

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **2**

2023



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2023 • Том 28 • № 2

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
Анналис Саннини Университет Хельсинки, Финляндия
Франческо Аркидьяконо Университет Ньютшател, Швейцария
Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
Издается с 1996 года
Периодичность: 6 раз в год
Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
Дата регистрации 26.11.1994
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
Формат 70 × 100/16
Тираж 1000 экз.
Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

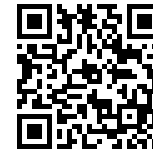
N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
E.L. Grigorenko Yale University, USA
M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
L.P. Kezina Rehabilitation Center for disabled «Overcoming», Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
Frequency: 6 times a year since 1996
The mass medium registration certificate:
PN №013168 from 26.11.1994
License № 01278 of 22.03.2000
Format 70 × 100/16
1000 copies
All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.



Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

Подписка на журнал по объединенному каталогу «Пресса России»
Индекс — 72623
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на
<https://psyjournals.ru/psyedu/>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:
123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова
Секретарь — Т.В. Пополитова

Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at
<https://psyjournals.ru/en/psyedu/>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
Editor and proofreader — Butorina A.
DTP: Baskakova M.
Executive Secretary — Popolitova T.

Содержание

Психология образования

Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ОБУЧАЮЩЕЙСЯ И РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ 5

Мусса Н.М.

УЛУЧШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: РОЛЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРИ ПРОГНОЗИРОВАНИИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 18

Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В.

ВЫБОР СТУДЕНТОМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ТРАЕКТОРИИ: СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ И СТРАТЕГИИ ВЫБОРА 30

Психология развития

Горшкова Е.В.

СПОНТАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ
О ПЕРЕЖИВАНИЯХ ЛЮДЕЙ 46

Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛОГО
У СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА 58

Суарэз А.Д., Шрайбман Л.А., Якупова В.А.

ПОДГОТОВКА К РОДАМ И СОПРОВОЖДЕНИЕ:
СВЯЗЬ С ОПЫТОМ РОДОВ 70

Кармакар Р., Гхош А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ЛИЧНОСТНЫМИ ЧЕРТАМИ И РЕГУЛЯЦИЕЙ
ЭМОЦИЙ У СПОРТСМЕНОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 83

Educational Psychology

Obukhova Yu.V., Borokhovski E.F.

UNDERSTANDING EMOTIONS AS A UNIQUE PREDICTOR OF SOCIAL
SELF-REALIZATION IN PART-TIME AND FULL-TIME STUDENTS 5

Moussa N.M.

PROMOTING ACADEMIC ACHIEVEMENT: THE ROLE OF SELF-EFFICACY
IN PREDICTING STUDENTS' SUCCESS IN THE HIGHER
EDUCATION SETTINGS 18

Morozova I.S., Bugrova N.A., Kretsan Z.V., Evseenkova E.V.

STUDENT'S CHOICE OF AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY:
SUBJECTIVE POSITION AND SELECTION STRATEGIES 30

Developmental Psychology

Gorshkova E.V.

SPONTANEOUS REPRESENTATIONS OF CHILDREN OF THE 6TH YEAR
OF LIFE ABOUT PEOPLE'S EMOTIONAL EXPERIENCES 46

Andreeva A.D., Begunova L.A., Lisichkina A.G.

FEATURES OF THE INTERNAL POSITION OF AN ADULT IN MODERN
STUDENTS OF EARLY ADOLESCENCE 58

Suarez A.D., Shraibman L.A., Yakupova V.A.

CHILDBIRTH EDUCATION AND SUPPORT DURING LABOUR:
ASSOCIATION WITH BIRTH SATISFACTION 70

Karmakar R., Ghosh A.

RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS
AND EMOTION REGULATION AMONG ADOLESCENT ATHLETES 83

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию весенний выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 2—2023 г.). В выпуске представлены две традиционные рубрики «Психология развития» и «Психология образования».

Рубрика «Психология образования» открывается исследованием взаимосвязи самореализации, личностных характеристик и эмоционального интеллекта у молодежи. В еще одном исследовании рубрики рассматривается роль самоэффективности (self-efficacy) в академических достижениях и успеваемости у студентов. Здесь же представлены результаты исследования представлений студентов о выборе образовательной траектории с учетом цифровой трансформации образования.

Рубрику «Психология развития» открывается исследованием спонтанных представлений учащихся младших классов о переживаниях людей с использованием авторской методики «Эмоциональное взаимодействие». Во втором исследовании рубрики представлены результаты изучения особенностей внутренней позиции взрослого как мотивационной основы готовности к самоопределению у современных старшеклассников и студентов колледже. В исследовании показано, что формирование профессиональной идентичности современных старшеклассников и студентов колледжей в большей степени соответствует объективным требованиям социальной ситуации, нежели уровню личностной зрелости, необходимому для принятия осознанных решений. В третьей статье представлены материалы исследования эффективности подготовки к родам и индивидуального сопровождения в России. Обращается внимание на распространенность практики подготовки к родам и на недоказанность эффективности для психологического и физического благополучия женщин. Полученные результаты указывают на то, что подготовка к родам не имеет связи со способом родов, самочувствием женщин и со степенью удовлетворенности опытом родов. В завершении рубрики рассматривается взаимосвязь между личностными чертами и регуляцией эмоций у спортсменов в подростковом возрасте.

Надеемся, что читатели журнала найдут интересные для себя материалы в новом выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Редакция журнала

Понимание эмоций как фактор социальной самореализации обучающейся и работающей молодежи

Обухова Ю.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-4650>, e-mail: uvobukhova@yandex.ru

Бороховский Е.Ф.

Университет Конкордия, г. Монреаль, Канада
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-0417>, e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca

Представлены результаты анализа взаимосвязей между тремя видами самореализации, личностными характеристиками, профессиональным стажем и эмоциональным интеллектом молодых взрослых. В основе исследования лежит идея о том, что психологический феномен самореализации, сочетая в себе выраженные мотивационный и когнитивно-оценочный компоненты, во многом определяет адаптационный ресурс личности. Выдвинуты три рабочие гипотезы: (1) об относительно низком уровне социальной самореализации в сравнении с профессиональной и личностной; (2) о существенных различиях в показателях социальной самореализации, но не эмоционального интеллекта между группами *Работающих* и *Обучающихся* респондентов; (3) о роли профессионального стажа, базовых личностных характеристик и отдельных показателей эмоционального интеллекта в субъективной оценке социальной самореализации. Гипотезы были протестированы на выборке из 125 студентов (девушек и юношей) Южного федерального университета, часть из которых совмещала работу и обучение по специальности (*Работающие*, $n=51$), а часть являлась студентами очной формы обучения (*Обучающиеся*, $n=74$). Результаты проведенного корреляционного, дисперсионного и регрессионного анализа данных, собранных с применением психодиагностических методик С.И. Кудинова (виды самореализации), Д.В. Люсина (ЭмИн) и С.А. Щebetенко (Вопросник Большой Пятёрки—2), в целом подтвердили гипотезы исследования, в особенности — о различиях между двумя категориями респондентов и уникальной роли фактора понимания эмоций в оценке уровня самореализации. Предлагается обсуждение значимости самореализации для успешной социальной адаптации молодежи и подчеркивается роль психокоррекционных и психолого-педагогических методов компенсации низкой социальной самореализации, включая специализированный тренинг эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, профессиональная самореализация, личностная самореализация, социальная самореализация, личностные черты, социальная активность, обучающаяся молодежь, работающая молодежь, психологический тренинг.

Для цитаты: Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф. Понимание эмоций как фактор социальной самореализации обучающейся и работающей молодежи // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 5—17. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280201>

Understanding Emotions as a Unique Predictor of Social Self-Realization in Part-Time and Full-Time Students

Yulia V. Obukhova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-4650>, e-mail: uvobukhova@yandex.ru

Eugene F. Borokhovski

Concordia University, Monreal, Canada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-0417>, e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca

Self-realization, as a psychological phenomenon that combines well-pronounced motivational and cognitive-evaluative components, largely determines adaptive resources of a person. This article analyzes the relationships among three types of self-realization, basic personal traits, professional experience and emotional intelligence of young adults on a sample of 125 students (girls and boys) of the Southern Federal University. A part of the sample consisted of part-time students who combined work and professional training ($n=51$), the rest were full-time students in their respective fields of study ($n=74$). The study tested three research hypotheses, namely that: (1) The respondents would report relatively low level of social self-realization, in comparison with professional and personal self-realization; (2) Significant differences would be observed in indicators of social self-realization, but not in emotional intelligence, between the sub-samples of part-time and full-time students; (3) Professional experience, basic personal characteristics and individual indicators of emotional intelligence would contribute to the respondents' subjective assessment of their social self-realization. Results of ANOVA, correlational and regression analysis of data collected using psychodiagnostic techniques by Kudinov (self-realization profiles), Lyusin (EmIn), and Sschebetenko (Big Five-2), by and large, confirmed all three study hypotheses, in particular and most importantly — about the differences between the two categories of respondents in the level of their social self-realization and in various combinations of its predictors, specifically, about the unique role of the 'understanding emotions' factor. The article also discusses the importance of self-realization for successful social adaptation of young people and describes various psycho-correctional and psychological-pedagogical methods, including specialized training of emotional intelligence, designed to compensate for low social self-realization.

Keywords: emotional intelligence, understanding emotions, professional self-realization, personal self-realization, social self-realization, personality traits, social activities, young adults, part-time and full-time student, psychological training.

For citation: Obukhova Yu.V., Borokhovski E.F. Understanding Emotions as a Unique Predictor of Social Self-Realization in Part-Time and Full-Time Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 5—17. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280201> (In Russ.).

Введение

«Стремитесь ли Вы как можно полнее реализовать свои знания, таланты и способности в социально значимых мероприятиях/ профессиональной деятельности/ взаимоотношениях с окружающими?». Человек, положительно отвечающий на подобные вопросы, подтверждает, прежде всего, самому себе наличие у него чувства удовлетворенности своими действиями в различных жизненных обстоятельствах и их результатами, т.е. тем, как он реализует свой творческий, профессиональный, коммуникативный, интеллектуальный, мотивационный и т.д. потенциал. Такой человек позитивно оценивает то, что профессиональные психологи описывают терминами «самореализация» или «самоэффективность» (self-efficacy [13]). Первое характеризует именно самооценку человеком того, насколько полно реализован его личностный потенциал, тогда как второе, в дословном переводе с английского, описывает восприятие человеком своей способности к осуществлению определенной деятельности на ожидаемом/ заданном уровне успешности и очень часто рассматривается в контексте учебной деятельности [19]. Оба психологических феномена сочетают в себе ярко выраженные мотивационный («к чему я стремлюсь») и когнитивно-оценочный («насколько успешно удается реализовать эти стремления») компоненты.

Очевидно, что самореализация затрагивает различные сферы жизнедеятельности. С.И. Кудинов выделяет три базовых сферы самореализации — личностную, профессиональную и социальную [4]. В структуре самореализации индивидуального человека определенная сфера может преобладать, тогда как другие отступают на второй план. Это естественный процесс, отражающий жизненные интересы и приоритеты личности.

Однако диспропорционально низкий уровень самореализации в одной сфере потенциально угрожает общей психологической адаптации — серьезная неудовлетворенность степенью реализации своего потенциала даже в отдельных аспектах жизнедеятельности фрустрирует, постепенно распространяясь и на другие, снижая мотивацию к ним, вызывая чувство напряженности и дискомфорта, и может нуждаться в адекватной психологической коррекции.

Обоснование проблемы

Основы молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года называют главной целью воспитание «патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением и созидательным мировоззрением, обладающей профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, ответственность и способность принимать самостоятельные решения» [10], т.е. обладающей высоким потенциалом самореализации. Молодежная политика должна быть ориентирована на всестороннее содействие самореализации молодежи через вовлечение ее в волонтерское движение, различные социальные и образовательные проекты, грантовые конкурсы, профессиональные стартапы и др. Однако, несмотря на многочисленные возможности для самореализации, социальная активность молодежи низка, что подтверждается эмпирическими исследованиями [1; 7].

Социальная самореализация особенно интересна во взаимоотношениях с другими психологическими характеристиками. Установлено, что лица с высоким уровнем социальной самореализации характеризуются высоким уровнем социального (динамичность в межличностном общении) и эмоционального (высокий уровень эмпатии и толерантности) видов интеллекта, более

гармоничной Я-концепцией, сочетающей высокий уровень самоконтроля, стремление к самореализации, высокий показатель самоактуализации и осмысленности жизни. Также показано, что добровольческая деятельность в восприятии молодежи перестала сводиться только к движимой альтруистическими мотивами [1], а включает также мотивы компенсаторные и прагматические: выгоды, личностного роста и расширения социальных контактов [1; 8; 11].

Эмпирические данные указывают и на эмоциональный интеллект как на значимый предиктор успешной самореализации. Люди с высоким общим фактором личности (General Factor of Personality), который также является признанным индикатором общей социальной эффективности, показывают более высокие результаты по шкалам эмоционального интеллекта [17].

Метаанализ роли эмоционального интеллекта в учебной деятельности показывает, что обучающиеся с более высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются с негативными эмоциями, связанными с академической успеваемостью (тревога, скука, разочарование), за счет способности лучше контролировать свои эмоции и влиять на эмоциональные реакции других, демонстрируют высокий потенциал успешного взаимодействия с окружающими и более успешно строят отношения с учителями, сверстниками и семьей [15]. Развитый эмоциональный интеллект снижает нерешительность при построении индивидуальных профессиональных траекторий [18], усиливает переживание положительных эмоций и подавляет/компенсирует отрицательные, способствуя созданию более гибких мыслительных моделей, характеризующихся высоким творческим потенциалом, а также эффективной профессиональной самореализации [23].

Способность людей развивать поведенческие реакции и мыслительные процессы, включая проявления эмоционального интеллекта, позволяющие добиваться благополучия в жизни, лежит в основе более высокого уровня развития личности — в соответствии

с иерархией потребностей А. Маслоу. Действительно, на более высоком уровне самореализации человеку свойственно испытывать меньше беспокойства, эффективнее решать возникающие проблемы и полнее наслаждаться открывающимися возможностями, что ставит эмоциональный интеллект в ряд факторов, способствующих успешной самореализации личности [6].

Личностные характеристики также являются факторами, влияющими на самооффективность [21]. Так, сознательность, экстраверсия и нейротизм (последний — негативно) коррелируют с самооффективностью [16; 20].

Обобщая, можно констатировать, что в фокусе внимания исследователей самореализации оказываются проблемы ее возрастной динамики и различия в степени выраженности ее видов — личностной, социальной и профессиональной. Обращают на себя внимание низкие показатели социальной самореализации у молодых взрослых — вплоть до значений, требующих психологической компенсации [3; 12].

С учетом рассмотренных выше данных о высоком компенсаторном потенциале эмоционального интеллекта, включая наше раннее исследование [7], и важности учета личностных характеристик при анализе адапционных возможностей молодых взрослых были сформулированы следующие вопросы и соответствующие им гипотезы:

1. Какова степень выраженности социальной самореализации (в том числе в сравнении с другими ее видами) и показателей эмоционального интеллекта в выборке молодых взрослых — участников исследования? Соответственно, гипотеза H1 предполагает, что самооценка респондентами уровня социальной самореализации ниже, чем личностной и профессиональной при существенном разбросе показателей эмоционального интеллекта.

2. Различается ли выраженность социальной самореализации и показателей эмоционального интеллекта между респондентами в группах *Работающих* (сочетающих учебу в вузе с работой и, соответственно,

более длительный профессиональный стаж) и *Обучающихся* (студентов очной формы обучения, не включенных в трудовую деятельность)? Гипотеза H2 предполагает существенные различия в уровне выраженности самореализации, но не показателей эмоционального интеллекта между группами *Работающих* и *Обучающихся* как потенциальных предикторов самореализации.

3. Какие факторы влияют на степень выраженности социальной самореализации по выборке в целом и в группах *Работающих* и *Обучающихся*? Соответственно, гипотеза H3 проверяет взаимосвязи профессионального стажа, личностных характеристик (в первую очередь экстраверсии) и показателей эмоционального интеллекта, в первую очередь, способности к пониманию эмоций (как потенциально важного компенсаторного/адаптивного фактора) с субъективным восприятием молодыми взрослыми их социальной самореализации.

Выборка и используемые методики

В исследовании участвовали 125 студентов Южного федерального университета (107 девушек и 18 юношей) в возрасте 18—38 лет (средний возраст — 22,15, $SD=4,70$). На момент исследования 74 человека являлись студентами очной формы обучения, тогда как остальные 51 совмещали учебу с работой по специальности. Соответственно, мы выделяем группы *Обучающихся* и *Работающих*. Группы не различались по гендерной композиции: 64 и 41 женщин и по 10 мужчин в названных группах соответственно (значение хи-квадрат критерия 0,83 статистически не значимо, $p=0,36$). В показатель профессионального стажа включалось количество лет как работы, так и обучения по специальности.

Три вида самореализации респондентов оценивались с помощью Многомерного опросника самореализации С.И. Кудинова [4] (101 вопрос с 6 вариантами ответов: от «нет» до «однозначно да»). Диапазон значений внутренней согласованности (Cronbach's alpha) шкал теста 0,72-0,78, коэффициент надежности при повторном тестировании 0,76 ($p<0,01$).

Для оценки выраженности различных компонентов эмоционального интеллекта применялся опросник ЭМИН Д.В. Люсина [5] (46 утверждений, оцениваемых по 4-балльной Likert шкале). Cronbach's alpha для подшкал варьирует в диапазоне 0,75-0,79.

Личностные факторы (Большая Пятетка) респондентов измерялись «Big Five Inventory-2» в русской адаптации С.А. Щербетенко [9] (61 вопрос, Cronbach's alpha 0,84 для «сырых» баллов и 0,85 для центрированных свидетельствует о высокой внутренней согласованности).

Анкета социально-демографических данных включала вопросы, касающиеся пола, возраста, специализации и структурного подразделения вуза, стажа обучения/работы.

Методики заполнялись респондентами анонимно. Участие в исследовании было добровольным, вознаграждение участникам не выплачивалось. Обработка собранных данных осуществлялась в пакете SPSS 26.0. посредством следующих статистических процедур. Для сравнения двух групп респондентов применялся непарный t-критерий Стьюдента, для оценки направления и степени взаимосвязи переменных рассчитывался линейный коэффициент корреляции Пирсона, для оценки относительного вклада различных предикторов в распределение значений предсказываемой переменной — социальной самореализации — использовался множественный регрессионный анализ.

Обсуждение результатов

Описательные статистики всех переменных и кросс-корреляции между ними для выборки в целом обобщены в табл. 1.

Во-первых, нас интересовало, есть ли различия в основных переменных между группами *Работающих* и *Обучающихся* вне зависимости от фактора возраста. Наблюдается статистически значимая связь между возрастом и стажем по специальной ($r=0,459$, $p<0,01$), в то время как профессиональный стаж (естественно, более высокий у *Работающих*), но не возраст значимо положительно коррелирует с основными пере-

менными, кроме личностных черт (известен их относительно стабильный характер на протяжении жизненного цикла). Отметим, что по мере приобретения стажа профессиональной деятельности снижаются показатели всех видов самореализации.

По всей выборке показатель социальной самореализации ($M=57,37$) существенно ниже, чем показатели личностной ($M=79,42$) и профессиональной ($M=62,33$) самореализации. Попарные сравнения социальной самореализации с двумя другими статистически значимы ($p<0,001$ и $p=0,013$ соответственно). Та же закономерность сохраняется при разделении выборки на работающих (53,20; 74,08; 57,67) и обучающихся (60,24; 83,11; 65,54). Цифры в скобках отражают средние значения субъективной оценки социальной, личностной и профессиональной самореализации (в этой последовательности) для этих подгрупп соответственно. Таким образом, H1 об относительно низкой выраженности социальной самореализации в этой возрастной группе находит подтверждение.

Эти результаты соответствуют паттерну, наблюдавшемуся во многих предыдущих исследованиях. Так, при изучении приоритетных сфер социальной активности молодежи выявлено, что наиболее значимыми являются личностная (досугово-коммуникативная активность и активность в сфере саморазвития) и профессиональная (образовательно-развивающая активность) самореализация, тогда как социальная (духовно-религиозная, добровольческая и социально-политическая активности) менее значима для большинства студентов [3; 12].

Другие переменные, задействованные в нашем исследовании, а именно — личностные характеристики участников и различные показатели их эмоционального интеллекта, находятся в пределах типичных для данной возрастной группы значений.

Табл. 2 обобщает данные попарного сравнения между группами переменных, имеющих значимые корреляции с показателем профессионального стажа. Отсутствие статистически значимых различий по показателям эмоционального интеллекта от-

ражает сопоставимую выраженность этого конструкта по всей выборке соответственно гипотезе H2.

По контрасту наблюдаются статистически значимые (и приближающиеся к значимым) различия в уровнях личностной ($p=0,01$) и профессиональной ($p=0,05$) самореализации при более высоких показателях обеих в группе *Обучающихся*, но не социальной самореализации ($p=0,10$). Иными словами, социальная самореализация «проседает» по сравнению с двумя другими и у *Работающих*, и у *Обучающихся* респондентов.

Какой бы характерной для этого возрастного периода ни была эта тенденция, она требует объяснения, а при необходимости (низкая социальная самореализация чревата дезадаптацией) и адекватной компенсации, включая средства психологической коррекции.

Для лучшего понимания факторов, влияющих на субъективное восприятие респондентами их социальной самореализации, были протестированы несколько моделей иерархического регрессионного анализа с показателем социальной самореализации в качестве зависимой переменной и профессиональным стажем, личностными характеристиками Большой Пятерки и некоторыми параметрами эмоционального интеллекта в качестве предикторов — отдельно для *Работающих* и *Обучающихся*.

Только одна модель, использующая в качестве предикторов показатели экстраверсии и понимания эмоций, выявила статистически значимые закономерности (табл. 3).

Общая объясняющая способность модели составила 20,9% и 13,4% — соответственно для групп *Работающих* и *Обучающихся*. Причем обнаруженные взаимосвязи были для них практически диаметрально противоположны.

Профессиональный стаж является значимым негативным предиктором социальной самореализации у *Работающих* ($b=-0,40$, $p<0,01$), самостоятельно объясняя до 11,4% разброса значений зависимой переменной, в то время как у *Обучающихся* этот фактор практически не принимается в расчет

Таблица 1

Описательные статистические характеристики основных переменных
 и их кросс-корреляция (N = 125)

Переменные	Среднее значение	Стандартное отклонение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Возраст	22,15	4,70	-											
2 Стаж по специальности	2,30	1,49	0,46**	-										
3 Личностная самореализация	79,42	19,36	-0,08	-0,21*	-									
4 Социальная самореализация	57,37	23,77	0,01	-0,22*	0,56**	-								
5 Профессиональная самореализация	62,33	22,41	0,017	-0,23**	0,57**	0,55**	-							
6 Понимание эмоций	40,96	8,29	0,09	-0,19*	0,16	0,19*	0,08	-						
7 Управление эмоциями	39,58	8,25	0,03	-0,24**	0,00	0,22*	0,04	0,47**	-					
8 Общий показатель эмоционального интеллекта	79,72	14,87	0,15	-0,24**	0,10	0,20*	0,05	0,71**	0,70**	-				
9 Экстраверсия	39,87	8,58	0,10	0,01	-0,05	0,15	0,13	0,32**	0,30**	0,30**	-			
10 Нейротизм	37,06	8,81	-0,09	-0,04	0,14	-0,00		-0,29**	-0,40**	-0,33**	-0,22**	-		
11 Открытость новому опыту	42,13	8,70	0,05	-0,06	0,03	0,13	0,21*	0,21*	0,13	0,16	0,34**	-0,02	-	
12 Добросовестность	45,38	10,18	0,06	-0,01	0,06	0,19*		0,31**	0,45**	0,39**	0,29**	-0,21*	0,39**	-
13 Доброжелательность	42,80	7,67	-0,12	-0,10	-0,04	0,02	0,07	0,09	0,22*	0,16	0,26**	-0,22*	0,32**	0,29**

Примечания: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Таблица 2

Разница в показателях самореализации и эмоционального интеллекта между группами Работающих (N = 51) и Обучающихся (N = 74)

Выборка ^a	Среднее значение и стандартное отклонение	Разница средних значений ^б	Значение t критерия	p ^в
Личностная самореализация:				
Обучающиеся	83,11 ± 19,58	9,03	2,62	0,01
Работающие	74,08 ± 17,90			
Социальная самореализация:				
Обучающиеся	60,24 ± 25,56	7,05	1,64	0,10
Работающие	53,20 ± 20,44			
Профессиональная самореализация:				
Обучающиеся	65,54 ± 22,86	7,87	1,95	0,05
Работающие	57,67 ± 21,08			
Общий показатель эмоционального интеллекта:				
Обучающиеся	80,50 ± 13,76	1,93	0,71	0,48
Работающие	78,57 ± 16,41			
Понимание эмоций:				
Обучающиеся	41,68 ± 8,15	1,75	1,17	0,25
Работающие	39,92 ± 8,46			
Управление эмоциями:				
Обучающиеся	40,62 ± 8,36	2,56	1,72	0,09
Работающие	38,06 ± 7,92			

Примечания: ^a количество степеней свободы (*df*) — 123; ^б разница всегда в пользу группы *Обучающихся*; ^в статистическая значимость.

Таблица 3

Регрессионный анализ показателя социальной самореализации как зависимой переменной по группам Работающих (N = 51) и Обучающихся (N = 74)

Переменные	r	R	R ²	R ² change	Sign. F	Final β
Работающие						
Профессиональный стаж	-0,34**	0,34	0,11	0,11	0,02	-0,40**
Экстраверсия	0,17	0,36	0,13	0,01	0,38	0,23
Понимание эмоций	-0,12	0,46	0,21	0,08	0,03	-0,32*
Обучающиеся						
Профессиональный стаж	0,02	0,02	0,00	0,00	0,88	0,02
Экстраверсия	0,20*	0,21	0,04	0,04	0,08	0,09
Понимание эмоций	0,36**	0,37	0,13	0,09	0,01	0,32**

Примечания: *r* — коэффициент корреляции нулевого уровня; *R* — множественный коэффициент корреляции; *R²* — квадрат множественного коэффициента корреляции; *R² change* — пропорция пошагового изменения *R²*; *Sign. F* — статистическая значимость изменения; *Final β* — итоговый коэффициент регрессии для каждого предиктора; * *p* < 0,05; ** *p* < 0,01.

(*b*=0,02, *ns*). В обеих группах экстраверсия является положительным, но статистически незначимым предиктором. У *Обучающихся*

этот показатель имеет вид тенденции, приближаясь к статистически значимой величине с уникальным вкладом в объясняющую

способность модели 4,2% ($p=0,08$). Наконец, статистически значимым предиктором для обеих групп служит показатель понимания эмоций, но его вклад носит противоположную направленность. У *Работающих* он отрицателен ($b=-0,32$, $p<0,05$) и объясняет 8,1% ($p=0,03$) разброса значений зависимой переменной. Соответствующие значения показателя понимания эмоций у *Обучающихся*: $b=0,32$, $p<0,01$ и 9,2%, $p=0,01$.

Аналогичны данные [2]: педагоги с высоким уровнем профессионального выгорания, накапливающегося в длительной, но не приносящей удовлетворения профессиональной деятельности (продолжительный стаж коррелирует с ростом неудовлетворенности), характеризуются постоянно сниженным фоном настроения и выраженным скептицизмом, их активность (включая социально ориентированную) перестает быть целенаправленной и продуктивной. Основой их профессиональной мотивации являются преимущественно отрицательные мотивы (страх потерять работу, лишиться стимулирующих выплат, получить взыскание и др.). Такие педагоги задумываются о том, чтобы что-то кардинально изменить в своей жизни к лучшему, но им сложно разобраться в собственных эмоциях и понять эмоции других людей.

Таким образом, в рамках ответа на третий исследовательский вопрос статистически значимое подтверждение получила только уникальная роль эмоционального интеллекта, хотя характер его взаимоотношения с другими переменными принципиально различается у *Работающих* и *Обучающихся*. У первых понимание эмоций (собственных и окружающих людей) может вносить дополнительный вклад в более острое осознание невосребованности социальной активности в осуществлении молодыми взрослыми их профессиональной активности — ни они сами, ни их коллеги не придают большого значения не подкрепленному прагматическими интересами поведению. Соответственно, высокая чувствительность к эмоциям позволяет им быстрее и точнее это почувствовать. Напротив, представителям второй группы (пока не испытывающим на себе давления сфокуси-

роваться исключительно на профессиональной карьере и открытым для других видов социально ориентированной деятельности) более высокий уровень понимания эмоций может помочь определить, какую именно социальную активность и каких партнеров для ее реализации выбрать и оптимизировать степень своей вовлеченности в нее.

Заключение

1. Полученные результаты характеризуют выборку с преобладанием лиц женского пола (86% — женщин и 14% — мужчин), а также молодежи, формально не вовлеченной в социальные проекты. Такая выборка является достаточно репрезентативной и обладает типичными для большинства молодых взрослых в системе высшего образования характеристиками. Это относится как к общим для всей выборки переменным (личностные показатели, уровень эмоционального интеллекта и низкая выраженность социальной самореализации), так и тем, что подчеркивают различия внутри выборки (более высокие показатели личностной и профессиональной самореализации у *Обучающихся* по сравнению с *Работающими*). Роль профессионального стажа (в отличие от возраста) явно прослеживается в различии динамики самореализации, но не в личностных характеристиках и не в показателях эмоционального интеллекта. С увеличением стажа все виды самореализации имеют тенденцию к снижению.

2. Установлен разный характер связи между выделенными переменными и уровнем социальной самореализации у *Обучающихся* и *Работающих*. Профессиональный стаж является значимым негативным предиктором выраженности социальной самореализации у *Работающих*. Способность к пониманию эмоций снижает оценку социальной самореализации у *Работающих*, но повышает ее у *Обучающихся*.

3. Как у *Работающих*, так и у *Обучающихся* респондентов экстраверсия является положительным, но статистически незначимым предиктором социальной самореализации.

Низкая социальная самореализация молодежи создает потенциальные вызовы социально-психологической адаптации, эффективности профессиональной деятельности и межличностных контактов, но подходить к решению этой проблемы, в том числе способами психологических коррекционных воздействий, можно по-разному. При проведении психокоррекционных мероприятий с *Работающей* молодежью необходимо уделять внимание гармонизации Я-концепции и развитию эмоционального интеллекта, в частности, пониманию своих и чужих эмоций. По мере приобретения стажа работы молодые люди разочаровываются в профессиональной деятельности, у них может развиваться профессиональное выгорание, излишняя самокритичность, снижение социальной активности, инициативности и настойчивости. Раннее распознавание подобных тенденций самими молодыми людьми (за счет более высокого эмоционального интеллекта и, в частности, лучшего понимания эмоций) может позволить им раньше и активнее искать и успешно находить способы компенсации, например, распределяя внимание и направляя усилия на достижение различных взаимодополняющих целей вместо концентрации их на одной (например, профессиональной карьере или материальном благополучии).

В рамках психолого-педагогического сопровождения *Обучающихся* молодых людей кураторам учебных групп можно порекомендовать проводить мероприятия, направленные на вовлечение студентов в общественно полезную, культурно-массовую и спортивную деятельность, формировать социоцентрическую мотивацию, использовать эффективные методы командообразования, а также привлекать студентов к участию в стартапах и различных предпринимательских проектах. Результативность подобных видов активности во многом будет определяться способностью студентов разумно их балансировать, находить надежных партнеров и единомышленников, прогнозировать успешность своих усилий по реакции людей, вовлеченных в проекты, и их целевой аудитории. С повышением уровня эмоционального интеллекта обучающихся повышается

их последующая предпринимательская самооэффективность, особенно для студентов, которые уделяют больше внимания прикладному и инновационному образованию [22].

Также в работе психолога с *Обучающимися* имеет смысл использовать техники практической психологии, направленные на повышение внутреннего ресурсного потенциала самореализации личности и, в частности, на развитие эмоционального интеллекта посредством проведения соответствующих психологических тренингов.

В метаанализе эффективности тренинга эмоционального интеллекта подтвердилось наличие статистически значимой величины эффекта $r=0,51$ [14]. Тренинг эмоционального интеллекта вызвал увеличение показателя понимания эмоций значительно большее, чем других шкал ($r=0,69$). Возможно, что тренинг развития эмоционального интеллекта имеет наибольший эффект на те компетенции, которые важны для академической успеваемости — несколько исследований, проведенных в учебных заведениях, подтверждают больший прирост именно способности к пониманию эмоций. Таким образом, программы тренинга эмоционального интеллекта имеют потенциал положительного воздействия также на академическую успеваемость и опосредованно — на социальную и личностную самореализацию молодых взрослых.

Безусловно, перспективными для концептуального понимания изучаемых психологических феноменов представляются также дальнейшие исследования, направленные на:

— сравнительный анализ показателей социальной самореализации волонтеров и молодежи, не принимающей участие в неформальных социально ориентированных мероприятиях;

— сопоставление данных, полученных на выборках с различной гендерной композицией;

— более углубленный анализ характера связи между социальной самореализацией и личностными психологическими характеристиками респондентов, включая различные аспекты их эмоционального и социального интеллекта.

Литература

1. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 20 с.
2. Давыдова Н.И. Особенности самореализации педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2019. 216 с.
3. Костакова И.В., Григорьева С.С. Взаимосвязь самореализации и духовно-нравственного потенциала личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4(26). С. 114—117.
4. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Разработка методики исследования самореализации личности // В сборнике: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции, 2017. С. 3—15.
5. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264—278.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 400 с.
7. Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социомических и биономических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 40—51. DOI:10.17759/pse.2021260204
8. Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 52—62. DOI:10.17759/pse.201924030
9. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory—2 / Калугин А.Ю. [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 7—33.
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.11.2014 № 2403-р [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/
11. Расходчиков М.Н., Сачкова М.Е. Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 85—95. DOI:10.17759/pse.2019240608
12. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Григорьев А.В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 1. С. 18—34. DOI:10.17759/sps.2019100102
13. Bandura A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory // Journal of Social and Clinical Psychology. 1986. Vol. 4(3). P. 359—373. DOI:10.1521/jscp.1986.4.3.359
14. How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis / Hodzic S. [et al.] // Emotion Review. 2018. Vol. 10. P. 138—148. DOI:10.1177/1754073917708613
15. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis / MacCann C. [et al.] // Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146(2). P. 150—186. DOI:10.1037/bul0000219
16. Marconetti J., Rossier J. Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy // Journal of Individual Differences. 2016. Vol. 37(3). P. 135—144. DOI:10.1027/1614-0001/a000198
17. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis / van der Linden D. [et al.] // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143(1). P. 36—52. DOI:10.1037/bul0000078
18. Saka N., Gati I., Kelly K.R. Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties // Journal of Career Assessment. 2008. Vol. 16. P. 403—424.
19. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education / In: K.R. Wentzel & Miele D.B. (Eds.) // Handbook of motivation in school. 2016. P. 33—55.
20. Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: a meta-analytic path analysis / Brown S.D. [et al.] // Journal of Vocational Behavior. 2011. Vol. 79. P. 81—90. DOI:10.1016/j.jvb.2010.11.009
21. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: a meta-analytic path-analysis / Stajkovic A.D. [et al.] // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 120. P. 238—245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
22. The Relationship between Emotional Intelligence and Entrepreneurial Self-Efficacy of Chinese Vocational College Students / Wen Y. [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17(12). P. 4511. DOI:10.3390/ijerph17124511
23. Tugade M.M., Fredrickson B.L. "Positive emotions and emotional intelligence" // The Wisdom of Feelings: Processes Underlying Emotional Intelligence. In Barrett L.F., Salovey P. (eds.). New York, NY: Guilford, 2001. P. 145—167.

References

1. Azarova E.S. Psikhologicheskie determinanty i efekty dobrovol'cheskoi deyatel'nosti. Avtoref. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological determinants and effects of volunteerism. PhD (Psychology) Thesis]. Khabarovsk, 2008. 20 p.
2. Davydova N.I. Osobennosti samorealizatsii pedagogov na raznykh stadiyakh emotsional'nogo vygoraniya. Diss. kand. psikhol. nauk. [Features of self-realization of teachers at different stages of emotional burnout. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2019. 216 p.
3. Kostakova I.V., Grigor'eva S.S. Vzaimosvyaz' samorealizatsii i dukhovno-nravstvennogo potentsiala lichnosti [Interrelation of self-realization and spiritual and moral potential of the personality]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vector of Science. Togliatti State University], 2013, no. 4(26), pp. 114—117. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Kudinov S.I., Kudinov S.S. Razrabotka metodiki issledovaniya samorealizatsii lichnosti. Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Development of the methods for studying the self-realization of the personality. Higher school: experience, problems, prospects. Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Publ. RUDN, 2017, pp. 3—15.
5. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern representations of emotional intelligence]. In Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.). *Sotsial'nyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow: Publ. IP RAN, 2004, pp. 29—36.
6. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. Saint-Petersburg: Piter, 2016. 400 p.
7. Obukhova Yu.V., Borokhovskiy E.F. Emotsional'nyi intellekt kak faktor uspekhov samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professii [Emotional Intelligence as a Factor of Successful Self-Realization in Students of Socionomic and Bionomic Professions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 40—51. DOI:10.17759/pse.2021260204 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Palkin K.A. Tsennostnye determinanty gotovnosti cheloveka k volonterskoi deyatel'nosti [Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 52—62. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI:10.17759/pse.201924030
9. Kalugin A.Yu. et al. Psikhometrika russkoyazychnoi versii Big Five Inventory—2 [Psychometric Properties of the Russian Version of the Big Five Inventory-2]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 7—33. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoy Federacii «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoy Federacii na period do 2025 goda» ot 29 noyabrya 2014 g. N 2403-r [Order of the Government of the Russian Federation "On Approval of the Fundamentals of the State Youth Policy of the Russian Federation for the period up to 2025" dated November 29, 2014 No. 2403-r] [Electronic source]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/
11. Rashodchikova M.N., Sachkova M.Ye. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh osobennosti studentov i ikh gotovnosti k volonterskoi deyatel'nosti [Interrelation of Psychological Features of Students and Their Willingness for Volunteer Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 85—95. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2019240608
12. Shamonov R.M., Grigor'eva M.V., Grigor'ev A.V. Voleyve kachestva kak prediktory znachimosti sotsial'noi aktivnosti studentov [Volitional qualities as predictors of the importance of social activity of students]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 1, pp. 18—34. (In Russ.). DOI:10.17759/sps.2019100102
13. Bandura A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1986. Vol. 4(3), pp. 359—373. DOI:10.1521/jscp.1986.4.3.359
14. Hodzic S. et al. How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 2018. Vol. 10, pp. 138—148. DOI:10.1177/1754073917708613
15. MacCann C. et al. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2020. Vol. 146(2), pp. 150—186. DOI:10.1037/bul0000219
16. Marcionetti J., Rossier J. Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 2016. Vol. 37(3), pp. 135—144. DOI:10.1027/1614-0001/a000198
17. van der Linden D. et al. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2017. Vol. 143(1), pp. 36—52. DOI:10.1037/bul0000078
18. Saka N., Gati I., Kelly K.R. Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 2008. Vol. 16, pp. 403—424.
19. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education. In: K.R. Wentzel & Miele D.B. (eds.). *Handbook of motivation in school*, 2016, pp. 33—55.

20. Brown S.D. et al. Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 2011. Vol. 79, pp. 81—90. DOI:10.1016/j.jvb.2010.11.009

21. Stajkovic A.D. et al. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: a meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 120, pp. 238—245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014

22. Wen Y. et al. The Relationship between Emotional Intelligence and Entrepreneurial Self-Efficacy of Chinese Vocational College Students. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17(12), pp. 4511. DOI:10.3390/ijerph17124511

23. Tugade M.M., Fredrickson B.L. "Positive emotions and emotional intelligence". The Wisdom of Feelings: Processes Underlying Emotional Intelligence. In Barrett L.F., Salovey P. (eds.). New York, NY: Guilford, 2001, pp. 145—167.

Информация об авторах

Обухова Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-4650>, e-mail: uvobukhova@yandex.ru

Бороховский Евгений Федорович, доктор психологических наук, ассоциированный профессор факультета образования, Университет Конкордия, г. Монреаль, Канада, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-0417>, e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca

Information about the authors

Yulia V. Obukhova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology of development, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-4650>, e-mail: uvobukhova@yandex.ru

Eugene F. Borokhovski, PhD in Psychology, Associate Professor, Concordia University, Monreal, Canada, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-0417>, e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca

Получена 02.05.2022

Принята в печать 20.02.2023

Received 02.05.2022

Accepted 20.02.2023

Promoting Academic Achievement: The Role of Self-efficacy in Predicting Students' Success in the Higher Education Settings

Nahla M. Moussa

American University in the Emirates, Dubai, UAE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aeu.ae

Self-efficacy forms a major factor that influences many life aspects, as a result, it has been researched by many psychologists and educators worldwide from different perspectives. Embracing the context of Bandura's Self-efficacy Theory as a theoretical framework, this quantitative empirical research paper introduces an overview of the role that self-efficacy plays in shaping higher education students' academic achievement among a diverse group of college students. The diverse group comprises N=374 students who took part in this research study and responded to the General Self-efficacy Scale (GSE) to disclose the perception of their self-efficacy and the ability to perform the required academic tasks. Multiple analysis techniques including Descriptive analysis, Pearson Correlation Coefficient, t-test for independent sample, and Simple Linear Regression were conducted to achieve the paper's objectives. Data analysis demonstrated a strong positive correlation between students' general self-efficacy and academic achievement $r=0,748$, $p<0,001$. Moreover, students' self-efficacy was found as a significant predictor of students' academic achievement. Findings indicated that no gender-based differences in students' general self-efficacy among higher education students. The discoveries of this research study can be implemented in instructional designing, curriculum development, and college counseling services to promote students' academic achievement.

Keywords: self-efficacy, academic achievement, higher education, gender differences, UAE.

Acknowledgments. The author appreciates her institution the encouragement and continuous support.

For citation: Moussa N.M. Promoting Academic Achievement: The Role of Self-efficacy in Predicting Students' Success in the Higher Education Settings. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 18—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280202> (In Russ.).

Улучшение результатов обучения: роль самоэффективности при прогнозировании успеваемости студентов в условиях высшего образования

Нала М. Мусса

Американский университет в Эмиратах, г. Дубай, ОАЭ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aeu.ae

Самоэффективность является ключевым фактором, влияющим на многие стороны жизни, поэтому многие психологи и педагоги во всем мире исследуют ее с разных точек зрения. Используя концепцию А. Бандуры о самоэффективности в качестве теоретической основы, автор данного количественного эмпирического исследования рассматривает роль самоэффективности в формировании академической успеваемости студентов высших учебных заведений на примере неоднородной группы студентов колледжа. Группа состоит из N=374 студентов, принявших участие в данном исследовании и ответивших на вопросы шкалы общей самоэффективности (ШОС) с целью оценки своей самоэффективности, а также способности выполнять требуемые учебные задания. Для решения поставленных задач в работе применялись методы множественного анализа, включая описательный анализ, коэффициент корреляции Пирсона, t-тест для независимой выборки и простую линейную регрессию. В результате анализа данных была выявлена сильная положительная корреляция между общей самоэффективностью студентов и академической успеваемостью ($r=0,748$, $p<0,001$). Более того, самоэффективность студентов является значимой составляющей их академической успеваемости. Выводы показали, что гендерные различия между студентами высших учебных заведений по уровню общей самоэффективности отсутствуют. Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы при разработке учебных планов, учебных программ и при оказании консультационных услуг в колледже для повышения успеваемости студентов.

Ключевые слова: самоэффективность, академическая успеваемость, высшее образование, гендерные различия, ОАЭ.

Благодарности. Автор выражает признательность своему университету за содействие и постоянную поддержку.

Для цитаты: Мусса Н.М. Улучшение результатов обучения: роль самоэффективности при прогнозировании успеваемости студентов в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 18—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280202>

Introduction

From the time when Albert Bandura started his research [5] about self-efficacy, it has become an interesting topic for researchers and educators, as a result, self-efficacy has been

used to predict several human behaviors. The past decades witnessed an expanding focus on self-efficacy and students' achievement motivation [4; 19]. Academic achievement is a valuable goal for many students from different grade

levels. The high academic achievement opens doors for more career opportunities for graduated students, allows them to enter competitive fields, and be prepared for their future careers. Accordingly, students are constantly striving to achieve better grades and show outstanding academic performance. One of the most defining factors that affect students' academic performance is self-efficacy. The United Arab Emirates (UAE) is a developed country with a strong economy located in the Gulf area and comprises individuals from more than 200 diverse nationalities. The country provides a solid education system that takes account of the different needs of all students from various backgrounds. The UAE focuses on achieving a high rank in the world in entrepreneurship by transitioning to a knowledge-based economy, which promotes innovation, creativity, research, and development in all sectors. Thus, the country relies on the higher education sector to supply the Emirati society with qualified potential future leaders. Current research studies in the UAE focus critically on students' self-efficacy from multiple perspectives such as e-learning self-efficacy and social self-efficacy. However, comprehensive research that examines the correlation between general self-efficacy and students' academic achievement in the UAE has not been fully investigated or explored.

The current research study proposes to examine the students' general self-efficacy level and interpret it in the context of Bandura's *Self-efficacy Theory*. Moreover, the study explores students' academic achievement and the association between self-efficacy and academic achievement within a diverse group of students in higher education settings in the UAE. Furthermore, this study aims to examine whether self-efficacy can predict stud' academic achievement. Additionally, gender differences in self-efficacy will be explored here. For this study, self-efficacy refers to students' beliefs in their ability to perform a general and academic task, this variable is measured by *General Self-efficacy Scale* (GSE) [27]. The academic achievement here is measured by students' academic performance in their course work, represented by their Grade Point Average (GPA).

The findings of this research paper will benefit Emirati society in the context of informing the job market about the quality of the potential candidates who are expected to meet the dynamic work demands. Thus, in the societal context, the study sheds light on the role of higher education in preparing graduate cadres who can meet the needs of the rapidly growing future, which contributes to society's development. In addition, the study results will benefit both the higher education and counseling sectors in the UAE in the context of practice and implementation. From the international viewpoint, the discoveries can benefit educators who accentuate the importance of comparative education, diverse expatriate group, or international education. Furthermore, those who are considering relocating to the UAE and becoming engaged in higher education or counseling as students, educators, or counselors will find it meaningful.

Literature Review

Self-efficacy Theory

Five decades ago, psychologist Albert Bandura created the term 'self-efficacy,' and proposed the *Self-efficacy Theory*. Bandura [5] explained the concept of self-efficacy as a person's belief in their abilities that is associated with addressing various situations. In other words, self-efficacy refers to the subjective view of one's ability to perform sequences of required actions to deal with potential situations [5]. Bandura later published research that defined and popularized the concept of self-efficacy effectively as "*The belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations*" [6]. Bandura's definition proposes two aspects; (1) self-efficacy is a belief about an individual's ability, it is not completely consistent with one's actual capability in a specific field. (2) Individuals relate their efficacy assessment to specific objectives, which suggests the task itself and the nature of the situation.

According to Albert Bandura [5], individuals can develop their beliefs about their self-efficacy through different four main resources of influence, including the following:

(1) Mastery experiences: it is perceived as the most effective source that supplies efficacy

knowledge as it provides the most reliable indicator of whether an individual can gather the needed requirements to succeed in a task. When an individual succeeds, he/she develops a vigorous belief in his/her own efficacy. If failures arise before developing self-efficacy, it is undermined [7].

(2) Vicarious experiences: vicarious experiences consist of observing other people complete a task successfully. As explained by Bandura [5], when individuals observe other people like them succeed in a task through continual effort, individuals' beliefs about their abilities to achieve a successful task are enhanced. The existence of definite role models promotes the belief in self-efficacy.

(3) Social persuasion: this is an influencer factor in self-efficacy; when people receive positive verbal feedback about their performance in a task, that persuades them that they can succeed. Encouragement and discouragement related to individuals' performance in a task is influenced by their self-efficacy. Verbal persuasion is more beneficial when it is administered an early age.

(4) Emotional states: people's subjective well-being determines their feeling about their capabilities in a particular situation, so self-efficacy depends on lacking physiological disorders such as anxiety, depression, stress, and fear. Feeling healthy emotionally helps people to build their self-efficacy, so managing personal mood when facing challenging situations improves the sense of self-efficacy.

The Concept of self-efficacy

As per Carpenter [12], the concept of self-efficacy is characterized by individuals' self-belief of being successful in specific tasks or achieving objectives. To simplify it, self-efficacy is the individual's belief in his capability to achieve a certain task or pass a situation successfully. Self-efficacy is associated with individuals' skills and abilities and what individuals believe regarding their capabilities and what they can accomplish. The feeling of high self-efficacy boosts people's motivation and subjective well-being. Self-efficacy indicates confidence level among individuals in their ability to practice

self-control over individual behaviors, desires, motivation, and social setting. [9] suggested that self-efficacy is believed to describe and predict an individual's belief, thought, emotion, and behavior. Daily life aspects depend on many basic components which include self-efficacy as the main one that affects not only people's feelings but also it contributes to one's success because it helps individuals to determine their goals and promotes the achievement of these goals.

In the contemporary competitive world, self-efficacy is important to stay confident to overcome complex and challenging situations. Based on the empirical tests, self-efficacy was found to function as a common mechanism that could help to integrate various modes of treatment to promote behavior changes [7]. Self-efficacy is not just a factor, but also a key to better academic achievement and achievement. When people feel secure with their capabilities, they approach hard and challenging tasks as they master them. On the other hand, people with low self-confidence in their capabilities feel threatened by difficult tasks, which encourages them to avoid them. Thus, people with low self-efficacy may have less commitment to their tasks and goals. For this study self-efficacy refers to students' belief in their abilities to address different educational situations and be able to achieve high academic achievement.

Self-efficacy and Academic A

The role of self-efficacy as a factor that shapes students' academic performance has been given a great focus by psychologists. Discussing self-efficacy within the context of social-cognitive theory, Bandura [8] defines self-efficacy as a motivational orientation that arouses grit when encountered by a challenging situation, improves careful actions, promotes long-term vision, adopts self-regulation, and enables self-correcting when it is needed. Self-efficacy performs a vital function in our lives because it enhances the productivity of individuals, and it has been highly important in many organizations and educational institutions. Soon after Bandura's focused research on self-efficacy, research evidence increased to confirm the positive associations between

students' academic efficacy and their performance. Furthermore, the research findings from the past few decades showed that, in addition to the positive effect of self-efficacy on the students' performance, there is evidence that the effort quality differs among students in using additional cognitive and metacognitive managing approaches among students with high academic efficacy than their peers with lower efficacy beliefs [24]. Self-efficacy is assumed to affect people's efforts, activities choice, and perseverance through a large variety of human functioning. In addition, individuals develop self-efficacy beliefs relative to defined objectives. [14] examined the role of self-efficacy on students' academic achievements, the research outcome demonstrated that students' self-efficacy and academic achievement are positively correlated.

The benefit of self-efficacy underlies helping students to learn and develop based on their own abilities with less need for any external support and guidance. As stated by [12], self-efficacy enhances students' self-confidence and experiences and allows them to address issues and challenges independently. [30] investigated the relationship between self-efficacy and students' achievement using a very large sample in China, their findings revealed that self-efficacy can predict students' mathematics' achievements significantly. The research findings indicated that self-efficacy was found to be a mediator factor between students' achievement in mathematics and their relationship with their teachers. Students with high self-efficacy feel more confident in their problem-solving ability to solve difficult problems and deliver outstanding achievement on the academic level, therefore, it is important to enhance the overall students' achievement and activities. [15] studied the relationship between self-efficacy and students' academic achievement, and the findings revealed a satisfaction relationship between these two variables.

Deliberating the importance of self-efficacy in supporting goal attainment revealed that self-efficacy affects students' goal achievements significantly. According to [16], an individual with self-efficacy demonstrates the skills and knowl-

edge required to achieve goals and overcome obstacles. [16] revealed that enhanced experiences and self-efficacy enable individuals to adopt the right method and avoid the challenges to achieve their goals. Currently, self-efficacy has been considered the most important element of a child's development. Self-efficacy is not only effective in achieving academic goals but also in achieving personal as well as professional goals.

As highlighted by [16], the link between mastery orientation and goal attainment is not as precise as the link between self-efficacy and goal attainment. Self-efficacy also helps in reducing study times; thus, the students can provide their best performances even by learning for not much time. It was found that, self-efficacy has played an effective role in enhancing individuals' performances in their respective fields. It has been evaluated that self-efficacy has enabled students to achieve their academic goals and adults to achieve their professional objectives. The higher education stage is quite competitive for students because they need to be prepared for the growing rapid world; hence, they are recommended to provide their greatest achievement. The research on the association between self-efficacy and academic success suggest that academic success is inspired by the self-efficacy. The study of [20] revealed that students who have high self-efficacy are more confident and are expected to achieve higher academic achievement, which suggests that self-efficacy plays a critical role in predicting academic achievement. In the UAE, [1] found that students' self-efficacy can boost their performance in online learning. [21] analyzed the correlation between self-efficacy and academic success among first-generation diverse ethnic groups of college students, it was found that education self-efficacy can significantly predict augmented academic achievement.

In organizations, self-efficacy has enabled individuals to provide their greatest performances by overcoming all potential threats and challenges [18]. On the other hand, in educational institutes, self-efficacy has enabled students to achieve their personal goals as well as to acquire higher grades in academic assessments.

As demonstrated by [17], challenges and issues are common parts of everyone's life; however, it is important to have self-efficacy to overcome them and achieve goals. In schools and universities, self-efficacy has enabled students to overcome their weaknesses and enhance their learning abilities [9].

Self-efficacy and Gender

Gender plays visible roles in many aspects such as academic success, motivation, intelligence, and self-efficacy. Understanding the difference-based gender in self-efficacy has been searched and investigated by many researchers [5; 42] conducted a research study to investigate perceived self-efficacy towards computer use and gender differences among college students, the study results revealed gender differences in perceived self-efficacy related to achieving complex tasks on computers. The study of [10] examined gender and race differences in self-efficacy and how gender could impact self-efficacy. The results demonstrated moderate differences in self-efficacy based on gender. Diseth and a group of researchers studied the relationship between self-efficacy, self-esteem, and incremental intelligence theories among middle school students aiming to examine how these variables may differ based on students' gender and their grade level, and how these form a predictor of academic achievement. The results revealed positive relations between self-efficacy, self-esteem, and intelligence theories, while middle school girls were found with lower levels of self-efficacy and self-esteem. In the UAE, the study of [2] focused on investigating the association among some factors including gender, self-esteem, loneliness, and self-efficacy of college

students. The research results revealed that gender-based differences in the measured variables reside. Female students showed higher loneliness, lower self-efficacy, and lower self-esteem compared to male students.

Research Questions

To achieve the research objectives of this paper, these research questions are recommended.

1. What is the self-efficacy level among higher education students in the UAE?
2. What is the academic achievement level of higher education students in the UAE?
3. What is the relationship between self-efficacy and student academic achievement among higher education students in the UAE?
4. Is there a gender-based difference in students' self-efficacy in the higher education settings in the UAE?

Materials and Methods

Study Sample

A diverse group of students formed the sample of this research study. A total of 374 undergraduate students enrolled in different colleges and universities in the UAE were chosen randomly to participate in this research study and respond to the General Self-Efficacy Scale (GSE) [27]. The 374 — sample is distributed as follows; 151 (40,4%) are males and the female participants represent 223 (59,6%). The descriptive analysis showed that most of the samples' age ranged from 18 to 24 years, the age categories are displayed in table 1. A diverse sample from different backgrounds and regions who reside in the UAE engaged in the research study as shown in table 2.

Table 1

Distribution and Percentages of Participants by Gender (N=374)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18—24	262	70,1	70,1	70,1
	25—31	72	19,3	19,3	89,3
	32—38	23	6,1	6,1	95,5
	+ 39	17	4,5	4,5	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

Table 2

Distribution and Percentages of the Diverse Group of Participants (N=374)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	UAE/GCC	139	37,2	37,2	37,2
	Egypt/North Africa	36	9,6	9,6	46,8
	Middle East/Not GCC	22	5,9	5,9	52,7
	Asian (India/Pakistan)	51	13,6	13,6	66,3
	USA	38	10,2	10,2	76,5
	Europe	37	9,9	9,9	86,4
	African	47	12,6	12,6	98,9
	Others	4	1,1	1,1	100,0
	Total	374	100,0	100,0	

Research Instrument

As the current study intends to discover the levels of self-efficacy and how it relate to the student’s academic performance, the *General Self-Efficacy Scale (GSE)* [27] was utilized to achieve the research objectives and examine the students’ perceived self-efficacy. The General Self-Efficacy Scale (GSE) is a 10 — item measurement scale that is created to measure individuals’ self-efficacy; one’s positive self-beliefs about their capacity to cope with challenging life situations. The GSE is a self-report measurement scale designed to measure individuals perceived self-efficacy. The GSE is a 10 — items Likert scale with 4 — points ranging from *Not at all true* = 1 to, *Hardly true* = 2, *Moderately true* = 3, to *Exactly true* = 4. All items of GSE are phrased positively. To calculate the total score, add the sum of all 10 — items, so the total score is expected to range from 10-40. The higher the score attained by students; the more self-efficacy is found.

Reliability and Validity

The scale has been used in many studies in different countries with hundred thousand participants. As explained by Schwarzer and Jerusalem [27], the GSE showed high internal consistency with Cronbach’s α ranges between 0,76 and 0,90, which indicates high internal reliability. For validity, the GSE scale was proven to be related positively to satisfaction with the workplace, emotion, and optimism and negatively correlated with some psychological disor-

ders such as stress, depression, anxiety, burn-out, and health issues, which confirms the validity of the measurement scale. For this research paper, *Cronbach’s α* was calculated to assess the internal consistency between the GSE items and measure the scale reliability. Data analysis showed that the scale items have high reliability, represented by a *Cronbach’s α* =0,850, which is consistent with the findings of [38] who revealed that the Cronbach’s α score for this test (*GSE*) is between 0,79 and 0,88 which indicates enough reliability and internal consistency.

Data Collection

The procedure of data gathering began in the mid of spring of 2021 and continued for eight weeks. After obtaining the Institutional Review Board IRB approval, the researcher contacted many professors in different universities in the UAE seeking approval to conduct this research study. The General Self-Efficacy Scale (GSE) was modelled on Google forms with a full description of the study, the method of answering the questions, and the consent form. After getting approval, participants were invited to attend a virtual meeting with the researcher. The researcher started the meeting with a presentation about the self-efficacy concept and explained the procedure for answering the questions and was available during administering the GSE to answer any questions. The students voluntarily replied to the GSE. All data was gathered and analyzed through SPSS version 22.0.

Data Analysis and Results

At the beginning of the analysis, the researcher addressed all issues that affect outliers, any missing values, normality, homogeneity of variance, and independence. To answer **RQ 1**, descriptive analysis was performed, results showed that students perceived general self-efficacy is medium to a high level of perception represented by the total of GSE ($M=32,136$, $SD=4,931$). For **RQ 2**, the descriptive analysis revealed that higher education students in the UAE are identified with medium to high academic achievement represented by

their CGPA ($M=3,376$, $Median=3,50$, $Mode=4,00$, $SD=0,4989$). Regarding the correlation between perceived self-efficacy and students' academic performance, (**RQ 3**), the Pearson Correlation Coefficient r revealed a high positive correlation, $r=0,748$, $p<0,001$ is statistically significant which shows that students' self-efficacy is positively associated with their academic achievement as measured by their GPA (see table 3).

Thus, when the self-efficacy increases by 1 unit, the student's academic achievement increases by .560 units (see figure).

Table 3
The Correlation Between Students' Self-Efficacy and Academic Achievement (N=374)

		CGPA	GSE_Total
CGPA	Pearson Correlation	1	0,748**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	374	374

** . Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

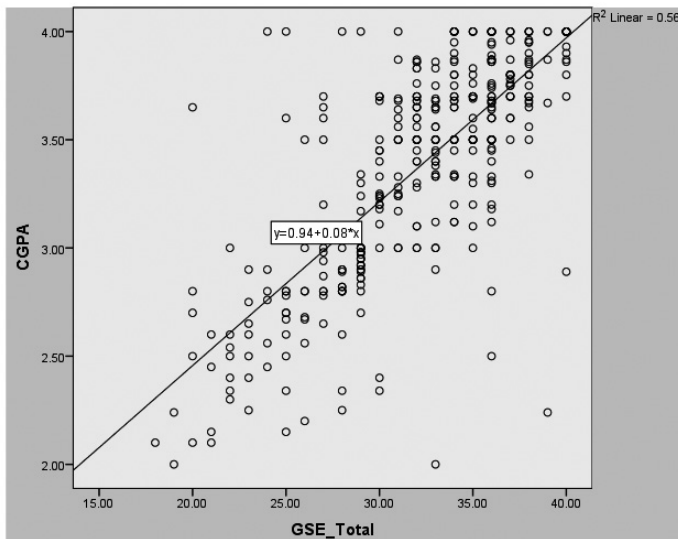


Figure. The Relationship Between Self-efficacy and Academic Achievement Predicting the impact of self-efficacy on students' academic performance mandates conducting *Simple Linear Regression*.

The researcher hypothesized all issues of assumptions of linearity and homoscedasticity. Regression analysis demonstrated that $R^2=56\%$ of the total variance in students' academic achievement represented by their (GPA) is accounted for by their feeling of self-efficacy, $F(1, 372)=473,773$, $p<0,001$ is statistically significant representing a linear relationship between students' self-efficacy and academic performance is existing. The following equation represents the regression model.

Academic Achievement=0,942+0,560 * **Self-efficacy** (1)

Answering **RQ 4**, concerning the gender-based difference in perceived self-efficacy, the mean score of self-efficacy was calculated. In addition, the *t*-test for independent samples demonstrated that the self-efficacy mean score for male students ($N=151$) is ($M=32,629$, $SD=4,907$) when compared with those of female students ($N=223$) ($M=31,803$, $SD=4,930$) was not statistically significant, in addition, *Levene's Test* for equality of variances is not statistically significant $F(372)=0,282$, $p=0,596$, which specifies the equality of sample variances, so here we study the equal variance assumed to explain the findings, $t(372)=1,594$, $p=0,112$, not statistically significant, these findings designate that the gender-based difference in the students' perceived self-efficacy does not reside.

Discussion

The current research study reports on the general self-efficacy level and academic performance among a diverse group of higher education students in the UAE. Results showed that higher education students demonstrate a medium to a high level of perceived self-efficacy as indicated by the *GSE*. These findings could be interpreted in the context of Bandura's *Self-efficacy Theory* as students have a positive perception of their capability to achieve high academic achievement but not necessarily reflects the actual ability of students, nonetheless here in this current study, however, the sample is a diverse student but their perceived self-efficacy is very consistent with their actual ability to succeed as presented by their GPA. Although students provided their perceived general self-efficacy, they employed this perception towards their academic achievement which was confirmed by the consistency between their perception and academic achievement. The results of students' positive academic achievement could be explained in the context of Bandura's Theory about resources of self-efficacy, the powerful source: mastery experiences. Thus, when students succeed, they develop a solid belief about their possessed ability to maintain success [7]. Furthermore, students' self-effi-

cacy motivates them to enhance their learning process and achieve appropriate academic success. Moreover, these findings could be interpreted as students' vicarious experiences through communicating with other students who have graduated earlier than them boosts students' beliefs that they own the ability to achieve the same academic achievement. Thus, the diversity of students enabled them to communicate, learn, and develop their skills through communicating with a group of expat learners. Here in this research study, a strong positive correlation between students' self-efficacy and their academic performance is expected because general self-efficacy can influence people's behavior and endeavors. These findings are consistent with [16] who reveal self-efficacy helps students to cope with challenges and demonstrate high academic achievement. Furthermore, these outcomes are supported by the findings of [20] who discovered that high self-efficacy boosts students' self-confidence and enhances academic performance. The high percentage (56%) that indicates the variances in academic success account for students' general self-efficacy agrees with the findings of [15; 20; 30] and who demonstrated that self-efficacy can predict and improve students' academic success significantly. The result of no gender-based difference in — self-efficacy shows that students from both genders have similar feelings about their capabilities and actions toward different situations. Thus, the findings indicate that higher education in the UAE provides equal learning opportunities to a diverse group of learners, implementing equity in education and protecting students' rights. Consequently, higher education contributes to the society's progress and prosperity.

The outcome of this research could be implemented in the counseling centers on and off campus to enhance the perception of students' self-efficacy and encourage them to work hard to achieve their academic goals. Furthermore, higher education institutions can emphasize the importance of students' self-efficacy by offering students academic advising sessions, students' orientation, and workshops to enhance their

self-efficacy, which can influence their academic performance.

Limitations of the present paper are found beneath the simple linear regression as it examines the linear relationship between two variables, the dependent and independent variables, so it suggests that a straight-line relationship between the two variables is existing, which is not accurate in some cases. Moreover, the characteristics of diversity should be discussed here to boost the results.

Conclusion

This research article was achieved to examine students' self-efficacy and their academic performance and find out how does the self-efficacy relate to and predicts students' academic achievement among higher education students in the UAE, moreover, explores the gender-based difference in students' general self-efficacy. Higher education students in the UAE showed medium to high levels in both self-efficacy and academic achievement as measured by students' GPA and the GSE. Furthermore, self-efficacy demonstrated a strong positive correlation (0,75) with students' academic achievement. Additionally, it was revealed that 56% of students' academic achievement can be explained by their self-efficacy, which indicates that self-efficacy is a significant predictor of students' success within a diverse group of learners in the higher education sector in the UAE. The results proved that no gender-based difference resides among higher education students in the UAE. Thus, higher education in the UAE includes a diverse group of students successfully and provides equal learning opportunities to all students regardless of their background or gender.

References

1. Zabrodin Yu.M., Metelkova E.I., Rubtsov V.V. Conception and Organizational and Structural Models of Psychological Service in Education. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1—15. DOI:10.17759/psyedu.2016080301. (In Russ.).
2. Abulibdeh E.S., Hassan S.S. E-learning Interactions, Information Technology Self-efficacy, and Student Achievement at the University of Sharjah,

Recommendations for Practice

Based on the discoveries of this research study, the following recommendations are presented to instructors, higher education policy-makers, stakeholders, and decision-makers, to be incorporated into the higher education sector. The study discoveries recommend measuring students' self-efficacy at the beginning of the academic year to identify their self-efficacy level so the college counseling centers can offer a training session to students with low self-efficacy and follow up with their academic success to improve their perceptions and beliefs in their ability to succeed. In the context of instructional design and curriculum development, instructors can embrace elective courses that improve students' self-efficacy for better academic achievement. Moreover, when explaining an academic task or assignment, instructors can integrate some instructional techniques to promote students' self-efficacy, it would be beneficial to evoke and awaken students' skills and ability to do it. Thus, it could be supported by connecting the assignment/task with a previously achieved one that the students accomplished. Moreover, the recommendations can be extended to include self-efficacy when designing assessment tools related to coursework in different subject areas.

Future research: The study outcomes recommend examining more factors that could influence students' academic achievement in the UAE such as diversity characteristics, self-esteem and achievement motivations. Moreover, examine the impact of offering self-efficacy training sessions on improving the self-efficacy levels and measures the impact of integrating self-efficacy components in the curriculum and instructional design on students' academic performance.

UAE. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2011. Vol. 27, no. 6, pp. 1014—1025. DOI:10.14742/ajet.926

3. Al Khatib S.A. Exploring the Relationship Among Loneliness, Self-esteem, Self-efficacy, and Gender in United Arab Emirates College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 2012. Vol. 8, no. 1, pp. 159—181. DOI:10.5964/ejop.v8i1.301

4. Artino A.R. Academic Self-efficacy: From Educational Theory to Instructional Practice.

- Perspectives on Medical Education*, 2012. Vol. 1, no. 2, pp. 76—85. DOI:10.1007/s40037-012-0012-5
5. Artino A.R., La Rochelle J.S., Durning S.J. Second-year Medical Students' Motivational Beliefs, Emotions, and Achievement. *Medical Education*, 2010. Vol. 44, pp. 1203—1212. DOI:10.1111/j.1365-2923.2010.03712.x
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, no. 2, pp. 191—215.
7. Bandura A. Self-efficacy in changing societies. NY: Cambridge University Press, 1995.
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997.
9. Bandura A., Caprara G.V., Barbaranelli C., Pastorelli C., Regali C. Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 80, no. 1, pp. 125—135. DOI:10.1037/0022-3514.80.1.125
10. Bong M., Skaalvik E.M. Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 2003. Vol. 15, no. 1, pp. 1—40. DOI:10.1023/A:1021302408382
11. Buchanan T, Selmon N. Race and Gender Differences in Self-efficacy: Assessing The Role of Gender Role Attitudes and Family Background. *Sex Roles*, 2008. Vol. 58, no. 11—12, pp. 822—836. DOI:10.1007/s11199-008-9389-3
12. Busch T. Gender Differences in Self-Efficacy and Attitudes toward Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 1995. Vol. 12, no. 2, pp. 147—158. DOI:10.2190/H7E1-XMM7-GU9B-3HWR
13. Carpenter S.L. A Comparison of the Relationships of Students' Self-efficacy, Goal Orientation, and Achievement Across Grade Levels: A Meta-analysis (Doctoral dissertation, Faculty of Education-Simon Fraser University), 2007. Retrieved from: <http://summit.sfu.ca/system/files/iritem1/2661/etd2816.pdf>
14. Cherian J., Jacob J. Impact of self-efficacy on motivation and performance of employees. *International Journal of Business and Management*, 2013. Vol. 8, no. 14, pp. 80. DOI:10.5539/ijbm.v8n14p80
15. de Fátima Goulão M. The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education*, 2014. Vol. 1, no. 3, pp. 237—246. DOI:10.30958/aje.1-3-4
16. Doménech-Betoret F., Abellán-Roselló L., Gómez-Artiga A. Self-efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: the Mediator Role of Students' Expectancy-value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8, 1193. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01193
17. Huang C. Achievement Goals and Self-efficacy: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 2016. Vol. 19, pp. 119—137. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X1630029X> DOI:10.1007/s1102120110097y
18. James M. (n.d.). Self-Efficacy Theory and Research: Applications in Clinical and Counseling Psychology. 1987.
19. Judge T.A., Jackson C.L., Shaw J.C., Scott B.A., Rich B.L. Self-efficacy and work-related Performance: the Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology*, 2007. Vol. 92, no. 1, pp. 107—127. DOI:10.1037/0021-9010.92.1.107
20. Komarraju M., Nadler D. Self-efficacy and Academic Achievement: Why do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*, 2013. Vol. 25, pp. 67—72. DOI:10.1016/j.lindif.2013.01.005141
21. Lopez J.D. Gender Differences in Self-efficacy Among Latino College Freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 36, no. 1, pp. 95—104. DOI:10.1177%2F0739986313510690
22. Meral M., Colak E., Zereyak E. The Relationship Between Self-efficacy and Academic Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 46, pp. 1143—1146. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.05.264
23. Pajares F. Albert Bandura: Biographical Sketches, 2004 [Electronic resource]. URL: <http://des.emory.edu/mfp/bandurabio.html> (Accessed 13.09.2021)
24. Pintrich P.R., De Groot E.V. Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 1990. Vol. 82, no. 1, pp. 33—40. DOI:10.1037/0022-0663.82.1.33
25. Redmond B.F. Self-Efficacy Theory: Do I think that I can Succeed in my Work? Work Attitudes and Motivation, 2010. The Pennsylvania: State University, World Campus.
26. Samavi S.A., Ebrahimi K., Javdan M. Relationship Between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement Among high School Students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2017. Vol. 4, no. 7, pp. 71—92. DOI:10.22084/jpsychogy.2017.1654
27. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs. Windsor, UK: NFER-Nelson, 1995, pp. 35—37.
28. Tømte C., Hatlevik O.E. Gender-differences in Self-efficacy ICT Related to Various ICT-User Profiles in Finland and Norway. How Do Self-efficacy, Gender and ICT-user Profiles Relate to Findings from PISA 2006. *Computers & Education*, 2011. Vol. 57, no. 1, pp. 1416—1424. DOI:10.1016/j.compedu.2010.12.011
29. Tus J. Self—Concept, Self—Esteem, Self—Efficacy and Academic Performance of the Senior High

School Students. *International Journal of Research Culture Society*, 2020. Vol. 4, no. 10, pp. 45—59.
30. UAE gov. [Electronic resource]. Fact sheet retrieved June 2021. URL: <https://u.ae/en/about-the-uae/fact-sheet> <https://u.ae/en/information-and-services/education/distance-learning-in-times-of-covid-19>

31. Zimmerman B.J. Self-regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 1990. Vol. 2, no. 2, pp. 173—201. DOI:10.1207/s15326985ep2501_2

Information about the authors

Nahla M. Moussa, PhD in Adult Education, Assistant professor, Department Chair of Education, American University in the Emirates, Dubai, UAE, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aue.ae

Информация об авторах

Нала М. Мусса, PhD, доцент, кафедра образования, Американский университет в Эмиратах, г. Дубай, ОАЭ, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aue.ae

Получена 08.09.2022

Received 08.09.2022

Принята в печать 20.02.2023

Accepted 20.02.2023

Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора

Морозова И.С.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ),
г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: ishmorozova@yandex.ru

Бугрова Н.А.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ),
г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Крецан З.В.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ),
г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: z.kretsan@gmail.com

Евseenкова Е.В.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ),
г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1914>, e-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

Описаны результаты исследования представлений студентов о выборе индивидуальной образовательной траектории. Определены особенности цифровой трансформации образования, описаны параметры субъектности как осознанного отношения обучающегося, выступающего участником глобализационных процессов. Рассмотрены интерпретации понятия выбора, определяющих его факторов. Предполагается, что представления студентов о выборе индивидуальной образовательной траектории отличаются пониманием сущности выбора и своего участия в его осуществлении и связаны с направлением их подготовки. Обследовано 218 первокурсников. Показано, что представления студентов об индивидуальной образовательной траектории достаточно содержательны и адекватны. При этом понимание сущности выбора и своего участия в его осуществлении носят разрозненный характер. Показаны различия в понимании феноменов «индивидуальная образовательная траектория» ($\chi^2_{\text{эмп.}}=13,9$, $p \leq 0,05$) и «цифровая образовательная среда» ($\chi^2_{\text{эмп.}}=12,5$, $p \leq 0,05$) студентами разных направлений подготовки. Описано, что феномен «индивидуальная образовательная траектория» понимается студентами достаточно хорошо (менее 15% неправильных ответов), при этом студенты технического и педагогического направлений дают больше верных ответов, чем студенты, изучающие естественные науки и науки об обществе. Показано, что стратегии выбора индивидуальной образовательной траектории не связаны с направлением подготовки ($\chi^2_{\text{эмп.}}=8,3$, $p > 0,05$) и примерно одинаково распределены во всех группах.

Ключевые слова: студенты вуза, цифровизация образовательного процесса, индивидуальные образовательные траектории, субъектность, стратегии выбора.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» в рамках научного проекта «Формирование готовности обучающихся системы общего, профессионального, высшего и дополнительного образования к выбору индивидуальных образовательных маршрутов в условиях цифровизации образовательного пространства».

Для цитаты: Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 30—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280203>

Student's Choice of an Individual Educational Trajectory: Subjective Position and Selection Strategies

Irina S. Morozova

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: ishmorozova@yandex.ru

Natalya A. Bugrova

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Zoya V. Kretsan

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: z.kretsan@gmail.com

Elena V. Evseenkova

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1914>, e-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

The article is devoted to the study of students' ideas about the choice of an individual educational trajectory. The features of the digital transformation of education are determined, the parameters of subjectivity as a conscious attitude of the student acting as a participant in globalization processes are described. Interpretations of the concept of choice and its determining factors are considered. It is assumed that students' ideas about the choice of an individual educational trajectory are characterized by partial formation and differ depending on the direction of training. 218 first-year students were examined. It is shown that students' ideas about the individual educational trajectory are quite meaningful and adequate. At the same time, the understanding of the essence of choice and their participation in its implementation are fragmented. The differences in the understanding of the phenomena of "individual educational trajectory" ($X^2_{emp.}=13,9, p\leq 0,05$) and "digital educational environment" ($X^2_{emp.}=12,5, p\leq 0,05$) by students of different directions are shown. It is described that the phenomenon of "individual educational trajectory" is understood by students quite well (less than 15% of incorrect answers), while students of technical and pedagogical directions give more correct answers than students studying natural sciences and social sciences.

Keywords: university students, digitalization of the educational process, individual educational trajectories, subjectivity, choice strategies.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Kemerovo State University within the framework of the scientific project "Forming the readiness of students in the system of general, professional, higher and additional education to choose individual educational routes in the context of digitalization of education".

For citation: Morozova I.S., Bugrova N.A., Kretsan Z.V., Evseenkova E.V. Student's Choice of an Individual Educational Trajectory: Subjective Position and Selection Strategies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 30—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280203> (In Russ.).

Введение

Сегодня все аспекты жизни общества трансформируются под влиянием сквозных цифровых технологий, искусственного интеллекта [38], нано- и биотехнологий, совокупности данных со всего мира (BigData) [7]. При этом развитие и внедрение новейших технологий связаны с возникновением новых рисков. Современные аналитики отмечают, что в этих условиях возрастает «потенциальная способность всех людей творить и разрушать» [22, с. 8]. Повышается ответственность участников сообщества за происходящие перемены в современном мире [37].

Новые прорывные технологии затрагивают также и образовательную систему. В научных публикациях активно обсуждаются понятие цифровой образовательной среды и ее структурных компонентов, а также вопросы готовности субъектов образовательной деятельности к реализации новых процессов и практик, обусловленных внедрением цифровых технологий.

Нормативное правовое регулирование образовательной деятельности в области цифровизации образования включает два основных компонента: законодательство в области образования (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») и законодательство в области информационных технологий (Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информатизации, информационных технологиях и защите инфор-

мации»). В 2019 году в России начата работа в рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда», направленного на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. Цифровая образовательная среда в паспорте проекта определяется как подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий.

Однако здесь возникает множество возможностей и вместе с тем проблем [36]. Следует согласиться с мнением О.Н. Мачехиной, указывающей на то, что одним из очевидных противоречий, серьезно тормозящих модернизацию образования, является несоответствие скорости цифровизации образовательных ресурсов скорости цифровизации образовательного процесса [35].

Что касается возможностей, то, согласно паспорту проекта «Цифровая образовательная среда», реализация целевой модели цифровой образовательной среды наряду с задачами формирования сообщества «горизонтального обучения» среди обучающихся и педагогических работников, разработки системы фиксации «цифрового следа» предусматривает также выстраивание индивидуальной траектории обучения для каждого

обучающегося. Таким образом, по словам Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина, цифровая трансформация образования связана с движением к персонализации обучения [21, с. 30]. В связи с этим внимание уделяется повышению цифровой компетенции участников образовательной ситуации [40], их сознательности как субъектов собственного образовательного пути.

Формирующаяся модель образования порождает и определенную парадигму личности в образовании. Субъектность становится одновременно и целью, и необходимым условием вхождения личности в образовательный процесс, поэтому так настойчиво ставится акцент на осознанности и ответственности каждого обучающегося как участника глобализационных процессов. В требованиях к личностным и метапредметным результатам ФГОС ОО обозначены следующие пункты: «...готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию...»; «... самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности ... построение индивидуальной образовательной траектории» [16]. Считаем возможным утверждать, что к моменту поступления в вуз обучающийся вполне подготовлен к выбору собственного образовательного пути.

Исходя из вышеизложенного можно отметить, что вопросы цифровой трансформации непосредственно связаны с вопросами выбора, профессиональной ориентации и построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося. В связи с этим актуальной является проблема готовности обучающегося как субъекта к выбору и построению траектории собственного развития.

Индивидуальная образовательная траектория: понятие и проблема выбора

Д.А. Леонтьев убедительно аргументирует необходимость рассмотрения выбора как преодоление неопределенности посредством сокращения возможных альтернатив действий [9]. Сопоставимой с этой точкой

зрения мы считаем позицию Е.В. Батиной и Г.Н. Серикова, рассматривающих выбор как внутреннюю деятельность [1]. По мнению М.М. Орловой и Д.В. Орлова, выбор реализуется в ситуациях совладания с негативными жизненными обстоятельствами [14]. О многовариантности путей изменения человеком себя в профессии посредством выбора пишет С.А. Минюрова [12, с. 28].

Изучению факторов, оказывающих влияние на выбор личностью стратегии преодоления, посвящены работы А.В. Кибальник [4]. Автор предлагает выделять содействующие и демотивирующие факторы выбора. А.Э. Эмильбекова предлагает учитывать специфику профессионального становления личности [29]. Л.А. Коломеец пишет о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса формирования стратегий осуществления выбора [5]. О важности учета интуитивных действий в процессе принятия решений рассуждают Ж.А. Ширинбекова, А.С. Кошан и А.Ш. Насирова [27].

По мнению В.А. Лукова, в качестве объекта выбора могут выступать отношения, значимые для конкретного человека, виды его деятельности, в том числе и индивидуальная образовательная траектория [10].

В отечественной науке идея индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) соотносится с технологиями личностно-ориентированного образования и педагогики сотрудничества. Исследователи рассматривают ИОТ, используя такие понятия, как *последовательность элементов учебной деятельности* каждого обучающегося [19], *персональный путь реализации личного потенциала* каждого ученика [23], *индивидуальный путь субъекта образовательных отношений* [20]. С точки зрения представителей дифференцированного подхода, ИОТ — это *инновационное педагогическое средство дифференциации образовательного процесса* [1].

В зарубежных источниках также обнаруживается вариативность определений. Так, например, понятие «learning trajectories» применяется, как правило, в отношении математического образования [30]. Как отмечают Ph. Daro, F.A. Mosher, T. Corcoran,

траектории представляют собой понимание процессуальности и последовательности осуществления обучения [31]. Еще одно понятие, встречающееся в зарубежных источниках, — «Personalised Learning Pathways (PLPs)» (персонализированные пути обучения) [39].

Индивидуальное обучение (Personalized Learning) — это такая настройка и адаптация образовательных методов и приемов, чтобы процесс обучения лучше подходил для каждого отдельного учащегося с его собственным уникальным стилем обучения, потребностями и предыдущим опытом [32]. ИОТ представляет собой ориентированный на учащегося подход к электронному обучению, когда учащийся выбирает самостоятельно образовательный путь [35]. Весь процесс инициируется самими учащимися [31].

Междисциплинарность заявленной проблемы представлена в суждениях представителей различных научных сфер. С точки зрения представителей юридической науки, в основе интерпретации понятия ИОТ должно находиться понимание ответственности обучающегося как выполнение обязанности добросовестно осваивать образовательную программу [3, с. 53], осознание возможности лица самостоятельно совершать выбор в процессе реализации своих образовательных прав [11, с. 123].

С точки зрения представителей психологической науки, важно учитывать понимание обучающегося как представителя глобального сообщества [17], приоритет личной ответственности [2], максимизацию собственных интересов обучающихся [26].

Систематизируя совокупность интерпретаций, представленных в педагогических исследованиях, мы выделяем многообразие и гибкость образовательных программ и технологий [18; 22]; вариативность образовательного взаимодействия, включающего взаимодействие вне образовательного учреждения [15], проектирование образовательных решений на основе педагогического дизайна [28]; определение максимально детализированных, потенциально изменяемых целей [36; 39]; вариативность образовательного пространства [6; 33].

Особенности выборки, используемых средств и этапы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (КемГУ). Для определения отношения студентов к индивидуальной образовательной траектории и возможности ее выбора мы провели анкетирование студентов. В исследовании приняли участие 218 первокурсников в возрасте от 17 до 19 лет (средний возраст — 18,71 лет), из них 65 юношей и 153 девушки. Студенты института биологии, экологии и природных ресурсов были включены в группу «Естественные науки» (52 человека), студенты института инженерных технологий были включены в группу «Технические науки» (57 человек), студенты института образования — в группу «Образование и педагогические науки» (56 человек), студенты института истории и международных отношений — в группу «Науки об обществе» (53 человека). Студенты давали информированное добровольное согласие для участия в исследовании, для большей достоверности результатов обследования предполагало анонимность ответов.

На первом этапе посредством системы диагностических процедур, осуществляемой с помощью отобранных методов и методик, был проведен сбор эмпирических данных.

Мы использовали следующие методы и методики:

1) теоретические методы: анализ научно-психологической литературы по проблеме исследования;

2) психодиагностические методы и методики:

— методика определения стратегии выбора при образовательном выборе (разработана на основе методического приема выделения и анализа аргументов при осуществлении выбора Д.А. Леонтьева, Н.В. Пилипко);

— специально разработанная анкета, вопросы которой позволяют оценивать уровень информированности студента о таких понятиях, как «индивидуальная образовательная траектория», «цифровая образовательная

среда», а также особенности понимания выбора в ситуации неопределенности и представлений о собственном будущем. При выборе методик мы руководствовались требованием комплексного подхода к организации сбора данных, условием сопоставимости полученных результатов. Анализируя ответы наших респондентов с позиции их научной адекватности, мы опирались на экспертные оценки педагогов, на основании суждений которых были отобраны шесть высказываний, два из которых совершенно верные, два частично верные и два неверные, но имеющие ассоциативно подобное значение. За выбор верного высказывания предполагается оценка в 3 балла, за частично верное — 2 балла, за неверное — 1 балл.

На втором этапе исследования выполнялись обработка и обобщение полученных данных. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS 23.0 for Windows. Для статистической обработки данных применялись таблицы сопряженности с использованием χ^2 Пирсона.

Цель исследования — определить особенности проявления субъектной позиции

студентов разных направлений подготовки по отношению к выбору индивидуальной образовательной траектории.

Гипотезы исследования: представления студентов о выборе индивидуальной образовательной траектории отличаются пониманием сущности выбора и своего участия в его осуществлении и связаны с направлением их подготовки.

Анализ и обсуждение результатов исследования

В рамках анкетного опроса студентам разных направлений подготовки были заданы вопросы, которые позволили оценить уровень информированности о таких понятиях, как «индивидуальная образовательная траектория», «цифровая образовательная среда», «средства получения информации в ситуации неопределенности», «представления о собственном будущем».

На вопрос «Когда Вам необходимо сделать выбор в ситуации неопределенности, какие средства информации Вы используете чаще всего?» было предложено несколько вариантов ответа. Ответы студентов представлены на рис. 1.

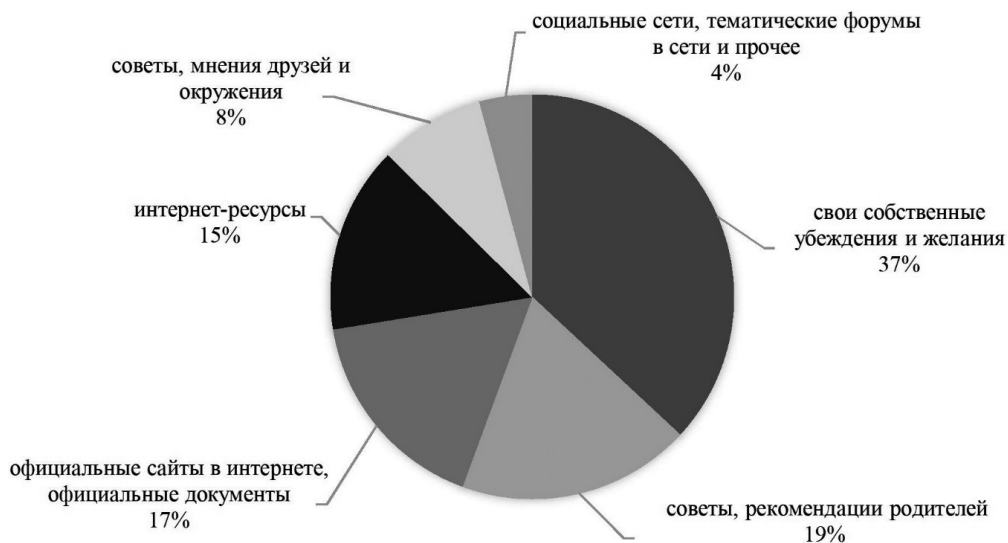


Рис. 1. Используемые средства информации в ситуации выбора

При ответе на данный вопрос большинство респондентов акцентировали свое внимание на значимости собственных убеждений и желаний. Комментируя свою позицию, респонденты указывали, что желания и стремления в первую очередь определяют субъективный выбор. Анализируя средства информации, респонденты демонстрировали склонность искать информацию на официальных сайтах в интернете, готовность использовать официальные документы. Подобная требовательность к достоверности получаемой информации свидетельствует об ответственном отношении к выбору в части сбора объективной информации. Интересным считаем результат относительно желания обсудить проблему выбора в социальных сетях. Следует отметить, что при необходимости принять важное решение в ситуации неопределенности студенты не склонны искать ответы в социальных сетях или в тематических форумах в интернете, в большей степени они склонны обращаться к советам и рекомендациям родителей. При этом наблюдается явное превалирование собственных убеждений и желаний.

Для оценки информированности респондентов о сущности понятия «индивидуальная образовательная траектория» мы предложили варианты интерпретаций данного понятия, определяемые благодаря экспертным оценкам, полученным по итогам работы

фокус-групп педагогов, занимающихся разработкой индивидуальных образовательных траекторий [24]. Полученные данные позволили нам определить, что около половины участников опроса абсолютно верно интерпретируют сущностные характеристики ИОТ (рис. 2), рассматривая ее как «персональный путь обучения» и «последовательность получения и состав знания» (48% от общего числа испытуемых).

Практически столько же респондентов оказались отчасти информированы о сути феномена, выбрав варианты ответов «индивидуальный путь» и «индивидуальная стратегия» (39% от общего числа испытуемых).

13% респондентов, указав в качестве ответа «направленную деятельность» и «образовательный курс», были отнесены к группе испытуемых, чьи ответы интерпретировались как ошибочные.

Следующий вопрос был посвящен пониманию сущности понятия «цифровая образовательная среда» (ЦОС). Правильные варианты ответов были также получены благодаря работе фокус-групп. Уточним, что в теоретической части статьи мы проанализировали понятие цифровой образовательной среды на основе нормативных документов, регулирующих деятельность в сфере образования, а также положений Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». При этом работа в фокус-группах пред-

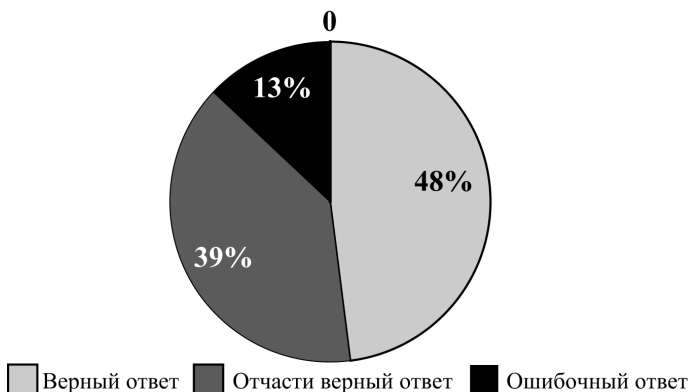


Рис. 2. Информированность студентов о понятии «индивидуальная образовательная траектория»

усматривала выработку ряда интерпретаций изучаемого понятия, что важно в ситуациях субъективного выбора.

Полученные данные позволили нам определить, что больше половины участников опроса отчасти верно интерпретируют существенные характеристики цифровой образовательной среды, рассматривая ее как «совокупность ресурсов» и «педагогическую систему» (52%). 9% участников опроса дают верный ответ, говоря об «открытой совокупности информационных систем» и «открытом множестве различных информационных систем». Низкий уровень информированно-

сти продемонстрировали 39% респондентов (рис. 3).

Отвечая на вопрос «Мои представления о моем будущем, о том, кем я буду после окончания вуза», респонденты продемонстрировали все возможные варианты ответа (табл. 1).

На основании проведенного анализа мы считаем возможным констатировать тот факт, что для 25% респондентов «представления о будущем» носят размытый характер и зависят в большей степени от внешних обстоятельств, чем от субъектной позиции конкретного респондента. При этом более

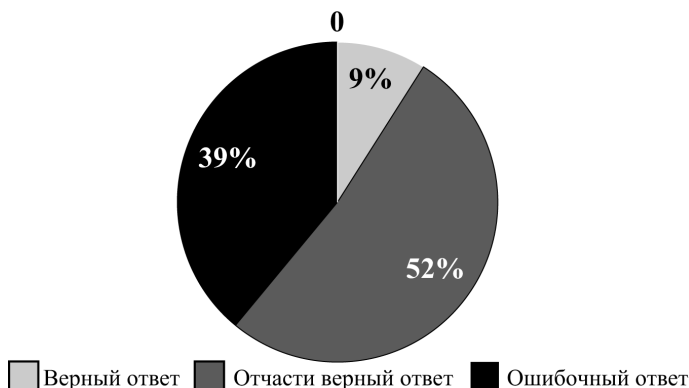


Рис. 3. Информированность студентов о понятии «цифровая образовательная среда»

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Мои представления о моем будущем»

Вариант ответа	Количество респондентов	
	человек	%
Будущее представляет собой совокупность действий, целевые ориентиры которых определяются моими ресурсами и зависят от моих усилий	44	20,2
Я знаю, кем я буду, четко вижу пути достижения поставленных целей и осознаю свои возможности и необходимость усилий в достижении целей	31	14,2
У меня нет четкого представления о том, кем я буду, но я представляю сферу деятельности, в которой хочу работать, в общих чертах понимаю, что необходимо сделать для достижения поставленных целей	54	24,8
Мой выбор будет зависеть от ряда обстоятельств, в том числе от моего отношения	38	17,4
Будущее зависит от того, где ты окажешься и с кем встретишься	30	13,7
Все зависит от сложившейся ситуации	21	9,7

трети респондентов указали на осознание собственных возможностей и необходимость приложения собственных усилий для достижения поставленной цели.

Мы сравнили результаты выбора предложенных ответов, распределив респондентов по группам на основании направлений подготовки (табл. 2, 3).

Результаты статистического анализа показали, что различия в распределении ответов на вопрос о сущности ИОТ являются значимыми. Студенты технического и педагогического направлений дают больше верных ответов, студенты других направлений — отчасти верных.

Результаты статистического анализа показали, что различия в распределении ответов на вопрос о сущности цифровой образовательной среды являются значимыми (отметим, что превышение χ^2 эмпирического относительного χ^2 критического меньше, чем в предыдущем вопросе анкеты). По сравнению с понятием «индивидуальный об-

разовательный маршрут» студенты в целом менее информированы о сущности понятия «цифровая образовательная среда».

Для определения ведущей стратегии образовательного выбора студентов нами был использован методический прием выделения и анализа аргументов при осуществлении выбора Д.А. Леонтьева, Н.В. Пилипко [8]. Выбор выступает как внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществлению этого сопоставления во внутреннем плане. Студентам предлагалось выбрать одно утверждение, с которыми они согласны. В качестве материала, используемого для описания выбираемых стратегий образовательного выбора, мы использовали данные, полученные в нашем пилотажном исследовании, посвященном изучению процесса конструирования и выработки критериев оценки альтернатив [13]. Предлагаемые утверждения соотносились с одной из четы-

Таблица 2

Распределение ответов студентов на вопрос об индивидуальной образовательной траектории в зависимости от направления подготовки

	Науки об обществе	Естественные науки	Технические науки	Образование и педагогические науки	Всего
Верный ответ	22	22	30	31	105
Отчасти верный ответ	21	28	16	19	84
Ошибочный ответ	10	2	11	6	29
Всего	53	52	57	56	218
$\chi^2_{\text{эмп.}}=13,9, p \leq 0,05$					

Таблица 3

Распределение ответов студентов на вопрос о цифровой образовательной среде в зависимости от направления подготовки

	Науки об обществе	Естественные науки	Технические науки	Образование и педагогические науки	Всего
Верный ответ	7	4	6	6	19
Отчасти верный ответ	26	31	23	23	114
Ошибочный ответ	20	17	28	28	85
Всего	53	52	57	56	218
$\chi^2_{\text{эмп.}}=12,55, p \leq 0,05$					

рех возможных стратегий выбора будущего образовательного пути: смысловая стратегия (смысловые аргументы), Я-стратегия (оценка выбора через призму своих способностей, задатков, компетенций), деятельностная стратегия (особенности самого образования, будущей профессиональной деятельности), ситуативная стратегия (ситуативно-конъюнктурная аргументация) (табл. 4).

Таким образом, наиболее часто студенты используют смысловые аргументы для принятия решения в ситуации выбора, а также опираются на знания о своих возможностях, склонностях, способностях, компетенциях. Несколько реже участники исследования используют деятельностную стратегию, связанную с возможностью трудоустроиться, хорошим доходом от профессиональной деятельности в будущем, стабильностью будущей работы. Возможно, выявленные предпочтения стратегий связаны с тем, что многие студенты не готовы к прогнозированию своего профессионального будущего, а потому в большей степени опираются на свои внутренние, личностные ресурсы и возможности для получения образования — смыслы, способности. Ситуативная стратегия, согласно которой «выбор направления образования не может быть заранее запланирован и должен осуществляться, исходя из конкретной ситуации», используется студентами в меньшей степени.

Результаты статистического анализа показали, что различия в распределении стратегий выбора образовательного пути не связаны с направлением подготовки ($\chi^2_{эмп.}=8,3, p>0,05$). Таким образом, страте-

гии выбора примерно одинаково распределены в разных группах студентов.

Заключение

Изучение проблемы детерминант выбора студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях цифровизации имеет важное значение, обусловленное необходимостью формирования готовности у представителей студенческого сообщества к ответственному выбору своего будущего в контексте понимания последствий, выбираемых способов достижения поставленной цели. Учет особенностей цифровой трансформации образования имеет практическую обусловленность, связанную с наличием субъектной позиции обучающегося в процессе определения целей и содержания образования. Субъектность как осознанное и ответственное отношение каждого обучающегося, выступающего участником глобализационных процессов, лежит в основе достижения целей получения образования и новых компетенций на протяжении всей жизни. Полученные эмпирические данные, характеризующие субъектную позицию респондентов, в совокупности свидетельствуют о недостаточной осмысленности и осознанности ими собственных представлений. Показательны предпочтения участников исследования в отношении использования средств информации в ситуации неопределенности. Официальные сайты и родители оказались почти равнозначными источниками, хотя значительно преобладают собственные убеждения и желания респондентов. Наблюдается вариативность позиций и, соответственно, различия в ос-

Таблица 4

Стратегии выбора будущего образовательного пути

Стратегии выбора будущего образовательного пути	Количество респондентов	
	человек	%
Смысловая стратегия	70	32,1
Я-стратегия	59	27
Деятельностная стратегия	52	23,8
Ситуативная стратегия	37	17,1

ведомленности участников исследования в части понимания сущности понятий «цифровая образовательная среда» и «индивидуальная образовательная траектория». Также выражены различия в представлениях респондентов о будущем, при этом выявлена преобладающая позиция, согласно которой будущее зависит преимущественно от внешних обстоятельств, а не от собственного субъектного выбора студента.

Описанные эмпирические данные свидетельствуют о проявлениях субъектной позиции и вариативности стратегий определения направления индивидуального образовательного маршрута. Анализ полученных результатов показал, что представления студентов об индивидуальной образовательной траектории достаточно содержательны и адекватны. Около половины участников опроса абсолютно верно интерпретируют сущностные характеристики ИОТ, рассматривая ее как «персональный путь обучения» и «последовательность получения и состав знания». Больше половины участников опроса отчасти верно интерпретируют сущностные характеристики ЦОС. При этом понимание сущности выбора и своего участия в его осуществлении носят разрозненный характер. Выявлены различия в распределении ответов на вопрос о сущности ИОТ, студенты групп «Технические науки», «Образование и педагогические науки» дают больше верных ответов, студенты других направлений — отчасти верных. Определено, что студенты в целом менее информированы о сущности ЦОС.

Литература

1. Батина Е.В., Сериков Г.Н. Признаки готовности обучающихся к выбору индивидуально-ориентированной траектории образовательной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2021. Т. 13. № 4. С. 40—50. DOI:10.14529/ped210404

2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5(39). С. 26—31.

В то же время по результатам диагностики стратегий выбора будущего образовательного пути преобладает частота выборов смысловой стратегии. Таким образом, наблюдается некоторое несоответствие представлений о будущем (образа будущего) и представлений о возможных способах достижения целей будущего. Причем если в случае анализа субъектной позиции опрашиваемых студентов направление профессиональной подготовки выступало фактором выявленных различий, то, как показывают данные исследования, различия предпочтений стратегий выбора не обусловлены этим фактором.

В целом выявленные особенности субъектной позиции участников исследования и предпочитаемых стратегий выбора будущего образовательного пути не позволяют говорить о благополучной ситуации в плане их готовности к выбору индивидуальной образовательной траектории.

Полученные результаты можно рассматривать как частный случай известных возрастных закономерностей развития в юношеском возрасте. Именно на данном возрастном этапе, преимущественно от 17 до 25 лет, в жизни личности происходит активное формирование системы идеалов, ценностных ориентаций, внутренней позиции по отношению к себе и другим людям. Однако следует учитывать и объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными вариациями субъектной позиции и стратегий выбора в сознании субъектов, в том числе разной половой принадлежностью обследуемых, что может составить отдельную перспективу исследования.

3. Капитонова Е.А. Проблемы правового регулирования обязанностей ребенка в образовательной сфере // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2014. № 1(29). С. 51—60.

4. Кибальник А.В. Стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций: факторы выбора // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 1(18). С. 336—340. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28997378_69247567.pdf (дата обращения: 14.05.2022).

5. Коломеец Л.А. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования

- стратегий осуществления выбора у старшеклассников // Наука и современность. 2013. № 24. С. 187—191.
6. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26). DOI:10.26140/anip-2019-0801-0043
7. Лапидус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. Вып. 83. С. 271—293. DOI:10.24411/2070-1381-2020-10119
8. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97—110.
9. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. М.: Смысл, 2015. 464 с.
10. Луков В.А. Молодежь в ситуации выбора // Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения: материалы Всерос. науч. конф., 27-28 окт. 2015 г., ИФ РАН (Москва). Т. 2. / Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. М.С. Киселевой. М.: Наука, 2015. С. 158—172.
11. Матвеев В.Ю. Сложные и спорные вопросы реализации права на образование в России // Журнал российского права. 2018. № 2(254). С. 123—131. DOI:10.12737/art_2018_2_12
12. Минюрова С.А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. № 1. С. 26—36.
13. Морозова И.С., Коломеец Л.А. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 112—114. URL: file:///C:/Users/MSI/Downloads/k-probleme-klassifikatsii-strategiy-osuschestvleniya-vybora-starsheklassnikami%20(1).pdf (дата обращения: 14.05.2022).
14. Орлова М.М., Орлов Д.В. Выбор стратегии психической адаптации и его последствия для личности [Электронный ресурс] // Известия Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2007. № 1. С. 38—45. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11689447_81094949.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
15. Попова Н.Е., Чикова О.А. Технологии дистанционного обучения как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2(18). С. 17—26. DOI:10.15293/2226-3365.1402.02
16. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120210705002. (дата обращения: 14.05.2022).
17. Рязанова Н.Е., Моргун Д.В., Аргунова М.В. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чему и как учить? // Наука и школа. 2021. № 2. С. 86—97. DOI:10.31862/1819-463X-2021-2-86-97
18. Синицина И.А. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: https://science-education.ru/article/view?id=26425 (дата обращения: 28.04.2022).
19. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии естественного обучения // Химия в школе. 1998. № 7. С. 13—17.
20. Тимошина Т.А. Опыт организации индивидуальной образовательной траектории студентов [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 196—207. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17395156 (дата обращения: 18.04.2022).
21. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 343 с.
22. Уваров А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. [Электронный ресурс] // Современная аналитика образования. № 16(46). М.: НИУ ВШЭ, 2020. 108 с. URL: https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418228715.pdf (дата обращения: 18.04.2022).
23. Хуторской А.В. Индивидуальная образовательная траектория в эвристическом обучении [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. 2014. № 2. URL: http://eidos-institute.ru/journal/2014/200/ (дата обращения: 18.04.2022).
24. Чеховский И.В. Метод фокус-групп: этапы реализации исследования [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2012. № 4. С. 145—155. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17979311_14604318.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
25. Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире: экспертно-аналитический доклад [Электронный ресурс]. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 98 с. URL: Цифровой переход опыт педагогов в России и мире.pdf (дата обращения: 18.04.2022).

26. Шамсиддинов М.И., Юсупова Д.М. Формирование профессиональных интересов учащихся в оптимальных условиях взаимодействия субъектов школа — вуз [Электронный ресурс] // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2016. № 1(46). С. 163—169. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26416831_57266976.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
27. Ширинбекова Ж.А., Кошан А.С., Насирова А.Ш. Интуиция в процессе принятия решения [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2017. № 3-1. С. 247—251. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28798549_53557717.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
28. Ширинкина Е.В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета // Вестник СПбГИК. 2021. № 1(46). DOI:10.30725/2619-0303-2021-1-156-162
29. Эмильбекова А.Э. Профессиональное становление и динамика профессиональной идентичности на разных этапах формирования личности [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1(790). С. 153—163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35139198_65071389.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
30. Clements D.H., Sarama J. Early Childhood Mathematics Intervention // Science. 2011. № 333(968). DOI:10.1126/science.1204537
31. Daro Ph., Mosher F.A., Corcoran T. Learning Trajectories In Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction. 2011. January. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519792.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).
32. Hopkins D. Personalized Learning in School Age Education // International Encyclopedia of Education (Third Edition). 2010. P. 227—232. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00789-2
33. Hung D., Jamaludin A., Chen V. Investigating projective identity trajectories for 21st century learning // Educational Technology. 2010. № 50(5). P. 50—54.
34. Lai Y., Saab N., Admiraal W. University students' use of mobile technology in self-directed language learning: Using the integrative model of behavior prediction // Computers & Education. 2022. Vol. 179(104413). DOI:10.1016/j.compedu.2021.104413
35. Machekhina O.N. Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming [Электронный ресурс] // Revista Espacios. 2017. Vol. 38(40). P. 26. URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p26.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).
36. Personalized Learning [Электронный ресурс] // Valamis learning solution: The end-to-end ecosystem for organisational learning. URL: <https://www.valamis.com/hub/personalized-learning> (дата обращения: 18.04.2022).
37. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://law.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf (дата обращения: 18.04.2022).
38. Sustainability in a Digital World: New Opportunities Through New Technologies / T. Osburg, C. Lohmann (eds.). // Springer International Publishing AG. 2017. DOI:10.1007/978-3-319-54603-2
39. What Are Personalized Learning Pathways? [Электронный ресурс] // Leadership in Action: a briefing series for new England's educational leaders. URL: https://www.newenglandssc.org/wp-content/uploads/2015/12/nessc_briefing_no6.pdf (дата обращения: 18.04.2022).
40. Zhao Y., Llorente A.M.P., Gómez M.C.S. Digital competence in higher education research: A systematic literature review // Computers & Education. 2021. Vol. 168(1042212). DOI:10.1016/j.compedu.2021.104212

References

1. Batina E.V., Serikov G.N. Priznaki gotovnosti obuchayushchikhsya k vyboru individual'no-orientirovannoi traektorii obrazovatel'noi deyatel'nosti [Characteristics of readiness of students to choose an individual education trajectory]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki» [Bulletin of the South Ural State University. Series «Education. Pedagogical sciences»]*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 40—50. DOI:10.14529/ped210404 (In Russ.).
2. Bystrova N.V., Kaznacheeva S.N., Urakova E.A., Gosev'bakh O.I. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi srede [Peculiarities of psychological well-being

- students in educational environment]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya [Innovative economy: prospects for development and improvement]*, 2019, no. 5(39), pp. 26—31. (In Russ.).
3. Kapitonova E.A. Problemy pravovogo regulirovaniya obyazannostei rebenka v obrazovatel'noi sfere [Problems of legal regulations of child's duties in education]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki [University proceedings. Volga region. Social sciences. Politics and law]*, 2014, no. 1(29), pp. 51—60. (In Russ.).
4. Kibal'nik A.V. Strategii preodoleniya lichnost'yu trudnykh zhiznennykh situatsii: factory vybora [Elektronnyi resurs] [Strategies of coping with difficult life situations: factors of decision-making]. *Azimut*

- nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology]*, 2017, no. 1(18), pp. 336—340. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28997378_69247567.pdf (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Kolomeets L.A. Model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya strategii osushchestvleniya vybora u starsheklassnikov [Model of Psychological and Pedagogical Support for Formation of Choice Strategies in High School]. *Nauka i sovremennost' [Science and modernity]*, 2013, no. 24, pp. 187—191. (In Russ.).
6. Kornilov Yu.V. Immersivnyi podkhod v obrazovanii [Immersive approach in education]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology]*, 2019. Vol. 8, no. 1(26). DOI:10.26140/anip-2019-0801-0043
7. Lapidus L.V., Gostilovich A.O., Omarova Sh.A. Osobennosti proniknoveniya tsifrovyykh tekhnologii v zhizn' pokoleniya Z: tsennosti, povedencheskie patterni i potrebitel'skie privyчки internet-pokoleniya [Features of Digital Technologies Penetration into Generation Z Life: Values, Behavioral Patterns and Consumer Habits of the Internet Generation]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyy vestnik [State administration. Electronic Bulletin]*, 2020. Vol. 83, pp. 271—293. DOI:10.24411/2070-1381-2020-10119 (In Russ.).
8. Leont'ev D.A., Pilipko N.V. Vyor kak deyatel'nost': lichnostnye determinanti i vozmozhnosti formirovaniya [Choice as an Activity: Personal Determinants and Possibilities of Formation]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1995, no. 1, pp. 97—110. (In Russ.).
9. Leont'ev D.A. Psikhologiya vybora [Psychology of Choice] / D.A. Leont'ev, E.Yu. Ovchinnikova, E.I. Rasskazova, A.Kh. Fam. Moscow: Publ. Smysl, 2015. 464 p.
10. Lukov V.A. Molodezh' v situatsii vybora [Youth in a choice situation]. Kiseleva M.S. (ed.). *Chelovek pored vyborom v sovremennom mire: problemy, vozmozhnosti, resheniya: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, 27—28 okt. 2015 g., IF RAN (Moskva) [Human choice in the modern world: challenges, opportunities, solutions Proceedings of the scientific conference on October 27—28, 2015 Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences (Moscow)]*. Vol. 2. Moscow: Publ. Nauchnyamysl', 2015, pp. 158—172.
11. Matveev V.Yu. Slozhnye i spornye voprosy realizatsii prava na obrazovanie v Rossii [Complex and controversial issues of realization of the right to education in Russia]. *Zhurnal rossiiskogo prava [Journal of Russian law]*, 2018, no. 2(254), pp. 123—131, DOI:10.12737/art_2018_2_12 (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Minyurova S.A. Psikhologicheskie osnovaniya vybora strategii samorazvitiya v professii [Psychological bases of the selection of self-development strategies in profession]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2009, no. 1, pp. 26—36. (In Russ.).
13. Morozova I.S., Kolomeets L.A. K probleme klassifikatsii strategii osushchestvleniya vybora starsheklassnikami [Elektronnyy resurs] [Concerning classification of choice making strategies of high school students]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]*, 2013, no. 11, pp. 112—114. Available at: [file:///C:/Users/MSI/Downloads/k-probleme-klassifikatsii-strategiy-osushchestvleniya-vybora-starsheklassnikami%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MSI/Downloads/k-probleme-klassifikatsii-strategiy-osushchestvleniya-vybora-starsheklassnikami%20(1).pdf) (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Orlova M.M., Orlov D.V. Vyor strategii psikhicheskoi adaptatsii i ego posledstviya dlya lichnosti [Elektronnyy resurs] [The Choice of Psychical Adaptation Strategy and its Consequences for Personality]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika [News of the Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2007, no. 1, pp. 38—45. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11689447_81094949.pdf (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Popova N.E., Chikova O.A. Tekhnologii distantsionnogo obucheniya kak innovatsiya v protsesse realizatsii obrazovatel'nykh standartov novogo pokoleniya [Technologies of distance learning as an innovation in the course of implementation of educational standards of new generation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk state pedagogical university bulletin]*, 2014, no. 2(18), pp. 17—26. DOI:10.15293/2226-3365.1402.02
16. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 N 287 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya" (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 05.07.2021 N 64101) [Order of the Ministry of Education of Russia dated 05/31/2021 N 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 07/05/2021 N 64101)]. *Ofitsial'nyy internet-portal pravovoi informatsii [Official Internet portal of legal information]*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120210705002>. (Accessed 14.05.2022).
17. Ryazanova N.E., Morgun D.V., Argunova M.V. Formirovanie global'nykh kompetentsii dlya VUCA-mira: zachem, chemu i kak uchiť? [Forming global competences for VUCA world: why, what and how to teach?]. *Nauka i shkola [Science and school]*, 2021, no. 2, pp. 86—97. DOI:10.31862/1819-463X-2021-2-86-97
18. Sinitsina I.A. Variativnost' kak sistemoobrazuyushchii kontsept posteneklassicheskoi obrazovatel'noi paradigmy [Elektronnyy resurs]

- [Variability as a system-forming concept of the post-non-classical educational paradigm]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=26425> (Accessed 28.04.2022).
19. Surtaeva N.N. Pedagogicheskie tekhnologii estestvennogo obucheniya [Pedagogical technologies of natural learning]. *Khimiya v shkole* [Chemistry at school], 1998, no. 7, pp. 13—17.
20. Timoshina T.A. Opyt organizatsii individual'noi obrazovatel'noi traektorii studentov [Elektronnyi resurs] [Experience of the Students' Individual Educational Trajectory Organization]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2012, no. 1, pp. 196—207. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17395156> (Accessed 18.04.2022). (In Russ.).
21. Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Uvarov A.Yu., Frumin I.D. (eds.). Moscow: Publ. House of the HSE, 2019. 343 p. (In Russ.).
22. Uvarov A.Yu. Tsifrovaya transformatsiya i stsenarii razvitiya obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Digital transformation and scenarios for the development of general education] // *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern education analytics], no. 16(46). Moscow: HSE University, 2020. 108 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418228715.pdf> (Accessed 18.04.2022). (In Russ.).
23. Khutorskoi A.V. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v evristicheskom obuchenii [Elektronnyi resurs] [Individual educational trajectory in heuristic learning]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education], 2014, no. 2. Available at: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/200/> (Accessed 18.04.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
24. Chekhovskii I.V. Metod fokus-grupp: etapy realizatsii issledovaniya [Elektronnyi resurs] [The focus-group method: stages of the research]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya* [RUDN of sociology], 2012, no. 4, pp. 145—155. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17979311_14604318.pdf (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
25. Tsifrovoi perekhod: opyt pedagogov i obrazovatel'nykh organizatsii v Rossii i mire: ekspertno-analiticheskii doklad [Elektronnyi resurs] [Digital transition: experience of teachers and educational organizations in Russia and in the world: expert and analytical report]. Moscow: HSE University, 2021. 98 p. Available at: [Tsifrovoiperekhodopytpedagogov_v_Rossii_i_mire.pdf](https://www.hse.ru/data/2021/04/28/1256746343/Tsifrovoiperekhodopytpedagogov_v_Rossii_i_mire.pdf) (Accessed 18.04.2022). (In Russ.).
26. Shamsiddinov M.I., Yusupova D.M. Formirovanie professional'nykh interesov uchashchikhsya v optimal'nykh usloviyakh vzaimodeystviya sub'ektov shkola — vuz [Elektronnyi resurs] [Formation of the professional interests of pupils in optimal conditions, the interaction of school subjects — or Higher school]. *Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta imeni akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki* [Scientific notes of the Khujand State University named after academician B. Gafurov. Humanitarian sciences.], 2016, no. 1(46), pp. 163—169. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26416831_57266976.pdf (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
27. Shirinbekova Zh.A., Koshan A.S., Nasirova A.Sh. Intuitsiya v protsesse prinyatiya resheniya [Elektronnyi resurs] [Intuition in the decision-making process]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovator science], 2017, no. 3—1, pp. 247—251. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28798549_53557717.pdf. (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
28. Shirinkina E.V. Proektirovanie pedagogicheskogo dizaina obrazovatel'noi sredy universiteta [Designing the pedagogical design of the educational environment of the university]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* [Vestnik of Saint Petersburg State University of Culture], 2021, no. 1(46). DOI:10.30725/2619-0303-2021-1-156-162
29. Emil'bekova A.E. Professional'noe stanovlenie i dinamika professional'noi identichnosti na raznykh etapakh formirovaniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Professional development and dynamics of professional identity at different stages of personality development]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences], 2018, no. 1(790), pp. 153—163. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35139198_65071389.pdf. (Accessed 14.05.2022). (In Russ., Abstr. in Engl.).
30. Clements D.H., Sarama J. Early Childhood Mathematics Intervention. *Science*, 2011, no. 333(968). DOI:10.1126/science.1204537
31. Daro Ph., Mosher F.A., Corcoran T. Learning Trajectories In Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction. 2011. January [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519792.pdf> (Accessed 18.04.2022).
32. Hopkins D. Personalized Learning in School Age Education. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 2010, pp. 227—232. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00789-2
33. Hung D., Jamaludin A., Chen V. Investigating projective identity trajectories for 21st century learning. *Educational Technology*, 2010, no. 50(5), pp. 50—54.

34. Lai Y., Saab N., Admiraal W. University students' use of mobile technology in self-directed language learning: Using the integrative model of behavior prediction. *Computers & Education*, 2022. Vol. 179(104413). DOI:10.1016/j.compedu.2021.104413
35. Machekhina O.N. Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming [Elektronny resurs]. *Revista Espacios*, 2017. Vol. 38(40), p. 26. Available at: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p26.pdf> (Accessed 18.04.2022).
36. Personalized Learning [Elektronny resurs]. *Valamis learning solution: The end-to-end ecosystem for organizational learning*. Available at: <https://www.valamis.com/hub/personalized-learning> (Accessed 18.04.2022).
37. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution [Elektronny resurs]. Geneva: World Economic Forum. 2016. Available at: https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf (Accessed 18.04.2022).
38. Sustainability in a Digital World: New Opportunities Through New Technologies. T. Osburg, C. Lohrmann (ed.). *Springer International Publishing AG*, 2017. DOI:10.1007/978-3-319-54603-2
39. What Are Personalized Learning Pathways? [Elektronny resurs] *Leadership in Action: a briefing series for new England's educational leaders*. Available at: https://www.newenglandssc.org/wp-content/uploads/2015/12/hessc_briefing_no6.pdf (Accessed 18.04.2022).
40. Zhao Y., Llorente A.M.P., Gómez M.C.S. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 2021. Vol. 168(1042212). DOI:10.1016/j.compedu.2021.104212

Информация об авторах

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии и психологии развития, директор Института образования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: ishmorozova@yandex.ru

Бугрова Наталья Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Крецаан Зоя Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: z.kretsana@gmail.com

Евseenkova Елена Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1914>, e-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

Information about the authors

Irina S. Morozova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head Department Chair of Acmeology and Psychology of Development, Director of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: ishmorozova@yandex.ru

Natalia A. Bugrova, PhD in Philosophy, Associate Professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-826X>, e-mail: ametist2328@mail.ru

Zoya V. Kretsana, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: z.kretsana@gmail.com

Elena V. Evseenkova, PhD in Psychology, Associate Professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1914>, e-mail: evseenkova_e_v@mail.ru

Получена 18.05.2022

Принята в печать 20.02.2023

Received 18.05.2022

Accepted 20.02.2023

Спонтанные представления детей 6-го года жизни о переживаниях людей

Горшкова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Представлены результаты исследования спонтанных представлений детей 6-го года жизни о переживаниях людей. Автор подчеркивает важность результатов такого рода работы в связи с необходимостью развития на этом этапе эмоциональной сферы, общения, а также актуальность разработки соответствующих диагностических методик для дошкольников. Рассматриваются понятия «переживание», «представления», в том числе эмоциональные. Обращается внимание на исследования «эмоционального интеллекта», одним из компонентов которого является понимание эмоций человека. Дана краткая характеристика методик оценки понимания дошкольниками человеческих эмоций. Приводятся результаты опроса по картинкам 172 детей 6-го года жизни, полученные по авторской методике в разные годы (2002—2019), которые сравниваются между собой с применением методов математической статистики: дети в целом верно определяют содержание эмоциональных переживаний людей (изображенных на картинках), ориентируясь по позам, жестам и др., иногда указывая, по каким признакам они это поняли. Ряд материалов диагностики публикуется впервые.

Ключевые слова: представления, спонтанные представления, эмоциональные представления, культурно-историческая психология, распознавание эмоций, эмоции, переживание.

Для цитаты: Горшкова Е.В. Спонтанные представления детей 6-го года жизни о переживаниях людей // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 46—57. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280204>

Spontaneous Representations of Children of the 6th Year of Life about People's Emotional Experiences

Elena V. Gorshkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

The study of children's spontaneous representations about people's experiences is important due to the need to develop their emotional sphere, communication; the development of appropriate diagnostic techniques for preschoolers remains relevant. The article discusses the concepts of "perezhivanie", "representations", including emotional ones. Studies of "emotional intelligence" are mentioned, one of the components of which is the understanding of human emotions. A brief description of the methods for assessing the understanding of human emotions by preschoolers is given. The results of a survey on the pictures of 172 children of the 6th year of life, obtained according to the author's methodology in different years (2002—2019), which are compared with each other using methods of mathematical statistics: children in general correctly determine the content of emotional experiences of people (depicted in the pictures), guided by poses, gestures, etc., sometimes indicating by what signs did they understand this. A number of diagnostic materials are published for the first time.

Keywords: representations, spontaneous representations, emotional representations, cultural-historical psychology, emotion recognition, emotion, perezhivanie.

For citation: Gorshkova E.V. Spontaneous Representations of Children of the 6th Year of Life about People's Emotional Experiences. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 46—57. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280204> (In Russ.).

Введение

Изучение спонтанных представлений дошкольников об эмоциях, переживаниях людей значимо в связи с необходимостью формирования ключевых способностей, позволяющих ребенку осваивать умение взаимодействовать с другими, чтобы включаться в новые формы общностей и деятельности [15], и развития понимания смысла переживаний людей [20; 21], необходимого для продуктивного общения. Способность понимать переживания человека по невербальным проявлениям зависит от полноты и точности представлений (наблюдателя) о смыслах и внешних признаках эмоций, а также о контексте ситуаций, в которых они могут возникать.

Представление — это «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий, путем его воспроизведения в памяти или воображении)» [1, с. 406]. В отличие от восприятия, образность представления — менее яркая и детализированная, но более обобщенная, отражающая совокупность внешних признаков, сходных у объектов одного класса, без выделения в них внутренних, закономерных связей и отношений [1; 4; 14]. Л.С. Выготский [4] рассматривает представления как функциональные эквиваленты понятий — сходные по внешнему виду и выполняющие «сходную ... функцию при решении сходных задач»; но — по психологической природе,

составу, строению и способу деятельности — представляющие лишь начальную стадию развития понятий [4, с. 122—123]. Дошкольник при отражении, осмыслении воспринимаемой действительности оперирует представлениями, используя словесную речь в качестве средства формирования, уточнения, обобщения представлений, осознания их содержания [1; 4].

Общение ребенка в совместной деятельности со взрослым и другими детьми — важное условие формирования представлений [4; 16] как обобщенных наглядных образов: «без общения невозможно обобщение, и наоборот» [4; 15, с. 111]. Наряду с положением о роли социального опыта ребенка как основного фактора развития [4] и выводом, что «всякое изменение в человеке, обусловленное воспитанием, имеет не индивидуальный, а социальный характер» [2, с. 84], некоторые авторы утверждают: спонтанные представления — «яркое воплощение уникального субъективного опыта ребенка» [16, с. 62].

Спонтанные представления дошкольников чаще изучаются в русле развития образно-теоретического мышления как предпосылки научно-теоретических понятий [16]. Функцию образно-теоретического освоения объективной действительности выполняют также эмоциональные, эстетические, художественные образы [13] и эмоциональные представления [7], формирующиеся на основе личного опыта переживаний в разных социальных ситуациях.

Каждая осознанная эмоция связана с интеллектуальными процессами — с восприятием, представлением или мыслью о предмете, на который она направлена [14]. Полнота, точность эмоциональных представлений ребенка обусловлены степенью осознания им переживаний других людей и своих собственных.

Эмоциональное познание особого вида отражает действительность в форме «синтетических эмоционально-гностических комплексов» [7, с. 259]. В них сливаются внешний и внутренний опыты: как внешняя картина окружающего (порой с

преувеличенными признаками, выявляющими личностный смысл для ребенка окружающих событий, людей и др.), так и «компоненты в виде органических ощущений и представлений», отражающие внутренние изменения, волнения у ребенка в зависимости от положительного или отрицательного значения для него сложившейся ситуации [7]. Каждая эмоция порождает уникальный набор телесных ощущений [21].

Выразительные движения — это «компонент эмоций» (Рубинштейн [14]). Поэтому эмоциональные представления включают не только аффективные и интеллектуальные моменты, но и образ выразительных движений — то, как движения выглядят со стороны и как они ощущаются изнутри (Бернштейн). Восприятие и понимание субъектом переживаний человека с опорой на свои эмоциональные представления предполагают «способность вчувствоваться в движения другого» [17, с. 42].

«Переживание» (общее название для непосредственного психологического опыта) не сводится к аффективным состояниям, а представляет собой сложный комплекс психологических процессов, который «включает в себя эмоции, когнитивные процессы, память и даже волю» [5; 24, с. 48]. Л.С. Выготский различает в переживании деятельность, связанную с возникновением переживания, и содержание (то, что переживается) [5; 22]. Н.Н. Вересов уточняет: в текстах Выготского встречаются два различных значения — *переживание* «как психологический феномен/процесс, который можно эмпирически наблюдать и изучать, и ... как ... теоретический инструмент анализа процесса развития» [24, с. 46], позволяющее исследовать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка [3; 22; 24; 25].

Переживания ребенка чаще изучаются в связи с развитием его эмоциональной сферы. Чувства, эмоции (как и формы познания) — культурный и исторический продукт; личность ребенка трансформируется через его социальную активность [22], на-

правляемую взрослыми. Для влияния на эмоциональную сферу ребенка применяются «действенные выразительные средства повседневного общения между людьми» [7, с. 270]; со временем они становятся средствами самого ребенка в общении — как опосредствующее звено в структуре его эмоциональных процессов, вызывая их перестройку, интеллектуализацию, создавая возможность переживания как непосредственно воспринимаемых, так и представляемых действий и событий, имеющих жизненное значение для самого ребенка и окружающих его людей [7].

Таким образом, переживания ребенка, лежащие в основе его личного опыта, становятся источником его эмоциональных представлений, в том числе о невербальных проявлениях эмоций. Эти представления формируются спонтанно, в том числе в силу спонтанности и непосредственности переживаний ребенка, и используются им, более или менее осознанно, в распознавании переживаний других людей на основе понимания эмоций, учета контекста взаимодействия в социальных ситуациях, знакомых ребенку по личному опыту.

В зарубежных исследованиях понимание, распознавание эмоций, их идентификация человеком, ребенком рассматриваются как один из компонентов «эмоционального интеллекта» (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, М.А. Манойлова и др. [9]). В отечественной психологии сторонников этого направления также немало. Однако в задачу статьи не входит обзор исследований эмоционального интеллекта. Нас интересует, есть ли в этом направлении психологии диагностические методики для дошкольников и полученные по ним данные об особенностях понимания детьми переживаний других людей? В зарубежных публикациях проблема диагностики эмоционального интеллекта имеет огромное значение; в многочисленных моделях эмоционального интеллекта присутствуют такие компоненты, как способности понимать эмоции и управлять ими [10]. Но по дошкольникам

таких исследований крайне мало; чаще они касаются развивающих технологий [8]. В отечественных исследованиях и зарубежных русскоязычных публикациях есть разработки по дошкольникам (Т.Д. Савенкова, Ю.А. Афонькина, О.А. Токарева, А.В. Серый, М.С. Яницкий [19]; М.А. Нгуен [12]). Однако критикуются такие методы, как экспертная оценка, опрос и анкетирование, которые не всегда позволяют получить объективные, достоверные данные. Помимо этого, значительная «часть диагностических проб для детей относится к категории проективных процедур, имеющих сложность и неоднозначность интерпретации фактов при обработке результатов» [19, с. 155]. К недостаткам рассмотренных методик также стоит отнести невыверенную систему оценки данных [12] или ее отсутствие, представление результатов детей 5—7 лет без дифференциации по возрастам [18].

Интересны методы соотнесения изображений отдельных лиц и человеческих фигур, соответствующих словесно заданному контексту («истории») [23]; распознавание базовых эмоций по мимическим и пантомимическим реакциям в статике и динамике, соотнесение их со звучанием голоса по сходству передаваемых настроений [18; 19]. Однако обобщенное описание стимульного материала не дает полного представления о методике.

Сравнительно немного методик, которые можно использовать для оценки эмоциональных представлений дошкольников [12; 23]. Большинство из них выявляют распознавание детьми эмоций по лицам (на фото, картинках) [11], видимо, потому что детям легче удается воспринимать переживания по мимике, чем по жестам, позам изображенных людей, по их взаимоотношениям. Возможно, это объясняется тем, что мимика универсальна, а жесты в разных культурах могут различаться [20]. Однако мимика — лишь один из каналов невербальной информации о переживаниях человека. И диагностика «по лицам» не дает полноты сведений об эмоциональных представлениях детей.

Ни одна из этих методик не позволяла ответить на вопросы: могут ли дошкольники распознавать переживания людей по жестам, позам и другим невербальным признакам (кроме мимики)? Могут ли они понимать контекст ситуации и характер взаимоотношений между людьми по невербальным признакам? То есть эти вопросы были не изучены, и поэтому их исследование оказалось актуальным.

Исследование, описанное далее, проводилось с детьми 6-го года жизни. Возраст детей выбран как один из наиболее ранних, когда развитие речи позволяет им сформулировать ответы по заданным ситуациям (на картинках).

Цель исследования: выявить наличие и особенности спонтанных представлений детей 6-го года жизни о переживаниях людей, связанных с ориентировкой на невербальные признаки (позы, жесты).

Гипотеза: спонтанные эмоциональные представления детей 6-го года жизни в целом верно отражают смысл переживаний людей с ориентировкой на внешние невербальные признаки.

Особенности выборки, организации исследования и применяемого методического инструментария

Характеристика испытуемых: 172 ребенка 6-го года жизни — воспитанники средних возрастных групп детских садов Москвы и Московской области. Дети, опрошенные в разные годы, составили семь выборок испытуемых. Среднее число детей в группе — 25 (ср. кв. откл. — 7,7); мальчиков и девочек — примерно поровну.

Схема исследования. Диагностика (опрос по картинкам) проведена как семь констатирующих «срезов» в 2002, 2003, 2004, 2007, 2013, 2016 и 2019 годах с применением методов количественного (частотного, статистического) и качественного анализа результатов.

Использовалась методика «Эмоциональные взаимодействия» [6] (идея, разработка и апробация Е.В. Горшковой). Данные исследования, отраженные в статье, получены автором и студентами под его руководством в МГППУ с 2002 по 2019 гг.

Процедура. Ребенку предъявляли картинки и просили рассказать, что изображено на каждой. При односложных ответах ему задавали дополнительные вопросы о действиях, взаимоотношениях персонажей, и по каким признакам он это понял [6], — это позволяло судить о его понимании переживаний персонажей, эмоционального содержания ситуации.

Стимульный материал (рис. 1) — семь картинок (9 x 14 см); на каждой — два человека в силуэтом изображении (мимика, признаки пола намеренно исключены); отношения между ними и переживания каждого выражены в позах, жестах, пространственном расположении. Полный набор картинок публикуется впервые. Выразительные действия [14] изображенных человечков отражают их эмоции и взаимоотношения, которые на одних картинках — взаимные, а на других — взаимодополняющие: 1) «Шепчет — слушает» (эмоция: взаимный интерес); 2) «Дразнит — плачет» (злорадство — дистресс); 3) «Дружба» (согласие); 4) «Прощание» (доброжелательность при расставании); 5) «Драка» (гнев — страх); 6) «Плачет — утешает» (дистресс — сочувствие); 7) «Встреча» (радость).

Применялись два вида оценки: 1) по числу верных ответов [6] — для выявления результата за методику в целом; «верным» считался ответ, отражающий содержание картинки, часто с использованием слов, совпадающих с названием картинки (которое детям не сообщалось) и/или эмоций обоих персонажей, характера их отношений; 2) балльная оценка за каждый ответ (публикуется впервые) — для анализа разновидностей ответов за каждую картинку.

Баллы за верные ответы: 1 — ребенок правильно и полностью самостоятельно определяет содержание картинки и переживания каждого из персонажей; может отмечать невербальные признаки, по которым он это понял; 0,75 — (отвечая на вопросы) верно определяет действия и выражаемые ими переживания каждого из двух персонажей, может указывать на невербальные признаки, по которым он это понял.

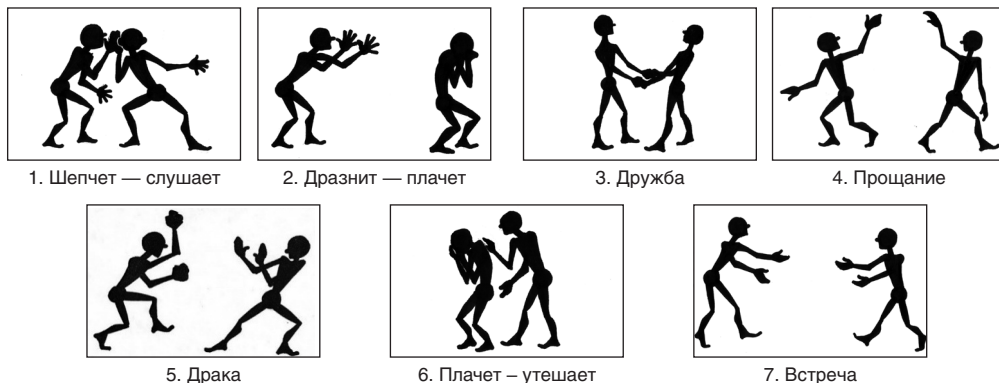


Рис. 1. Стимульный материал и порядок предъявления картинок (по методике «Эмоциональные взаимодействия»)

Баллы за неверные ответы: 0,5 — действия и переживания одного персонажа называются правильно, а другого — неправильно; 0,25 — неверно определяет переживания обоих персонажей; 0 — абсолютно неверно определяет действия и переживания обоих персонажей или отвечает по навязанному вопросу¹.

Результаты

Индивидуальные уровни выполнения задания в целом определялись по сумме верных ответов: низкий — 0—3 (т.е. меньше половины); средний — 4—6; высокий — 7; вычислялся процент детей каждого уровня отдельно по годам (рис. 2).

Судя по рис. 2, у большинства детей (в разные годы) выявлен *средний* уровень понимания содержания картинок, их спонтанные эмоциональные представления в целом верно отражают смысл переживаний людей. При попарном сравнении этих данных (по критерию U Манна-Уитни с поправкой Бонферрони) выявлено отсутствие статистически значимых различий между ними (за одним исключением: между выборками 2003 и 2013 годов). Аналогичный анализ между

мальчиками и девочками показал отсутствие значимых различий.

Данные о преобладании среднего уровня во всех группах подтверждаются частотным анализом разновидностей ответов детей: на основе балльных оценок вычислялись средние значения верных, частично верных и ошибочных ответов (рис. 3). Подавляющее большинство ответов с оценками 1 и 0,75 баллов (верные ответы) указывают на то, что дети 6-го года жизни в целом понимают содержание эмоциональных взаимодействий, опираясь на представления о переживаниях людей.

Сравнение по отдельным картинкам: на основе балльных оценок вычислялись средние значения по каждой картинке внутри каждой выборки (см. таблицу).

В половине случаев (совокупно по всем группам) получены средние значения (округленно) от 0,7 до 0,8/0,9 балла, что также подтверждает: в целом дети верно понимают содержание той или иной картинки, но это выявляется при использовании дополнительных вопросов. Средние, округленные до 0,5/0,6 балла, — соответствуют частично верному пониманию содержания картинки, например (по карт. № 2), ребенок мог пра-

¹ Наводящие (по сути, подсказывающие) вопросы задавались ребенку с тем, чтобы получить хоть какой-то ответ и не фиксировать его на неудаче, побуждая его к продолжению выполнения задания (ответы в этих случаях не засчитывались).

Таблица

Средние балльные оценки за ответы отдельно по картинкам — в разных группах детей 6-го года жизни (в разные годы)

№ группы / год		карт. № 1 секрет	карт. № 2 дразнит	карт. № 3 дружба	карт. № 4 прощение	карт. № 5 драка	карт. № 6 жалеет	карт. № 7 встреча
1	2002	0,66	0,52	0,69	0,73	0,67	0,73	0,58
2	2003	0,60	0,52	0,49	0,64	0,73	0,73	0,46
3	2004	0,54	0,74	0,64	0,63	0,70	0,81	0,69
4	2007	0,65	0,51	0,55	0,69	0,64	0,73	0,61
5	2013	0,81	0,58	0,75	0,85	0,81	0,83	0,70
6	2016	0,70	0,77	0,69	0,69	0,66	0,92	0,57
7	2019	0,67	0,62	0,47	0,65	0,53	0,65	0,63
Среднее		0,66	0,61	0,61	0,7	0,68	0,77	0,61

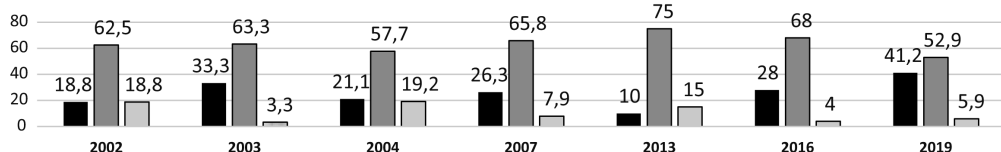
Уровни выполнения методики детьми 6-го года жизни в разные годы — по числу верных ответов

Рис. 2. Уровни выполнения детьми 6-го года жизни диагностики «Эмоциональные взаимодействия»: обозначения уровней по числу верных ответов:

■ — низкий (0—3); ■ — средний (4—6); ■ — высокий (7)

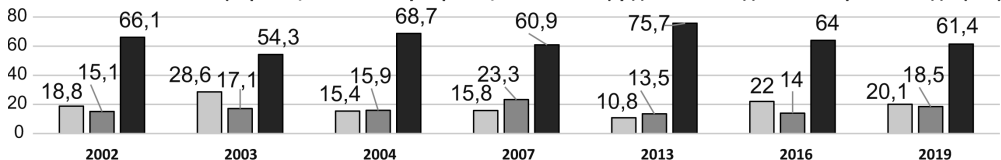
Соотношение ответов (верных / наполовину верных / ошибочных) у детей 6-го года жизни в разные годы (в %)

Рис. 3. Соотношение средних значений различных ответов по группам (2002—2019 гг.):

обозначения разновидностей ответов:

■ — ошибочные ответы (0 и 0,25 б.); ■ — частично верные (0,5 б.); ■ — верные (0,75 и 1 б.)

вильно указать, что один из персонажей плачет, но действия и настроение второго определял неверно: «играет на дудочке».

По таблице видно: во всех группах чаще всего верно опознается содержание картинки № 6 («жалеет плачущего»). Реже дети дают верные ответы по картинкам «прощание», «драка» и «секрет»; еще реже (из-за ошибок в интерпретации жестов) — «дразнит», «дружба» и, наконец, «встреча».

Сравнение (по критерию Н Краскела-Уоллиса) результатов по отдельным картин-

кам, полученных в разные годы, показало отсутствие значимых различий только по двум картинкам: № 4 «прощание» и № 7 «встреча»; в остальных случаях выявлены статистически значимые различия.

Сравнение средних значений у мальчиков и девочек, опрошенных в разные годы, по каждой из 7 картинок (в баллах) и за методику в целом (по числу верных ответов) показало, что различия встречаются чаще, чем совпадения, при этом нет определенной тенденции: в разные годы более точные от-

веты — то у мальчиков, то у девочек. В целом эти различия не являются статистически значимыми.

Качественный анализ ответов детей

Дети 6-го года жизни при определении смысла переживаний ориентируются на невербальные признаки поведения, но с разной мерой осознанности, о чем можно судить по полноте и точности ответов, а при затруднениях подбора слов для передачи понимаемого смысла — по адекватному использованию невербальных средств (указательных, образительных жестов) в качестве пояснений. Ответы детей на вопросы — каковы переживания, взаимоотношения персонажей, по каким признакам они это поняли — характеризуются следующим.

- В отдельных случаях ребенок в определении смысла переживания точно ориентируется на конкретный жест, словесно называя его, связывает с общим характером переживания (жалует, потому что «по спинке гладит рукой»).

- Выделяет конкретные невербальные признаки, по которым понял смысл эмоционального состояния, отношений, хотя не всегда может их словесно назвать; невербально указывает на конкретные внешние признаки поведения (повторяет жест с картинки или указывает на соответствующую часть изображения).

- При определении характера переживаний, отношений исходит из контекста ситуации, взаимодействия (видит целое раньше частей).

- Иногда ребенок связывает содержание изучаемой картинке с предшествующими в «историю» и домысливает ее продолжение.

- В интерпретации картинке ребенок опирается на личный опыт переживаний, порой прямо указывая на их сходство («как у нас с Димкой»).

- Первоначально ребенок может верно определить общий характер взаимоотношений, но затем ошибочная интерпретация отдельных жестов ведет к неверному определению смысла переживаний, взаимоотношений участников ситуации и ее контекста

в целом. Возможно, «ошибка» в интерпретации возникает из-за желания уклониться от негативного содержания (которое может напоминать ребенку ситуации, знакомые по личному опыту).

- Неверная словесная интерпретация отдельных жестов может объясняться неточностью восприятия и/или отдаленным внешним сходством изображенного жеста с другими движениями (иного содержания), которые ребенку больше знакомы по личному опыту.

- Ребенок «схватывает» общее содержание, смысл взаимодействия, но не аргументирует ответ («друзят, потому что дружат»; «потому что я думаю так»; «не знаю») или признает, что ему «трудно сказать».

Обсуждение

Отсутствие статистически значимых различий в результатах детей 6-го года жизни, опрошенных в разные годы, а также между мальчиками и девочками в каждой выборке свидетельствует о том, что данные, полученные по методике «Эмоциональные взаимодействия», отражают общую тенденцию в развитии у детей этого возраста спонтанных представлений о переживаниях людей, которые опираются на личный опыт: дети в целом верно «считывают» смысл взаимоотношений, эмоции изображенных на картинках персонажей, если подобные ситуации знакомы им по собственным переживаниям. Личные переживания как сложный комплекс эмоционально-когнитивных, регуляторных, мнемических процессов, сочетающихся с уникальными телесными ощущениями, становятся основой для формирования (и последующего уточнения) представлений о переживаниях людей, позволяющих не только понимать эмоции, характер отношений окружающих, но и сопереживать им как в реальных ситуациях, так и в воображаемых (в игре, при восприятии произведений искусства).

Дети 6-го года жизни, опираясь на свои представления о переживаниях людей, демонстрируют (в опросе) разную степень их осознанности, что можно понять по наличию, полноте описаний невербальных признаков

или их отсутствию. Одни дети достаточно определенно формулируют словесные ответы, отражающие эмоциональное содержание взаимодействий на картинке, и точно указывают на соответствующие невербальные признаки; другие с трудом подбирают слова, но используют изобразительные средства, повторяя жесты, как на картинке, или указывают на часть изображения (особенности позы, жеста); кто-то никак не может аргументировать свой ответ, хотя более или менее верно опознает общий характер взаимодействия, переживаний. Вероятно, эти различия возникают из-за того, что взрослые, окружающие ребенка, демонстрируют собственным поведением разные образцы невербального проявления переживаний, а также разную степень внимания к невербальным особенностям общения. Внимание взрослых (в семье и в детском саду) к позитивно-эмоциональному общению с детьми и между детьми с привлечением их к действенному сочувствию сверстникам, взаимопомощи, общности эмоциональных переживаний и взаимной симпатии между членами группы [7] может способствовать осознанию эмоциональных представлений.

Возможно, благодаря дополнительным, не подсказывающим, но направляющим вопросам можно выявить не только актуальную степень осознанности ребенком наблюдаемых переживаний и их невербальных признаков, но и процесс осознания посредством словесного их определения или выделения (с помощью жеста) элементов из общего контекста.

В целом детям 6-го года жизни доступно распознавание смысла переживаний и эмоциональных взаимодействий между партнерами по общению с ориентацией на невербальные особенности поведения. Они дают словесные пояснения, чаще указывая на жесты и реже — на особенности позы, улавливая нюансы переживаний. При этом они очень активно ориентируются и на взаимное пространственное расположение участников ситуации, поясняя, кто куда движется (направление относительно партнера) или как повернут (ракурс) к партнеру.

Ошибки в словесном определении смысла отдельных жестов, действий влекут ошибки в понимании характера взаимодействия и в целом содержания отношений. В исключительных случаях ребенок, озвучив неверную интерпретацию переживаний персонажей или их взаимоотношений на основе отдельных жестов, затем исправлял ошибку, исходя из «возвратного» восприятия целостного контекста ситуации, изображенной на картинке. Но гораздо чаще ошибки в интерпретации жестов возникали из-за изолированности и неточности восприятия отдельных жестов вне их связи с целостным содержанием изображенной ситуации или из-за внешнего сходства с другим жестом, знакомым ребенку по личному опыту. Так, по картинке (№ 2) «дразнит — плачет» многие дети не опознали жест-дразнилку (показать нос), а положение рук изображенного человечка соотнесли, вероятно, с более известным им изобразительным жестом игры на воображаемой дудочке, который они могли наблюдать или исполнять (например, на утреннике). Возможно, жест «показать нос», чтобы поддразнить другого, уходит из субкультуры дошкольников или более актуален у детей других возрастов.

Полученные результаты по методике «Эмоциональные взаимодействия» не совпадают с данными другого исследования [18], где у подавляющего большинства (до 75%) детей 5—7 лет выявлен высокий уровень распознавания (по картинкам) эмоциональных состояний людей. На наш взгляд, такой «высокий» результат является следствием некорректной системы оценки (которая, к сожалению, автором не описывается). Наша методика и система оценки более адекватно и дифференцированно отражают особенности детей 6-го года жизни в понимании эмоций людей, что позволяет судить об их спонтанных эмоциональных представлениях.

Таким образом, можно констатировать следующее:

1. Гипотеза подтверждена: спонтанные эмоциональные представления детей 6-го года жизни в целом верно отражают смысл переживаний людей с ориентировкой на внешние невербальные признаки.

2. Дети 6-го года жизни в силу личного жизненного опыта (без специального обучения) могут распознавать более или менее точно эмоциональный смысл взаимодействий и переживаний людей (изображенных на картинках) — с разной степенью осознанности невербальных признаков, по которым они ориентируются: от способности аргументировать свой ответ с называнием, указанием этих признаков до признания затруднений в таком обосновании.

3. Невербальные признаки, по которым могут ориентироваться дети 6-го года жизни при распознавании эмоционального смысла взаимодействий — это относительная величина личного пространства каждого из участников ситуации (на картинке), их взаимное расположение (ракурсы) и перемещения (сближаются, удаляются), особенности позы, жесты (в том числе положения кистей рук). Эти словесные пояснения, невербальные ука-

зания на фрагменты изображений чаще всего имеют место после распознавания целостного контекста ситуации взаимодействия персонажей на картинке или общего характера их взаимоотношений (целое раньше частей).

4. Ошибочная интерпретация того или иного жеста возникает на основе неточности в восприятии внешних особенностей, без учета его сочетания с другими особенностями невербального поведения и/или по внешнему сходству с другими движениями, больше знакомыми ребенку по личному опыту. Ошибка в интерпретации жеста может исказить понимание эмоционального смысла ситуации в целом, характера взаимоотношений.

Задача предстоящих исследований спонтанных представлений дошкольников о переживаниях людей — сравнение результатов детей 6-го года жизни, изложенных в этой статье, с данными детей 5-го и 7-го лет жизни, полученными по этой же методике.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
2. Веджетти М.С. К 90-летию со дня рождения В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 81—88. DOI:10.17759/pse.2020250408
3. Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 129—148. DOI:10.17759/chp.2016120308
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. М.: Лабиринт, 1999. 362 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. Горшкова Е.В. Развитие выразительных движений у дошкольников: Учебное пособие. М.: Авторский клуб, 2018. 366 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
8. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 105—116. DOI:10.17759/jmfp.202110011
9. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и одаренность в

- зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 55—63. DOI:10.17759/jmfp.2021100405
10. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 106—114. DOI:10.17759/jmfp.2019080411
11. Масалова В.С., Ягловская Е.К. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 8—15. DOI:10.17759/bppe.2020170101
12. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника [Электронный ресурс] // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83—85. URL: https://studylib.ru/doc/513420/diagnostika-urovnya-razvitiya-e-mocional_nogo-intellekta (дата обращения: 15.01.2022).
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 2021. 400 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2021. 960 с.
15. Рубцов В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 106—121. DOI:10.17759/chp.2018140413

16. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 2. С. 61—72.
17. Сироткина И.Е. Футурист в физиологии: к 120-летию Николая Александровича Бернштейна // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 4. С. 39—47. DOI:10.17759/chp.2016120404
18. Токарева О.А. Особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 1(40). С. 56—60.
19. Токарева О.А., Серый А.В., Яницкий М.С. Диагностика эмоционального интеллекта детей 5—7 лет с использованием компьютерной программы «EQ.ДЕТИ» // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 153—175. DOI:10.17223/17267080/77/8
20. Экман П. Психология лжи / Пер. с англ. Изд. 4. СПб.: Питер, 2022. 304 с.
21. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2021. 336 с.
22. Burkitt Ian. The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2021. Vol. 55. P. 797—820.
23. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension (TEC). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding // Cognition and emotion. University of Oxford. 2000. № 19. P. 1158—1174.
24. Veresov N. Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: Questions on Clarification and Methodological Meditation. Main Issues of Pedagogy and psychology Scientific Periodical (Publ.: Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University ISSN 1829—1295). 2020. No. 1. P. 46—64.
25. Veresov N., Mok N. Understanding development through the perezhivanie of learning / In J.P. Lantolf, M. Poehner, M. Swain (eds.) // The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development. NY: Routledge, 2018. P. 89—101.

References

1. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. In B. Meshcheryakov, V. Zinchenko (eds.). Saint-Petersburg: Prime-Evroznak, 2003. 672 p. (In Russ.).
2. Veggetti M.S. K 90-letiyu V.V. Davydova [On the 90th Anniversary of V.V. Davydov's Birth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 81—88. DOI:10.17759/pse.2020250408 (In Russ.).
3. Veresov N.N. Perezhivanie kak psikhologicheskii fenomen i teoreticheskoe pon'atie: utochn'ajushchie voprosy i metodologicheskie meditacii [Experience as a psychological phenomenon and a theoretical concept: clarifying questions and methodological meditations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129—148. DOI:10.17759/chp.2016120308
4. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Izd. 5. Moscow: Labirint, 1999. 362 p. (In Russ.).
5. Vygotskiy L.S. Sbranie sjchineniy: V 6 t. T. 4. [Collected works: In 6 v. Vol. 4]. In D.B. Elkonin (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
6. Gorshkova E.V. Razvitie vyrazitel'nykh dvizhenii u doshkol'nikov: uchebnoe posobie [Development of expressive movement in preschool children: Textbook]. Moscow: Avtorskii Klub, 2018. 336 p. (In Russ.).
7. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 1 [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
8. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie emotsional'nogo intellekta: obzor issledovaniy [Development of emotional intelligence: research review]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 105—116. DOI:10.17759/jmfp.202110011 (In Russ.).
9. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotsional'nyi intellekt i odarennost' v zarubezhnykh issledovaniyakh [Emotional intelligence and giftedness in foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 55—63. DOI:10.17759/jmfp.2021100405 (In Russ.).
10. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Metody diagnostiki emotsional'nogo intellekta [Methods of diagnostics of emotional intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 106—114. DOI:10.17759/jmfp.2019080411 (In Russ.).
11. Masalova V.S., Yaglovskaya E.K. K voprosu o ponimanii doshkol'nikami emotsional'nykh sostoyanii drugogo cheloveka [To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 8—15. DOI:10.17759/bppe.2020170101 (In Russ.).
12. Nguyen M.A. Diagnostika urovnya razvitiya emotsional'nogo intellekta starshhego doshkol'nica [Diagnostics of the level of development of emotional intelligence of an older preschooler]. *Rebenok v detskom sadu [A child in kindergarten]*, 2008, no. 1,

- pp. 83—85. URL: https://studylib.ru/doc/513420/diagnostika-urovnya-razvitiya-e-mocional._nogo-intellekta (In Russ.).
13. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie [Being and Consciousness]. Moscow: Publ. AST, 2022. 400 p. (In Russ.).
14. Rubinstein S.L. Osnovy obschey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Publ. AST, 2021. 960 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V. Sociogenez sovместnogo deystviya: vzaimoponimanie lyudey kak uslovie ponimaniya veschey [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things]. Interview (besedu vyol V.T. Kudryavtsev). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 106—121. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2018140413
16. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Telegin M.V. Psikhologicheskoe issledovanie geneza i razvitiya zhitseyskikh ponyatii v usloviyakh uchebnogo dialoga (pervyy etap) [Psychological Research on Genesis and Development of Everyday Concepts in Educational Dialogue (First Stage)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no 2, pp. 61—72. (In Russ.).
17. Sirotkina I.E. Futurist v fiziologii: k 120-letiju Nikolaja Aleksandrovicha Bernshhteyna [Futurist in Physiology: In Celebration of the 120th Birthday of Nikolai Aleksandrovich Bernstein]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 4, pp. 39—47. DOI:10.17759/chp.2016120404 (In Russ.).
18. Tokareva O.A. Osobennosti emocional'nogo intellekta u detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of emotional intelligence in older preschool children]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya [Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology]*, 2020, no. 1(40), pp. 56—60. (In Russ.).
19. Tokareva O.A., Seriy A.V., Yanitsky M.S. Diagnostika emocional'nogo intellekta detey 5—7 let s ispol'zovaniem komp'yuternoy programmy «EQ.DETI» [Diagnostics of emotional intelligence of 5—7-year-olds using the computer program “EQ.CHILDREN”]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2020, no. 77, pp. 153—175. DOI:10.17223/17267080/77/8 (In Russ.).
20. Ekman P. Psikhologiya lzhi [Psychology of lies]. St. Petersburg: Peter, 2022. 304 p. (In Russ.).
21. Ekman P. Psikhologiya emociy. Ja znaju, chto ty chuvstvuesh [Psychology of emotions. I know how you feel]. 2nd ed. St. Petersburg: Peter, 2010. 334 p. (In Russ.).
22. Burkitt Ian. The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2021. Vol. 55, pp. 797—820. DOI:10.1007/s12124-021-09615-x
23. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension (TEC). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotional understanding. *Cognition and emotion*. University of Oxford, 2000, no. 19, pp. 1158—1174.
24. Veresov N. Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: Questions on Clarification and Methodological Meditation. *Main Issues of Pedagogy and psychology Scientific Periodical* (Publ.: Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University. ISSN 1829-1295), 2020, no. 1, pp. 46—64.
25. Veresov N., Mok N. Understanding development through the perezhivanie of learning. In J.P. Lantoff, M. Poehner, M. Swain (Eds.). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. NY: Routledge, 2018, pp. 89—101.

Информация об авторах

Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 24.04.2022

Принята в печать 03.02.2023

Received 24.04.2022

Accepted 03.02.2023

Особенности внутренней позиции взрослого у современных учащихся раннего юношеского возраста

Андреева А.Д.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Бегунова Л.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Лисичкина А.Г.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Представлены результаты эмпирического изучения особенностей внутренней позиции взрослого как мотивационной основы готовности к самоопределению у современных старшеклассников и студентов колледжей. Исследование посвящено анализу внутренней позиции взрослого у учащихся юношеского возраста, рассматриваемой как сплав социальной потребности в самостоятельности и познавательной потребности, направленной на получение профессионального образования. Проверилась гипотеза о своеобразии изучаемого психологического феномена, обусловленном тем, что внешние условия развития (средовые факторы и институциональные требования к взрослению) опережают становление внутренних условий, обеспечивающих личностную психологическую готовность современных молодых людей к самоопределению. Для решения поставленных задач использовались стандартизированные шкальные методики, направленные на диагностику уровня профессиональной идентичности (А.А. Азбель), выявление уровня притязаний и самооценки (шкала Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), диагностику уровня субъективного контроля (модификация А.Г. Грецова), изучение эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой-А.М. Прихожан). Выборка исследования — 191 человек, старшеклассники общеобразовательных школ и студенты 1—2 курсов колледжей городов Москвы и Орска. Проведенные корреляционный, кластерный и факторный анализы полученных данных подтвердили выдвинутое предположение о структуре внутренней позиции взрослого у учащихся раннего юношеского возраста и особенностях ее становления в условиях постиндустриального общества. Показано, что формирование профессиональной идентичности современных старшеклассников и студентов колледжей в большей степени соответствует объективным требованиям социальной ситуации, нежели уровню личностной зрелости, необходимому для принятия осознанных решений.

Ключевые слова: внутренняя позиция взрослого человека, нормативный кризис, возрастные закономерности развития, ранний юношеский возраст.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «ПИ РАО» от 16.04.2021 № 075-00646-21-01 на 2021-2023 годы.

Для цитаты: Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г. Особенности внутренней позиции взрослого у современных учащихся раннего юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 58—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280205>

Features of the Internal Position of an Adult in Modern Students of Early Adolescence

Alla D. Andreeva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Lyudmila A. Begunova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Alena G. Lisichkina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

The article presents the results of an empirical study dealing with the features of the adult internal position as a motivational basis for self-determination in modern high school and college students. The study aims to analyze the adult internal position in adolescent students, which is seen as a confluence of the social need for autonomy and the cognitive need for professional education. The hypothesis was tested that the peculiarity of the studied psychological phenomenon is due to the fact that the external conditions of development (environmental factors and institutional requirements for growing up) outpace the formation of internal conditions that ensure the modern young people's individual psychological readiness for self-determination. We tested the assumption that the institutional requirements for adulthood outpaced the modern young people's individual psychological readiness for self-determination. Standardized scale methods were used to diagnose the level of professional identity (A. Azbel), the level of ambition and self-esteem (the Dembo-Rubinshtein scale modified by A. Prikhozhan), the level of subjective control (modified by A. Gretsov), as well as to study the emotional attitude towards learning (modified by A. Andreeva-A. Prikhozhan). The sample of the study is 191 people, high school and colleges students from Moscow and Orsk. Correlative, cluster and factor analysis of the data obtained confirmed the assumptions made about the structure of the adult internal position in the early youth and the features of its formation in post-industrial societies. It is shown that the formation of the professional identity of modern high school and college students is more consistent with the objective requirements of the social situation, rather than the level of personal maturity necessary for making informed decisions.

Keywords: adult internal position, normative crisis, age patterns of development, adolescence, early youth.

Funding. The work was carried out within the framework of the State Assignment of the Federal State Budgetary Scientific Institution "PI RAO" No. 075-00646-21-01 dated 16.04.2021 for 2021-2023.

For citation: Andreeva A.D., Begunova L.A., Lisichkina A.G. Features of the Internal Position of an Adult in Modern Students of Early Adolescence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 58—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280205> (In Russ.).

Введение

Сегодняшние старшеклассники и студенты средних профессиональных учебных заведений, как и их сверстники прежних лет, стоят на пороге вступления во взрослую самостоятельную жизнь. Предполагается, что достигнутый к этому времени уровень психологической зрелости позволяет им благополучно принять первые самостоятельные и ответственные решения относительно собственного будущего. Мерилом этой зрелости становится, по определению Л.И. Божович, возникновение внутренней позиции взрослого — важнейшего новообразования раннего юношеского возраста, связанного с самоопределением и завершающего онтогенетическое развитие личности ребенка [2]. Актуальность исследования данной проблемы в современных социокультурных и экономических реалиях обусловлена высокими темпами и множественностью изменений, происходящих в мире профессий и в системе образования, затрудняющих процесс самоопределения молодежи, поиска своей профессиональной идентичности и образовательного маршрута, выбора жизненной позиции и социальной среды [1; 6; 18; 23].

Многие исследователи раннего юношеского возраста также подчеркивали, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности, а центром интересов и планов юношей становится проблема выбора и получения профессии. Исходя из этого, в качестве важнейшего новообразования раннего юношеского возраста они рассматривали профессиональное и социальное самоопределение, готовность к

которому обусловлена возникновением внутренней позиции взрослого человека [21; 22].

Само понятие внутренней позиции личности как мотивационного образования было введено Л.И. Божович еще в 1951 г. в качестве характеристики психологической готовности ребенка к поступлению в школу, вхождению в систему ее социальных и учебных норм и требований [2]. Содержание понятия «внутренняя позиция личности» пересматривалось и уточнялось исследователями на протяжении нескольких десятилетий; оно перестало ограничиваться только учебной деятельностью школьников и распространилось на другие жизненные ситуации, связанные с принятием новой социальной роли, вступлением в новую систему общественных отношений [15; 17; 19]. Феномен, описанный впервые в контексте переживания ребенком кризиса семи лет, по праву занял свое место в симптоматике личностных кризисов как показатель того, что прожитый период исчерпал для субъекта свой ресурс. Возникновение новой внутренней позиции свидетельствует о том, что человек нашел сферу для своего дальнейшего развития и готов к вступлению в новую систему общественных отношений. Д.В. Лубовский выделяет важнейший смысловой аспект внутренней позиции, подчеркивая, что она не может быть навязана внешним окружением, это сознательный выбор человеком своего места в жизни, сделанный и принятый в соответствии с внутренними побуждениями [9].

Данное исследование направлено на изучение особенностей внутренней позиции взрослого, рассматриваемой в качестве

новообразования нормативного кризиса развития в раннем юношеском возрасте (16—18 лет). Внутренняя позиция взрослого как сложное психологическое образование предполагает не только мотивационную готовность субъекта к принятию норм взрослой жизни, то есть социальной роли взрослого члена общества, но и достаточный уровень зрелости личностных качеств, который позволит удовлетворить эту потребность. Опираясь на понимание внутренней позиции личности, разрабатывавшееся в научной школе Л.И. Божович, мы определяем данное новообразование юношеского возраста как сплав социального компонента, связанного со стремлением и психологической готовностью к самостоятельности, и познавательной мотивации, направленной на освоение профессии либо подготовку к профессиональному обучению как способу обретения жизненной независимости. Внутренняя позиция взрослого является тем мотивационным механизмом, который помогает старшеклассникам перейти на новый уровень общественных отношений, требующих от человека самостоятельности и ответственности за свои решения и поступки.

Классическим обоснованием кризиса возрастного развития ребенка считается возникновение и углубление разрыва между возросшими социальными, личностными и познавательными возможностями и потребностями ребенка и отстающими от них, сохраняющимися неизменными условиями среды. Своеобразие нынешнего нормативного кризиса взросления определяется цивилизационными процессами, характерными для общества префигуративной культуры, в котором стремительные изменения всех аспектов жизни опережают психологическое развитие детей и подростков, ограничивают возможности планирования будущего.

В этой связи гипотезой настоящего исследования стало предположение о том, что становление внутренней позиции взрослого у современных учащихся юношеского возраста определяется обратным относительно классического соотношением внутренних (психологических) и внешних (социальных)

условий развития. Психологическая зрелость молодых людей, их готовность к принятию новых обстоятельств и требований жизни отстает от таких институциональных требований к взрослению, как переход с одной ступени образования на другую и необходимость принятия ответственных решений в плане самоопределения.

Методы исследования

Методологической основой исследования являются культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория развития личности в онтогенезе Л.И. Божович, концепция становления готовности к самоопределению в юношеском возрасте И.В. Дубровиной. Такой подход обеспечивает преемственность и дальнейшее развитие идей, разрабатывавшихся в ставших классическими работах отечественных психологов.

Для диагностики **социального компонента** внутренней позиции взрослого использованы стандартизированные шкальные методики.

В качестве основного показателя готовности к профессиональному самоопределению рассматривалась сформированность статусов профессиональной идентичности учащихся. Для получения соответствующих эмпирических данных была использована методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель [5]. Методика представляет собой опросник, позволяющий выявить позиции респондента в отношении своего будущего, роли внешних факторов в определении данной позиции, а также наличие или отсутствие кризисной позиции по данным вопросам.

Уровень субъективного контроля (УСК), баланс интернальности и экстернальности по отношению к значимым жизненным ситуациям являются показателем зрелости личностных позиций молодых людей, их готовности к принятию ответственности за свои решения и поступки. В качестве инструмента исследования был выбран опросник «Уровень субъективного контроля», адаптированный для старшеклассников А.Г. Грецовым [5].

В исследовании использована методика определения самооценки и уровня притязаний Дембо—Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, предложившей дополнительные параметры обработки результатов [13].

Познавательная потребность рассматривалась в контексте диагностики эмоционального отношения к учению как совокупности показателей познавательной активности (интереса), тревожности, гнева и мотивации достижения (методика А.Д. Андреевой-А.М. Прихожан) [13].

Эмпирические данные были сопоставлены и проанализированы с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 23.0: корреляционного, кластерного (метод k-средних) и факторного анализов с целью выявления общевозрастных характеристик изучаемого феномена, без учета гендерных и средовых различий. Разделение на соответствующие подгруппы уменьшало объем выборки и снижало достоверность результатов анализа.

Результаты исследования

В исследовании участвовала группа респондентов (учащихся 10—11 классов общеобразовательных школ и студентов

1—2 курсов колледжей городов Москвы и Орска, всего 191 человек), давших согласие на идентификацию эмпирических данных, полученных от них по разным методикам.

Мы провели корреляционный анализ для изучения взаимосвязи общей интернальности, индивидуальных особенностей отношения к учению, самооценки, уровня притязаний и показателей профессиональной идентичности (данные представлены в табл. 1).

Обнаружено, что неопределенная профессиональная идентичность отрицательно коррелирует с общей интернальностью ($r=-0,147$, $p=0,046$), познавательной активностью ($r=0,218$, $p=0,003$), мотивацией достижения ($r=-0,297$, $p=0,001$) и уровнем притязаний ($r=-0,198$, $p=0,007$), что свидетельствует о неготовности учащихся к принятию ответственных жизненных решений.

Мораторий на принятие решения в плане профессионального самоопределения вызывает тревогу ($r=0,196$, $p=0,008$), свидетельствующую о напряженности социальной ситуации развития для данной группы учащихся, осознании ими важности самоопределения и своей неготовности к выбору.

Сформированная профессиональная идентичность положительно взаимосвязана

Таблица 1

Корреляционные связи общей интернальности, отношения к учению (познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева), профессиональной идентичности, самооценки и уровня притязаний

Показатели	Общая интернальность	Познавательная активность	Гнев	Тревожность	Мотивация достижения	Самооценка (общий уровень)	Уровень притязаний (общий уровень)
Неопределенная профессиональная идентичность	-0,147*	-0,218**			-0,297**		-0,198**
Мораторий				0,196**			
Сформированная профессиональная идентичность	0,250**	0,179*	0,154*	-0,258**	0,583**		
Навязанная профессиональная идентичность	-0,198**		0,165*				

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя), * — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

на с познавательной активностью ($r=0,179$, $p=0,015$), общей интернальностью ($r=0,250$, $p=0,001$), мотивацией достижения ($r=0,583$, $p=0,0001$). Выявлены отрицательные взаимосвязи сформированной профессиональной идентичности и тревожности ($r=-0,258$, $p=0,0001$), гнева ($r=-0,154$, $p=0,038$). Такое соотношение изучаемых параметров может рассматриваться как признак благополучного становления внутренней позиции взрослого.

Навязанная профессиональная идентичность отрицательно коррелирует с общей интернальностью ($r=-0,198$, $p=0,007$) и положительно — с гневом ($r=0,165$, $p=0,026$), что можно интерпретировать как осознанное подчинение учащихся принужденному выбору дальнейшего образовательного маршрута.

Корреляционный анализ показал значимые положительные и отрицательные связи

изучаемых параметров внутренней позиции взрослого, что подтверждает правомерность анализа ее структуры как сплава социальных и познавательных потребностей.

Для выявления структуры внутренней позиции взрослого современных юношей и девушек мы провели эксплораторный факторный анализ. Факторный анализ матрицы корреляций методом главных компонент с Варимакс вращением показал, что на основании критерия Кайзера может быть выделено 3 фактора, объединяющих 53,83% кумулятивной дисперсии.

Возможность применения факторного анализа была подтверждена значением критерия Кайзера—Мейера—Олкина ($KMO=0,781$), а также критерием сферичности Бартлетта ($\chi^2=3707,62$ и $p<0,001$). Факторные нагрузки отражены в табл. 2.

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок

Параметры	Фактор 1 (авторитет у сверстников, % общей дисперсии 33,933)	Фактор 2 (притязание на признание, % общей дисперсии 11,434)	Фактор 3 (готовность к самоопределению, % общей дисперсии 8,472)
Самооценка «авторитет у сверстников»	0,752	0,276	
Самооценка «красивый»	0,160	0,736	
Самооценка «хороший характер»		0,228	0,705
Самооценка «способный»	0,692		
Самооценка «уверенность в себе»	0,690	0,195	0,319
Самооценка «умный»	0,630	0,193	
Мотивация достижений	0,347	0,292	0,281
Уровень притязаний «умный»	0,129	0,850	
Уровень притязаний «уверенность в себе»	0,186	0,769	0,240
Уровень притязаний «способный»	0,207	0,708	
Уровень притязаний «авторитет у сверстников»	0,406	0,670	
Уровень притязаний «хороший характер»	0,300	0,667	
Уровень притязаний «красивый»	0,391	0,634	
Тревожность	-0,258		-0,755
Гнев	-0,101		-0,699
Общая интернальность	0,119	0,129	0,694
Познавательная активность	0,394	0,160	0,579
Сформированная профессиональная идентичность			0,512

Примечание. Жирным шрифтом выделены наибольшие факторные нагрузки.

Представленные в табл. 2 данные позволили выделить доминирующие личностные характеристики современных учащихся раннего юношеского возраста. Обнаружено, что наибольший вес имеют особенности личности и мотивации, типичные для подростков, а наименьший из значимых показателей имеют личностные характеристики, связанные с готовностью к профессиональному самоопределению. Часть показателей вошли в факторную структуру с низкими значениями (меньше 0,4), поэтому не рассматривались при анализе.

Следующим шагом анализа было выделение групп (кластеров) учащихся на основании выраженности профессиональной идентичности (навязанная профессиональная идентичность, неопределенная профессиональная идентичность, мораторий, сформированная профессиональная идентичность). Для кластеризации был использован метод k-средних, данные представлены в табл. 3.

Кластерный анализ позволил провести более глубокий анализ соотношения изучаемых

параметров и выявить четыре типологические группы учащихся, характеризующихся различными уровнями сформированности внутренней позиции взрослого, подробная характеристика которых будет дана в процессе обсуждения результатов исследования. Отметим здесь, что определяющим фактором выделения групп является уровень сформированности профессиональной идентичности.

Обсуждение результатов

По итогам факторного анализа наибольшую нагрузку получил первый фактор (авторитет у сверстников), объединивший в себе самооценки по шкалам «авторитет у сверстников», «способный», «уверенный в себе», «умный» и мотивацию достижений в учебной деятельности. Такая структура личностной сферы традиционно описывалась как типичная для учащихся подросткового возраста. Л.И. Божович, опираясь как на собственные данные, так и на результаты современных ей зарубежных авторов, отмечает: «...главным, ведущим мотивом по-

Таблица 3

Средние значения социальных и познавательных компонентов внутренней позиции взрослого в кластерах

	Неопределенная профессиональная идентичность n=18 (9,2%)	Мораторий n=49 (25,8%)	Сформированная профессиональная идентичность n=105 (55%)	Навязанная профессиональная идентичность n=19 (10%)
Неопределенная профессиональная идентичность	4,82	3,26	2,33	3,13
Мораторий	11,39	12,73	11,96	12,00
Сформированная профессиональная идентичность	6,27	9,37	9,88	8,63
Навязанная профессиональная идентичность	1,18	1,28	1,31	1,35
Общая интернальность	15,60	16,62	18,22	13,31
Познавательная активность	24,80	26,74	29,97	24,63
Мотивация достижения	25,67	26,44	28,74	25,31
Тревожность	22,60	20,65	19,62	23,44
Гнев	16	15,79	15,07	18
Общий показатель самооценки	58,5	64	82	54
Общий показатель уровня притязаний	63	83,5	93,5	87

ведения и деятельности учащихся в школе является стремление найти свое место среди товарищей» [2, с. 242; 5].

Второй фактор — притязания на признание — объединил в себе притязания по шкалам «умный», «уверенный в себе», «способный», «авторитет у сверстников», «хороший характер», «красивый». Классические исследования отечественных психологов в области психологии подростков убедительно показывали, что этот возраст является сензитивным периодом для развития самооценки [2; 11; 14].

Оба этих фактора говорят о высокой значимости для наших респондентов статусных ожиданий, основанных как на реальных достижениях, так и на притязаниях в области межличностных отношений. Полученные данные свидетельствуют о том, что эта тенденция характерна для большей части современных учащихся старших классов школы и младших курсов колледжей.

Единственным фактором, в который вошла ориентированность на взрослое будущее, оказался имеющий наименьший вес третий фактор (готовность к самоопределению), объединивший самооценку по шкале «хороший характер», общую интернальность, познавательную активность и сформированную профессиональную идентичность. Тревожность и гнев коррелируют с ним с отрицательными значениями. Такое соотношение рассматриваемых параметров свидетельствует о восприятии молодыми людьми себя соответствующими наличной социальной ситуации развития (то есть «хороших», «правильных»), связанной с необходимостью выбора дальнейшего образовательного маршрута и профессиональным самоопределением [5; 12].

Таким образом, мы видим, что с точки зрения зрелости личностных качеств современные учащиеся раннего юношеского возраста оказываются ближе к подростковому периоду развития советских школьников, в то время как старшеклассники той поры демонстрировали резкую смену внутренней позиции, доминирование мотивации, связанной с выбором профессии, получением

соответствующего образования [2; 7; 8; 10; 16; 20; 21; 22].

По результатам кластерного анализа наименьшую по численности группу составили учащиеся (9,2%) с неопределенной профессиональной идентичностью, с низкими показателями средних значений общей интернальности, познавательной активности, мотивации достижений, а также самооценки и уровня притязаний. Это наиболее пассивная в отношении самоопределения группа учащихся, для которых не только их будущее, но и текущее настоящее не являются сферой интересов и личных усилий.

Следующая по численности группа объединила учащихся (25,8%), придерживающихся моратория на профессиональное самоопределение. Она характеризуется средними значениями общей интернальности, познавательной активности, мотивации достижений, самооценки и уровня притязаний. Тревожность и гнев соответствуют низкому показателю средних значений. Социальная ситуация развития этих учащихся складывается из понимания ими реальной необходимости и неизбежности принятия решения в плане самоопределения и психологической неготовности к нему. Можно предположить, что они находятся как бы в преддверии принятия внутренней позиции взрослого, «на низком старте», именно этой своеобразной отсроченной направленностью в будущее можно объяснить низкие показатели тревожности и гнева.

В наибольший по численности кластер (55%) вошли учащиеся, имеющие сформированный уровень профессиональной идентичности, высокие показатели средних значений познавательной активности и мотивации достижения, низкие показатели средних значений тревожности и гнева, высокие показатели средних значений общей интернальности, самооценки и уровня притязаний. Мы рассматриваем такое сочетание показателей изучаемых компонентов внутренней позиции взрослого как продуктивное, демонстрирующее, что эти учащиеся готовы к самостоятельному и ответственному решению относительно своего будущего

профессионального образования, стремятся учиться и достаточно высоко оценивают свои возможности в достижении поставленной цели. Сопутствующий этому низкий уровень негативных эмоциональных переживаний свидетельствует о соответствии их устремленности в будущее ведущим задачам возрастного развития в юношеском возрасте.

Навязанная профессиональная идентичность, сочетающаяся с высокими показателями средних значений тревожности и гнева, самыми низкими показателями средних значений самооценки, общей интернальности и познавательной активности, но высокими показателями средних значений уровня притязаний, обнаружена у 10% учащихся. Несформированность у этих учащихся социальных и познавательных компонентов внутренней позиции взрослого в сочетании с принудительным выбором маршрута профессионального образования вызывает негативное эмоциональное отношение к учебе. Высокие показатели уровня притязаний выступают своеобразным защитным механизмом, оправдывающим низкий уровень личной ответственности за свое будущее.

Проведенный кластерный анализ продемонстрировал благополучный процесс становления внутренней позиции взрослого более чем у половины учащихся раннего юношеского возраста и позволил предположить готовность к принятию этой позиции у еще 25% респондентов; неблагоприятное формирование взрослого отношения к своему будущему выявлено лишь у пятой части участников исследования. Полученный результат соответствует ведущей возрастной закономерности психологического развития в юношеском возрасте — устремленности в будущее, а также подтверждает корректность понимания внутренней позиции взрослого как сплава социальных и познавательных мотивов, направленных на освоение профессии. Такую структуру профессиональной идентичности можно рассматривать

как нормативную для учащихся раннего юношеского возраста, переживающих кризис самоопределения, обусловленный противоречием между институциональными требованиями к выпускнику школы и субъективными трудностями профессионального выбора в условиях быстро меняющегося рынка труда.

Выводы

Полученные данные подтвердили правомерность понимания внутренней позиции взрослого у учащихся раннего юношеского возраста как сплава двух основных потребностей — социальной, связанной с обретением самостоятельности и принятием ответственности за свое будущее, и познавательной, направленной на освоение профессии как условия будущей независимости от родительской семьи.

Сопоставление результатов кластерного и факторного анализов позволило сделать вывод о том, что формирование профессиональной идентичности, то есть готовности к профессиональному самоопределению, опережает личностную зрелость современных учащихся 16—18-летнего возраста.

Мы предполагаем, что этот разрыв обусловлен давлением институциональных требований к профессиональному самоопределению, возрастные рубежи которых (завершение среднего образования, достижение совершеннолетия, призыв на военную службу) практически не меняются на протяжении нескольких десятков лет, однако сегодня они предъявляются к молодым людям, большая часть которых находится на подростковом уровне личностного развития. Иными словами, формирование профессиональной идентичности современных старшеклассников и студентов колледжей в большей степени соответствует объективным требованиям социальной ситуации, нежели уровню личностной зрелости, необходимому для принятия ответственных решений.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного

образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 29—104.
4. Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психоземциональное 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
5. Грецов А.Г., Азбель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Изд-во Питер, 2012. С. 28—33.
6. Козырева П.М., Смирнов А.И. Особенности и тенденции профессиональной самоидентификации в постсоветской России // Социологический журнал. 2021. Том 27. № 1. С. 28—51. DOI:10.19181/socjour.2021.27.1.7843
7. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
8. Кочетова Ю.А., Емельянова Е.А. Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 147—156. DOI:10.17759/psyedu.2019110412
9. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 1. С. 2—8.
10. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 111 с.
11. Неймарк М.С. Изучение подростков с разной направленностью личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 147—248.
12. Павленко К.В., Бочавер А.А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250605
13. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
14. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентаций школьников на самооценку и на оценку другими людьми: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1970. 19 с.
15. Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 1. С. 56—62.
16. Селезнева А.В., Азарнова А.А. «Рождение гражданина»: политико-психологический анализ гражданственности российских старшеклассников // Полис. Политические исследования. 2020. № 5. С. 101—113.
17. Сергоманов П.А., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Российские подростки эпохи позднего СССР и современного российского общества // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 4. С. 40—53.
18. Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 54—69. DOI:10.17759/pse.2021260303
19. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 1. С. 19—28.
20. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
21. Формирование личности старшеклассника / А.Д. Андреева [и др.] / под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 169 с.
22. Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 72—79.
23. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznyye periody razvitiya rossijskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude towards studying in different periods of russian school education development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [Development of the motives of Soviet schoolchildren]. *Izvestiya APN RSFSR [News of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]*, 1951, no. 36, pp. 29—104. (In Russ.).
4. Golovej L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psihojemocional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v

- svjazi s gotovnost'ju k professional'nomu samoopredeleniju [Psycho-emotional well-being of high school students due to readiness for professional self-determination]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
5. Gretsov A.G., Azbel' A.A. Psichologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov [Psychological tests for high school students and students]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2012, pp. 28—33.
6. Kozyreva P.M., Smirnov A.I. Osobennosti i tendencii professional'noj samoidentifikacii v postsovetsoj Rossii [Professional self-identification specifics and trends in post-soviet Russia]. *Sociologicheskij zhurnal [Journal of Sociology]*, 2021. Vol. 27, no. 1, pp. 28—51. DOI:10.19181/socjour.2021.27.1.7843 (In Russ.).
7. Kon I.S. Psichologiya starsheklassnika: Posobie dlya uchitelei [High School Psychology: A Teacher's Guide]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1980. 192 p. (In Russ.).
8. Kochetova Yu.A., Emel'yanova E.A. Psichologicheskie kharakteristiki proyavleniya grazhdanskoi pozitsii v rannei i pozdnei yunosti [Elektronnyi resurs] [Psychological characteristics of citizenship in early and late adolescence]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological and educational research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 147—156. DOI:10.17759/psyedu.2019110412 (In Russ.).
9. Lubovskii D.V. Ponyatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaya perspektiva izucheniya lichnosti shkol'nika [The concept of internal position: the cultural and historical perspective of the student's personality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4, no. 1, pp. 2—8. (In Russ.).
10. Mudrik A.V. Obshchenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov [Communication as a factor in educating schoolchildren]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 111 p. (In Russ.).
11. Neimark M.S. Izuchenie podrostkov s raznoi napravlennost'yu lichnosti [Study of adolescents with different personality orientations]. In Bozhovich L.I. (eds.). *Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov [Research into the motivation of behaviour of children and adolescents]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, pp. 147—248. (In Russ.).
12. Pavlenko K.V., Bochaver A.A. Sub'ektivnoe blagopoluchie shkol'nikov v situacii samoopredelenija [Subjective well-being of schoolchildren in the situation of self-determination]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250605 (In Russ.).
13. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta [Diagnosis of personal development of children of adolescence]. Moscow: ANO "PEB", 2007. 56 p. (In Russ.).
14. Savon'ko E.I. Vozrastnye osobennosti sootnosheniya orientatsii shkol'nikov na samoosenuku i na otsenku drugimi lyud'mi: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Age-specific characteristics of the ratios of self-esteem and other people's assessment orientation. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1970. 19 p. (In Russ.).
15. Salmina N.G., Tikhanova I.G. Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika i sotsial'naya zhelatel'nost' u detei starshego doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrastov [Internal school attitude and social desirability in children of senior pre-school and primary school age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 1, pp. 56—62. (In Russ.).
16. Selezneva A.V., Azarnova A.A. "Rozhdenie grazhdanina": politiko-psichologicheskii analiz grazhdanstvennosti rossiiskikh starsheklassnikov ["Citizen's Birth": A Political and Psychological Analysis of the Citizenship of Russian High School Students]. *Polis. Politicheskie issledovaniya [Policy. Policy research]*, 2020, no. 5, pp. 101—113. (In Russ.).
17. Sergomanov P.A., Andreeva A.D., Danilova E.E. Rossijskie podrostki jepohi podnego SSSR i sovremennogo rossijskogo obshhestva [Russian Adolescents in the Late Soviet Era and Modern Russian Society]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2020. Vol. 66, no. 4, pp. 40—53. (In Russ.).
18. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. K voprosu o mezhpokolencheskikh razlichiyah v social'nom samochuvstvii podrostkov: zhiznennaya poziciya i ocenka znachimosti ugroz [On the question of intergenerational differences in the social well-being of adolescents: life position and assessment of threat significance]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 54—69. DOI:10.17759/pse.2021260303 (In Russ.).
19. Tolstykh N.N. Vozmozhnost' svobody [The possibility of freedom]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007. Vol. 3, no. 1, pp. 19—28. (In Russ.).
20. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern adulthood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counselling psychology and psychotherapy*, 2015, no. 4, pp. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.).
21. Andreeva A.D. et al. Formirovanie lichnosti starsheklassnika [Shaping the personality of a high school student]. In Dubrovina I.V. (ed.) NII obsch. i ped. psikhologii APN SSSR [The Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR Academy of Pedagogical Sciences]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 169 p. (In Russ.).
22. Shumilin E.A. Psichologicheskaya kharakteristika lichnosti starsheklassnika [Personality profile of a high

school student]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1982, no. 5, pp. 72—79. (In Russ.).
23. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction

at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

Информация об авторах

Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Бегунова Людмила Анатольевна, кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Лисичкина Алена Геннадьевна, научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Information about the authors

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Ljudmila A. Begunova, PhD in Law, Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Alena G. Lisichkina, Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Получена 17.02.2022

Received 17.02.2022

Принята в печать 20.02.2023

Accepted 20.02.2023

Подготовка к родам и сопровождение: связь с опытом родов

Суарэз А.Д.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2498>, e-mail: anna.suarez.fig@gmail.com

Шрайбман Л.А.

Межрегиональная общественная организация содействия практической,
информационной и психологической поддержке семьи в беременности,
родах и послеродовой период «Ассоциация профессиональных доул»
(Ассоциация профессиональных доул), г. Новосибирск, Российская Федерация
E-mail: doula.nsk@gmail.com

Якупова В.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Представлены материалы исследования эффективности подготовки к родам и индивидуального сопровождения родов в России. Обращается внимание на то, что подготовка к родам — распространенная практика со спорной эффективностью для психологического и физического благополучия женщин. Отмечается, что преимущества непрерывной поддержки в родах показаны в сотнях исследований, но ее реальная возможность значимо ниже. Целью проведенного авторами исследования было сравнение эффективности подготовки к родам и индивидуального сопровождения родов в контексте опыта родов (способа родов и опыта акушерского насилия) и его психологического восприятия (степени удовлетворенности родами и самочувствия женщин после родов) в России. Для этого в феврале—марте 2021 г. матери младенцев в возрасте 0—13 месяцев (N=1645) приняли участие в исследовании. Полученные результаты указывают на то, что подготовка к родам не имеет связи со способом родов, самочувствием женщины после родов и со степенью удовлетворенности опытом родов ($p>0,70$). Женщины, которые рожали без поддержки, были менее удовлетворены своими родами, чаще сталкивались с акушерским насилием, их роды чаще проходили путем кесарева сечения, было худшее самочувствие после родов ($p<0,001$). Таким образом, поддержка женщин во время родов — это безопасный способ улучшения опыта родов и качества жизни матерей в целом.

Ключевые слова: роды, подготовка к родам, сопровождение родов, доула, психологическое сопровождение родов, акушерское насилие, удовлетворенность родами.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00356 «ПТСР и послеродовая депрессия у матерей как фактор риска для эмоционально-когнитивного развития ребенка».

Благодарности. Авторы хотят выразить благодарность Анне Харченко за ее вклад в сбор данных и всем женщинам, принявшим участие в нашем исследовании.

Для цитаты: Суарез А.Д., Шрайбман Л.А., Якупова В.А. Подготовка к родам и сопровождение: связь с опытом родов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 70—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280206>

Childbirth Education and Support During Labour: Association with Birth Satisfaction

Anna D. Suarez

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2498>, e-mail: anna.suarez.fig@gmail.com

Liubov A. Shraibman

Interregional Nonprofit Organization for Advocating for Practical, Informational, and Psychological Support for Families in Pregnancy, Labor & Birth, & Postpartum “Association of Professional Doulas” (INO “APD”), Novosibirsk, Russia

E-mail: doula.nsk@gmail.com

Vera A. Yakupova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Antenatal education is a common practice with disputable effects on women’s psychological and physical wellbeing. By contrast, there are hundreds of studies that confirm benefits of continuous support during labour, however, women have much less chances to have such support. The purpose of this study was to compare the effectiveness of antenatal education and individual labour support in the context of childbirth experience (the mode of birth and obstetric violence) and its psychological perception (birth satisfaction and physical wellbeing of women after childbirth) in Russia. The study was conducted in February—March 2021 and included mothers of infants aged 0—13 months (N=1645). We found that antenatal education had no direct association with the mode of birth, women’s physical wellbeing after childbirth and birth satisfaction ($p>0,70$). Women who gave birth without individual labour support were less satisfied with their birth experience, more likely to experience obstetric violence, and more often gave birth via caesarean section ($p<0,001$). Thus, labour support is a safe way to improve childbirth experience and maternal quality of life in general.

Keywords: labor and birth, childbirth education, labour support, doula, emotional support, obstetric violence, birth satisfaction.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-18-00356 (“PTSD and postpartum depression in mothers as a risk factor for the emotional and cognitive development of the child”).

Acknowledgements. The authors are grateful to Anna A. Kharchenko for assistance in data collection and to all participants of this study.

For citation: Suarez A.D., Shraibman L.A., Yakupova V.A. Childbirth Education and Support During Labour: Association with Birth Satisfaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 70—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280206> (In Russ.).

Введение

Курсы подготовки к родам — распространенная практика, однако их эффективность в отношении влияния на возможные исходы родов остается предметом споров как из-за большого разнообразия обучающих программ и их неоднородности, так и из-за ошибки предвзятости публикации [18]. Так, например, два исследования, опубликованные в 2021 году, показывают противоречивые результаты: в одном из них в группе женщин, прошедших дородовую подготовку, статистически чаще роды проходили вагинально [17], тогда как в другом исследовании связь между подготовкой к родам и способом родоразрешения не обнаружили [33]. Более того, подготовка к родам может способствовать снижению риска акушерского насилия в родах — физического, сексуального и/или словесного оскорбления, запугивания, принуждения, унижения и/или нападения, которое совершается медицинским персоналом [35]. Однако имеющиеся на сегодня данные противоречивы. В частности, в Италии отсутствие дородовой подготовки на специальных курсах являлось фактором риска для акушерского насилия в родах [31], тогда как в Испании женщины, посещавшие подобные курсы, чаще сталкивались с насилием в родах [28].

Однако подготовка к родам, по некоторым данным, может способствовать улучшению долгосрочных психосоциальных исходов за счет снижения частоты неудовлетворенности родами у женщин, которая, в свою очередь, чаще ведет к послеродовой депрессии и посттравматическим стрессовым расстройствам [14; 19; 20]. Другой путь, по которому дородовая подготовка может повлиять на удовлетворенность родами — уменьшение несоответствия между ожиданиями от

носителем родов во время беременности и тем, что происходило в самих родах [22; 23].

В России и на постсоветском пространстве курсы подготовки к родам начали возникать в 1980-х годах и представляли собой закрытые сообщества родителей со схожими ценностями, в которых одна или несколько опытных мам, часто без медицинского/акушерского образования, брала на себя роль инструктора и готовила других участниц к родам [6]. Со временем и под влиянием изменившихся запросов со стороны беременных женщин такие курсы трансформировались в полноценные антенатальные школы и центры, которые соблюдают этический кодекс ведущих по подготовке к родам [6].

При этом в России слабо представлены исследования, рассматривающие влияние дородовой подготовки на исходы родов. Среди немногочисленных опубликованных в последнее время работ отечественных специалистов можно выделить только несколько публикаций на эту тему. В частности, в диссертации К.А. Силаева было показано, что она позволяет снизить частоту кесаревых сечений (КС), осложнений в родах (например, слабости родовой деятельности), улучшить материнские и перинатальные исходы [4]. Аналогичные результаты показаны и в работе, посвященной дородовой подготовке беременных с опытом КС к вагинальным родам с рубцом на матке: после комплексной дородовой подготовки повышается как число матерей, решивших предпринять попытку вагинальных родов с рубцом, так и число успешных вагинальных родов [11].

Преимущества непрерывной поддержки в родах, напротив, показаны в сотнях исследований на десятках тысяч женщин. В 2003 году был опубликован первый Кокрейновский обзор¹, посвященный поддержке в родах, а в 2017 году

¹ Кокрейновские обзоры — это систематические обзоры первичных исследований в области здоровья человека, здравоохранения и политики здравоохранения, выполненные Кокрейновским сотрудничеством (<https://russia.cochrane.org/rus>).

вышло его очередное обновление [15]. В нем авторы рассмотрели данные 26 исследований и пришли к выводу, что женщины, получавшие непрерывную поддержку, получали множество преимуществ: у них чаще случались спонтанные вагинальные роды и реже — инструментальные роды и КС, им реже требовались фармакологические препараты для обезболивания родов [15]. Те мамы, на чьих родах был кто-то, кто заботился только об их комфорте, чаще были довольны родами и реже испытывали симптомы послеродовой депрессии. Наибольшие положительные эффекты были показаны для сопровождающих, которые не являются частью системы родовспоможения и не входили в круг знакомых женщины до беременности и родов [24]. Учитывая такое количество положительных эффектов от присутствия поддерживающей фигуры в родах, а также отсутствие каких бы то ни было побочных эффектов, и Американский колледж акушеров-гинекологов (ACOG), и Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рекомендуют всем женщинам во время родов иметь непрерывную поддержку от того человека, которого они выбрали [12; 36]. Эмоциональный компонент доульской поддержки в родах включает в себя: разделение переживаний роженицы без осуждения, подбадривание, снятие тревоги с помощью дыхательных техник и информирования о процессе родов [21; 29].

В России присутствие партнера во время родов в роддоме стало законным лишь в 2012 году [16]. Однако небольшие роддома все еще могут запретить партнерам присутствовать на родах из-за отсутствия индивидуальных палат. Присутствие на родах кого-либо еще, например, доулы или индивидуальной акушерки, еще более осложнено. В большинстве роддомов возможность индивидуального сопровождения доулами/акушерками доступна только по платному контракту и недоступна в рамках обязательного медицинского страхования (ОМС). При этом родильные дома могут ограничивать доступ доулы в роддом, поскольку право женщины на доулу во время родов не гарантируется законом [5]. Таким образом, в России остро стоит проблема доступности непрерывной поддержки в родах. В то же время уже есть

исследования на российских выборках, показывающие положительные эффекты сопровождения родов: женщины, рожавшие с поддержкой, реже рожали путем КС, реже сталкивались с медицинскими процедурами и акушерским насилием во время родов [37].

Таким образом, целью данного исследования было изучение связи подготовки к родам и индивидуального сопровождения родов со следующими компонентами опыта родов: со способом родов, опытом акушерского насилия, степенью удовлетворенности родами, а также самочувствием женщины после родов в России.

Процедура, особенности выборки и способов исследования

Процедура проведения опроса и участницы

Исследование проходило с февраля по март 2021 года. Женщины получили приглашение принять участие в исследовании через тематические онлайн- и офлайн-сообщества, курсы подготовки к родам. Опрос проводился онлайн с помощью инструмента Тестограф. Участницы были включены в исследование, если на момент участия им было более 18 лет, они умели читать и писать по-русски и родили в течение 14 месяцев до начала исследования. В соответствии с этими критериями в опросе приняли участие 1645 матерей младенцев в возрасте 0—13 месяцев ($M=6,93$).

Исследование было одобрено Этическим комитетом Российского психологического общества при Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова. Всем участникам было предложено подписать информированное согласие с помощью онлайн-инструмента Тестограф перед заполнением анкеты. Исследование проводилось в соответствии с Хельсинкской декларацией ВМА.

Анкета о демографических данных, опыте беременности и родов ***Демографические характеристики***

В опросе участницы указали возраст на момент рождения ребенка, уровень образования (среднее/средне-специальное/выс-

шее), семейное положение (замужем/проживает совместно с партнером/не замужем), город, в котором проходили роды (Москва и столичный регион/другой город в России с населением >1 млн человек/другой город в России с населением <1 млн человек/страна СНГ/другая).

Акушерско-медицинские характеристики

В анкете был ряд вопросов, касающихся опыта родов. Среди них женщины указали, на каком сроке беременности произошли роды (количество недель), сколько времени прошло после родов (количество месяцев), какие по счету были роды, каким способом прошли роды (вагинальные/КС). Также была собрана информация о том, какой тип медицинского обслуживания был выбран участницами для своих родов (роды в роддоме по ОМС/роды в роддоме по контракту/домашние роды).

Кроме того, участниц просили сообщить, имело ли место акушерское насилие во время родов. Если ответ был положительный, мы просили женщин отметить, с каким видом акушерского насилия они столкнулись (медицинские процедуры без согласия и одобрения пациентки/вербальная агрессия/физическая агрессия (например, запрет двигаться, пить)/угрозы и обвинения/прием Кристеллера/отказ в обезболивании/игнорирование потребностей роженицы).

Участницы также оценили свое самочувствие после родов по 10-балльной шкале, где 1 — очень плохо, а 10 — превосходно.

Индивидуальное сопровождение и подготовка к родам

Затем мы собрали информацию об источниках поддержки во время родов (без сопровождения/партнер/доула или индивидуальная акушерка/партнер+доула или акушерка) и типе подготовки к родам (без подготовки/самостоятельная подготовка/специализированные курсы подготовки к родам/комбинированный тип, где участницы использовали несколько источников подготовки). Также участницам исследования за-

давали вопрос, удалось ли им осуществить план по организации сопровождения родов, составленный во время беременности.

Опросник для изучения удовлетворенности родами

Мы использовали русскоязычную версию скорректированного показателя Шкалы удовлетворенности родами (BSS-RI) для оценки уровня удовлетворенности родами [27]. Это короткий опросник, состоящий из 6 пунктов, для самостоятельного оценивания удовлетворенности опытом родов, где подшкалы отражают уровень стресса и беспокойства, чувство контроля и поддержку со стороны медицинского персонала. Для каждого вопроса используется 3-балльная шкала Лайкерта (диапазон 0—2, где 0 означает «нет», 1 означает «частично» и 2 означает «да»). Минимальный балл по результатам этого опросника — 0, максимальный — 12. В данном исследовании коэффициент Кронбаха для этой методики составил $\alpha=0,805$.

Статистический анализ

Мы исследовали связь типа сопровождения родов и подготовки к родам с компонентами опыта родов, выраженными в метрических переменных (уровнем удовлетворенности родами, количеством видов акушерского насилия и самочувствием после родов), с помощью дисперсионного анализа.

Ассоциацию между типом сопровождения родов и типом подготовки к родам и компонентами опыта родов, выраженными в качественных переменных (способ родов и факт столкновения с акушерским насилием), мы изучали с помощью Хи-квадрата Пирсона.

Акушерское насилие анализировалось как качественная переменная (факт столкновения с акушерским насилием) и как метрическая переменная — общее число видов акушерского насилия, с которым столкнулась женщина в родах.

Все статистические процедуры проводились с поправкой на ковариаты (возраст матери на момент рождения ребенка, время, которое прошло с момента родов, срок

беременности на момент родов) и случайные факторы (город, в котором прошли роды, уровень образования, семейное положение).

Статистический анализ выполнен с использованием программного обеспечения SPSS 25.

Результаты

Основные характеристики выборки представлены в репозитории OSF по ссылке: <https://osf.io/trvh4>. Большинство участниц данного исследования замужем (94%), имеют высшее образование (91,8%), их роды прошли в крупных городах России с населением более 1 млн человек (60,2%). Для большинства женщин роды были первые (59%), проходили в роддоме по ОМС (62%) и прошли вагинально (69%). 58% участниц не удалось осуществить планы по сопровождению родов в связи с коронавирусными ограничениями. Более четверти женщин столкнулись как минимум с одним из видов акушерского насилия (27,7%), из них большинство в виде вербальной агрессии и хамства (15,6%). Две трети участниц указали, что готовились к родам в той или иной форме (75,1%), наиболее популярной была самостоятельная подготовка (45,2%). Абсолютное большинство участниц рожали без поддержки (73%).

Связь типа подготовки к родам и опыта родов

Мы выделили 4 группы подготовки к родам: отсутствие подготовки, самостоятельная подготовка, курсы по подготовке к родам и комбинированный вариант (женщина готовилась несколькими способами одновременно). Также анализировалось в целом наличие подготовки к родам и ее отсутствие. Не было выявлено значимой связи между уровнем удовлетворенности родами и способом подготовки к родам ($F=0,151$ (3; 10, 263), $p=0,70$). Наличие подготовки к родам не оказалось значимо связано со способом родов (Pearson Chi-Square=3,201,(3), $p=0,074$). Также не обнаружено статистически значимой связи между способом подготовки к родам и оценкой физического самочувствия после родов ($F=10,192$ (3; 7, 637), $p=0,72$).

Результаты показывают наличие статистически значимой связи между количеством видов акушерского насилия, с которыми женщина столкнулась в родах, и подготовкой к родам ($F=12,438$ (3; 0,654), $p<0,001$). Наиболее низкое среднее количество акушерского насилия было в группе женщин, которые не готовились к родам (табл. 1).

Связь индивидуального сопровождения родов с опытом родов

По итогам обработки данных было выделено 4 вида сопровождения родов: без

Таблица 1

Средние значения основных переменных в зависимости от формы подготовки к родам

Вид подготовки к родам	Удовлетворенность родами (диапазон 0-12) Среднее/Стандартное отклонение	Акушерское насилие (диапазон 0-4) Среднее/Стандартное отклонение	Самочувствие после родов (диапазон 0-10) Среднее/Стандартное отклонение
Без подготовки	7,83 / 3,18	0,24 / 0,59	6,27 / 2,74
Самостоятельно	7,48 / 3,25	0,43 / 0,83	6,33 / 2,80
На курсах	7,78 / 3,05	0,45 / 0,84	6,44 / 2,78
Смешанный вариант подготовки	7,59 / 3,37	0,67 / 1,03	6,58 / 2,72

сопровождения; с партнером; с партнером и индивидуальной акушеркой или доулой; с индивидуальной акушеркой или доулой (табл. 2). Уровень удовлетворенности родами значимо различается в зависимости от вида сопровождения ($F=13,094$, (3; 9,819), $p<0,001$). Наиболее низкие средние показатели удовлетворенности родами наблюдались в группе женщин, роды которых проходили без сопровождения (табл. 2). Значимо чаще с акушерским насилием сталкиваются женщины, которые рожали без сопровождения (Pearson Chi-Square= $21,483$, (3), $p<0,001$). Количество видов акушерского насилия, с которыми женщина столкнулась в родах, также значимо различается по группам ($F=9,910$ (3; 0,648), $p<0,001$): наибольшее среднее количество видов акушерского насилия было обнаружено в группе женщин, рожавших без сопровождения (табл. 2).

Наличие сопровождения статистически значимо связано со способом родов (Pearson Chi-Square= $25,731$, (3), $p<0,001$). Частота КС родов была выше среди женщин, у которых не было сопровождения в родах (Pearson Chi-Square= $4,484$ (3), $p=0,034$).

Уровень оценки женщиной своего самочувствия после родов также коррелирует с видом сопровождения родов ($F=6,534$, (3; 7,560), $p<0,001$): наиболее высокий средний балл мы отметили в группе с сопровожде-

нием индивидуальной акушерки или доулы (табл. 2).

Обсуждение результатов

Это первое исследование в России, где в рамках одной когорты изучались одновременно подготовка к родам и индивидуальное сопровождение во время родов, таким образом позволяя сравнить их эффект на способ родов, количество видов акушерского насилия во время родов, удовлетворенность родами и самочувствие женщин после родов.

Мы не обнаружили статистически значимой связи между подготовкой к родам, удовлетворенностью родами и исходами родов, что согласуется с исследованием из Испании [13]. Авторы этой работы предположили, что это может быть связано с высокой медиализацией родов в Испании, где подготовка к родам не может повлиять на культуру родов и действия медицинского персонала. В России система родовспоможения также не всегда учитывает пожелания женщины в родах и остается достаточно медиализованной [10; 32], на что указывает исследование предыдущего года на российской выборке, где 84,6% женщин отметили по крайней мере одну медицинскую процедуру в родах [37]. Под медиализацией родов понимается высокая частота использования медицинских вмешательств, в том числе для реше-

Таблица 2

Средние значения основных переменных в зависимости от формата сопровождения родов

Формат сопровождения родов	Удовлетворенность родами (диапазон 0—12) Среднее/Стандартное отклонение	Акушерское насилие (диапазон 0—4) Среднее/Стандартное отклонение	Самочувствие после родов (диапазон 0—10) Среднее/Стандартное отклонение
Не было	7,33 / 3,32	0,49 / 0,89	6,18 / 2,80
Партнер	8,24 / 2,83	0,25 / 0,54	6,81 / 2,60
Партнер + индивидуальная акушерка или доула	8,52 / 2,97	0,20 / 0,50	6,91 / 2,79
Индивидуальная акушерка или доула	8,67 / 2,62	0,23 / 0,55	6,99 / 2,55

ния немедицинских проблем, интенсивный медицинский контроль за родами [9; 30].

При этом позитивная роль психологического компонента подготовки к родам для исходов родов и освоения новой роли показана в нескольких исследованиях [2; 3]. Также подготовка к родам может служить ориентировочной основой деятельности для новой роли родителя [1]. В данном исследовании мы не изучали содержание различных курсов подготовки к родам, однако оно может сильно различаться и варьироваться от занятий при роддоме до традиционных «женских кругов», предоставляющих информацию на основе доказательной медицины или этнонауки [7]. Таким образом, необходимо дальнейшее, более детальное изучение качества различных моделей подготовки к родам и возможностей их влияния на удовлетворенность родами и субъективное восприятие женщинами своего опыта родов.

Важно отметить, что, по нашим данным, женщины, которые готовились к родам каким бы то ни было способом, чаще сталкивались с акушерским насилием. Однако, скорее всего, это не связано с повышением риска столкновения с насилием для тех, кто готовится к родам, а указывает на то, что они чаще распознают акты насилия по отношению к себе. К сожалению, даже при наличии знаний о своих правах женщины во время родов находятся в очень уязвимой позиции и часто не могут противостоять насильственным действиям медицинского персонала [32]. Дальнейшее просвещение на тему корректного общения с пациентами и гуманизации родов крайне необходимо в России и мире.

Индивидуальное сопровождение во время родов удалось получить чуть больше четверти (27%) участниц. Это связано в первую очередь с тем, что сбор данных пришелся на период пандемии коронавируса COVID-19, когда многие роддома и родильные отделения по всему миру ограничивали возможность непрерывного сопровождения женщин в родах в стремлении сдержать распространение вируса и оградить беременных женщин и новорожденных от потенци-

альной опасности для их жизни и здоровья [8]. Вероятно, поэтому большее значение, согласно нашим данным, имеет наличие реального сопровождения в родах. В отличие от подготовки к родам, наличие индивидуального сопровождения было связано со всеми изучаемыми факторами. Женщины, которые рожали без поддержки, были менее удовлетворены своими родами, чаще сталкивались с акушерским насилием, их роды чаще проходили путем КС и было худшее самочувствие после родов. Таким образом, немедицинская поддержка женщин во время родов — это безопасный способ снижения количества КС родов, случаев акушерского насилия и улучшения опыта родов и качества жизни матерей в целом. На основании полученных данных можно сделать предположение о том, что присутствие близкого человека или помогающего специалиста непосредственно в родах обладает большим поддерживающим эффектом для женщины, поскольку в ситуации стресса возникают сложности с применением навыков и знаний, полученных на курсах по подготовке к родам. Есть данные о том, что женщины, которые рожают с поддержкой, чаще получают поддержку и с грудным вскармливанием, что является большим вкладом в здоровье и развитие детей [26]. Наши данные показывают, что необходимо уделять внимание не только медицинской помощи, но и психологическому комфорту женщины в родах.

Интересно отметить, что в нашем исследовании самые высокие баллы по шкалам удовлетворенности родами и самочувствия после родов поставили женщины, которые рожали в сопровождении доулы/индивидуальной акушерки. Эти результаты соответствуют предыдущим данным, где наибольшие положительные эффекты были при сопровождении женщинами, не являющимися медицинскими работниками роддома или кем-то из круга знакомых роженицы до беременности [24]. Существуют работы, в которых анализируется психологический компонент поддержки в родах, и женщины отмечают ценность непрерывного присутствия другого человека, эмоциональной поддержки

без осуждения, возможности разделить свои переживания, что способствует снижению тревоги [15; 25; 33]. Таким образом, важной задачей специалистов перинатальной сферы, родильных домов и общества в целом должно стать обеспечение возможности непрерывной индивидуальной поддержки в родах, причем не только партнером/отцом ребенка, но любым человеком по выбору женщины, в том числе индивидуальной акушеркой или доулой.

Выводы

В целом можно говорить о том, что изучение связи подготовки к родам и индивидуального сопровождения во время родов с исходом родов и субъективным опытом женщин показало следующее: 1) подготовка к родам не имеет прямой связи со степенью удовлетворенности опытом родов и их исходами; 2) однако обнаружена тенденция, при которой женщины, которые готовятся к родам, чаще замечают примеры недопустимого по отношению к ним поведения со стороны медицинских работников, а именно — акушерского насилия. Это может свидетельствовать о том, что обследуемые нами женщины все больше вовлечены в процесс своих родов, осведомлены о своих правах и хотят уважительного отношения к себе. Наши результаты позволяют говорить о том, что индивидуальное сопровождение во время родов имеет большое значение в существенном улучшении опыта родов и их исходов. Немедицинская поддержка имеет потенциал снизить количество КС родов, количество примеров акушерского насилия и улучшить физическое состояние и качество жизни матерей в целом.

Литература

1. Захарова Е.И. Представление о характере социальной роли, как средство ориентировки в ее исполнении // Культурно-историческая психология. 2012. № 4(8). С. 38—41.
2. Захарова Е.И. Родительство как возрастнопсихологический феномен: Автореф. дисс. ... док. психол. наук. М., 2017. 46 с.
3. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации

Таким образом, важной задачей специалистов перинатальной сферы, родильных домов и общества в целом должно стать обеспечение возможности непрерывной индивидуальной поддержки в родах, причем не только партнером, но любым человеком по выбору женщины, в том числе индивидуальной акушеркой или доулой.

Ограничения и перспективы дальнейшего исследования

Главным ограничением нашего исследования является способ сбора данных, а именно — заполнение анонимной формы онлайн. У исследователей и участниц не было прямых контактов, что может ограничивать уровень доверия участниц к авторам, а следовательно, сказаться на уровне честности в их ответах. Во-вторых, все данные основаны на самоотчетах, без медицинских данных, таких как выписки из медицинских карт. Наконец, третье значимое ограничение касается особенностей нашей выборки, где большинство участниц замужем, имеют высшее образование и проживают в больших городах России, что ограничивает возможность генерализации результатов на другие группы населения.

Важным направлением дальнейшего исследования может быть детализация содержания курсов подготовки и самостоятельной подготовки к родам и изучение значения различных их компонентов для уровня удовлетворенности родами. Также психологические компоненты поддержки в родах нуждаются в более детальном изучении.

Доступ к медицинским данным о родах позволил бы делать более основательные выводы на основе полученных результатов.

родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1(16). С. 15—26.

4. Манухин И.Б., Силаев К.А., Вученович Ю.Д. Влияние современной методики дородовой психопрофилактической подготовки беременных и альтернативных способов вагинального родоразрешения на течение и исход родов // Акушерство и гинекология. 2018. № 2. С. 115—119. DOI:10.18565/aig.2018.2.115-119

5. Ожиганова А.А. «Активное недоверие» врачам: случай юридического сопровождения родов // Сибирские исторические исследования. 2020. № 4. С. 195—216. DOI:10.17223/2312461X/30/10
6. Ожиганова А.А. История российского движения за домашние роды и осознанное родительство (1980-е годы—настоящее время) // Медицинская антропология и биоэтика. 2019. № 17(1). С. 93—105. DOI:10.33876/2224-9680/2019-1-17/05
7. Ожиганова А.А. «Сознательные» родители и пациенты: Что изучают на курсах подготовки к родам // Журнал Исследований Социальной Политики. 2022. № 2. С. 229—246. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-2-229-246
8. Ожиганова А.А., Молодцова М.О. Роды в условиях карантина: позиция доулы // Медицинская антропология и биоэтика. 2020. № 19(1). С. 158—173. DOI:10.33876/2224-9680/2020-1-19/09
9. Темкина А.А. Медикализация репродукции и родов: борьба за контроль // Журнал исследований социальной политики. 2014. № 3(12). С. 321—336.
10. Шалыгина Н.В. Современное родовспоможение в России как социокультурный феномен (методологические подходы к изучению) // Медицинская антропология и биоэтика. 2019. № 1(17). С. 145—167. DOI:10.33876/2224-9680/2019-1-17/07
11. Шевцова Е.П., Мирошников А.Е., Шатилова Ю.А., Жаркин Н.А. Комплексная подготовка беременных с рубцом на матке к вагинальным родам // Архив акушерства и гинекологии им. В.Ф. Снегирева. 2019. № 6(1). С. 38—42. DOI:10.18821/2313-8726-2019-6-1-38-42
12. American College of Obstetricians and Gynecologists (College), Society for Maternal-Fetal Medicine, Caughey A.B., Cahill A.G., Guise J.M., Rouse D.J. Safe prevention of the primary cesarean delivery // American journal of obstetrics and gynecology. 2014. Vol. 210(3). P. 179—193. DOI:10.1016/j.ajog.2014.01.026
13. Artieta-Pinedo I. et al. The benefits of antenatal education for the childbirth process in Spain // Nursing Research. 2010. Vol. 59(3). P. 194—202. DOI:10.1097/NNR.0b013e3181d8bb4e
14. Bell A.F., Andersson E. The birth experience and women's postnatal depression: A systematic review // Midwifery. 2016. Vol. 39. P. 112—123. DOI:10.1016/j.midw.2016.04.014
15. Bohren M.A. et al. Continuous support for women during childbirth // The Cochrane database of systematic reviews. 2017. Vol. 7(7). P. CD003766. DOI:10.1002/14651858.CD003766.pub6
16. Borozdina E., Novkunsкая A. Patient-centered care in Russian maternity hospitals: Introducing a new approach through professionals' agency // Health (London, England: 1997). 2022. Vol. 26(2). P. 200—220. DOI:10.1177/1363459320925871
17. Çankaya S., Şimşek B. Effects of Antenatal Education on Fear of Birth, Depression, Anxiety, Childbirth Self-Efficacy, and Mode of Delivery in Primiparous Pregnant Women: A Prospective Randomized Controlled Study // Clinical Nursing Research. 2021. Vol. 30(6). P. 818—829. DOI:10.1177/1054773820916984
18. Ferguson S., Davis D., Browne J. Does antenatal education affect labour and birth? A structured review of the literature // Women Birth. 2013. Vol. 26(1). E5-8. DOI:10.1016/j.wombi.2012.09.003
19. Ford E., Ayers S., Wright D.B. Measurement of maternal perceptions of support and control in birth (SCIB) // Journal of women's health. 2009. Vol. 18(2). P. 245—252. DOI:10.1089/jwh.2008.0882
20. Garthus-Niegel S., von Soest T., Vollrath M.E., Eberhard-Gran M. The impact of subjective birth experiences on post-traumatic stress symptoms: a longitudinal study // Archives of Women's Mental Health. 2013. Vol. 16. P. 1—10. DOI:10.1007/s00737-012-0301-3
21. Gilliland A.L. After praise and encouragement: Emotional support strategies used by birth doulas in the USA and Canada // Midwifery. 2011. Vol. 27. № 4. P. 525—531.
22. Goodman P., Mackey M.C., Tavakoli A.S. Factors related to childbirth satisfaction // Journal of advanced nursing. 2004. Vol. 46(2). P. 212—219. DOI:10.1111/j.1365-2648.2003.02981.x
23. Hauck Y., Fenwick J., Downie J., Butt J. The influence of childbirth expectations on Western Australian women's perceptions of their birth experience // Midwifery. 2007. Vol. 23(3). P. 235—247. DOI:10.1016/j.midw.2006.02.002
24. Hodnett E.D., Gates S., Hofmeyr G.J., Sakala C. Continuous support for women during childbirth // Cochrane Database Syst Rev. 2013. Vol. 7. CD003766. DOI:10.1002/14651858.CD003766.pub5
25. Hofmeyr G.J. et al. Companionship to modify the clinical birth environment: effects on progress and perceptions of labour, and breastfeeding // Br J Obstet Gynaecol. 1991. Vol. 98. № 8. P. 756—764.
26. McFadden A. et al. Support for healthy breastfeeding mothers with healthy term babies // The Cochrane database of systematic reviews. 2017. Vol. 2(2). P. CD001141. DOI:10.1002/14651858.CD001141.pub5
27. Martin C.R., Hollins Martin C., Redshaw M. The Birth Satisfaction Scale-Revised Indicator (BSS-RI) // BMC Pregnancy Childbirth. 2017. Vol. 17. P. 277. DOI:10.1186/s12884-017-1459-5
28. Martinez-Galiano J.M., Martinez-Vazquez S., Rodriguez-Almagro J., Hernandez-Martinez A. The magnitude of the problem of obstetric violence and its associated factors: A cross-sectional study // Women and birth: journal of the Australian College of Midwives. 2021. Vol. 34(5). P. 526—536. DOI:10.1016/j.wombi.2020.10.002

29. *Pascali-Bonaro D., Kroeger M.* Continuous female companionship during childbirth: a crucial resource in times of stress or calm // *Journal of Midwifery & Women's Health*. 2004. Vol. 49. № 4. Supplement. P. 19—27.

30. *Sabetghadam S. et al.* Assessment of Medicalization of Pregnancy and Childbirth in Low-risk Pregnancies: A Cross-sectional Study // *Int J Community Based Nurs Midwifery*. 2022. Vol. 10. № 1. P. 64—73.

31. *Scandurra C. et al.* Obstetric violence in a group of Italian women: socio-demographic predictors and effects on mental health // *Culture, health & sexuality*. 2021. P. 1—15. DOI:10.1080/13691058.2021.1970812

32. *Temkina A., Litvina D., Novkunskaya A.* Emotional styles in Russian maternity hospitals: juggling between khamstvo and smiling // *Emotions and Society*. 2021. Vol. 3(1). P. 95—113. URL: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/emsoc/3/1/article-p95.xml> (дата обращения: 12.10.2022).

33. *Thurston L.A.F. et al.* Improving birth and breastfeeding outcomes among low resource women

in Alabama by including doulas in the interprofessional birth care team // *Journal of Interprofessional Education & Practice*. 2019. Vol. 17. P. 100278.

34. *Uslu Yuvaci H. et al.* Effects of antepartum education on worries about labor and mode of delivery // *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynaecology*. 2021. Vol. 42(3). P. 228—234. DOI:10.1080/0167482X.2020.1725465

35. World Health Organization. The prevention and elimination of disrespect and abuse during facility-based childbirth: WHO statement [Электронный ресурс] // World Health Organization. 2014. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/134588> (дата обращения: 12.10.2022).

36. World Health Organisation. WHO Recommendations: Intrapartum Care for a Positive Childbirth Experience [Электронный ресурс] // World Health Organization. 2018. URL: <https://www.who.int/reproductivehealth/intrapartum-care/en/> (дата обращения: 12.10.2022).

37. *Yakupova V., Suarez A.* Postpartum PTSD and birth experience in Russian-speaking women // *Midwifery*. 2022. Vol. 112. P. 103385. DOI:10.1016/j.midw.2022.103385

References

1. Zakharova E.I. Predstavlenie o kharaktere sotsial'noi roli, kak sredstvo orientirovki v ee ispolnenii [Individual Notions of Social Role Characteristics as Means of Orientation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012. Vol. 8, no. 4, pp. 38—41. (In Russ.).

2. Zakharova E.I. Roditel'stvo kak vozrastno-psikhologicheskii fenomen: Avtoref. dis. ... dok. psikh. nauk. [Parenthood as developmental psychological phenomenon Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2017. 46 p. (In Russ.).

3. Lantsburg M.E. Rol' psikhologicheskoi podgotovki i podderzhki v realizatsii roditel'skikh funktsii [The Role of Psychological Training and Support in the Implementation of Parenting Functions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 15—26. (In Russ.).

4. Manukhin I.B., Silaev K.A., Vuchenovich Yu.D. Vliyanie sovremennoi metodiki dorodovoi psikhoprofilakticheskoi podgotovki beremennykh i al'ternativnykh sposobov vaginal'nogo dorodazresheniya na techenie i iskhod rodov [Influence of modern methods of prenatal psychoprophylactic preparation of pregnant women and alternative methods of vaginal delivery on the course and outcome of labor]. *Akusherstvo i ginekologiya [Obstetrics and Gynecology]*, 2018, no. 2, pp. 115—119. DOI:10.18565/aig.2018.2.115-119 (In Russ.).

5. Ozhiganova A.A. "Aktivnoe nedoverie" vracham: sluchai yuridicheskogo soprovozhdeniya rodov [Active

mistrust' of doctors: A case study of legal support during childbirth]. *Sibirskie istoricheskie issledovaniya [Siberian Historical Research]*, 2020, no. 4, pp. 195—216. DOI:10.17223/2312461X/30/10 (In Russ.).

6. Ozhiganova A.A. Istoriya rossiiskogo dvizheniya za domashnie rody i osoznannoe roditel'stvo (1980-e gody—nastoyashchee vremya) [History of the Russian Movement for Home Birth and Attachment Parenting (from 1980s to Present Time)]. *Meditsinskaya antropologiya i bioetika [Medical anthropology and bioethics]*, 2019. Vol. 17, no. 1, pp. 93—105. DOI:10.33876/2224-9680/2019-1-17/05 (In Russ.).

7. Ozhiganova A.A. "Soznatel'nye" roditeli i patsienty: Chto izuchayut na kursakh podgotovki k rodam ["Conscious" parents and patients: what they are learning at the childbirth preparation courses?]. *Zhurnal Issledovaniy Sotsial'noi Politiki [The Journal of Social Policy Studies]*, 2022, no. 2, pp. 229—246. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-2-229-246 (In Russ.).

8. Ozhiganova A.A., Molodtsova M.O. Rody v usloviyakh karantina: pozitsiya douly [Birth during Quarantine: Doula's Stance]. *Meditsinskaya antropologiya i bioetika [Medical anthropology and bioethics]*, 2020. Vol. 19, no. 1, pp. 158—173. DOI:10.33876/2224-9680/2020-1-19/09 (In Russ.).

9. Temkina A.A. Medikalizatsiya reproduksii i rodov: bor'ba za kontrol' [Medicalization of the reproduction and childbirth: a struggle for control]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki [The Journal of Social Policy Studies]*, 2014. Vol. 12, no. 3, pp. 321—336. (In Russ.).

10. Shalygina N.V. Sovremennoe rodovspomozhenie v Rossii kak sotsiokul'turnyi fenomen (metodologicheskie podkhody k izucheniyu) [Modern maternal healthcare in Russia as a socio-cultural phenomenon (methodological research approaches)]. *Meditsinskaya antropologiya i bioetika [Medical Anthropology and Bioethics]*, 2019. Vol. 19, no. 1, pp. 145—167. DOI:10.33876/2224-9680/2019-1-17/07 (In Russ.).
11. Shevtsova E.P., Miroshnikov A.E., Shatilova Yu.A., Zharkin N.A. Kompleksnaya podgotovka beremennykh s rubtsom na matke k vaginal'nym rodam [Integrated preparation of pregnant woman with a uterine scar to vaginal parturition]. *Arkhiv akusherstva i ginekologii im. V.F. Snegireva [V.F. Snegirev Archives of Obstetrics and Gynecology]*, 2019. Vol. 6, no. 1, pp. 38—42. DOI:10.18821/2313-8726-2019-6-1-38-42 (In Russ.).
12. American College of Obstetricians and Gynecologists (College), Society for Maternal-Fetal Medicine, Caughey A.B., Cahill A.G., Guise J.M., Rouse D.J. Safe prevention of the primary cesarean delivery. *American journal of obstetrics and gynecology*, 2014. Vol. 210, no. 3, pp. 179—193. DOI:10.1016/j.ajog.2014.01.026
13. Artieta-Pinedo I. et al. The benefits of antenatal education for the childbirth process in Spain. *Nursing Research*, 2010. Vol. 59(3), pp. 194—202. DOI:10.1097/NNR.0b013e3181dbbb4e
14. Bell A.F., Andersson E. The birth experience and women's postnatal depression: A systematic review. *Midwifery*, 2016. Vol. 39, pp. 112—123. DOI:10.1016/j.midw.2016.04.014
15. Bohren M.A. et al. Continuous support for women during childbirth. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2017. Vol. 7(7), pp. CD003766. DOI:10.1002/14651858.CD003766.pub6
16. Borozdina E., Novkunskaia A. Patient-centered care in Russian maternity hospitals: Introducing a new approach through professionals' agency. *Health (London, England: 1997)*, 2022. Vol. 26(2), pp. 200—220. DOI:10.1177/1363459320925871
17. Çankaya S., Şimşek B. Effects of Antenatal Education on Fear of Birth, Depression, Anxiety, Childbirth Self-Efficacy, and Mode of Delivery in Primiparous Pregnant Women: A Prospective Randomized Controlled Study. *Clinical Nursing Research*, 2021. Vol. 30, no. 6, pp. 818—829. DOI:10.1177/1054773820916984
18. Ferguson S., Davis D., Browne J. Does antenatal education affect labour and birth? A structured review of the literature. *Women Birth*, 2013. Vol. 26(1). E5-8. DOI:10.1016/j.wombi.2012.09.003
19. Ford E., Ayers S., Wright D.B. Measurement of maternal perceptions of support and control in birth (SCIB). *Journal of women's health*. 2009. Vol. 18, no. 2, pp. 245—252. DOI:10.1089/jwh.2008.0882
20. Garthus-Niegel S., von Soest T., Vollrath M.E., Eberhard-Gran M. The impact of subjective birth experiences on post-traumatic stress symptoms: a longitudinal study. *Archives of Women's Mental Health*, 2013. Vol. 16, pp. 1—10. DOI:10.1007/s00737-012-0301-3
21. Gilliland A.L. After praise and encouragement: Emotional support strategies used by birth doulas in the USA and Canada. *Midwifery*, 2011. Vol. 27, no. 4, pp. 525—531.
22. Goodman P., Mackey M.C., Tavakoli A.S. Factors related to childbirth satisfaction. *Journal of advanced nursing*, 2004. Vol. 46(2), pp. 212—219. DOI:10.1111/j.1365-2648.2003.02981.x
23. Hauck Y., Fenwick J., Downie J., Butt J. The influence of childbirth expectations on Western Australian women's perceptions of their birth experience. *Midwifery*, 2007. Vol. 23(3), pp. 235—247. DOI:10.1016/j.midw.2006.02.002
24. Hodnett E.D., Gates S., Hofmeyr G.J., Sakala C. Continuous support for women during childbirth. *Cochrane Database Syst Rev*, 2013. Vol. 7. CD003766. DOI:10.1002/14651858.CD003766.pub5
25. Hofmeyr G.J. et al. Companionship to modify the clinical birth environment: effects on progress and perceptions of labour, and breastfeeding. *Br J Obstet Gynaecol*, 1991. Vol. 98, no. 8, pp. 756—764.
26. McFadden A. et al. Support for healthy breastfeeding mothers with healthy term babies. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2017. Vol. 2(2), pp. CD001141. DOI:10.1002/14651858.CD001141.pub5
27. Martin C.R., Hollins Martin C., Redshaw M. The Birth Satisfaction Scale-Revised Indicator (BSS-RI). *BMC Pregnancy Childbirth*, 2017. Vol. 17, p. 277. DOI:10.1186/s12884-017-1459-5
28. Martinez-Galiano J.M., Martinez-Vazquez S., Rodriguez-Almagro J., Hernández-Martinez A. The magnitude of the problem of obstetric violence and its associated factors: A cross-sectional study. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 2021. Vol. 34(5), pp. 526—536. DOI:10.1016/j.wombi.2020.10.002
29. Pascali-Bonaro D., Kroeger M. Continuous female companionship during childbirth: a crucial resource in times of stress or calm. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 2004. Vol. 49, no. 4, Supplement, pp. 19—27.
30. Sabetghadam S. et al. Assessment of Medicalization of Pregnancy and Childbirth in Low-risk Pregnancies: A Cross-sectional Study. *Int J Community Based Nurs Midwifery*, 2022. Vol. 10, no. 1, pp. 64—73.
31. Scandurra C. et al. Obstetric violence in a group of Italian women: socio-demographic predictors and effects on mental health. *Culture, health & sexuality*, 2021, pp. 1—15. DOI:10.1080/13691058.2021.1970812

32. Temkina A., Litvina D., Novkunskaia A. Emotional styles in Russian maternity hospitals: juggling between khamstvo and smiling. *Emotions and Society*, 2021. Vol. 3(1), pp. 95–113. URL: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/emsoc/3/1/article-p95.xml> (Accessed 12.10.2022).
33. Thurston L.A.F. et al. Improving birth and breastfeeding outcomes among low resource women in Alabama by including doulas in the interprofessional birth care team. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 2019. Vol. 17, p. 100278.
34. Uslu Yuvaci H. et al. Effects of antepartum education on worries about labor and mode of delivery. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynaecology*, 2021. Vol. 42(3), pp. 228–234. DOI:10.1080/0167482X.2020.1725465
35. World Health Organization. The prevention and elimination of disrespect and abuse during facility-based childbirth: WHO statement [Electronic resource]. *World Health Organization*, 2014. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/134588> (Accessed 12.10.2022).
36. World Health Organisation. WHO Recommendations: Intrapartum Care for a Positive Childbirth Experience [Electronic resource]. *World Health Organization*, 2018. URL: <https://www.who.int/reproductivehealth/intrapartum-care/en/> (Accessed 12.10.2022).
37. Yakupova V., Suarez A. Postpartum PTSD and birth experience in Russian-speaking women. *Midwifery*, 2022. Vol. 112, p. 103385. DOI:10.1016/j.midw.2022.103385

Информация об авторах

Суарез Анна Дмитриевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2498>, e-mail: anna.suarez.fig@gmail.com

Шрайбман Любовь Анатольевна, доула, Межрегиональная общественная организация содействия практической, информационной и психологической поддержке семьи в беременности, родах и послеродовой период «Ассоциация профессиональных доул» (Ассоциация профессиональных доул), г. Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: doula.nsk@gmail.com

Якупова Вера Анатольевна, кандидат психологических наук, научная сотрудница факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Information about the authors

Anna D. Suarez, PhD in Psychology, Research Fellow, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2498>, e-mail: anna.suarez.fig@gmail.com

Liubov A. Shraibman, doula, Interregional Nonprofit Organization for Advocating for Practical, Informational, and Psychological Support for Families in Pregnancy, Labor & Birth, & Postpartum “Association of Professional Doulas” (INO “APD”), Novosibirsk, Russia, e-mail: doula.nsk@gmail.com

Vera A. Yakupova, PhD in Psychology, Researcher at Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Получена 02.12.2022

Принята в печать 20.02.2023

Received 02.12.2022

Accepted 20.02.2023

Relationship Between Personality Traits and Emotion Regulation Among Adolescent Athletes

Rita Karmakar

Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Aishee Ghosh

Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-3532>, e-mail: aisheeghosh0101@gmail.com

Emotions are inevitable in our day-to-day life and play most important role in maintaining interpersonal relationship, communication, and overall quality of life. The ability to regulate emotion is also very important to deal effectively with everyday life stressors. Personality is an important aspect of human being and determines the unique adjustment of human being with his/her environment. Personality traits also influence the perception of an individual and thereby impact the way an individual regulates his/her emotions. Emotion regulation varies significantly across individuals so as the personality traits. The present study aims at determining the relationship between personality traits and emotion regulation among athletes and non-athletes. The present cross-sectional study was conducted on participants (N=180), consisting of athletes (N=80; Male=55 and Female=25) and non-athletes (N=100; Male=45 and Female=55). All participants were selected through convenient sampling method. Pearson's product moment correlation of coefficient reveals that for athletes openness to experience and extraversion are significantly and positively correlated to cognitive reappraisal and neuroticism is significantly and positively correlated to expressive suppression. This means that athletes high on openness to experience and extraversion tend to use cognitive appraisal as an emotion regulation strategy whereas athletes high on neuroticism tend to prefer suppression strategy. For non-athletes, openness to experience, conscientiousness are significantly and positively correlated to cognitive reappraisal and neuroticism is significantly and positively related to suppression. This suggests that individuals high on openness to experience and conscientiousness are also high on cognitive appraisal and those who are high on neuroticism are also high suppression. Multiple regression analyses suggest for athletes, openness to experience and neuroticism are the significant predictors of Cognitive reappraisal and neuroticism is the most significant predictor of expressive suppression. For non-athletes, conscientiousness and openness to experience are the significant predictors of Cognitive reappraisal. and neuroticism is the most significant predictor of expressive suppression. The study discusses the pertinent potential implications of results.

Keywords: athletes, big five factor, cognitive reappraisal, neuroticism, suppression.

Acknowledgements. The authors are grateful to all participants took part in this study and to Amity University Kolkata.

For citation: Karmakar R., Ghosh A. Relationship Between Personality Traits and Emotion Regulation Among Adolescent Athletes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 83—94. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280207>

Взаимосвязь между личностными чертами и регуляцией эмоций у спортсменов в подростковом возрасте

Рита Кармакар

Институт психологии и смежных наук, частный университет Амита, г. Калькутта, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Айши Гхош

Институт психологии и смежных наук, частный университет Амита, г. Калькутта, Индия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-3532>, e-mail: aisheeghosh0101@gmail.com

Эмоции — неотъемлемая часть нашей повседневной жизни; они играют важнейшую роль в поддержании межличностных отношений, общения и качества жизни в целом. Умение регулировать эмоции также очень важно для эффективного преодоления ежедневно возникающих стрессовых ситуаций. Индивидуальность является значимым аспектом человеческого существа, определяющим уникальную адаптацию человека к окружающему миру. Черты личности также влияют на мировосприятие человека и, следовательно, на то, как он регулирует свои эмоции. В зависимости от личностных особенностей регуляция эмоций существенно различается. Цель настоящего исследования — определить взаимосвязь черт личности и регуляции эмоций у спортсменов и неспортсменов. В данном кросс-секционном исследовании приняли участие 180 человек — 80 спортсменов и 100 неспортсменов. Все участники были отобраны методом случайной выборки. Коэффициент продукционно-моментной корреляции Пирсона показывает, что у спортсменов открытость опыту и экстраверсия в значительной степени и положительно связаны с когнитивной переоценкой, а невротизм таким же образом связан с экспрессивным подавлением. Это означает, что спортсмены с высокими показателями открытости опыту и экстраверсии склонны использовать когнитивную переоценку в качестве стратегии регуляции эмоций, тогда как спортсмены с высокими показателями невротизма предпочитают стратегию вытеснения. У неспортсменов открытость опыту и добросовестность в значительной степени и положительно связаны с когнитивной переоценкой, а невротизм таким же образом связан с вытеснением. Это говорит о том, что люди с высокими показателями открытости опыту и добросовестности также имеют высокие показатели когнитивной переоценки, а те, кто продемонстрировал высокие показатели невротизма, имеют высокие показатели вытеснения. По результатам множественного регрессионного анализа выяснилось, что значимыми предикторами для стратегии когнитивной переоценки являются добросовестность и открытость опыту, а для стратегии вытеснения — невротизм. Исследование показывает, что у спортсменов открытость опыту и экстраверсия значимо и положительно коррелируют с когнитивной переоценкой, а невротизм — с экспрессивным подавлением. У неспортсменов открытость опыту и до-

бросовестность значимо и положительно связаны с когнитивной переоценкой, а невротизм — с вытеснением.

Ключевые слова: спортсмены, фактор «Большой пятерки», когнитивная переоценка, невротизм, вытеснение.

Благодарности. Авторы выражают благодарность всем участникам исследования, а также университету Амита, Калькутта.

Для цитаты: Кармакар Р., Гхош А. Взаимосвязь между личностными чертами и регуляцией эмоций у спортсменов в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 83—94. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280207>

Introduction

A meaningful life consists of close interpersonal relationships, and understanding emotions is pivotal as they govern our actions, thoughts, and relationships. The word “emotion” originated in the *Rasa* theory of ancient Indian literature. *Rasa* means ‘juice’ or ‘flavour’, which refers to the different feelings aroused by the ancient Indian arts. Some Sanskrit texts such as *bhāva* (feeling) and in particular *rāga* (love, attraction), *dveṣa* (hatred, aversion), *harṣa* (joy), *bhaya* (fear) and *śoka* (sorrow) elucidated the term “emotion”. Cognition (*jñāna*) and emotions are interrelated, and their relationship affects an individual’s behavioral aspects. The interrelationship among Affect (emotion), Cognition and Behaviour may be represented by the well-known ABC model in psychology shown in Figure 1.

Emotion regulation is crucial to maintaining a healthy mental equilibrium, as inefficient regulation can be detrimental to our mental health. Emotion regulation as the ability to regulate one’s own emotions and to express emotional responses effectively. Successful emotion regulation plays a vital role in maintaining mental health [2], while ineffective emotion regulation

may lead to affective disorders [34], anxiety [26] and long-term substance use [12]. The current study focuses on two emotion regulation strategies, namely, cognitive reappraisal and suppression. Cognitive reappraisal, or adaptive emotion regulation, or antecedent focused strategy uses cognitive resources to modify the thought process and thereby change emotional impact. It helps to perceive emotion-provoking situations as more positive and non-threatening, which is beneficial to mental health and thereby promotes sustainability in the long term. On the other hand, suppression or maladaptive emotion regulation or a focus on reactivity (suppressing the behavioral expression of emotions) may hamper mental health and thus reduce the likelihood of resilience. Therefore, cognitive reappraisal can effectively regulate negative emotional reactions compared to suppression [5; 9].

Research evidence on Emotion Regulation

Behavioral studies [6; 10; 14; 15; 17; 19] have found that reappraisal is more effective than suppression. This provides indirect evidence that antecedent-oriented strategies are generally more effective in regulating emotions

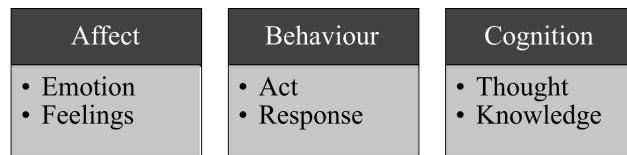


Figure 1. ABC model (Triad) in psychology, Ostrom [32]

than response-focused strategies [37; 38]. Re-appraisal decreases the emotional experience and reduces negative expressive behaviour [33]. Emotion regulation is a skill that shifts over time and these changes are more visible in adulthood because adulthood is a life stage full of challenges and hardships. Emotion regulation goals are closely related to situational factors and vary across different events within the same individual. For achieving pre-hedonic goals, emotion regulation strategies that are effective in altering emotional experience are crucial. However, expressive suppression can be useful for attaining social goals [43]. Emotion regulation also varies with respect to the nature of the situation. During competition, athletes experience high level of positive and negative emotions that are generated by spectators and situational demands, so emotional regulation has become crucial in the field of sport [18; 21]. Furthermore, it has been observed that athletes perceive cognitive reappraisal as an adaptive strategy in terms of well-being and efficacy in regulating stressful situations during competition, as this strategy helps them better adapt to the situation by enhancing positive emotions [29; 40], while the opposite effect is observed in case of emotional suppression [30; 40]. Martinet et al. [24] suggested that high perceived efficacy leads to automaticity in emotion regulation. Automatic strategies corresponded to several specific emotions, such as anger, joy and relief. They stated that positive emotions are well controlled in most circumstances, compared to negative emotions such as anxiety, discouragement and disgust, as there is greater variability in the effectiveness of these emotions.

Personality is another important factor in explaining human behaviour. In ancient Indian literature personality (*prakriti*) is considered from two different perspectives — biological and psychological. The biological perspective is viewed in Ayurveda, an ancient medical scripture, and psychological perspective is considered in Tri-gunas such as Sattva, Rajas and Tamas. The meaning of being sattvic is associated with strength of character, firmness, courage and generosity. Sattva is characterized by

idealism, analyticism, intelligence, prudence, lack of selfishness, self-control, extrovertedness, malleability and conscientiousness. Rajasic guna seems to be related to emotion-driven, self-oriented traits such as openness to experience and emotional stability. The meaning of tamas is exhaustion, depression, rigidity, mental imbalance and neuroticism. Although the origin of Triguna can be found in Bhagavad Gita, it still explains the understanding of individuals' psyche. Moreover, Personality plays an important role in goal setting and an athlete needs to set goal/s before performance and then work out a certain strategy to reach the goal/s. Hence the study of personality is also important in sports research.

Research evidence on Personality

Research indicate that athletes do not differ from non-athletes with regard to the extraversion personality trait [4]. Butt [8], Cox [11], Saint-Phard [35] reported that the competitive athletes present some psychological characteristics that distinguish them from other populations. Among these differences, the authors consider that athletes have higher emotional stability, extroversion, self-confidence and higher mental stability compared to non-athletes. Maresh et al. [23] compared a group of runners with a group of non-athletes and noted that these athletes were more withdrawn, thoughtful and presented lower anger levels than non-athletes. Weinberg and Gould [42] and Hernández Ardieta et al. [16] demonstrated that athletes are more aggressive, independent, emotionally more stable and more work-focused than non-athletes. Weinberg and Gould [42] reported that team athletes are more extroverted. Piepiora [32] reported that team sport champions are characterized by a lower level of neuroticism, a higher level of extraversion and openness to experience than other sportsmen. Morgan and Costill [27] reported that players who succeed in team sports tend to show a higher level of extraversion, openness to experiences and a lower level of neuroticism compared to other sportsmen. Nia and Besharat [28] suggested that athletes who played individual sports have higher scores on conscientiousness and autonomy compared to those

who played team sports. However, athletes who played team sports scored significantly higher on sociotropy and agreeableness. They reported no significant differences between two groups on domains such as neuroticism, extraversion and openness. Wang, Shi and Li [41] found that there is a relationship between extraversion, neuroticism and positive and negative emotions, mediated by the contribution of reappraisal and suppression. Extraversion indicators such as warm-heartedness, assertiveness, vigor, positive emotions have relationship with emotion regulation [22]. Lane et al. [20] suggested that players often use strategies to reinforce unpleasant emotions, yet an increased state of anger frequently improves performance, while an elevated state of anxiety interferes.

Research evidence on Personality and Emotional Regulation

Tao et al. [39] conducted a study on male professional firefighters in China and revealed that conscientiousness through cognitive reappraisal can reduce anxiety and depression symptoms among Chinese firefighters. Alcaraz-Ibáñez et al. [1] conducted a study examining Big Five personality traits and body-related self-conscious emotions among Spanish undergraduate students, and the results showed that neuroticism, extraversion, conscientiousness and openness to experience were significant predictors of body-related self-conscious emotions. Hamzah et al. [36] conducted a study on Malaysian elite and non-elite tennis players, and the findings demonstrated that elite and non-elite tennis players scored the highest on the Agreeableness indicator. Moreover, the study showed that female tennis players had higher scores on Neuroticism than their male counterparts. The study also revealed that the Big Five personality traits can have a great influence on tennis sport. Brito et al. [7] carried out a study on boxing athletes' mental toughness and physical fitness performance using Big Five Factors. The results showed that Neuroticism was related to mental toughness, and agreeableness was related to muscular endurance capability. The study concluded that mental toughness and endurance were correlated with boxing athletes'.

Based on the studies presented above, it may be observed that there are several differences between athletes and non-athletes with respect to personality traits. However, there is a lack of researches stating the relationship between emotional regulation and personality traits among athletes and non-athletes. Studying emotion regulation is very important for athletes before and during competitions.

Another uniqueness of the present study is that it was conducted during the COVID-19 outbreak, when people experience uncertainty in their daily lives and a radical shift from normal to abnormal situation. This radical shift from a routine schedule to a completely new schedule has created many problems in their daily lives, as the uncertainty factor prevailed in this time frame. While dealing with these problems, people are confronting new emotional perspectives, and sometimes it becomes very difficult for them to control and regulate their emotions in a desired and socially acceptable way.

The **objectives** of the present study are to determine:

1. The relationship between Personality traits (neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness) and emotion regulation (Cognitive reappraisal and suppression).
2. Significant differences between athletes and non-athletes with respect to personality traits (neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness) and emotion regulation (Cognitive reappraisal and suppression).
3. Significant predictor/s (if any) of emotion regulation among athletes and non-athletes.

Method

A. Participants

The convenience sampling method was used to collect data from a sample of 180 individuals, among whom 80 were athletes (Male=55 and Female=25) and 100 were non-athletes (Male=45 and Female=55). The athletes were aged 13—18 years (M=15,75 years; SD=3,45) and the non-athletes were aged 13—19 years (16,94 years, SD=2,82). The present study included professional athletes who

participated in various inter-district and inter-state sports competitions. Non-athletes were the participants not professionally engaged in sports. The sample comprised of individuals residing in West Bengal, India and belonging to the middle socio-economic status. The athlete group played collective sports such as cricket, soccer and volleyball.

B. Tools Used

a) NEO-FFI-3 form S [25]: NEO-FFI-3 form S was administered for measuring the five main personality dimensions of the Big Five factor model (neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness). It is suitable for respondents aged 12 and over. Higher scores on each dimension indicate high scores on the respective personality dimensions. The participants were asked to answer 60 items using a 5-point Likert scale ranging from 0 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The internal consistency coefficients of the different NEO-FFI-3 dimensions ranged from 0,75 to 0,83 for the five scales. Neuroticism (N) is an indicator for the degree of emotional instability, lack of impulse control and anxiety. People with high N score are considered to have a higher incidence of distress, low adaptivity, irrational ideas, negative feelings and low self-esteem. Extraversion (E) is an expression of sociability and assertiveness. Extraverts tend to enjoy gathering and working in groups, have a cheerful disposition and are optimistic. Openness to experience (O) reflects a propensity for intellectual curiosity, innovation and open-mindedness. Individuals with high scores for this domain are regarded as having less conventional behavior. Agreeableness (A) is characterized by altruism, helpfulness, sympathy for others, trust in others' intentions and respect for others' beliefs, and high scores on this domain indicate cooperativeness. People with a high Conscientiousness (C) score are generally purposeful, organized, punctual, determined, trustworthy, and achievement-oriented.

b) Emotion Regulation Questionnaire (ERQ): Developed by Gross & John [15], this 10-item self-report questionnaire is based on Gross's

[13] model of the emotion regulation process. The ERQ is designed to measure people's usage of two regulation strategies: an antecedent-oriented strategy called cognitive reappraisal and a response-focused strategy called suppression. Cognitive reappraisal consists of 6 items, where a person attempts to modify the way he or she thinks about a situation in order to change its emotional impact (e.g., "When I'm faced with a stressful situation, I make myself think about it in a way that helps me stay calm"). Suppression includes 4 items, where a person tries to inhibit the behavioral expression of his or her emotions (e.g., "I keep my emotions to myself"). Separate scale scores are derived for these two regulation strategies. All items are answered on a 7-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree), with higher scores indicating greater usage of that strategy. The Cronbach's alphas for cognitive reappraisal and suppression are 0,78 and 0,71, respectively.

C. Procedure

The convenience sampling method was used to collect data from a sample of 180 individuals via Google form. Consent was obtained by explaining the purpose of the study to participants and assuring that they had the right to withdraw from the study anytime during the entire process. The participants were guaranteed confidentiality and were therefore requested to answer as objectively as possible. The participants were informed that there was no time limit, but it would be preferable if they answered the statements quickly and did not ponder upon each statement for a long time. Finally, each participant was thanked for his/her cooperation.

Results and Discussion

The raw data collected via Google Form (online) were validated and analyzed using SPSS 21. The means, standard deviations (SD) and Pearson's product-moment correlation of coefficients were calculated between personality traits and emotion regulation among athletes and non-athletes and are presented in Tables 1 and 2.

Table 1

Descriptive statistics and correlations between measures of Big Five Factor Traits and Emotional Regulation of Athletes (N=80)

	Mean (SD)	1	2	3	4	5	6	7
1. Extraversion	25,09 (2,09)	1						
2. Agreeableness	29,52 (6,10)	,09	1					
3. Openness to experience	30,18 (3,04)	,11	,10	1				
4. Conscientiousness	33,76 (4,09)	-,27*	,30**	,10	1			
5. Neuroticism	25,93 (3,04)	-,10	-,22*	-,25*	-,39**	1		
6. Cognitive reappraisal	32,54 (3,91)	,32**	,10	,41**	,09	-,35**	1	
7. Suppression	16,58 (9,31)	-,26*	,09	-,31**	,10	,32**	-,39**	1

Note: **p<0,01 level of significance, *p<0,05 level of significance.

Table 2

Descriptive statistics and correlations between measures of Big Five Factor Traits and Emotional Regulation of Non-Athletes (N=100)

	Mean (SD)	1	2	3	4	5	6	7
1. Extraversion	25,80 (3,17)	1						
2. Agreeableness	28,27 (2,99)	,04	1					
3. Openness to experience	27,17 (4,41)	-,15	,13	1				
4. Conscientiousness	28,26 (2,26)	,10	,38**	,11	1			
5. Neuroticism	27,62 (3,45)	,08	-,19	-,24*	-,36**	1		
6. Cognitive reappraisal	28,90 (4,03)	,08	,10	,33**	,39**	-,10	1	
7. Suppression	18,29 (2,91)	,10	,07	-,11	,08	,29**	-,27**	1

Note: **p<0,01 level of significance, *p<0,05 level of significance.

Tables 1 and 2 represent that athletes' openness to experience and extraversion are significantly and positively correlated to cognitive reappraisal, while neuroticism is significantly and negatively related to cognitive reappraisal. Openness to experience and extraversion are significantly and negatively related to suppression, while neuroticism is significantly and positively related to suppression. For athletes, extraversion is negatively related to conscientiousness, whereas a significant positive relationship is evident between agreeableness and conscientiousness. Neuroticism is found to be significantly and negatively related to agreeableness, openness to experience and conscientiousness.

For non-athletes, openness to experience and conscientiousness are significantly and positively correlated to cognitive reappraisal, while neuroticism is significantly and positively related to suppression. Agreeableness is significantly

and positively correlated to conscientiousness. Openness to experience and conscientiousness are significantly and negatively correlated to neuroticism. It may be due to the fact that individuals with high conscientiousness, openness to experience and extraversion often modify situations positively, accept others' opinions, are energetic and enthusiastic, and hence are better able to manage emotions effectively and maintain good mental health. On the other hand, Neurotic individuals are emotionally less stable, find it difficult to restructure their emotions and, as a result, are unable to regulate their emotions. An inability to regulate emotions effectively may lead to emotional suppression and worsening mental health.

Independent t-tests were calculated to determine significant differences between athletes and non-athletes with regard to personality traits and emotional regulation and are presented in Table 3.

Table 3

Mean, Standard Deviation (SD) and t-value of Big Five Factor traits and emotional regulation among athletes and non-athletes

Variables	Athletes	Non-athletes	t values
	Mean (SD)	Mean (SD)	
Extraversion	25,09 (2,09)	25,80 (3,17)	1,73
Agreeableness	29,52 (6,10)	28,27 (2,99)	1,79
Openness to experience	30,18 (3,04)	27,17 (4,41)	5,20**
Conscientiousness	33,76 (4,09)	28,26 (2,26)	11,44**
Neuroticism	25,93 (3,04)	27,62 (3,45)	3,44**
Cognitive reappraisal	32,54 (3,91)	28,90 (4,03)	6,10**
Suppression	16,58 (9,31)	18,29 (2,91)	1,74

Note: **p<0,01 level of significance.

Table 3 represents that athletes are significantly higher on Openness to experience and Conscientiousness compared to non-athletes, whereas the opposite is true for Neuroticism. In case of emotional regulation, athletes are significantly higher on Cognitive reappraisal compared to their non-athlete counterparts. It may be due to the fact that conscientiousness, such as perseverance and diligence, as well as the ability to manage stress and emotions (emotional stability) are crucial to an athlete’s performance. In addition to conscientiousness, Openness to experience, characterized by flexibility, creativity, acceptance of other people’s ideas, is also very important, especially for team sports. This finding is favored by researchers [3; 44] who suggest that a higher level of openness may play a greater role in predicting participation in non-traditional sports due to the level of receptivity to ideas and opportunities for new experiences. Regarding emotion regulation, athletes are

significantly higher on Cognitive reappraisal compared to their non-athlete counterparts. The likely reason for this is that athletes need to effectively manage their emotions in order to concentrate on performance, as suppressing emotion can interfere with concentration and thereby have a detrimental effect on their performance. Athletes need to have emotional balance, effective team communication and tactical thinking skills that affect their readiness to compete [16].

In order to determine the significant predictor/s of emotion regulation, multiple regression analyses (separately for athletes and non-athletes) were carried out and presented in the following tables:

Table 4a shows that for athletes, openness to experience and neuroticism are the significant predictors of Cognitive reappraisal. Adjusted R^2 is found to be 0,38, indicating that openness to experience and neuroticism explain 38% of the variance in cognitive reappraisal. The second

Table 4a

Regression analysis of dimensions of the Big Five personality traits on the athletes’ emotion regulation

Criterion	Predictors	B (Unstandardized coefficients)	β Standardized coefficients	t value
Model 1: Cognitive reappraisal	Openness to experience	1,58	0,30	6,15**
	Neuroticism	-1,57	-0,26	5,61**
Model 2: Suppression	Neuroticism	-1,45	-0,25	4,94**

Note: Model 1. $R^2=0,39$, Adjusted $R^2=0,38$, ** p<0,01 level, Model 2. $R^2=0,18$, Adjusted $R^2=0,17$.

Table 4b

**Regression analysis of dimensions of the Big Five personality traits
 on the non-athletes' emotion regulation**

Criterion	Predictors	B (Unstandardized coefficients)	β Standardized coefficients	t value
Model 1: Cognitive reappraisal	Conscientiousness	0,62	0,12	2,55**
	Openness to experience	2,16	0,59	4,55**
Model 2: Suppression	Neuroticism	-0,54	-0,10	2,10*

Note: Model 1. $R^2=0,43$, Adjusted $R^2=0,42$, ** $p<0,01$ level, Model 2. $R^2=0,19$, Adjusted $R^2=0,18$, * $p<0,05$ level.

model represents that neuroticism is the most significant predictor of expressive suppression. Adjusted R^2 is found to be 0,17, suggesting that neuroticism explains 17% of the variance in expressive suppression. Table 4b reveals that for non-athletes, conscientiousness and openness to experience are the significant predictors of Cognitive reappraisal. Adjusted R^2 is found to be 0,42, indicating that conscientiousness and openness to experience explain 42% of the variance in cognitive reappraisal. The second model represents that neuroticism is the most significant predictor of expressive suppression. Adjusted R^2 is found to be 0,18, suggesting that neuroticism explains 18% of the variance in expressive suppression.

The intriguing finding of regression analysis is that people who are ready to accept new ideas, concepts and actions tend to reappraise an emotional situation by altering its meaning and emotional impact, whereas people experiencing frequent negative emotional states tend to suppress emotions and thereby are more likely to experience low self-esteem, anxiety and reduced well-being in the long run.

Conclusion

Concentration is a desideratum for athletes to perform effectively in sport. To maintain good mental health, athletes tend to use cognitive resources to modify the thought process. This study concludes that athletes are significantly higher on the Openness to experience and Conscientiousness dimension of personality compared to non-athletes, while neuroticism tends to be inverted. Interestingly, the study shows that open-minded people are flexible by nature,

tend to experience new things and relationships in life, and prefer to reinterpret an emotionally arousing situation in a way that changes the emotional impact and alters its meaning. On the other hand, emotionally unstable people are not capable of cognitive re-interpretation and tend to hide, inhibit or reduce ongoing emotional expression. For non-athletes, conscientiousness is significantly and positively correlated to cognitive reappraisal and neuroticism is significantly and positively related to expressive suppression. It can therefore be concluded that people who control their impulses tend to be goal-directed and, consequently, reframe the meaning of emotion-laden situations in an effective way. Openness to experience and conscientiousness are the significant predictors of Cognitive reappraisal. The most significant predictor of expressive suppression is neuroticism.

Limitations and Implications

The present study has limitations. First, we cannot draw causal inferences from the results because of the cross-sectional design. Longitudinal and sequential research design would be helpful. The second limitation is that responses are self-reported and collected online. Future research should replicate these findings using other offline methods (e.g., observations and face-to-face interviews, etc.). The third limitation of this study is the relatively small sample size which is also location specific (West Bengal district only). Further study based on samples selected from wider regional/cultural backgrounds may also be useful. The fourth limitation could be the lack of knowledge about the extent to which the specificity of sports disciplines and training influences

an athlete's personality development. Last but not least, due to time and situational constraints, the study has not included other variables that directly influence emotion regulation, such as psychological and social capital, etc.

Despite these limitations, the present study has implications for our daily lives. Emotion regulation has proved to be a crucial strategy for maintaining a positive climate in our daily lives, especially in the current situation. The study highlights the need to introduce counselling in academic institutions to make students aware of the pros and cons of different emotion regulation strategies in real life situations. Critical evaluation of such strategies would ameliorate students' decision to utilize them to deal with stressful situations in future, thereby promoting well-being, social connectedness, academic performance and sustainability in the long run. Educational institutions must include emotion regulation interventions (such as psychoeduca-

tion, emotional awareness and the introduction of behavioural science) as a part of the curriculum. The study is relevant in the field of team sports, as emotion regulation is generated by both players and other teammates. Sports psychologists and counsellors need to be appointed in teaching the ability to cognitively reinterpret a situation so that athletes learn strategies to reduce additional anxiety and stress during performance and refocus on the competition. Effective emotion regulation also increases athletes' acceptance of any situation, which in turn proliferates their adaptability in life. Understanding one's own personality traits gives insight to the individuals and also helps them comprehend others better, leading to stronger intra- and interpersonal relationships. This understanding helps an individual to evolve and shape him/herself into a better person and adopt an appropriate emotion regulation strategy to deal effectively with the hardships of life.

References

1. Alcaraz-Ibáñez M., Sicilia A., Paterna A. Examining the associations between the Big Five personality traits and body self-conscious emotions. *Psych J.*, 2020. Vol. 9(3), pp. 392—401. DOI:10.1002/pchj.324
2. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 2010. Vol. 30, pp. 217—237. DOI:10.1016/j.cpr.2009.11.004
3. Allen M.S., Greenlees I., Jones M.V. Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2013. Vol. 6, pp. 184—208. DOI:10.1080/1750984X.2013.769614
4. Auweele Y.V., Nys K., Rzewnicki R., Mele V. Personality and athlete. In: Singer R, Haussenblas HA, Janelle CM, editors. *Handbook of sport psychology*. New York: John Wiley & Sons, 2001, pp. 239—268.
5. Bai X., Jia L., Wang J. Emotional priming effects on difficult strop task for trait anxiety. *J. Psychol. Sci.*, 2015. Vol. 38, pp. 1032—1038. DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.20160102
6. Bebkó F., Franconeri S.L., Ochsner K.N., Chiao J.Y. Look before you regulate: differential perceptual strategies underlying expressive suppression and cognitive reappraisal. *Emotion*, 2011. Vol. 11, pp. 732—742. DOI:10.1037/a0024009
7. Brito C.J., Chagas A.L.S., Brito M.A., Müller V.T., Noronha A.S., Coswig V., Teixeira F.G., Soto D.A.S., Miarka B. Mental toughness and physical fitness tests of boxing athletes associated with big five personality factors. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 2023. Vol. 25(6). DOI:10.1590/1980-0037.2023v25e87135
8. Butt D.S. Personality of the athlete. In: Butt DS, editor. *The psychology of sport*. New York: VNR, 1987
9. Cheng L., Yuan J., He Y., Li H. Emotion regulation strategies: Cognitive reappraisal is more effective than expressive suppression. *Adv. Psychol. Sci.*, 2009. Vol. 17, pp. 730—735.
10. Cheng L., Yuan, J.J., Yuan-Yuan H.E., Hong L.I. Emotion Regulation Strategies: Cognitive Reappraisal Is More Effective than Expressive Suppression. *Advances in Psychological Science*, 2009. Vol. 17, pp. 730—735. DOI:10.3389/fnsys.2014.00175
11. Cox R.H. *Sport psychology: concepts and applications*, 1994. 2nd ed. Dubuque: Brown & Benchmark.
12. Fox H.C., Axelrod S.R., Paliwal P., Sleeper J., Sinha R. Difficulties in emotion regulation and impulse control during cocaine abstinence. *Drug and Alcohol Dependence*, 2007. Vol. 89, pp. 298—301. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2006.12.026
13. Gross J.J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality & Social Psychology*, 1998. Vol. 74, pp. 224—237. DOI:10.1037/0022-3514.74.1.224
14. Gross J.J. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 2001. Vol. 10, pp. 214—219. DOI:10.1111/1467-8721.00152

15. Gross J.J., John, O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: implication for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 85, pp. 348—362. DOI:10.1037/0022-3514.85.2.348
16. Hernández-Ardieta I.P., Lopez J.C., Dolores M., Ruiz E.J.G. Personalidad, diferencias individuales y ejecución deportiva. In: Zafra A, Ruiz HJ, Garcia GN, coordinadores. Manual de psicología del deporte. 2002. Murcia: DM, pp. 105—123.
17. Hofmann S.G., Heering S., Sawyer A.T., Asnaani A. How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research & Therapy*, 2009. Vol. 47, pp. 389—394. DOI:10.1016/j.brat.2009.02.010
18. Jones M.V. Emotion regulation and performance. In: S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology*. New York: Oxford University Press, 2012, pp. 154—172. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0008
19. Kalokerinos E.K., Greenaway K.H., Denson T.F. Reappraisal but not suppression downregulates the experience of positive and negative emotion. *Emotion*, 2015. Vol. 15, pp. 271—275. DOI:10.1037/emo0000025
20. Lane A.M., Beedie C.J., Devonport T.J., and Stanley D.M. Instrumental emotion regulation in sport: relationships between beliefs about emotion and emotion regulation strategies used by athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 2011. Vol. 21, no. 6: e445—e451.
21. Lane A., Beedie C., Jones M.V., Uphill M., Devonport T. The bases expert statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sport Sciences*, 2012. Vol. 30, no. 11, pp. 1189—1195. DOI:10.1080/02640414.2012.693621
22. Livingstone K.M., Srivastava, S. Personality and positive emotion. In M.M. Tugade, M.N. Shiota, L.D. Kirby (Eds.), *Handbook of positive emotions*, 2014. The Guilford Press, pp. 82—99.
23. Maresh C.M., Sheckley B.G., Allen G.J., Camaione D.N., Sinatra S.T. Middle age male distances runners: physiological and psychological profiles. *Journal of Sports Med Phys Fitness*, 1991. Vol. 31, pp. 461—469. PMID:1798323
24. Martinent G., Ledos S., Ferrand C., Campo M., Nicolas M. Athletes' regulation of emotions experienced during competition: A naturalistic video-assisted study. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 3, pp. 188—205. DOI:10.1037/spy0000037
25. McCrae R.R., and Costa P.T.Jr. *NEO Inventories Professional Manual*. 2010. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
26. Mennin D.S., Holaway R., Fresco D.M., Moore M.T., Heimberg R.G. Delineating components, emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behaviour Therapy*, 2007. Vol. 38, pp. 284—302. DOI:10.1016/j.beth.2006.09.001
27. Morgan W.P., and Costill D.L. Selected psychological characteristics and health behaviors of aging marathon runners: a longitudinal study. *International journal of sports medicine* 17, 1996. No. 04, pp. 305—312. DOI:10.1055/s-2007-972852
28. Nia M.E., Besharat M.A. Comparison of athletes' personality characteristics in individual and team sports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 5, pp. 808—812. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.189
29. Oriol X., Filella G., Gomila, M. Regulación emocional de los resultados adversos en competición: estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2014. Vol. 14, no. 1, pp. 63—72. DOI:10.4321/S1578-84232014000100008
30. Oriol X., Molina V., DaCosta S., Páez D. Regulación Afectiva y Bienestar en Ámbito Deportivo: Validación de las escalas de heterorregulación y su relación con bienestar y eficacia colectiva. In: J.C., Oyanedel.; M., Bilbao., y D., Páez (Ed.), *La felicidad de los chilenos: Estudio sobre bienestar*, 2015, Santiago: RIL Editores, pp. 49—66 .
31. Ostrom T.M. The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of experimental Exp. Soc. Psychol*, 1969. Vol. 5, No. 1, pp. 12—30. DOI:10.1037/0022-3514.59.2.202
32. Piepiora P. Assessment of personality traits influencing the performance of men in team sports in terms of the big five. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, 679724. DOI:10.3389/fpsyg.2021.679724
33. Richards J.M., Gross J.J. Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol. 79, pp. 410—424. DOI:10.1002/9781118133880.hop205018
34. Rottenberg J., Gross J.J., Wilhelm F.H., Najmi S., Gotlib I.H. Crying threshold and intensity in major depressive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 2005. Vol. 111, No. 2, pp. 302—312. PMID:12003451
35. Saint-Phard D., Van Dorsten B., Marx R.G., York K.A. Self-perception in elite collegiate female gymnastics, cross-country runners and track-and-field athletes. *Mayo Clin Proc*, 1999. Vol. 74, pp. 770—774. DOI:10.4065/74.8.770
36. Sharifah R.S.H., Mohamad R.A.R., Wan Ahmad M.W.P., Mohamad N.M.S., Nagoor M.A., Vincent P. Assessing the big five personality on categories of athletes and gender among tennis players. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022. Vol. 22, no. 10, pp. 2413—2419. DOI:10.7752/jpes.2022.10308.
37. Sheppes G., Gross J.J. Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation.

- Personality and Social Psychology Review*, 2011. Vol. 15, pp. 319—331. DOI:10.1177/1088868310395778
38. Sheppes G., Gross J.J. Emotion Regulation Effectiveness: What Works When. *Handbook of Psychology*, 2012. Stanford, CA: John Wiley & Sons, Inc. pp. 391—403. DOI:10.1002/9781118133880.hop205018
39. Tao Y, Liu X, Hou W, Niu H, Wang S, Ma Z, Bi D and Zhang L. The Mediating Role of Emotion Regulation Strategies in the Relationship Between Big Five Personality Traits and Anxiety and Depression Among Chinese Firefighters. *Front. Public Health*, 2022. 10:901686. DOI:10.3389/fpubh.2022.901686
40. Uphill M.A., Lane A.M., Jones M.V. Emotion Regulation Questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 2012. Vol. 13, no. 6, pp. 761—770.
41. Wang L., Shi X., Li H. Neuroticism, extraversion, emotion regulation, negative affect and positive affect: the mediating roles of reappraisal and suppression. *Social Behavior and Personality*, 2009. Vol. 37, no. 2, pp. 193—194.
42. Weinberg R.S., Gould D. *Foundations of sport and exercise psychology*. 1995. 1st ed. Champaign: Human Kinetics.
43. Wilms R., Lanwehr R., Kastenmüller A. Emotion regulation in everyday life: The role of goals and situational factors. *Frontiers in Psychology* 11 (2020): 877. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00877
44. Wilson K.E., Dishman R.K. Personality and physical activity: a systematic review and meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* 2015. Vol. 72, pp. 230—242.

Information about the authors

Rita Karmaakar, PhD in Applied Psychology, Associate professor at Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Aishee Ghosh, a Research Student at Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-3532>, e-mail: aisheeghosh0101@gmail.com

Информация об авторах

Рита Кармакар, PhD в области прикладной психологии, доцент, Институт психологии и смежных наук, Университет Амита, г. Калькутта, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Айши Гхош, аспирант, Институт психологии и смежных наук, Университет Амита, г. Калькутта, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-3532>, e-mail: aisheeghosh0101@gmail.com

Получена 23.04.2022

Принята в печать 20.02.2023

Received 23.04.2022

Accepted 20.02.2023