованы в тренингах и программах по повышению уровня субъективного благополучия обучающихся.

Ключевые слова: субъективное благополучие, образ мышления, «становящаяся взрослость», обучающиеся.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-513-05014.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в подготовке материалов и сборе данных для исследования научного руководителя проекта С.К. Нартову-Бочавер.

Для цитаты: Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 121—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>

Students' Mindset and Subjective Well-being during the Period of "Emerging Adulthood"

Milana R. Khachaturova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>, e-mail: mhachaturova@hse.ru

Victoria G. Yerofeyeva

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Vasily A. Bardadymov

"Scholae Mundi Russia" Charity Foundation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>, e-mail: vasja.maxx@gmail.com

In the current paper the interrelation between students' mindset and subjective well-being during the period of "emerging adulthood" is investigated. The relevance of the research is determined by high intellectual and psycho-emotional loads to the referent group, especially in the context of distance learning, which threatens the students' well-being. A sample of the study includes college students, bachelors, masters, and postgraduates. We assumed that a growth in mindset is correlated with a high level of students' well-being. We also tested the hypothesis about age differences in the level of students' well-being in the period of emerging adulthood. The sample consisted of 317 respondents aged from 16 to 30 years ($M=22.6$, $SD=4.97$), 232 are female and 85 are male. We used "The Satisfaction with Life Scale", "The Personal Well-being Index-Adult", "The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale", and "The Mindset Questionnaire". The results of the study demonstrate significant correlations between mindset and all types of well-being. At the same time, the lowest indicators of the well-being are in the bachelors' group, and the highest are in the college students' group. The results of the study may be used in training programs to improve the level of students' subjective well-being.

Keywords: subjective well-being, mindset, emerging adulthood, students.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number № 20-513-05014.

Acknowledgements. The authors would like to express their gratitude to the supervisor of the project S.K. Nartova-Bochaver, who supported in material preparation and data collection for the study.

For citation: Khachaturova M.R., Yerofeyeva V.G., Bardadymov V.A. Students' Mindset and Subjective Well-being during the Period of "Emerging Adulthood". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 121—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>

Введение

Проблема субъективного благополучия обучающихся находится в фокусе особого внимания психологов. Высокий темп освоения учебного материала, физические, интеллектуальные и психоэмоциональные нагрузки, особенно в условиях пандемии COVID-19 и перехода на дистанционный формат обучения, могут нести в себе угрозу благополучию обучающейся молодежи [1].

Несмотря на то, что тема субъективного благополучия обучающихся активно изучается в отношении школьников и студентов [2; 3; 5; 7; 22; 26; 33], исследований, в которых данный вопрос изучался бы в отношении нескольких ступеней образования молодежи, недостаточно.

Рассматривая благополучие обучающейся молодежи в рамках возрастных периодизаций, представляется интересным изучить его в контексте периода «становящейся взрослости».

Обучение в период «становящейся взрослости» как вызов для субъективного благополучия учащихся

«Становящаяся взрослость» является периодом между подростковым и юношеским возрастом, в ходе которого продолжается процесс становления идентичности [10]. В это время молодые люди учатся брать на себя ответственность, выбирают профессию, создают семью и принимают новые социальные роли [26]. Обучение является одной из причин, из-за которой появился период «становящейся взрослости». Молодые люди позже вступают в брак, заводят детей, дольше учатся в колледжах и университетах. Описанные изменения возникают в возрасте 18 лет и заканчиваются к достижению 30 лет [11].

То, как молодые люди проживают этап «становящейся взрослости», влияет на следующие этапы их жизни. Учеба в вузе поло-

жительно коррелирует с удовлетворенностью жизнью, эмоциональным благополучием, надеждой, физическим здоровьем, доходом и отрицательно связана с сожалением в следующие периоды жизни [11; 26].

Однако, несмотря на возможность, субъективное благополучие существенно снижается в период обучения. Студенты меняют место жительства, разлучаются с семьей, чувствуют усиливающуюся личную ответственность, ищут друзей и адаптируются к новым академическим требованиям [15; 21].

В то же время остается открытым вопрос, связано ли субъективное благополучие обучающихся с возрастными особенностями и периодом «становящейся взрослости», либо больший вклад вносят социально-психологические особенности различных ступеней образования, на которых находятся молодые люди. Данный вопрос обусловил первую гипотезу нашего исследования.

При этом высокий уровень субъективного благополучия является одним из факторов, помогающих совладать с возникающими трудностями в процессе обучения [22].

Направления в изучении благополучия личности

Первым крупным обзором исследований субъективного благополучия считается статья Э. Динера, в которой обозначены три критерия определения благополучия. Первый — стандарт или идеал, к которому должен стремиться человек, второй — субъективная оценка человеком своей жизни, удовлетворенность ею, третий — преобладание позитивных эмоций над негативными. Для измерения гедонистического благополучия были созданы шкалы позитивного и негативного аффектов, а также удовлетворенности жизнью [17].

Эвдемоническое направление возникло в противовес гедонистическому. К. Рифф выделила шесть личностных характеристик благополучного человека — личностный рост,

автономность, цели в жизни, самопринятие, позитивные отношения с другими и способность человека создавать для себя среду. На основе данной теории была разработана шкала психологического благополучия [30].

К. Киз развил идеи К. Рифф и предложил ввести понятие «социальное благополучие», которое означает способность человека полноценно функционировать в обществе. Оно состоит из пяти факторов — социальная интеграция, социальный вклад, социальная согласованность, социальная актуализация и социальное признание [24]. Позже он создал краткую форму спектра психического здоровья, измеряющего положительные чувства и позитивное функционирование [24].

Еще одним направлением изучения субъективного благополучия являются исследования качества жизни. Одной из шкал качества жизни является австралийский индекс личного благополучия взрослых, в который вошли вопросы о субъективной удовлетворенности уровнем жизни, здоровьем, достижениями, отношениями, связями с обществом, безопасностью в будущем, духовностью и своей жизнью в целом [16].

Субъективное благополучие изучают также в рамках смешанного подхода, в котором оно синонимично понятию «психическое здоровье». Этот подход сформировался в Великобритании. Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург измеряет положительное психологическое функционирование [31].

В зарубежной психологии активно исследуются взаимосвязи личностных черт и показателей благополучия. Наибольшее число работ связано с исследованием темпераментальных характеристик и личностных факторов, входящих в «большую пятерку». Кроме того, результаты исследований демонстрируют положительную связь психологического благополучия с позитивными отношениями с друзьями и родителями [2], «дружественной домашней средой» [7] и отрицательную — с различными формами отклоняющегося поведения и аддиктивного поведения [1; 30].

Обучение в период «становящейся взрослости» связано с высоким риском развития

психических заболеваний из-за появления новых требований, с которыми студенты не справляются, потому что не чувствуют себя взрослыми [10; 25]. Одной из личностных особенностей, помогающей решать возникающие проблемы и повысить уровень благополучия, является образ мышления, или «mindset» [18].

Связь образа мышления и субъективного благополучия обучающихся в период «становящейся взрослости»

Концепция «mindset» была предложена К. Двек после наблюдения за реакцией людей на неудачи: одни воспринимали их как вызов, другие же сдавались и бросали выбранную цель. К. Двек пришла к выводу, что все дело в образе мышления и представлении людей о природе их личностных человеческих качеств и интеллекта. Она выделила фиксированное мышление (fixed) и мышление, направленное на рост и развитие (growth).

Обладатели первого уверены, что интеллект и личностные черты просто «даны» и не меняются, они больше сосредоточены на своей внешней деятельности и чувствуют себя беспомощными перед лицом неудач. Люди с мышлением, ориентированным на рост, считают, что их интеллект и личностные черты податливы, благодаря усилиям, настойчивости, практике и образованию они могут достигать большего [33].

В ряде исследований была продемонстрирована связь образа мышления, ориентированного на рост, с конструктивным поведением, академическими достижениями и благополучием обучающихся [18; 23]. Б. Хаффман и коллеги показали, что студенты с фиксированным мышлением реагируют оборонительно на критику, в то время как студенты с установкой на рост и развитие стремились устранить причину своей плохой работы [20].

Фиксированное мышление связано с восприятием проблем как ситуации риска и возможности подвергнуться негативному воздействию [33]. Напротив, мышление, ориентированное на рост, позволяет рассматривать проблемы и неудачи как возможности для об-

учения. Учитывая, что мышление, ориентированное на рост, связано с более адаптивными стратегиями совладания, оно позволяет человеку вести менее стрессовую и более успешную жизнь, что может постепенно влиять на академические успехи и благополучие [14; 18].

Однако ряд авторов полагают, что значение мышления, ориентированного на рост, для академических достижений и благополучия студентов может быть переоценено. Например, влияние установки на рост может быть небольшим в улучшении успеваемости студентов, которые уже достигли высоких результатов. Кроме того, хотя мышление, ориентированное на рост, может улучшить успеваемость в краткосрочной перспективе, его эффект исчезает, когда речь идет о студентах старших курсов или аспирантах [11]. Данное противоречие легло в основу второй гипотезы нашего исследования.

Итак, образ мышления, ориентированный на рост, помогает студентам справляться с возросшими академическими требованиями [33]. Это особенно актуально в период «становящейся взрослости», так как обучение в это время связано с высоким риском развития психических заболеваний из-за появления новых требований, с которыми студенты не справляются, потому что не чувствуют себя взрослыми [10; 25]. В связи с этим **целью** исследования было установление характера связи между образом мышления и благополучием обучающихся в период «становящейся взрослости». Достижение данной цели предполагало решение следующих задач: 1) выявление различий у обучающихся четырех ступеней образования разного возраста в образе мышления; 2) установление различий у них же в уровне благополучия.

По результатам проведенного теоретического обзора были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Мышление, ориентированное на рост, связано с высоким уровнем благополучия обучающихся в период становящейся взрослости.

2. Уровень благополучия обучающихся в период становящейся взрослости имеет возрастные различия: наиболее высокий уровень свойственен студентам колледжа, постепенно снижаясь к более высоким ступеням образования.

Выборка, процедура и методики исследования

Выборка исследования состояла из 317 респондентов, 85 мужчин и 232 женщин, в возрасте от 16 до 30 лет ($M=22,6$, $SD=4,97$). Респондентами являлись обучающиеся четырех ступеней образования — колледж, бакалавриат, магистратура и аспирантура, таким образом, респонденты были поделены на 4 группы.

Первая ступень образования, рассматриваемая в нашем исследовании, была представленная студентами международного колледжа ($N=82$). Остальную часть выборки составили 235 респондентов, обучающихся в университетах России в бакалавриате, магистратуре или аспирантуре. Студенты, вошедшие в выборку нашего исследования, уравнины по условиям обучения. Они проходят обучение в международных и престижных колледже и университетах, предъявляющих высокие требования к своим студентам. Характеристики выборки представлены в табл. 1.

Процедура

Участникам исследования в официальной рассылке от организации, в которой

Таблица 1

Половой и возрастной состав выборки исследования (N=317)

| Ступень образования | Общее количество респондентов | Количество мужчин | Количество женщин | Средний возраст |
|---------------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Учащиеся колледжа | 82 | 29 | 53 | 17.5 |
| Бакалавры | 43 | 7 | 36 | 21.1 |
| Магистры | 126 | 32 | 94 | 23.7 |
| Аспиранты | 66 | 17 | 49 | 27.9 |

учатся респонденты, направлялась батарея методик. Студенты международного колледжа заполняли оригинальные опросники на английском языке, остальные респонденты заполняли русскоязычные версии опросников. Опрос проводился в онлайн-форме, ссылка была размещена на платформе «1kasi». Все респонденты или их представители давали информированное согласие на участие в исследовании, которое было анонимным и конфиденциальным. Вознаграждение за участие не предусматривалось, однако участникам опроса предоставлялась возможность получения обратной связи с краткими рекомендациями.

Методики

В исследовании для сбора данных была использована батарея психодиагностических методик, включающая в себя:

1. «**Шкалу удовлетворенности жизнью Э. Динера**», в оригинале «Satisfaction with Life Scale (SWLS)», в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [9]. Опросник состоит из пяти утверждений относительно удовлетворенности жизнью, на которые респондент может ответить по 7-балльной шкале (α Кронбаха в нашем исследовании — 0,83).

2. Опросник «**Индекс личного благополучия взрослых**», в оригинале «Personal Well-being Index-Adult (PWI-A)», который был переведен Е.А. Углановой [9]. Опросник состоит из девяти утверждений, предполагающих ответ по 10-балльной шкале (α Кронбаха — 0,94).

3. Краткую версию опросника «**Спектр психического здоровья**», в оригинале «Mental Health Continuum (MHC)», в адаптации Е.Н. Осина [9]. Опросник опирается на модель континуума психологического здоровья К. Киза и включает 14 утверждений, сгруппированных в три шкалы: эмоциональное (MHC — Emotional Well-Being) и социальное эвдемоническое благополучие (MHC — Social Well-Being), а также и психологическое эвдемоническое благополучие (MHC — Psychological Well-Being). В нашем исследовании α Кронбаха методики — 0,94.

4. «**Шкалу психологического благополучия Варвик-Эдинбург**», в оригинале «Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS)», в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер. Опросник состоит из 14 утверждений, на которые необходимо ответить по 5-балльной шкале [8]. α Кронбаха — 0,96.

5. Опросник «**Образ мышления**», в оригинале «Mindset», на основе модели мотивации К. Двек [18]. Опросник включает в себя 10 вопросов, на которые необходимо дать ответ по 5-балльной шкале. Методика ранее не проходила адаптацию на русском языке. До начала анализа данных был проведен анализ внутренней согласованности вопросов методики. Внутренняя корреляция пунктов показывает среднюю силу связанности ($r_{\text{avg}} = 0,26$ (-0,08; 0,64)). α Кронбаха — 0,78. Таким образом, полученные результаты говорят о хорошей согласованности вопросов методики на русском языке и возможности ее дальнейшего применения в диагностических целях.

Результаты

Для проверки выдвинутых в исследовании гипотез полученные результаты были проанализированы статистически с помощью «SPSS Statistics 26.0». Анализ нормальности распределения исследуемых показателей с помощью теста Шапиро-Вилка показал высокую вероятность возникновения ошибки второго рода, что указывает на необходимость применения непараметрических методов статистического анализа. В работе использовался коэффициент корреляции Спирмена. Для анализа различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса. Для расчета силы эффекта и статистической мощности использовался калькулятор G*Power 3.1.

Рассмотрим связь показателей благополучия с образом мышления в целом по выборке (табл. 2).

Согласно полученным результатам, образ мышления отрицательно связан со всеми показателями психологического благополучия. Наиболее тесные связи образ мышления демонстрирует с типами спектра психического

Таблица 2

**Связь показателей субъективного благополучия и образа мышления
(коэффициент корреляции Спирмена)**

| Показатели | Образ мышления (Mindset) | Статистическая мощность (1-b)* |
|--|--------------------------|--------------------------------|
| Психологическое благополучие (WEMWBS) | -.267* | .989 |
| Удовлетворенность жизнью (SWLS) | -.196* | .828 |
| Индекс личного благополучия (PWI) | -.278* | .994 |
| Спектр психического здоровья (MHC) | -.341* | .999 |
| Спектр психического здоровья (MHC), эмоциональное благополучие | -.310* | .999 |
| Спектр психического здоровья (MHC), социальное благополучие | -.306* | .999 |
| Спектр психического здоровья (MHC), психологическое благополучие | -.305* | .999 |

Условное обозначение: * при $p \leq 0,01$.

здоровья, а также индексом личного благополучия и его субшкалами. Отрицательное направление связи может свидетельствовать о том, что высокие показатели по шкалам благополучия коррелируют с мышлением, ориентированным на рост, а низкие — с фиксированным мышлением. Таким образом, первая гипотеза нашего исследования находит свое подтверждение.

Для проверки второй выдвинутой в исследовании гипотезы был проведен анализ межгрупповых различий в отношении образа мышления и благополучия в зависимости от ступени образования. Его результаты представлены в табл. 3.

Статистически значимые различия по группам получены по всем исследуемым показателям субъективного благополучия, а также образу мышления. Проведенный *post-hoc* анализ также демонстрирует высокую статистическую мощность и среднее значение размера эффекта. Исключение составляют только показатели «Психологического благополучия», где были продемонстрированы малый размер эффекта при средней статистической мощности.

Представляется интересным наглядно сравнить средние значения исследуемых показателей по ступеням образования (рис.). Результаты показывают, что фиксированное мышление наиболее типично для студентов колледжа, в то время как магистрантам, аспи-

рантам и особенно бакалаврам более свойственна установка на рост. В то же время все показатели психологического благополучия находятся на самом низком уровне в группе бакалавров, а на самом высоком — в группе студентов колледжа.

Таким образом, по всем показателям психологического благополучия и образа мышления есть статистически значимые различия по ступеням образования. Однако можно предположить, что различия могут быть связаны не со степенью образования, а с возрастным критерием. Для проверки различий, обусловленных возрастом, был проведен дополнительный корреляционный анализ (табл. 4).

Проведенный анализ показал слабые корреляции возраста с показателями образа мышления и шкалы психического здоровья. При этом стоит отметить, что оба показателя имеют разнонаправленные связи: шкала психического здоровья имеет обратную с возрастом, а показатель образа мышления имеет прямую связь. Также на себя обращает внимание тот факт, что все полученные значения имеют среднюю статистическую мощность.

Таким образом, вторая гипотеза нашего исследования была подтверждена частично.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование обнаружило значимые связи между образом

Таблица 3

Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в зависимости от ступени образования (H критерий Краскела-Уоллиса)

| Показатель | Степень образования | Среднее значение | H-критерий Краскела-Уоллиса | Статистическая мощность (1-b)* | Размер эффекта f-Cohen |
|---|---------------------|------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Образ мышления (Mindset) | Учащиеся колледжа | 7,0 | 18.590* | .863 | .33 |
| | Бакалавры | 10,1 | | | |
| | Магистры | 8,8 | | | |
| | Аспиранты | 8,5 | | | |
| Психологическое благополучие (WEMWBS) | Учащиеся колледжа | 50,6 | 12.499* | .642 | .19 |
| | Бакалавры | 45,8 | | | |
| | Магистры | 49,8 | | | |
| | Аспиранты | 51,4 | | | |
| Удовлетворенность жизнью (SWLS) | Учащиеся колледжа | 24,4 | 28.952* | .996 | .31 |
| | Бакалавры | 17,8 | | | |
| | Магистры | 20,8 | | | |
| | Аспиранты | 22,1 | | | |
| Индекс личного благополучия (PWI) | Учащиеся колледжа | 76,8 | 27.556* | .989 | .31 |
| | Бакалавры | 62,4 | | | |
| | Магистры | 72,5 | | | |
| | Аспиранты | 70,7 | | | |
| Спектр психического здоровья (MHC) | Учащиеся колледжа | 45,7 | 29.612* | .995 | .32 |
| | Бакалавры | 31,5 | | | |
| | Магистры | 37,9 | | | |
| | Аспиранты | 39,4 | | | |
| Спектр психического здоровья (MHC), эмоциональное благополучие | Учащиеся колледжа | 10,8 | 25.449* | .987 | .30 |
| | Бакалавры | 7,4 | | | |
| | Магистры | 9,2 | | | |
| | Аспиранты | 9,2 | | | |
| Спектр психического здоровья (MHC), социальное благополучие | Учащиеся колледжа | 14,1 | 20.311* | .936 | .26 |
| | Бакалавры | 9,5 | | | |
| | Магистры | 11,3 | | | |
| | Аспиранты | 11,7 | | | |
| Спектр психического здоровья (MHC), психологическое благополучие | Учащиеся колледжа | 20,7 | 28.427* | .983 | .30 |
| | Бакалавры | 14,6 | | | |
| | Магистры | 17,5 | | | |
| | Аспиранты | 18,5 | | | |

Условное обозначение: * при $p \leq 0,01$.

мышления и всеми видами благополучия, изучаемыми в работе. Связь образа мышления и благополучия была подтверждена в предыдущих исследованиях. Студенты, чье мышление ориентировано на рост, успевают лучше и более благополучны по

сравнению с теми, чье мышление фиксировано [19; 27].

При этом наши результаты продемонстрировали, что фиксированное мышление наиболее типично для студентов колледжа, в то время как магистрантам, аспирантам

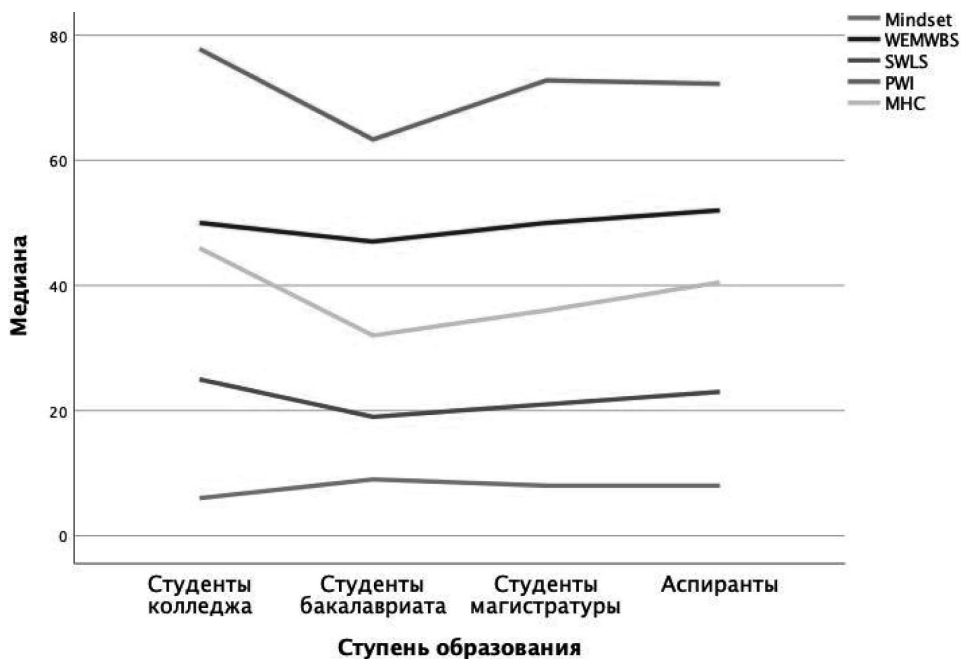


Рис. Средние значения показателей образа мышления и субъективного благополучия обучающихся в зависимости от степени образования

Таблица 4

Связь показателей субъективного благополучия и образа мышления с возрастом (коэффициент корреляции Спирмена)

| Показатели | Возраст | Уровень значимости (p) | Статистическая мощность (1-b)* |
|---------------------------------------|---------|------------------------|--------------------------------|
| Образ мышления (Mindset) | .11 | .03≤0.01 | .416 |
| Психологическое благополучие (WEMWBS) | .06 | .263 | .493 |
| Удовлетворенность жизнью (SWLS) | -.10 | .076 | .503 |
| Индекс личного благополучия (PWI) | -.05 | .335 | .502 |
| Спектр психического здоровья (MHC) | .12 | .028≤.01 | .477 |

и особенно бакалаврам более свойственна установка на рост. Полученные нами результаты в отношении учащихся колледжа соотносятся с данными некоторых исследований. Н. Ортиз-Альварато и ее коллеги показали, что мышление, ориентированное на рост, чаще выражено у школьников, чем у студентов колледжа. Они отмечают, что при переходе на другую степень образования учебный стресс заставляет учащихся

адаптироваться к новой академической среде и нести большую ответственность за собственное обучение, не имея внимания и наставничества со стороны учителей и родителей [27].

Особый интерес представляет полученный нами результат в отношении мышления, ориентированного на рост, у студентов бакалавриата. Можно было предположить, что им, как и студентам колледжа, из-за высоко-

го уровня испытываемого учебного стресса, связанного со сменой ступени образования, может быть свойственно фиксированное мышление. Действительно, многие студенты воспринимают переход на новую ступень образования как острый стрессор, отмеченный частыми негативными событиями, такими как низкий уровень социальной поддержки и снижение физического и психического благополучия [28]. Однако есть данные, которые свидетельствуют о том, что один и тот же объективный фактор стресса может не одинаково ощущаться у разных людей в зависимости от их личной и социальной идентичности [29]. По сравнению со студентами с фиксированным мышлением, студенты с мышлением, ориентированным на рост, более устойчивы при переходе на другую ступень образования и, следовательно, более академически успешны [15; 30]. Это означает, что мышление, ориентированное на рост, может служить защитным фактором, который позволяет учащимся решать проблемы перехода на новую ступень образования и адаптироваться к высококонкурентной и стрессовой учебной среде [34]. Однако этот вывод нуждается в дальнейшей проверке.

Аспирантам, принявшим участие в исследовании, также свойственно мышление, ориентированное на рост. Важно отметить, что ключевую роль в обучении аспиранта играют его взаимоотношения с научным руководителем, получаемая поддержка и обратная связь. Результаты некоторых исследований также свидетельствуют о том, что конструктивная критика и обратная связь, отношения сотрудничества между учащимися и преподавателями положительно влияют на развитие мышления, ориентированного на рост, устойчивость и психологическое благополучие [20; 32].

Образ мышления, по результатам нашего исследования, оказался сильнее всего связан с благополучием, определяемым как индекс личного благополучия и в составе спектра психического здоровья. Этот результат мы объясняем тем, что образ мышления в период «становящейся зрелости» играет для

обучающихся особую роль в преодолении учебного стресса, адаптации к новым условиям и стремлении к высоким академическим достижениям. Академическая успешность, в свою очередь, может вести к переживанию удовлетворенности, в том числе своими социальными отношениями и статусом, а также гедонистическому и эвдемоническому благополучию, являясь общей для данных двух подходов к благополучию в период «становящейся зрелости» [11].

По результатам проверки второй гипотезы мы обнаружили, что наиболее низкие показатели благополучия приходятся на уровень студентов бакалавриата, а самые высокие — на группу студентов колледжа.

Полученные результаты согласуются с выводами, полученными при изучении периода «становящейся зрелости», согласно которым сначала учащиеся полны надежд относительно своего будущего, мало задумываясь о неудачах, потому что имеют завышенные ожидания. Но если они не оправдываются, то молодые люди сильно разочаровываются в жизни [11]. Ситуации провала и страх не реализовать задуманные планы после окончания учебы снижают уровень благополучия [4; 13].

В. Водяха отмечает, что в старших классах обучаются наиболее академически успешные учащиеся, поэтому уровень их субъективного благополучия является достаточно высоким [2]. Таким образом, наиболее высокий уровень благополучия, полученный в группе студентов колледжа, находит свое объяснение.

Важно отметить, что уровень благополучия, являясь самым низким в группе студентов и магистрантов, возрастает в группе аспирантов. На наш взгляд, это связано с тем, что решение об обучении в аспирантуре как третьей ступени образования молодые люди принимают взвешенно, и зачастую осознанно откладывая вступление в брак, создание семьи и движение по карьерной лестнице, что особенно актуально в периоде «становящейся зрелости». В исследовании Е.Я. Матюшкиной также было показано, что студенты, получающие второе высшее

образование, меньше эмоционально выгорают и более благополучны, так как их профессиональный выбор является более осознанным по сравнению со студентами первого высшего образования [6].

Таким образом, различия по критерию ступени образования обнаружены по всем параметрам благополучия, однако непонятно, является ли ступень образования отдельным критерием, или эти различия объясняются возрастом. В ряде исследований показано, что с возрастом уровень счастья понижается, в том числе с учетом пола и уровня образования [3; 5; 11; 33]. Кроме того, очевидно, что в подавляющем большинстве случаев возраст и ступень образования связаны, так как существуют определенные возрастные и институциональные ограничения для поступления, например, в аспирантуру. Таким образом, данный вопрос является достаточно дискуссионным и требует проведения новых исследований.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено анализу связи между образом мышления и субъективным благополучием обучающихся в период «становящейся взрослости». Полученные результаты позволяют нам констатировать следующие:

1. Высокие показатели по шкалам благополучия коррелируют с мышлением, ориенти-

рованным на рост, а низкие — с фиксированным мышлением.

2. Фиксированное мышление наиболее типично для студентов колледжа, в то время как магистрантам, аспирантам и особенно бакалаврам более свойственна установка на рост.

3. Все показатели психологического благополучия находятся на самом низком уровне в группе бакалавров, а на самом высоком — в группе студентов колледжа.

Ограничением представленного исследования является отсутствие необходимой адаптации опросника «Образ мышления» на русскоязычной выборке, что может стать перспективой проведения будущих исследований. Кроме того, в будущих исследованиях представляется актуальным изучение связи способа мышления и других психологических конструктов, например, жизнестойкости, оптимизма, самооффективности.

Полученные результаты могут иметь большое значение для академической сферы. Связь образа мышления с благополучием обучающихся может способствовать пониманию необходимости для родителей, наставников и учителей развить у учеников мышление, ориентированное на рост, с раннего возраста, поощряя их желание учиться и способность воспринимать неудачи как возможность роста.

Литература

1. *Веселова Е.К., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В., Анисимова Т.В.* Социальная поддержка как ресурс обеспечения субъективного благополучия студенческой молодежи // *Социальная психология и общество*. 2021. Том 12. № 1. С. 44—58. DOI:10.17759/sps.2021120104

2. *Водяха С.А.* Особенности психологического благополучия старшеклассников // *Психологическая наука и образование*. 2013. Том 18. № 6. С. 114—120.

3. *Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А.* Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // *Психологическая наука и образование*. 2019. Том 24. № 6. С. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606

4. *Клементьева М.В.* «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // *Психологическая наука и образование*. 2020. Том 25. № 3. С. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306

5. *Маленова А.Ю., Маленов А.А., Федотова Е.Е.* Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи // *Вестник Омского университета*. Серия «Психология». 2019. № 3. С. 22—33. DOI:10.25513/2410-6364.2019.3.22-33

6. *Матюшкина Е.Я.* Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // *Консультативная психология и психотерапия*. 2016. Том 24. № 2. С. 47—63. DOI:10.17759/cpp.2016240204

7. *Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Резниченко С.И., Хачатурова М.Р.* Дом и его обитатели: психологическое исследование. М.: Памятники исторической мысли, 2018.

8. *Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю.* Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. С. 1—14. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (дата обращения: 30.08.2021).
9. *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. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. *Arnett J.J.* Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? // *Child Development Perspectives*. 2007. Vol. 1. № 2. P. 68—73. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
11. *Arnett J.J.* Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history // *Emerging Adulthood*. 2014. Vol. 2. № 3. P. 155—162. DOI:10.1177/2167696814541096
12. *Bahnik S., Vranka M.A.* Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants // *Personality and Individual Differences*. 2017. № 117. P. 139—143. DOI:10.1016/j.paid.2017.05.046
13. *Beiter R., Nash R., McCrady M., Rhoades D., Linscomb M., Clarahan M., Sammut S.* The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students // *Journal of Affective Disorders*. 2015. Vol. 173. P. 90—96. DOI:10.1016/j.jad.2014.10.054
14. *Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S.* Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention // *Child Development*. 2007. Vol. 78. № 1. P. 246—263. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
15. *Burnette J.L., O'Boyle E.H., Van Epps E.M., Pollack J.M., Finkel E.J.* Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. № 3. P. 655—701. DOI:10.1037/a0029531
16. *Cummins R.A.* Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: A Synthesis // *Journal of Happiness Studies*. 2009. Vol. 11. P. 1—17. DOI:10.1007/s10902-009-9167-0
17. *Diener E.* Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95. № 3. P. 542—575. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
18. *Dweck C.S.* Mindsets: Developing talent through a growth mindset // *Olympic Coach*. 2009. Vol. 21. № 1. P. 4—7.
19. *Fuesting M.A., Diekman A.B., Boucher K.L., Murphy M.C., Manson D.L., Safer B.L.* Growing STEM: Perceived faculty mindset as an indicator of communal affordances in STEM // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2019. Vol. 117. № 2. P. 260—281. DOI:10.1037/pspa0000154
20. *Huffman B.M., Hafferty F.W., Bhagra A., Leasure E.L., Santivasi W.L., Sawatsky A.P.* Resident impression management within feedback conversations: A qualitative study // *Medical Education*. 2021. Vol. 55. № 2. P. 266—274. DOI:10.1111/medu.14360
21. *Hurst C.S., Baranik L.E., Daniel F.* College student stressors: A review of the qualitative research // *Stress and Health*. 2013. Vol. 29. № 4. P. 275—285. DOI:10.1002/smi.2465
22. *Kansky J., Diener E.* Benefits of well-being: Health, social relationships, work, and resilience // *Journal of Positive School Psychology and Wellbeing*. 2017. Vol. 1. № 2. P. 129—169. Available at: <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/20> (дата обращения: 30.08.2021).
23. *Kern M.L., Waters L.E., Adler A., White M.A.* A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 10. № 3. P. 262—271. DOI:10.1080/17439760.2014.936962
24. *Keyes C.L.M.* Social well-being // *Social Psychology Quarterly*. 1998. Vol. 61. № 2. P. 121—140. DOI:10.2307/2787065
25. *Kroshus E., Hawrilenko M., Browning A.* Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college // *Social Science and Medicine*. 2021. Vol. 269. P. 113—514. DOI:10.1016/j.socscimed.2020.113514
26. *Nelson L.J., Padilla-Walker L.M.* Flourishing and floundering in emerging adult college students // *Emerging Adulthood*. 2013. Vol. 1. № 1. P. 67—78. DOI:10.1177/2167696812470938
27. *Ortiz Alvarado N.B., Rodriguez Ontiveros M., Ayala Gaytan E.A.* Do Mindsets Shape Students' Well-Being and Performance? // *The Journal of Psychology*. 2019. Vol. 153. № 8. P. 843—859. DOI:10.1080/00223980.2019.1631141
28. *Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T.* Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study // *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 3. № 4. P. 776—789. DOI:10.1037/0022-0663.93.4.776
29. *Pratt M., Hunsberger B., Pancer S., Alisat S., Bowers C., Mackey K., Ostanievicz A., Rog E., Terzian B., Thomas N.* Facilitating the Transition to University: Evaluation of a Social Support Discussion Intervention Program // *Journal of College Student Development*. 2000. Vol. 41. P. 427—441.
30. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
31. *Stewart-Brown S., Tennant A., Tennant R., Platt S., Parkinson J., Weich S.* Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale

(WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2009. Vol. 7. № 1. P. 1—8. DOI:10.1186/1477-7525-7-15
32. Wolcott M.D., McLaughlin J.E., Hann A., Miklavc A., Beck Dallaghan G.L., Rhoney D.H., Zomorodi M. A review to characterize and map the growth mindset theory in health professions education // *Medical Education*. 2021. Vol. 55. № 4. P. 430—440. DOI:10.1111/medu.14381

References

1. Veselova E.K., Korzhova E.Yu., Rudykhina O.V., Anisimova T.V. Sotsial'naya podderzhka kak resurs obespecheniya sub"ektivnogo blagopoluchiya studencheskoi molodezhi [Social support as a resource for ensuring the subjective well-being of student youth]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 44—58. DOI:10.17759/sps.2021120104 (In Russ.).
2. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of the psychological well-being of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 6, pp. 114—120. (In Russ.).
3. Golovei L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psikhooemotsional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v svyazi s gotovnost'yu k professional'nomu samoopredeleniyu [Psycho-Emotional Well-Being of High School Students in Relation to Their Readiness for Professional Self-Determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
4. Klementyeva M.V. The «Authentic Self» as a Predictor of Emerging Adulthood in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306 (In Russ.).
5. Malenova A.Y., Malenov A.A., Fedotova E.E. Struktura sub"ektivnogo blagopoluchiya i ee gendernye osobennosti u studencheskoi molodezhi [The structure of subjective well-being and its gender characteristics in student youth]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» [Omsk University Bulletin. «Psychology»]*, 2019, no. 3, pp. 22—33. DOI:10.25513/2410-6364.2019.3.22-33 (In Russ.).
6. Matyushkina E.Y. Academic stress of students with different forms of learning. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 47—63. DOI:10.17759/cpp.20162402004 (In Russ.).
7. Nartova-Bochaver S.K., Bochaver A.A., Reznichenko S.I., Khachaturova M.R. Dom i ego obitateli: psikhologicheskoe issledovanie [The House and Its Inhabitants: A Psychological Study]. Moscow: Pamyatniki istoricheskoi mysli [Monuments of Historical Thought], 2018. (In Russ.).
8. Nartova-Bochaver S.K., Podlipnyak M.B., Khokhlova A.Yu. Vera v spravedliviy mir i psikhologicheskoe blagopoluchie u glukhikh i slyshashchikh podrostkov i vzroslykh [Just-world hypothesis and psychological well-being among deaf and hearing adolescents and adults]. *Klinicheskaya i spetsial'naya Psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2013, no. 3, pp. 1—14. Available at: <https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (Accessed 30.08.2021). (In Russ.).
9. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-language scales for the diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes]*, 2020, no. 1, pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
10. Arnett J.J. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 68—73. DOI:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
11. Arnett J.J. Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2014. Vol. 2, no. 3, pp. 155—162. DOI:10.1177/2167696814541096
12. Bahník S., Vranka M.A. Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 2017, no. 117, pp. 139—143. DOI:10.1016/j.paid.2017.05.046
13. Beiter R., Nash R., McCrady M., Rhoades D., Linscomb M., Clarahan M., Sammut S. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 2015. Vol. 173, pp. 90—96. DOI:10.1016/j.jad.2014.10.054
14. Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 2007. Vol. 78, no. 1, pp. 246—263. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

15. Burnette J.L., O'Boyle E.H., Van Epps E.M., Pollack J.M., Finkel E.J. Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139, no. 3, pp. 655—701. DOI:10.1037/a0029531
16. Cummins R.A. Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: A Synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 2009. Vol. 11, pp. 1—17. DOI:10.1007/s10902-009-9167-0
17. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95, no. 3, pp. 542—575. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
18. Dweck C.S. Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic Coach*, 2009. Vol. 21, no. 1, pp. 4—7.
19. Fuesting M.A., Diekman A.B., Boucher K.L., Murphy M.C., Manson D.L., Safer B.L. Growing STEM: Perceived faculty mindset as an indicator of communal affordances in STEM. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2019. Vol. 117, no. 2, pp. 260—281. DOI:10.1037/pspa0000154
20. Huffman B.M., Hafferty F.W., Bhagra A., Leasure E.L., Santivasi W.L., Sawatsky A.P. Resident impression management within feedback conversations: A qualitative study. *Medical Education*, 2021. Vol. 55, no. 2, pp. 266—274. DOI:10.1111/medu.14360
21. Hurst C.S., Baranik L.E., Daniel F. College student stressors: A review of the qualitative research. *Stress and Health*, 2013. Vol. 29, no. 4, pp. 275—285. DOI:10.1002/smi.2465
22. Kansky J., Diener E. Benefits of well-being: Health, social relationships, work, and resilience. *Journal of Positive School Psychology and Wellbeing*, 2017. Vol. 1, no. 2, pp. 129—169. Available at: <https://journalppw.com/index.php/JPPW/article/view/20> (Accessed 30.08.2021).
23. Kern M.L., Waters L.E., Adler A., White M.A. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 2015. Vol. 10, no. 3, pp. 262—271. DOI:10.1080/17439760.2014.936962
24. Keyes C.L.M. Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 1998. Vol. 61, no. 2, pp. 121—140. DOI:10.2307/2787065
25. Kroshus E., Hawrilenko M., Browning A. Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social Science and Medicine*, 2021. Vol. 269, pp. 113—514. DOI:10.1016/j.socscimed.2020.113514
26. Nelson L.J., Padilla-Walker L.M. Flourishing and floundering in emerging adult college students. *Emerging Adulthood*, 2013. Vol. 1, no. 1, pp. 67—78. DOI:10.1177/2167696812470938
27. Ortiz Alvarado N.B., Rodriguez Ontiveros M., Ayala Gaytan E.A. Do Mindsets Shape Students' Well-Being and Performance? *The Journal of Psychology*, 2019. Vol. 153, no. 8, pp. 843—859. DOI:10.1080/00223980.2019.1631141
28. Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 2019. Vol. 3, no. 4, pp. 776—789. DOI:10.1037/0022-0663.93.4.776
29. Pratt M., Hunsberger B., Pancer S., Alisat S., Bowers C., Mackey K., Ostaniewicz A., Rog E., Terzian B., Thomas N. Facilitating the Transition to University: Evaluation of a Social Support Discussion Intervention Program. *Journal of College Student Development*, 2000. Vol. 41, pp. 427—441.
30. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, no. 4, p. 719. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
31. Stewart-Brown S., Tennant A., Tennant R., Platt S., Parkinson J., Weich S. Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2009. Vol. 7, no. 1, pp. 1—8. DOI:10.1186/1477-7525-7-15
32. Wolcott M.D., McLaughlin J.E., Hann A., Miklavec A., Beck Dallaghan G.L., Rhoney D.H., Zomorodi M. A review to characterize and map the growth mindset theory in health professions education. *Medical Education*, 2021. Vol. 55, no. 4, pp. 430—440. DOI:10.1111/medu.14381
33. Yeager D.S., Dweck C.S. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 2012. Vol. 47, no. 4, pp. 302—314. DOI:10.1080/00461520.2012.722805
34. Zeng G., Hou H., Peng K. Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7, p. 1873. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01873

Информация об авторах

Хачатурова Милана Радионовна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>, e-mail: mhachaturova@hse.ru

Ерофеева Виктория Георгиевна, стажер-исследователь, аспирант департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО

«НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Бардадымов Василий Анатольевич, кандидат психологических наук, руководитель образовательных проектов, Благотворительный Фонд «Школы Мира», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>, e-mail: vasja.maxx@gmail.com

Information about the authors

Milana R. Khachaturova, PhD in Psychology, an associate professor, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>, e-mail: mhachaturova@hse.ru

Victoria G. Yerofeyeva, fellow researcher, a PhD student, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>, e-mail: verofeeva@hse.ru

Vasily A. Bardadymov, PhD in Psychology, the manager of educational projects, "Scholae Mundi Russia" Charity Foundation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>, e-mail: vasja.maxx@gmail.com

Получена 10.09.2021

Received 10.09.2021

Принята в печать 10.02.2022

Accepted 10.02.2022