

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
БРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

На правах рукописи

Василевская Екатерина Юрьевна

**МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЗМОЖНЫХ «Я» В  
АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ**

Резюме диссертации  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук НИУ ВШЭ (PhD HSE)

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук, доцент  
Молчанова Ольга Николаевна

Москва 2019

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Во второй половине XX века усиливается интерес ученых к сфере будущего (Эпштейн, 2001). Если ранее считалось, что научному изучению подвержено только настоящее и прошлое, то постепенно исследователи стали приходить к возможности научного описания будущего. Психология в этом отношении изначально следовала тренду, заданному другими дисциплинами, поскольку уже классические исследования временной перспективы непременно охватывали наряду с прошлым и настоящим будущее (Абульханова, Березина, 2001; Нюттен, 2004). Стоит отметить, что научный интерес к сфере будущего является своего рода реакцией на запрос со стороны общества (что соотносится со взглядами Л.С. Выготского (Выготский, 1982), ибо практика (воспитание, образование, бизнес, медицина и т.д.) заинтересована в точном прогнозировании и описании будущего (Асмолов, Гусельцева, 2016; Макаренко, 1990; Михальский, 2014, 2015). Способность к конструктивной рефлексии, в том числе, относительно будущего, неразрывно связана с уровнем развития личностной зрелости (Леонтьев, 2011).

Вместе с тем, современное общество характеризуется незаданностью четких траекторий жизненного пути, широким полем возможностей для развития, размыванием границ возрастных периодов, что создает определенные сложности для людей в планировании своего будущего. Особенно остро эта проблема затрагивает молодежь: так, в ряде исследований отмечается, что молодые люди затрудняются представлять желаемое будущее, планировать шаги для его достижения, а также придерживаться выбранной траектории (Бочавер и др., 2016). Академическая сфера не является исключением: по данным Росстата на 2017 г., 32% выпускников ВУЗов России не работают по специальности (а в социальных науках их доля достигает 44%), следовательно, происходит разрыв между изначальным представлением о своем профессиональном будущем и реальной трудовой деятельностью. Понимание условий, которые способствуют переходу

представлений о будущем в реальные шаги по его исполнению позволит предпринять меры для изменения сложившейся ситуации.

Наряду с обозначенным общим интересом к изучению сферы будущего, возрастает интерес к изучению представлений индивида о себе в будущем – возможных «Я». Возможные «Я» – это представления индивида о том, каким он хотел бы стать, мог бы стать или боится стать в будущем (Markus, Nurius, 1986). В настоящее время существует большое количество эмпирических исследований содержания, структуры, свойств возможных «Я» у лиц разных возрастных групп, индивидов, принадлежащих к разным культурам, меньшинствам, находящихся в разных жизненных обстоятельствах и т.д. (Као, 2000; King, Smith, 2004; Waid, Frazier, 2003). Проводятся сравнительные исследования возможных «Я» в периоды юности, зрелости и пожилого возраста; у подростков, склонных и несклонных к делинквентности; у молодых родителей до и после рождения ребенка; у лиц, преодолевших личностный кризис и находящихся в его эпицентре; у взрослых, занятых поиском работы; у представителей различных культур (сравниваются, например, возможные «Я» у представителей Японии, Канады и Италии); у клиентов в процессе психотерапии и др. (Dunkel et al., 2006; Hooker, Kaus, 1994; Markus, Nurius, 1986; Morfei et al., 2001; Oyserman, Markus, 1990 и др.). Вместе с тем практически отсутствует обобщение полученных эмпирических данных, а также понимание процесса возникновения возможных «Я» и преобразования их в реальное поведение. Исследователи мало внимания уделяют теоретическому осмыслению самого феномена возможных «Я» и сопоставлению его с идеальными «Я», мечтами, страхами и другими сходными конструктами (Erikson, 2007).

Другое направление имеющихся эмпирических работ затрагивает проблему влияния возможных «Я» на поведение человека (Markus, Ruvolo, 2015; Oyserman, Markus, 1990 и др.). Регулятивная функция признается одной из важнейших функций образов индивида о себе в будущем. Возможные «Я», персонализируя надежды и страхи человека, могут создать мотивацию для достижения или избегания определенных «Я» (Markus, Nurius, 1986; Oyserman et al., 2006). Они также влияют на актуальное «Я» в том смысле, что стремления или страхи перед

будущим могут обуславливать поведение в настоящем и влиять на реальную Я-концепцию (Frazier, 2009; Markus, Nurius, 1986). Существуют эмпирические исследования, показывающие, что возможные «Я» участвуют в саморегуляции жизнедеятельности субъекта, направляя его поведение и деятельность в сторону реализации желаемого будущего (Oyserman et al., 2004). К таким работам можно отнести исследования поведения, направленные на поддержание здоровья; исследования регулирующей функции образов будущего в области психотерапии и психологического консультирования, а также в сфере профессиональных и академических достижений (Уайт, 2010; Фридман, Комбс, 2001; Фурман, Ахола, 2001; Эрон, Лунд, 2011; Hooker, Kaus, 1994; Oyserman et al., 2002, 2006; Oyserman et al., 2004).

Построение возможных «Я» – это всегда личностный выбор одного из вариантов себя в будущем. Фактически, схема воплощения возможности в действие, предложенная Д.А. Леонтьевым: «возможное – ценное(осмысленное) – должное – цель – действие (Леонтьев, 2011), – это есть формула саморегуляции, где возможные «Я», как нам представляется, являются необходимым звеном саморегулирующего поведения. С точки зрения Д.А. Леонтьева (2011), саморегуляция жизнедеятельности включает три функции: функцию самоопределения, функцию реализации и функцию сохранения. Возможные «Я» связаны со всеми этими функциями: они позволяют человеку самоопределиться в пространстве возможностей и, обладая мотивационным потенциалом, направляют субъекта к их реализации.

Вопрос о связи возможных «Я» в академической сфере с учебной мотивацией и, соответственно, с результатами учебной деятельности поднимался в ряде работ, направленных, главным образом, на поиск и выявление параметров возможных «Я», которые обладают наибольшим мотивационным потенциалом (Oyserman et al., 2002, 2006; Oyserman et al., 2004). Однако полученные результаты оказались достаточно разрозненными и противоречивыми: в одних работах доказывалось, что наибольшим мотивационным потенциалом обладают позитивные возможные «Я»; в других обнаружено, что чем более разработанными и сбалансированными

являются возможные «Я», тем больше вероятность их влияния на поведение учащихся (Markus, Ruvolo, 2015); в третьих выявлено, что только возможные «Я», сопряженные со стратегиями их достижения, являются предикторами академических достижений и прилежного поведения в школе (Bi, Oyserman, 2015). Уверенность в собственной способности воплотить возможное «Я» в реальность также ведет к тому, что учащиеся начинают больше времени уделять учебе и, соответственно, имеют более высокую успеваемость (Oyserman, Destin, 2010).

Таким образом, мы можем заключить, что в современной психологической литературе, посвященной проблемам возможных «Я», ощущается отсутствие широкого, детального, многостороннего исследования мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере, которое бы осветило одновременно ряд различных аспектов: насколько представлены возможные «Я» в академической сфере в общей картине возможных «Я» учащегося человека; как связаны возможные «Я» с мотивационно-личностными переменными; какие параметры возможных «Я» могут выступать предикторами академических успехов. Круг этих вопросов определяет **проблему нашего исследования**, которая состоит в изучении роли мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере у студентов, обучающихся в колледже и в университете.

Стоит особо подчеркнуть значимость кросс-культурных исследований в этой области (Waid, Frazier, 2003). Принято считать, что Восточная и Западная культуры фундаментально расходятся: в первой преобладают коллективистические приоритеты *взаимозависимости* (межличностная гармония, групповая сплоченность, социальный долг), в то время как во второй – индивидуалистические приоритеты *независимости* (отдельная идентичность, личное исполнение, автономия) (Sedikides, Gregg, 2002). Начиная с 2000-х гг. в ряде исследований, действительно, показано, что мотивационный потенциал возможных «Я» зависит от культуры, ибо в западных и восточных обществах он проявляется по-разному (Unemori et al., 2004). Россия, как известно, находится между Востоком и Западом, поэтому в связи с этим интерес представляет изучение особенностей возможных «Я» у представителей российской и американской культуры: будет ли содержание

возможных «Я» российских студентов совпадать с содержанием возможных «Я» их американских сверстников? Какова роль возможных «Я» в академических успехах студентов из России и США? Вопросы о культурной специфике содержания и мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере также выступают в качестве проблемы настоящего исследования.

**Цель исследования:** раскрыть характеристики возможных «Я» в академической сфере, обладающие мотивационным потенциалом.

**Объект исследования** – возможные «Я».

**Предмет исследования** – мотивационный потенциал возможных «Я».

В качестве **гипотез** исследования были выдвинуты следующие предположения:

1. Существуют различия в содержании возможных «Я» у российских и американских студентов вуза: американские респонденты больше ориентированы на учебу и карьеру, в то время как российские – на семью и отношения.
2. У студентов, имеющих возможные «Я» в академической сфере, внутренняя и внешняя академическая мотивация выше по сравнению с теми, кто их не имеет.
3. Возможные «Я» в академической сфере связаны с мотивационно-личностными характеристиками: диспозиционным оптимизмом, внутренней мотивацией достижения, чувством цели, настойчивостью, структурированием повседневности, копинг-стратегией планирования, уровнем удовлетворенности жизнью.
4. Возможные «Я» выступают предикторами академических успехов и выборов заданий, связанных с академической сферой: такие параметры возможных «Я», как стратегии достижения, воспринимаемая эффективность, ожидаемый результат, осознание препятствий на пути реализации возможного «Я» предсказывают академическую успеваемость, а представление позитивных и негативных возможных «Я» в академической сфере предсказывает выбор заданий, связанных с академической сферой.

В связи с выдвинутой целью и сформулированными гипотезами, были поставлены следующие **задачи исследования:**

- 1) Проанализировать подходы к проблеме «возможного» в психологии: подход, связанный с Я-концепцией; подход, связанный с временной перспективой; подход, связанный с личностным потенциалом;
- 2) Раскрыть содержание мотивационного потенциала возможных «Я»;
- 3) Выявить специфику позитивных и негативных возможных «Я» у российских и американских респондентов;
- 4) Раскрыть связь возможных «Я» в академической сфере с академической мотивацией и другими мотивационно-личностными характеристиками у российских и американских респондентов;
- 5) Исследовать действие возможных «Я» как предикторов академической успеваемости;
- 6) Выявить действие мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере.

**Методологическая и теоретическая основа** исследования базируется на методологических и теоретических принципах культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева (Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин и др.), теории возможных «Я» (Д. Биби, К. Дункел, Л. Кинг, Х. Маркус, П. Нуриус, Д. Ойзерман, К. Терри, Л. Фрейзер, М. Хокк, К. Хукер и др.), опирается на работы отечественных и зарубежных исследователей в области Я-концепции, самосознания и рефлексии (Р. Бернс, О.Н. Молчанова, К. Роджерс, И.Н. Семенов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, В.Д. Шадриков, и др.), временной перспективы (К.А. Абульханова, К. Левин, Ж. Нюттен, А. Сырцова и др.), академической мотивации (Р. Валлеранд, Т.О. Гордеева).

**Методы и методики исследования.** Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез использовался следующий методический инструментарий.

На русском языке:

1. Методика возможные «Я» (Адаптация протокола интервью Возможные «Я», Frazier, Hooker, 2006).

2. Шкала академической мотивации (Гордеева et al., 2014).
3. Шкала удовлетворенности жизнью (Осин, Леонтьев, 2008).
4. Шкала диспозиционного оптимизма (Гордеева et al., 2010).
5. Опросник самоорганизации деятельности (Мандрикова, 2010).
6. Опросник копинг-стратегий COPE (Рассказова et al., 2013).
7. Квазиэксперимент, направленный на исследование мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере.

На английском языке:

1. Методика возможные «Я» (Адаптация протокола интервью Возможные «Я», Frazier, Hooker, 2006).
2. Опросник академической мотивации AMS-C 28 (версия для студентов) (Vallerand et al., 1992).
3. Шкала удовлетворенности жизнью (ШУЖ) (Diener et al., 1985).
4. Тест диспозиционного оптимизма (LOT) (Scheier, Carver, 1985).
5. Опросник структуры времени (ОСВ) (Bond, Feather, 1988).
6. Методика Copc (Carver et al., 1989).

Для статистического анализа данных использовалась программа SPSS 20.0: описательная статистика (среднее, стандартное отклонение, медиана), непараметрические методы сравнения средних (критерий Манна-Уитни, критерий Хи-квадрат), корреляционный критерий Спирмена, иерархическая линейная регрессия, логистическая регрессия.

**Эмпирической базой исследования** выступили 486 человек, из них в корреляционном исследовании – 157 человек, студенты НИУ ВШЭ (Россия), слушатели курса «Психология»; 204 человека, студенты Международного Университета Флориды (США), слушатели курса «Введение в психологию»; 64 человека, студенты колледжа МГОК (Россия); в квазиэкспериментальном исследовании – 61 человек, студенты НИУ ВШЭ (Россия), слушатели курса «Психология развития».

Данная работа является обобщением исследования, проводившегося в 2015-2018 гг. и включавшего следующие этапы:

1. Первый этап (2015-2016) был посвящен теоретическому анализу проблемы мотивационного потенциала возможных «Я». В результате была разработана теоретическая модель, сформулированы гипотезы исследования, разработан план эмпирического исследования.
2. Второй этап (2016-2017) заключался в исследовании связи возможных «Я» и мотивационно-личностных характеристик на выборках российских и американских студентов, а также в изучении возможных «Я» как предикторов академической успеваемости.
3. Третий этап (2017-2018) состоял в изучении действия мотивационного потенциала возможных «Я» в квазиэксперименте на выборке российских студентов.
4. Четвертый этап (2018) был посвящен обработке результатов эмпирического исследования, анализу и интерпретации полученных данных, описанию исследования в целом и формулировке основных выводов.

**Надежность и достоверность** результатов исследования обеспечивается всесторонним теоретическим анализом проблемы, применением адекватного целям и задачам исследования комплекса методик, соблюдением основных принципов проведения эмпирических исследований, применением методов статистического анализа, сочетанием количественных и качественных методов анализа данных.

**Научная новизна** исследования состоит в следующем:

1. Переведена на русский язык и апробирована на отечественной выборке методика Возможные «Я» (Frazier, Hooker, 2006).
2. Впервые был проведен сравнительный анализ позитивных возможных «Я» (надежд) и негативных возможных «Я» (опасений) у российских и американских студентов.
3. Впервые детально описывается связь возможных «Я» и мотивационно-личностных характеристик у российских и американских студентов.
4. Раскрыты параметры возможных «Я», которые выступают предикторами академической успеваемости у российских студентов.

5. Выявлено наличие мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере в ситуации выбора.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

- 1) Представлена теоретическая модель мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере, которая позволяет раскрыть связи между параметрами возможных «Я», ответственными за их мотивационный потенциал, мотивационно-личностными характеристиками и социальным контекстом.
- 2) Раскрыта кросс-культурная специфика содержания возможных «Я» у российских и американских студентов.
- 3) Выявлены и проанализированы связи различных параметров возможных «Я» с мотивационно-личностными переменными у российских и американских студентов.
- 4) Раскрыта специфика возможных «Я» в академической сфере у студентов колледжа в сравнении с российскими и американскими студентами вузов.
- 5) Установлен факт действенности возможных «Я»: они могут выступать предиктором академических достижений и предсказывать выбор заданий, связанных с учебной деятельностью.

**Практическую значимость исследования** составляет возможность использования полученных данных в педагогической деятельности и консультативной практике. Результаты работы могут быть применены в практике психологического консультирования и психотерапии с целью оказания помощи людям, которые испытывают трудности в реализации их надежд, ожиданий, мечтаний. Полученные в работе данные могут быть использованы для разработки тренинговых занятий для школьников и студентов, направленных на генерацию возможных «Я» и выстраивание стратегий трансформации их в действия. Результаты работы могут использоваться в учебных курсах по общей психологии, психологии личности и психологии развития.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Содержание возможных «Я» российских и американских студентов вузов отличается большим разнообразием представленных тем, при этом российские

студенты дают меньшее количество значимых возможных «Я» в академической сфере в отличие от американских респондентов.

2. Российские и американские студенты вузов, имеющие в структуре своей Я-концепции наиболее значимый позитивный образ себя в будущем (возможное «Я») в академической сфере, имеют более высокую мотивацию достижения по сравнению с теми респондентами, кто не имеет такого образа как наиболее значимого.

3. У российских студентов вуза существует связь между характеристиками позитивных возможных «Я» в академической сфере (степень соответствия возможных «Я» реальным «Я», воспринимаемая эффективность, ожидаемый результат) и диспозиционным оптимизмом, целеполаганием, настойчивостью, а также удовлетворенностью жизнью.

4. У американских студентов вуза существует связь между характеристиками позитивных возможных «Я» в академической сфере (воспринимаемая эффективность, ожидаемый результат) и диспозиционным оптимизмом, настойчивостью, уровнем удовлетворенности жизнью, внутренней мотивацией достижения; а также связь между такой характеристикой негативных возможных «Я» в академической сфере как ожидаемый результат и внешней интроецированной мотивацией, чувством цели, настойчивостью, позитивным переформулированием и личностным ростом, уровнем удовлетворенности жизнью.

5. Возможные «Я» в академической сфере обладают мотивационным потенциалом и выступают предикторами академических успехов и выборов заданий, связанных с академической сферой: такие параметры возможных «Я», как воспринимаемая эффективность, важность, степень соответствия возможного «Я» реальному «Я», предсказывают академическую успеваемость, а представление позитивных возможных «Я» в академической сфере предсказывает выбор заданий, связанных с академической сферой.

**Апробация исследования.** Материалы диссертации обсуждались на заседаниях аспирантского научного семинара кафедры общей и

экспериментальной психологии НИУ ВШЭ, были представлены на 5-й международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, 2013), международных молодежных научных форумах «Ломоносов» (Москва, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018), международной научной конференции молодых ученых Психология XXI века (Санкт-Петербург, 2016), 31-м международном конгрессе по психологии (Япония, 2016). Содержание диссертационной работы отражено в 12 публикациях, четыре из которых входят в перечень рекомендуемых для защиты журналов НИУ ВШЭ.

**Структура диссертации** отражает общую логику исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературных источников, включающего 199 наименований, из них 86 на иностранных языках, а также пяти приложений. Основной текст диссертации изложен на 150 страницах. Результаты теоретического и эмпирического анализа представлены в 49 таблицах и 2 рисунках.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **Введении** обосновывается актуальность, проблема, предмет и объект исследования, определяются цели, гипотезы, задачи, методы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту, приводятся данные об апробации результатов исследования, дается характеристика структуры работы.

**Первая глава** диссертации посвящена теоретическому анализу отечественных и зарубежных работ по проблеме мотивационного потенциала возможных «Я» в академической сфере.

**В параграфе 1.1.** рассматривается проблема «возможного» в русле исследований Я-концепции и самосознания. Самосознание понимается как осознание субъектом своей индивидуальности и направленность его рефлексии на него самого. Анализируются отечественные теории самосознания (Мерлин, 1996; Мухина, 1999; Столин, 1983; Чеснокова, 1977). Самосознание можно рассматривать с двух сторон – как процесс (самоосознание) и как его результат. Процесс осознания себя является актом рефлексии. Рефлексия определяется как

мыслительный процесс и специфическая деятельность, которые направлены на понимание и осознание себя субъектом, а также изменение его поведения (Карпов, 2003; Семенов 2009, 2013, 2015; Шадриков и др., 2015; Шадриков, 2018). Результатом процесса осознания человеком самого себя является его Я-концепция. Я-концепция определяется как динамическая система представлений человека о самом себе, включающая осознание своих физических, интеллектуальных, аффективных, личностных свойств и особенностей, а также поведения. Обсуждаются представления о Я-концепции зарубежных и отечественных психологов (Агапов, 2009, 2010, 2012; Архиреева, 2008; Кули, 2000; Роджерс, 1997; Хорни, 1997; James, 1890; Markus, Nurius, 1986; Rosenberg, 1965). Отмечается, что в настоящее время исследователи выделяют большое количество структурных элементов Я-концепции и видов «Я», что свидетельствует о сложности и многоплановости изучаемого феномена. В то же время, остается пробел в понимании того, как элементы Я-концепции связаны между собой, в каких отношениях они находятся. Одна из проблем изучения Я-концепции – это анализ ее временных аспектов, возможных, идеальных, потенциальных «Я» и т.д. Согласно подходу, связывающему «возможное» с Я-концепцией, субъект определяет себя и свою личность в том числе через возможное представление о себе в будущем.

**В параграфе 1.2.** рассматривается понятие «возможного» в русле исследований временной перспективы. Анализируется представление о временных аспектах исследования личности, представленное в понятии временной перспективы, а также рассматриваются подходы к изучению временной перспективы: мотивационный (Т. Гисме, З. Залески, В. Ленс, Ж. Нюттен), теория временной ориентации (Дж. Бойд, Ф. Зимбардо), причинно-целевая концепция психологического времени (Е.И. Головаха, А.А. Кроник), типологический подход (К.А. Абульханова, В.И. Ковалёв, В.Ф. Серенкова). Представлены идеи А.К. Болотовой о времени и временной компетентности (Болотова, 2007). Осуществленный анализ показывает, что «возможное» включается в русло исследований временной трансперспективы, при этом «возможное» можно

рассматривать как связующий мост между прошлым, настоящим и будущим, что роднит его с понятием «хронотоп» (Зинченко, 2002).

**В параграфе 1.3.** анализируется понятие «возможного» в русле исследований личностного потенциала. Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся условий (Леонтьев, 2011). Личностный потенциал включает в себя следующие составляющие: оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, рефлексивность, самоорганизация и др. (Гордеева, 2011; Леонтьев, 2011; Мандрикова, 2010; Рассказова, Гордеева, 2011; Bond, Feather, 1988; Carver et al., 1989; Scheier, Carver, 1985), которые подробно анализируются в работе. Личностный потенциал напрямую связан с «возможным», поскольку он направлен в сторону вызовов будущего, а также является необходимой предпосылкой автономной, самодетерминируемой жизнедеятельности (Леонтьев, 2011).

**В параграфе 1.4.** анализируются теоретические и эмпирические исследования возможных «Я» в психологии. Возможные «Я» понимаются как представления субъекта о том, каким он хотел бы стать, мог бы стать или боится стать в будущем (Markus, Nurius, 1986). Описываются основные виды (надежды, ожидания, опасения, лучшие возможные «Я», потерянные возможные «Я») и свойства возможных «Я» (индивидуальная значимость возможных «Я», социокультурная специфика возможных «Я», изменчивость и уязвимость возможных «Я») (Cameron, 1999; Erikson, 2007; Markus, Nurius, 1986; Markus, Ruvolo, 2015; Oyserman, Markus, 1990; Oyserman et al., 1995; Oyserman et al., 2002; Unemori et al., 2004). В параграфе детально раскрываются параметры возможных «Я»: домен, эмоциональный знак, сбалансированность, стратегии достижения, воспринимаемая эффективность, ожидаемый результат, частота мыслей, важность,

доступность, детальность и др. (Carver et al., 1994; Hooker, 1992; King, Smith, 2004; Oyserman, Markus, 1990; Oyserman et al., 2004; Unemori et al., 2004). Возможные «Я» также различаются по сферам жизни человека. Наиболее исследованными являются возможные «Я», связанные с профессиональной, учебной, межличностной и внутриличностной сферами. Описываются различные функции возможных «Я», среди которых наиболее существенной является регулятивная функция: возможные «Я» рассматриваются как стимул и организатор будущего поведения (Oyserman et al., 2004). Возможные «Я» позволяют заполнить лакуну между формальным идеалом и реальным, текущим «Я», пролить свет на механизмы осуществления самодетерминации, прояснить факторы, мотивирующие выбор человеком тех, а не иных целей.

Обзор проведенных исследований, посвященных изучению возможных «Я», позволил выявить ряд проблем, связанных с данным феноменом: это проблемы концептуального осмысления той реальности, которая стоит за понятием «возможные Я»; определения устойчивых конфигураций параметров возможных «Я», которые могут выступить в качестве предикторов целенаправленной деятельности; анализа возможных «Я» как необходимого компонента саморегуляции жизнедеятельности, выполняющих функции самоопределения и самореализации.

**В параграфе 1.5.** анализируются различные точки зрения на понятие «академическая мотивация». Раскрывается точка зрения Т.О. Гордеевой, предложившей обобщающее определение академической мотивации, понимаемой как сложный многомерный конструкт, включающий в себя мотивы, цели учебной деятельности, когнитивные механизмы, настойчивость, копинг-стратегии (Гордеева, 2006).

Рассматриваются различные модели и виды академической мотивации. Показано, что в современной психологической литературе преодолено противопоставление внешних и внутренних учебных мотивов: внутренняя и внешняя мотивация сами по себе неоднородны, включают в себя разные мотивы. Дается анализ представлений о внутренней и внешней мотивации в теории

самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, характеризующихся разной степенью выраженности потребности в автономии (Ryan, Deci, 2000). Одной из наиболее популярных теоретических моделей в области академической мотивации является модель Р. Валлеранда, в которой внутренняя мотивация подразделяется на мотивацию познания, мотивацию достижения и мотивацию переживания потока; а внешняя – на внешнюю интроецированную, внешнюю идентифицированную, внешнюю экстернальную мотивацию, а также отдельно выделяют амотивацию (Vallerand et al., 1992). Приведенная модель с некоторыми дополнениями из теории самодетерминации легла в основу создания модели академической мотивации Т.О. Гордеевой, на которую мы опираемся в нашем исследовании. Она предлагает следующую структуру академической мотивации: внутренняя мотивация, представленная мотивацией достижения, мотивацией познания и мотивацией саморазвития; внешняя мотивация, к которой относится мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная мотивации; а также амотивация (Гордеева et al., 2014).

Отмечается, что традиционно мотивационно-личностные факторы, наряду с интеллектуальными переменными, рассматриваются в качестве предикторов академической успеваемости. Значение мотивационно-личностных факторов для академической успеваемости подчеркивается многими исследователями, однако отсутствуют единые непротиворечивые данные о характере этого вклада (Гордеева, Осин, 2012). Мы предполагаем, что вклад академической мотивации в академическую успеваемость обусловлен личностной значимостью цели для субъекта, т.е., его возможными образами будущего в академической сфере.

**В параграфе 1.6.** обосновывается понятие мотивационного потенциала в психологии. Категория «мотивационный потенциал» вводится в более широкую область изучения мотивации, при этом исследуется отдельно от существующих понятий «психологический потенциал», «человеческий потенциал», «психофизиологический потенциал», «личностный потенциал». В целом понятие мотивационного потенциала наиболее характерно для обозначения мотивационного потенциала деятельности, т.е. того, насколько деятельность

способна мотивировать субъекта на ее выполнение (Hackman, Oldham, 1975). Отмечается концептуальная расплывчатость этого понятия, которое в эмпирических исследованиях зачастую определяется только по последствиям: если есть успешное влияние на поведение, то исследователи заключают, что эта деятельность обладает мотивационным потенциалом.

**В параграфе 1.7.** обосновывается и анализируется понятие мотивационного потенциала возможных «Я». В работе рассматривается связь Я-концепции и мотивации, особое внимание уделяется теории мотивации, базирующейся на идентичности (Oyserman, Destin, 2010). Анализ литературы показывает, что в области исследования возможных «Я» связь Я-концепции и мотивации приобретает ключевое значение, т.е. возможные «Я» обладают мотивационным потенциалом (Oyserman, Markus, 1990). Мотивационный потенциал возможных «Я» понимается как свойство возможных «Я», заключающееся в побуждении индивида к действию в сторону реализации желаемого будущего или избегания нежелаемого.

Анализируются эмпирические исследования мотивационного потенциала возможных «Я», в которых рассматриваются различные параметры возможных «Я», ответственные за его усиление (Hooker, Kaus, 1994; Markus, Nurius, 1986). Отмечается, что в исследованиях получены противоречивые результаты, которые не дают ясного представления о связи возможных «Я» с мотивацией и реальным поведением. Анализ литературы показывает, что достаточно большое число эмпирических исследований, посвященных изучению влияния возможных «Я» на поведение и деятельность субъекта, парадоксальным образом сочетается с теоретической неопределенностью самого понятия «мотивационный потенциал возможных «Я», с нерешенными вопросами о его структуре, механизмах и факторах, приводящих его к действию, его связи с мотивационно-личностными особенностями, с Я-концепцией, социальным контекстом.

В работе предлагается теоретическая модель, в которой отражается авторское понимание компонентов, усиливающих мотивационный потенциал возможных «Я». В качестве компонентов предлагаются параметры возможных

«Я», мотивационно-личностные характеристики, включающие личностный потенциал и академическую мотивацию, а также социокультурный контекст.

**Вторая глава** посвящена описанию методов, планирования, организации и хода эмпирического исследования.

В **параграфе 2.1.** приводится характеристика методического аппарата исследования. Поскольку исследование является кросс-культурным (в нем приняли участие как российские, так и американские респонденты), то отдельно представлены шесть методик, которые заполняли российские респонденты и шесть методик, которые заполняли американские респонденты. Большинство русскоязычных методик являются адаптированными вариантами англоязычных методик. Был выполнен двойной обратный перевод методики возможные «Я» с английского на русский язык и с русского языка на английский профессиональным переводчиком с согласия автора методики Л. Фрейзер. В данном разделе также дается описание методов статистического анализа данных.

В **параграфе 2.2.** приводится подробное описание выборки исследования, которая состоит из 486 респондентов, студентов российского и американского вузов, а также студентов колледжа.

В **параграфе 2.3.** дается описание и обсуждение результатов исследования.

В **подпараграфе 2.3.1.** описываются возможные «Я» у российских и американских студентов. Результаты исследования показали, что американские студенты значимо чаще называют учебу в выбранной сфере в качестве их главной надежды (позитивного возможного «Я»), в то время как российские студенты университета значимо чаще называют семью и отношения в качестве главной надежды, что подтверждает гипотезу 1. Отдельно проанализированные позитивные возможные «Я» в академической сфере российских респондентов имеют более выраженный «академический характер»: российские студенты вуза больше заинтересованы в дальнейшем образовании и развитии в научной области, в то время как американцы, скорее, видят себя как специалистов в сфере практики.

Российские респонденты значимо чаще называют страхи, связанные с отношениями с другими людьми в качестве главного опасения (негативного

возможного «Я») по сравнению с американцами. Американские студенты значимо чаще называют в качестве главного опасения страхи, связанные с материальным положением, учебой в выбранной сфере, профессиональным путем в выбранной сфере, в отличие от российских студентов вуза. Опасения в академической сфере у российских респондентов больше связаны с профессиональной деятельностью после окончания университета, в то время как у американцев они больше обращены в сторону учебы и ближайших профессиональных целей.

На наш взгляд, полученные различия могут объясняться различием в ценностях и приоритетах Западных и Восточных культур (Sedikides, Gregg, 2002). Американские студенты, являясь представителями индивидуалистического общества, больше озабочены своей учебой, профессией, материальным положением, а россияне, демонстрируя ценности коллективистского общества, озабочены отношениями и семьей.

Для студентов российского колледжа успех, работа в целом, а также академическая сфера и профессиональный путь в выбранной сфере выступают в роли наиболее значимых надежд, а ценность семьи несколько ниже, что может быть связано с более юным возрастом этих студентов. Наиболее значимые опасения студентов колледжа, как и российских студентов университета, скорее, связаны не с академической сферой, а с невозможностью найти работу в целом, а также с материальным положением и их внешностью.

Сравнительный анализ российской и американской выборок по параметрам возможных «Я» показал, что надежды американцев больше соответствуют их реальным «Я», позитивные возможные «Я» важнее для них, они больше уверены в том, что их возможные «Я» осуществляются, и чаще думают о них по сравнению с российскими студентами вуза. Представляется возможным соотнести полученные результаты с базовой американской ценностью – уверенностью в себе, которая, похоже, и создает столь «оптимистичный образ» американцев (Хсю, 2001). В восточных обществах, как известно, существует тенденция к более скромной самооценке и представлению самого себя (Майерс, 1997), в случае нашего исследования российские студенты вуза демонстрируют эту тенденцию.

**В подпараграфе 2.3.2.** анализируется связь возможных «Я» и мотивационно-личностных характеристик у российских и американских студентов вуза, а также у студентов колледжа.

Российские студенты вуза, в Я-концепции которых доминирует позитивное возможное «Я» в академической сфере, имеют выше мотивацию достижения по сравнению с респондентами, в Я-концепции которых этот образ не доминирует. Кроме того, респонденты, в Я-концепции которых доминирует негативное возможное «Я» в академической сфере, имеют выше внешнюю экстернальную мотивацию по сравнению с теми, у кого этот образ не доминирует. У американских студентов, в структуре Я-концепции которых доминирует позитивное возможное «Я» в академической сфере, больше выражена внутренняя мотивация достижения, а также внешняя интроецированная мотивация по сравнению со студентами, у которых этот образ не доминирует. Студенты колледжа, в Я-концепции которых есть доминирующий негативный образ будущего в академической сфере, имеют более высокую мотивацию самоуважения и более низкую амотивацию по сравнению с теми, кто не имеет этого доминирующего образа, а различий для позитивного образа будущего не обнаружено. Полученные результаты позволяют частично подтвердить гипотезу 2, в большей степени для студентов российского и американского университетов и в меньшей степени для студентов колледжа. Обращает на себя внимание различие в мотивации студентов университета и студентов колледжа. Результаты косвенно согласуются с данными о том, что учащиеся обычных учебных заведений в своем мотивационном профиле имеют выше представленную мотивацию самоуважения в отличие от учащихся высокорейтинговых учебных заведений, где большую значимость приобретает мотивация достижения (Гордеева и др., 2016).

У российских студентов университета выражена связь степени соответствия позитивных возможных «Я» в академической сфере реальным «Я», воспринимаемой эффективности надежд, ожидаемого результата и диспозиционного оптимизма, целеполагания, настойчивости, а также удовлетворенности жизнью.

У американских студентов вуза выявлена связь воспринимаемой эффективности, ожидаемого результата реализации позитивных возможных «Я» в академической сфере и диспозиционного оптимизма, настойчивости, уровня удовлетворенности жизнью, внутренней мотивации достижения; а также связь ожидаемого результата избегания негативных возможных «Я» в академической сфере и внешней интроецированной мотивации, чувства цели, настойчивости, позитивного переформулирования и личностного роста, уровня удовлетворенности жизнью. Связь опасений в академической сфере и мотивационно-личностных переменных представлена более дифференцированно в отличие от связи последних с надеждами в академической сфере у российских студентов колледжа. Эти результаты позволяют частично подтвердить гипотезу 3.

Результаты исследования в какой-то степени соотносятся с полученными ранее, согласно которым представление о собственной эффективности, ожидание эффективности оказывает влияние на разные стороны человеческой деятельности, определяя уровень усилий, настойчивость, выбор задач определенной степени трудности, эмоциональные переживания (Бандура, 2000; Гордеева, 2006; Шепелева, 2008). Кроме того, полученные данные согласуются с результатами исследования, в котором показана связь самоорганизации деятельности с планированием, моделированием и саморегуляцией (Мандрикова, 2010).

**В подпараграфе 2.3.3.** представлено исследование параметров возможных «Я» как предикторов академической успеваемости у российских и американских студентов университета. На студентах колледжа данное исследование не проводилось в связи с отсутствием доступа к академической успеваемости студентов.

Оказалось, что у российских студентов университета наиболее значимым предиктором академической успеваемости является воспринимаемая эффективность надежд в академической сфере (см. табл. 1). Чем больше студент верит, что его надежда реализуется, тем выше его академическая успеваемость, что хорошо согласуется с результатами исследований академической самооэффективности (Шепелева, 2008).

Таблица 1. Регрессионная модель предикторов академической успеваемости у российских студентов

Переменные	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Change Statistics	Final model statistic
<i>БАЛЛ</i> 1. воспринимаемая эффективность возможного «Я»	0.217	0.196	F=10.279**	F (1, 38)=10.279**

**Примечание:** \*\* p<0.01.

Полученное уравнение регрессии  $Y=5.143 + 0.412 \cdot \text{воспринимаемая эффективность положительного возможного «Я»} + 0.739$

Где 5.143 – свободный член, 0.739 – ошибка оценки.

У американских студентов наиболее значимый вклад в академическую успеваемость вносят: воспринимаемая эффективность реализации положительного возможного «Я», степень соответствия возможного «Я» реальному «Я», а также меньшая важность возможного «Я» (см. табл. 2). Иными словами, чем ближе надежда в академической сфере к текущему образу себя, чем больше студент верит, что сможет реализовать эту надежду, и чем меньшую значимость этот образ играет в его глазах, тем выше его академическая успеваемость. Этот результат, с одной стороны, вновь демонстрирует значимость академической самооэффективности для успеха в деятельности (Шепелева, 2008), с другой стороны, указывает на то, что оптимальный разрыв между возможным «Я» и реальным «Я» также важен для хорошего результата (Wells, Marwell, 1976). Примечательно, что «сверхзначимость» надежды не вносит положительного вклада в успеваемость студентов, что в какой-то степени соотносится с законом Йеркса-Додсона (Yerkes, Dodson, 1908).

Таблица 2. Регрессионная модель предикторов академической успеваемости у американских студентов

Переменные	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Change Statistics	Final model statistic
<i>GPA</i> 1. степень соответствия возможного «Я» реальному «Я» 2. важность	0.153	0.118	F (1, 72)=6.779*	F (3, 72)=4.345**

возможного «Я» 3. воспринимаемая эффективность возможного «Я»				
--	--	--	--	--

**Примечание:** \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

Полученное уравнение регрессии  $Y = 2.452 + 0.068 * \text{степень соответствия возможного «Я» реальному «Я»} - 0.154 * \text{важность возможного «Я»} + 0.213 * \text{воспринимаемая эффективность возможного «Я»} + 0.735$

Где 2.452 – свободный член, 0.735 – ошибка оценки.

**В подпараграфе 2.3.4.** анализируются результаты квазиэкспериментального исследования мотивационного потенциала возможных «Я». К параметрам возможных «Я», которые вносят вклад в мотивационный потенциал, может быть отнесен домен, в который включаются возможные «Я». Было выдвинуто предположение, что представление возможных «Я», относящихся к определенной сфере (академической), будет мотивировать студентов совершать выбор деятельности, связанной с этой сферой.

Исследование проводилось по следующей схеме: вначале испытуемые заполняли модифицированную методику возможные «Я», в которой случайным образом задавалась одна из трех инструкций – указать свои: 1) позитивные возможные «Я» в академической сфере, 2) негативные возможные «Я» в академической сфере, 3) позитивные возможные «Я» в межличностной сфере. Кроме того, испытуемые обозначали свои актуальные и планируемые стратегии достижения каждого возможного «Я». Каждая из инструкций была предъявлена от 19 до 21 испытуемым. Далее испытуемые совершали выбор, чем им хотелось бы заняться во второй части исследования: решить задачу, для решения которой необходимо использовать психологические знания, или посмотреть видео-ролик, посвященный выставкам, проходящим в Москве. Для участия во второй части исследования респондентов просили прийти в определенное время в одну из аудиторий университета. После выполнения задания второй части исследования, все респонденты заполняли методику «Шкала академической мотивации» (Гордеева et al., 2014). Результаты исследования показали, что студенты, у которых

мотивация достижения выше, чаще совершали выбор в пользу решения задачи по сравнению с просмотром видео-ролика. Кроме того, оказалось, что представление позитивных возможных «Я» в академической сфере при контроле мотивации достижения выступает предиктором выбора, совершаемого в пользу академической сферы. Данные позволяют частично подтвердить гипотезу 4. Полученный результат, с одной стороны, согласуется с результатами ранее проведенных исследований, в которых показана значимость домена и эмоционального знака возможных «Я» для успешности деятельности (Markus, Nurius, 1986; Markus, Nurius, 1987), с другой стороны, выявляет важность мотивации достижения как опосредующего звена этого процесса.

**В заключении** приводятся выводы, рассматриваются ограничения исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения мотивационного потенциала возможных «Я».

#### **ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Общие выводы по результатам исследования схематически представлены на рис. 1 и рассмотрены подробнее ниже.



Рисунок 1. Связь мотивационного потенциала возможных «Я» с содержанием и параметрами возможных «Я», мотивационно-личностными характеристиками и социальным контекстом

1. Теоретический анализ подтвердил, что возможные «Я» следует рассматривать как представления индивида о том, каким он хотел бы стать, мог бы стать или боится стать в будущем. Существуют позитивные возможные «Я» (надежды, ожидания) и негативные возможные «Я» (опасения). Возможные «Я» обладают параметрами, к которым относятся: стратегии достижения/избегания,

препятствия на пути реализации/избегания, сбалансированность, воспринимаемая эффективность, ожидаемый результат, важность, частота мыслей, степень соответствия реальному «Я», домен, эмоциональный знак и др. Возможные «Я» выполняют регулятивную функцию, направляя поведение человека к его целям, стремлениям, мечтам. Мотивационный потенциал возможных «Я» – свойство образов будущего, заключающееся в побуждении индивида к действию в сторону реализации желаемого будущего или избегания нежелаемого. За усиление действия мотивационного потенциала возможных «Я» отвечают параметры возможных «Я», мотивационно-личностные характеристики, представленные личностным потенциалом и академической мотивацией, а также социокультурный контекст.

2. Исследование позволяет выделить несколько приоритетных сфер возможных «Я», характерных для всей выборки. Среди позитивных возможных «Я» – это учеба, профессиональный путь в выбранной сфере, семья, работа, материальное положение, успех, личностные характеристики и др., среди негативных возможных «Я» – учеба, отношения, семья, работа, низкое материальное положение, здоровье, смерть, неуспех в жизни, личностные и физические характеристики. Обнаружена кросс-культурная специфика в содержании позитивных и негативных возможных «Я». Американские студенты имеют больше надежд и опасений в академической сфере, чем российские студенты вуза, они больше верят в то, что им удастся достичь своих надежд в академической сфере. Для российских студентов вуза наиболее значимые надежды и опасения связаны с отношениями и семьей. Для студентов колледжа наряду со значимыми образами будущего в учебе, работе, семье важны успех, материальное положение, внешность.

3. Выявлена связь между наличием возможных «Я» в академической сфере и разными видами мотивации. По выборке российских и американских студентов вуза обнаружено, что респонденты, которые обладают позитивными возможными «Я» в академической сфере, имеют выше мотивацию достижения по сравнению с теми, кто их не имеет. Обнаружена также культурная специфичность: российские студенты, имеющие опасения в академической сфере, демонстрируют более

высокую внешнюю экстернальную мотивацию. Американские студенты вуза, имеющие надежды в академической сфере, обладают более высокой внешней интроецированной мотивацией по сравнению с теми, кто их не имеет. Студенты колледжа, имеющие значимые опасения в академической сфере, обладают более высокой внутренней мотивацией самоуважения по сравнению с теми, кто их не имеет, а также более низкой амотивацией.

4. Обнаружена связь между параметрами возможных «Я» и мотивационно-личностными особенностями, которые входят в личностный потенциал. Выявлены существенные различия в российской и американской выборке. У российских студентов вуза выявлена связь степени соответствия позитивных возможных «Я» в академической сфере реальным «Я», воспринимаемой эффективности надежд, ожидаемого результата и диспозиционного оптимизма, целеполагания, настойчивости, а также удовлетворенности жизнью. У американских студентов вуза обнаружена связь воспринимаемой эффективности, ожидаемого результата реализации позитивных возможных «Я» в академической сфере и диспозиционного оптимизма, настойчивости, уровня удовлетворенности жизнью, внутренней мотивации достижения; а также связь ожидаемого результата избегания негативных возможных «Я» в академической сфере и внешней интроецированной мотивации, чувства цели, настойчивости, позитивного переформулирования и личностного роста, уровня удовлетворенности жизнью. У студентов колледжа связь опасений в академической сфере и мотивационно-личностных характеристик представлена более дифференцированно в отличие от связи последних с надеждами в академической сфере.

5. Возможные «Я» обладают мотивационным потенциалом, направляя поведение человека в сторону будущего. Возможные «Я» выступают предикторами академических успехов и выборов заданий, связанных с академической сферой: такие параметры возможных «Я», как воспринимаемая эффективность, важность, степень соответствия возможного «Я» реальному «Я», предсказывают академическую успеваемость, а представление позитивных

возможных «Я» в академической сфере предсказывает выбор заданий, связанных с академической сферой.

Работа выполнена в департаменте психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

#### **Содержание диссертации отражено в 4 публикациях:**

1. Василевская, Е.Ю., Молчанова, О.Н. Особенности проживания периода юности: возраст и социально-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2013. №1. С. 52–60.
2. Василевская, Е.Ю., Молчанова, О.Н. Возможные Я: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. №13(4). С. 801–815.
3. Василевская, Е.Ю. Сравнительный анализ возможных «Я», связанных с профессией, у российских и американских студентов // Организационная психология. 2018. №8(4). С. 95–110.
4. Василевская, Е.Ю. Возможные «Я»: анализ нарративов // Человек. 2019. №30(2). С. 42–56.

#### **Другие публикации:**

1. Василевская, Е.Ю. Возможные «Я» в кризисные периоды ранней взрослости / В сб. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов (ред.) Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2015». [Электронный ресурс]. М.: МАКС Пресс, 2015.
2. Василевская, Е.Ю. Возможные «Я»: феномен представлений человека о себе в будущем / В сб. Психология XXI века: российская психология в контексте мировой науки. Материалы международной научной конференции молодых ученых (с. 119–120). СПб.: Скифия-принт, 2016.
3. Василевская, Е.Ю., Молчанова, О.Н. Психологическое содержание возможных «Я» в кризисе вхождения во взрослость // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. №2(39). С. 13–23.

4. Vasilevskaya, E. Psychological Essence of Possible Selves during Crises of Early Adulthood // *International Journal of Psychology*. 2016. №51(S1) P. 545.
5. Василевская, Е.Ю. Конфигурация возможных «Я» у лиц с разными уровнями полноценного функционирования / В сб. *Общественные практики: уроки истории и современные тренды: сборник тезисов докладов Всероссийской научной конференции студентов-стипендиатов Оксфордского Российского фонда* (с. 61–63). Екатеринбург: УрФУ, 2016.
6. Василевская, Е.Ю. Особенности возможных «Я» у субъектов с разным уровнем полноценного функционирования / В сб. З.И. Рябикина, В.В. Знаков (ред.) *Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: материалы Всерос. науч.-практ. конф.* (с. 55–57). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016.
7. Василевская, Е.Ю. Мотивационный потенциал возможных «Я» у студентов американского вуза / В сб. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов (ред.) *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2017»*. [Электронный ресурс]. М.: МАКС Пресс, 2017.
8. Василевская, Е.Ю. Мотивационный потенциал возможных «Я» в ситуации выбора / В сб. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов (ред.) *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2018»*. [Электронный ресурс]. М.: МАКС Пресс, 2018.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова, К.А., Березина, Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Агапов, В.С. Акмеологическое становление Я-концепции руководителя. М.: РАГС, 2009.
- Агапов, В.С. Я-концепция учителя начальных классов как предмет эмпирических исследований // Вестник МГАДА. Сер. Философские, социальные и естественные науки. 2010. №3(3). С. 141–148.
- Агапов, В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2012. №3(43). С. 26–30.
- Архиреева, Т.В. Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте // Культурно-историческая психология. 2008. №4. С. 48–55.
- Асмолов, А.Г., Гусельцева, М.С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии. 2016. №4(88). С. 14–28.
- Бандура, А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000.
- Болотова, А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007.
- Бочавер, А.А., Жилинская, А.В., Хломов, К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. №5(2). С. 31–38.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
- Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.
- Гордеева, Т.О., Сычев О.А., Осин, Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 36–64.

- Гордеева, Т.О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала / В кн. Д.А. Леонтьев (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика (с. 131–177). М.: Смысл, 2011.
- Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. №5(24). С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2019г.).
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н.. Опросник «Шкала академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. №35(4). С. 98–109.
- Гордеева, Т.О., Гижицкий, В.В., Сычев, О.А., Гавриченко Т. Мотивация самоуважения и уважениями другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. №37(2). С. 57–68.
- Зинченко, В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. 23–50.
- Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. №24(5). С. 45–57.
- Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.
- Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011.
- Майерс, Д. Социальная психология: СПб.: Питер, 1997.
- Макаренко, А.С. О воспитании. М.: Издательство политической литературы, 1990.
- Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 87–111.
- Мерлин, В.С. Самосознание / Психология индивидуальности. М., Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
- Михальский, А.В. Психология конструирования будущего. М., 2014.

- Михальский, А.В. Хронотоп в жизненном пути личности: будущее через призму пространства и времени // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №10-5(41). С. 71–73.
- Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
- Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004.
- Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. В кн. Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН; Российское общество социологов, 2008.
- Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала / В кн. Д.А. Леонтьев (ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика (с. 267–294). М.: Смысл, 2011.
- Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. №10(1). С. 82–118.
- Роджерс, К. Клиентоцентрированная психотерапия. М.:Рефл-бук, 1997.
- Семенов, И.Н. Индивидуальность в диалоге с собой: Экзистенциально-рефлексивный подход к индивидуальности / В кн. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков (ред.) Психология индивидуальности: новые модели и концепции (с. 285–331). М.; Воронеж: МОДЭК, 2009.
- Семенов, И.Н. Рефлексия восприятия мира и рефлексия себя в мире // Мир психологии. 2013. №1. С. 131–148.
- Семенов, И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. №3. С. 22–39.
- Столин, В.В. Самосознание личности. М.: Издательство московского университета, 1983.

- Уайт, М. Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010.
- Фридман, Дж., Комбс, Дж. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. М.: Класс, 2001.
- Фурман, Б., Ахола, Т. Терапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение. СПб: Речь, 2001.
- Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление. СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа и БСК, 1997.
- Хсю, Ф. Базовые американские ценности и национальный характер / В сб.: А.А. Белик (ред.) Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология (с. 204–228). М.: Смысл, 2001.
- Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.
- Шадриков, В.Д., Кургинян, С.С., Дикова, М.Д. Тест рефлексии деятельности, М.: Университетская книга, 2015.
- Шадриков, В.Д. Вот «она» - «Я» (пробуждение сознания) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2018. №2(94). С. 36–47.
- Шепелева, Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2008.
- Эпштейн, М.Н. Философия возможного. СПб.: Алетейя, 2001.
- Эрон, Д.Б., Лунд, Т.У. Нарративные решения в краткосрочной терапии. М.: Научный мир, 2011.
- Vi, C., Oyserman, D. Left behind or moving forward? Effects of possible selves and strategies to attain them among rural Chinese children // Journal of Adolescence. 2015. №44. P. 245–258.
- Bond, M.J., Feather, N.T. Some correlates of structure and purpose in the use of time // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. №55. P. 321–329.
- Cameron, J.E. Social Identity and the Pursuit of Possible Selves: Implications for the Psychological Well-Being of University Students // Group Dynamics: Theory, Research, and Practice. 1999. №3(3). P. 179–189.

- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. №56. P. 267-283.
- Carver, C., Reynolds, S., Scheier M. The Possible Selves of Optimists and Pessimists // *Journal of research in personality*. 1994. №28(2). P. 133–141.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. The Satisfaction with Life Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1985. №49. P. 71–75.
- Dunkel, C.S., Kelts, D., Coon, B. Possible Selves as Mechanisms of Change in Therapy / In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.) *Possible selves: Theory, research, and application* (pp. 187–204). Huntington, New York: Nova, 2006.
- Erikson, M. The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves // *Review of General Psychology*. 2007. №11(4). P. 348–358.
- Frazier, L.D., Hooker, K. Possible selves in adult development: Linking theory and research. In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.) *Possible Selves: Theory, research, and Application*. Huntington, New York: Nova, 2006.
- Frazier, A.D. Academic Self-Concept And Possible Selves Of High-Ability African American Males Attending A Specialized School For Gifted And Talented High School Students / A Thesis Presented to the Graduate School of Ball State University. In partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2009. URL: [http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193401/Afrazier\\_2009-3\\_BODY.pdf](http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193401/Afrazier_2009-3_BODY.pdf) (Дата обращения: 26.05.2019).
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. Development of the Job Diagnostic Survey // *Journal of Applied Psychology*. 1975. №60(2). P. 159–170.
- Hooker, K. Possible Selves and Perceived Health in Older Adults and College Students // *Journal of Gerontology*. 1992. №47(2). P. 85–95.
- Hooker, K., Kaus, C.R. Health-related Possible Selves in Young and Middle Adulthood // *Psychology and Aging*. 1994. №9(1). P. 126–133.
- James, W. *The Principles of Psychology*. 1890. NY: Henry Holt.
- Kao, G. Group Images and Possible Selves Among Adolescents: Linking Stereotypes to Expectations by Race and Ethnicity // *Sociological Forum*. 2000. №15(3). P. 407–430.

- King, L.A., Smith, N.G. Gay and Straight Possible Selves: Goals, Identity, Subjective Well-Being, and Personality Development // *Journal of Personality*. 2004. №72(5). P. 967–994.
- Markus, H., Nurius P. Possible selves // *American psychologist*. 1986. №41(9). P. 954–969.
- Markus, H., Nurius, P. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept / In K.Yardley, T. Honess (Eds.) *Self and Identity: Psychosocial Perspectives* (pp. 157–172). Oxford: Wiley & Sons, 1987.
- Markus, H., Ruvolo, A. Possible selves: Personalized representations of goals / In L.A. Pervin (Ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 211–241). Psychology Press, 2015.
- Morfei, M.Z., Hooker, A.K., Flese, B.H. Continuity and Change in Parenting Possible Selves: A Longitudinal Follow-Up // *Basic and Applied Social Psychology*. 2001. №23(3). P.217–223.
- Oyserman, D., Markus, H. Possible Selves and Delinquency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. №59(1). P. 112–125.
- Oyserman, D., Gant, L., Ager, J.A Socially Contextualized Model of African American Identity: Possible Selves and School Persistence // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. №69(6). P. 1216–1232.
- Oyserman, D., Terry, K., Bybee, D. A possible selves intervention to enhance school involvement // *Journal of Adolescence*. 2002. №25(3). P. 313–326.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., Hart-Jonson ,T. Possible selves as roadmaps // *Journal of research in personality*. 2004. №38. P. 130–149.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K. Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impel Action // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. №91(1). P. 188–204.
- Oyserman, D., Destin, M. Identity-Based Motivation: Implications for Intervention // *The Counseling Psychologist*. 2010. №38(7). P.1001–1043.
- Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

Ryan, R., Deci, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American Psychologist*. 2000. V. 55. P. 68–78.

Scheier, M.F., Carver, C.S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies // *Health Psychology*. 1985. №4. P. 219–247.

Sedikides, K., Gregg, A. Portraits of Self / In M.A. Hogg, J. Cooper (eds). *Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 110–138). L.: Sage Publications, 2002.

Unemori, P., Omoregie, H., Markus, H. Self-Portraits: Possible Selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American Cultural Contexts // *Self and Identity*. 2004. №3(4). P. 321–338.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. №52. P. 1003–1017.

Waid, L.D., Frazier, L.D. Cultural differences in possible selves during later life // *Journal of Aging Studies*. 2003. №17. P. 251–268.

Wells, L.E., Marwell, G. *Self Esteem: Its Conceptualization and Measure*. University of Wisconsin, 1976.

Yerkes, R.M., Dodson, J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // *Journal of comparative neurology and psychology*. 1908. Vol.18. P. 459–482.