

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **4**

2018



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2018 • Том 23 • № 4

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



Содержание

Психология образования

Байбурин Р.Ф., Каспржак А.Г., Филинов Н.Б.

КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА УНИВЕРСИТЕТСКИХ СТОЛИЦ РОССИИ В ОТНОШЕНИИ
ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ 5

Филинкова Е.Б., Шульга Т.И.

ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГАМИ РУКОВОДЯЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ
КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕХОДУ НА УПРАВЛЕНЧЕСКУЮ ДОЛЖНОСТЬ 21

Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
КОНТРОЛЬ И ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ СО СТОРОНЫ РОДИТЕЛЕЙ 32

Полянина О.И., Балева М.В., Шевкова Е.В.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СМЫСЛОВОЙ ДИНАМИКИ УЧЕБНОГ
РОСТРАНСТВА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ
МЫШЛЕНИЮ ПО МОДЕЛИ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ И НАУК 41

Ильин В.А., Ильичева И.В., Леванова Е.А., Михайлова Е.А., Пушкарева Т.В.

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОНИТОРИНГА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ 52

Микляева А.В., Безгодова С.А., Васильева С.В.,

Румянцева П.В., Солнцева Н.В.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ В СТРУКТУРЕ СТИЛЕВЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 61

Хмеларова З., Чонкова А., Шолтес Э.

СТРАХ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ У УЧЕНИКОВ И СТУДЕНТОВ
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 70

Психология развития

Гут Ю.Н., Кабардов М.К.

ПРИРОДНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ 80

Банников Г.С., Вихристюк О.В., Федунина Н.Ю.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ ФАКТОРОВ РИСКА РАЗВИТИЯ
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ 91

Галасюк И. Н., Митина О.В.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ НУЖДАМИ 102

Новикова М.А., Реан А.А.

СЕМЕЙНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РЕБЕНКА В ШКОЛЬНУЮ ТРАВЛЮ:
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СЕМЬИ 112

Овчарова Р.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РОДИТЕЛЬСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ 121

Educational Psychology

Bayburin R.F., Kasprzhak A.G., Filinov N.B.
 APPROACHES TO RECRUITING SCHOOL PRINCIPALS IN RUSSIAN UNIVERSITY
 CITIES AS A MEANS OF EDUCATIONAL QUALITY ENHANCEMENT 5

Filinkova E.B., Shulga T.I.
 TEACHERS' PERCEPTION OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AS A FACTOR
 OF READINESS FOR ADMINISTRATIVE POSITIONS 21

Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V.
 CHILDREN'S INVOLVEMENT IN SUPPLEMENTARY EDUCATION: MONITORING
 AND VALUE OF EDUCATION ON THE PART OF PARENTS 32

Polyanina O.I., Baleva M.V., Shevkova E.V.
 EVALUATION OF THE SEMANTIC DYNAMICS OF EDUCATIONAL SPACE
 OF UNIVERSITY IN THE PROCESS OF NURTURING CRITICAL THINKING
 IN STUDENTS OF LIBERAL ARTS AND SCIENCES PROGRAMME 41

Ilyin V.A., Ilyichyova I.V., Levanova E.A., Mikhailova E.A., Pushkareva T.V.
 PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT IN SCHOOLCHILDREN: CREATING
 AND TESTING THE MONITORING SYSTEM 52

**Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Vasilyeva S.V.,
 Rumyantseva P.V., Solntseva N.V.**
 ACADEMIC PROCRASTINATION IN THE STRUCTURE OF LEARNING
 ACTIVITY STYLES IN STUDENTS 61

Chmelárová Z., Čonková A., Šoltés E.
 PERFORMANCE ANXIETY IN SLOVAK STUDENTS
 AT ADOLESCENT AND YOUNG AGE 70

Developmental Psychology

Gut Yu.N., Kabardov M.K.
 NEUROPSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS OF DEVIANT BEHAVIOUR
 IN ADOLESCENTS 80

Bannikov G.S., Vikhristyuk O.V., Fedunina N.Yu.
 APPLYING THE TECHNIQUE FOR SCREENING THE RISKS OF SUICIDAL
 BEHAVIOR IN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE 91

Galasyuk I.N., Mitina O.V.
 PARENTAL ATTITUDE IN FAMILIES WITH A SPECIAL CHILD 102

Novikova M.A., Rean A.A.
 FAMILY BACKGROUND OF CHILD INVOLVEMENT IN SCHOOL BULLYING:
 IMPACT OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF THE FAMILY 112

Ovcharova R.V.
 PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PARENTAL TOLERANCE 121

Уважаемые читатели!

Представляем четвертый выпуск журнала 2018 года. В выпуске представлены традиционные рубрики, посвященные психологии образования и проблемам развития.

В выпуске опубликованы данные эмпирических исследований, позволяющие увидеть, во-первых, различные тренды в кадровой политике образовательных организаций, а, во-вторых, проследить отношение участников образовательного процесса к кадровой политике и к управленческой деятельности образовательных организаций. Особый интерес могут вызвать данные эмпирического исследования, позволяющие проанализировать отношение родителей к системе дополнительного образования и роль семейных практик в насыщении внешкольного образовательного пространства детей. В свою очередь, данные, полученные на студентах о психологической структуре феномена академической прокрастинации и ее связи со стилем учебной деятельности, будут полезны в процессе психологического сопровождения обучения студентов в вузах, прежде всего, с целью повышения эффективности учебной деятельности.

В выпуске представлены материалы пилотажного исследования, проведенного в рамках апробации мониторинга психосоциального развития школьников. Тема поддержана в статье чешских авторов, посвященной страху выступлений у школьников и студентов.

Интерес представляют опубликованные результаты исследования девиантного поведения подростков, а именно влияния семейных факторов на вовлеченность в буллинг на примере детей разных возрастных групп. В выпуске представлены также исследования психологической структуры родительской толерантности, от уровня которой зависит воспитательный потенциал семьи, и рассматривается родительская позиция в семьях с особым ребенком с позиции полисубъектного подхода.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Кадровая политика университетских столиц России в отношении директоров школ как ресурс повышения качества образовательной услуги

Байбурин Р.Ф.*,

Центр развития лидерства в образовании
Института образования НИУ ВШЭ,
лицей НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
rbaiburin@hse.ru

Каспржак А.Г.**,

Центр развития лидерства в образовании
Института образования НИУ ВШЭ,
Москва, Россия,
agkasprzhak@hse.ru

Филинов Н.Б.***,

факультет бизнеса и менеджмента
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
nfilinov@hse.ru

Обсуждаются результаты исследования, выполненного в рамках проектов, реализуемых сотрудниками Центра развития лидерства в образовании Института образования и факультета бизнеса и менеджмента НИУ ВШЭ в 2017—2018 гг. Исследование проводилось в двух университетских городах Российской Федерации — Москве и Томске — по методологии Алана Роя. Предметом изучения стали стили принятия управленческих решений директорами общеобразовательных школ. Исследование ставит целью сделать выводы о кадровой политике в образовательных системах этих двух городов, индикатором которой, по мнению авторов, может быть выраженная доля

Для цитаты:

Байбурин Р.Ф., Каспржак А.Г., Филинов Н.Б. Кадровая политика университетских столиц России в отношении директоров школ как ресурс повышения качества образовательной услуги // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 5—20. doi: 10.17759/pse.2018230401

* Байбурин Рустам Фаильевич, аналитик Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ, заместитель директора лицея НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: rbaiburin@hse.ru

** Каспржак Анатолий Георгиевич, кандидат педагогических наук, профессор, научный руководитель Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

*** Филинов Николай Борисович, кандидат экономических наук, профессор, декан факультета бизнеса и менеджмента НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: nfilinov@hse.ru

руководителей образовательных организаций, использующих определенный стиль принятия управленческих решений в совокупной выборке. Данные, полученные в ходе анализа анкет, сопровождаются результатами проведенных фокус-групп и интервью среди директоров школ и членов их управленческих команд. Полученные результаты позволяют увидеть тренды кадровой политики последних лет в образовательных системах изучаемых городов.

Ключевые слова: директор школы, кадровая политика в образовании, методология Алана Рой, Москва, Томск.

Постановка проблемы

Фраза «...качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей...» [2] стала едва ли не самой цитируемой в российском школьном сообществе. Думаем, что это именно так и есть. Однако учитель нанимается на работу к директору, квалификация и личностные характеристики которого чаще всего определяют решение потенциального работника относительно профессиональной перспективы. Это, собственно, и означает, что именно директор школы — ключевая фигура системы образования, а его квалификация и личностные характеристики являются существенным фактором, обеспечивающим качество предоставляемой потребителям образовательной организации, которой он руководит. То есть квалификация и личностные характеристики директора школы — значимые индикаторы не только образовательной организации, но и системы образования в целом.

Прежде чем перейти к обсуждению значимых для развития системы образования индикаторов, дешифруем само понятие. Прямой перевод понятия *indicator* с латыни — «указатель». Применительно к социальным наукам, таким образом, используя термин «индикатор», мы имеем в виду набор характеристик изучаемого объекта (в данном случае — директора школы), которые, измеренные и представленные в доступной форме, позволяют описать систему и/или оценить ее потенциал относительно перспектив каких-либо изменений.

То есть вышеприведенные рассуждения позволяют нам утверждать, что личностные и квалификационные характеристики директора школы являются индикаторами (характеристиками) всей системы в целом. Остается

ответить на вопрос: «Какие из характеристик директора школы значимы для оценивания его потенциала сегодня?»

В рамках настоящей работы мы позволим себе несколько сузить исследовательское поле до личностных характеристик директора школы. Это поясняется тем, что дискуссия относительно его квалификационных характеристик, начатая еще в 2013 г. в связи с разработкой профессионального стандарта руководителя образовательной организации, так и не закончена, стандарт до сих пор не принят.

Вместе с тем считаем целесообразным кратко остановиться на анализе процессов, происходящих в системе российского образования, которые могут, на наш взгляд, оказать влияние на кадровую политику руководителей регионов и муниципалитетов в отношении директоров школ.

Начиная с Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [9] все масштабные проекты, ориентированные на повышение результативности российского образования, основаны на принципе «средства в обмен на обязательства». Это, в свою очередь, означает, что идет процесс повышения ответственности школы за результаты образования, что «...вполне естественно ставит вопрос о директоре как представителе государства в школе, той ключевой фигуре, которая должна принять и/или не принять для реализации основные идеи новой российской школы, во многом определив, таким образом, ее судьбу...» [1]. То есть директор современной российской школы должен быть не только квалифицированным специалистом-управленцем, но и в первую очередь лидером, который способен с коллективом успешно

решать поставленные перед ним задачи. Причем решать он их должен в ситуации постоянных изменений, которые имманентны современному обществу.

Из всего сказанного выше следует, что по тому, как именно руководитель образовательной организации проводит те или иные решения, можно говорить о степени «попадания в должность» директора школы, о том, насколько он подходит для решения задач определенного типа. Это же и является его значимой личностной характеристикой.

Кадровая политика региона в отношении руководителей образовательных организаций и стили принятия управленческих решений директорами школ

Выбор в качестве объекта изучения стилей принятия управленческих решений директором школы был не случаен: с одной стороны, он вроде бы должен стать индикатором кадровых решений, а с другой — имеет хорошо известный инструментарий для измерения. Мы обратились к методике Алана Роу [15], которая предполагает проведение онлайн-опроса, в ходе которого каждый респондент должен ответить на 20 вопросов-кейсов. В результате (после проведения определенных расчетов) у каждого директора-респондента определялся предпочтительный, запасной и избегаемый стили принятия решений: директивный, аналитический, концептуальный или поведенческий.

Не будем подробно останавливаться на дешифровке каждого стиля, заметим лишь, что «...к концептуальному стилю А. Роу относит руководителей, готовых к сотрудничеству с подчиненными, ориентированных на решение задач высокой когнитивной сложности. Аналитическим стилем обладали директора-рационалисты, готовые к переменам, способные решать сложные ситуации, рассматривая процессы во всех деталях, однако ориентированные на решение задач вне партнерства с сотрудниками. Директора школ, практикующие директивный стиль принятия решений, ориентированы на власть, а поведенческий — избегают

решать предложенные задачи, уходят от них...» [6].

Применение данной методики позволило нам к тому же проводить некоторые сравнения, рассматривать полученные результаты в динамике, так как имеются результаты пилотного проекта, выполненного в 2013—2014 гг. Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в рамках международного сравнительного исследования Asia Leadership Project [7].

Перейдем к формулировке гипотезы.

Как показало исследование 2013—2014 гг., в России, как и во всех других странах (вывод озадачил исследователей из других стран, подробнее смотри ниже), распределение используемых директорами стилей оказывается равномерным. Вместе с тем, если руководство региона ведет целенаправленную кадровую политику в отношении руководителей школ, можно предположить, что доля директоров, которые будут использовать тот или иной, «нужный» учредителю, стиль принятия решений, будет доминировать. Так, например, если регион предполагает провести некоторое количество реформ, привлекая к их реализации значительную часть учителей, сделав их не только участниками, но и сторонниками изменений, руководителями школ целесообразно назначать специалистов, которые используют концептуальный стиль принятия решений (хорошо себя чувствуют в состоянии неопределенности, решают задачи с опорой на коллектив). Тогда как в случае ситуации стабильного функционирования здравый смысл подсказывает, что предпочтение следует отдавать людям, использующим аналитический или директивный стиль принятия решений.

Итак, гипотеза состоит в том, что если региональная система образования реализует определенную, ясную кадровую политику в отношении руководителей образовательных организаций, то это выразится в увеличении доли директоров школ, использующих в работе определенный стиль (стили) принятия управленческих решений.

Замысел исследования

Начиная данную работу, мы, конечно же, прежде всего были заинтересованы в том, чтобы обнаружить наличие ярко выраженной кадровой политики министерства образования города Москвы в отношении руководителей образовательных организаций. Связано это было прежде всего с тем, что масштаб изменений, произошедших в последние годы в столице, поистине грандиозен.

Всеми обсуждаем (лежит на поверхности) процесс реструктуризации школ. Однако изучение Государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012—2018 гг. говорит о том, что программа реструктуризации — лишь одно из направлений деятельности, ориентированное на «комплексное развитие сети образовательных организаций и образовательной инфраструктуры для обеспечения доступности общего и дополнительного образования независимо от территории проживания и состояния здоровья обучающихся» [5]. Основными ориентирами для изменений (задачами модернизации системы столичного образования) стали обеспечение доступности дошкольного и общего образования и повышение его качества. Одним из механизмов решения этой задачи — повышение руководителями организаций ответственности за принятие значимых управленческих решений. Нельзя не добавить к этому, что в Москве за последние годы принципиально изменился состав директорского корпуса. И не только потому, что количество государственных образовательных организаций, подведомственных министерству образования города Москвы, сократилось с 4008 до 632 с 2011 по 2016 г., но и вследствие изменения процедур отбора людей на должность, процедур назначения и аттестации руководителей.

Как следствие вышепредставленного, для Москвы сформулированная выше гипотеза может быть трансформирована следующим образом:

«Москва, уделяя особое внимание формированию корпуса руководителей, должна отбирать директоров, обладающих определенным (вероятнее всего — аналитическим

и/или концептуальным) стилем принятия решения. То есть реализовывать определенную, последовательную кадровую политику в отношении руководителей образовательных организаций».

Добавим к этому, что, изучая картину стилей принятия управленческих решений любой совокупности респондентов, надо не забывать об относительности их уровней. Дело в том, что сами понятия «предпочтительного», «запасного» или «избегаемого» уровней стилей принятия управленческих решений определяются относительно генеральной совокупности респондентов. Проще говоря, на фоне одних коллег директор может быть весьма директивным, а на фоне других — не слишком. То есть для Москвы нужно было найти «зеркало», относительно которого должно строиться распределение стилей принятия решения руководителями образовательных организаций.

Продумывая эмпирическую часть исследования, мы пришли к выводу, что включать в исследование (опрашивать) руководителей еще одного города только в качестве фона для московских директоров было бы опрочетливо. Можно и нужно было задать еще одну значимую для системы характеристику, связанную с результативностью работы руководителя школы. В качестве такой характеристики системы было избрано качество образования в ожиданиях потребителя образовательной услуги (семей школьников).

Опираясь на результаты исследования вовлеченности родителей в школьную жизнь, проведенного Институтом образования НИУ ВШЭ [8], основной выбор образовательной траектории выпускниками основной школы [3], мы пришли к достаточно очевидному выводу. Качество образования определяется условиями, в которых реализуется образовательный процесс, высокими оценками выпускников и ожиданиями потребителей образовательных услуг, родителей школьников — в первую очередь (в этом смысле категория «качество» относительная). При этом ожидания родителей прямо пропорциональны уровню их образования.

На этом основании в качестве второго объекта исследования была выбрана система образования города Томска — *университетского города* [4], единственного города в России, устав которого закрепляет научно-образовательный комплекс в качестве градообразующего [13].

И еще один аргумент в пользу выбора для изучения директоров школ города Томска. По результатам опроса, в котором приняло участие 18 000 респондентов, проведенного британской компанией QS Quacquarelli Symonds и группой «Социальный навигатор» МИА «Россия сегодня», были названы лучшие студенческие города мира — 2017 [14]. В первую сотню его вошли четыре российских города: Москва (39-е место в списке), Петербург (78-е), Томск (91-е) и Новосибирск (93-е). Из трех возможных объектов изучения наш выбор остановился именно на городе Томске, так как «...в настоящее время в Томске семь вузов, из которых три принадлежат к национальным исследовательским университетам. В общей сложности университеты города ведут подготовку по 79 направлениям и 219 научным специальностям. Ежегодно в Томск приезжают абитуриенты из 70 регионов страны и 40 стран ближнего и дальнего зарубежья...» [12]. Все это позволяет назвать Томск (как и Москву) университетским городом, одной из отличительных характеристик которого является повышенные ожидания родителей к качеству школьного образования.

Подводя итоги сказанному выше, можно сформулировать дизайн (замысел) исследования. Изучая стили принятия управленческих решений руководителями образовательных организаций двух университетских столиц России, мы можем сделать вывод о наличии кадровой политики администраций систем образования относительно директоров школ. Учитывая тот факт, что ожидания потребителей образовательной услуги по отношению к ее качеству в университетских городах выше среднестатистической по стране, результаты исследования обозначат ориентиры (среднесрочные) этой политики для всех субъектов Федерации.

Методология исследования

Стили принятия управленческих решений директорами школ, как уже говорилось выше, в данном исследовании оценивались с помощью методики А. Роу. Она пригодна для оценки стилей принятия решений в любых профессиональных областях, в том числе и в образовании. Подтверждением широких возможностей методики служат работы ее автора, в которых он сравнивает, например, менеджеров и архитекторов. Обоснованность применения данной методики в образовании подтверждена, в частности, в исследовании директоров общеобразовательных школ, проведенном в канадской провинции Нью-Брансуик [16].

Онлайн-опрос для всех участников анкетирования был построен на web-платформе SurveyGizmo, за основу была взята анкета Алана Роу. К анкете была добавлена «паспортчика», которая позволила идентифицировать каждую школу и ее руководителя по нескольким критериям:

- пол, возраст, должность, стаж в указанной должности;
- количество учащихся в школе;
- форма собственности (государственная, негосударственная);
- тип организации (бюджетная, казенная, автономная) [10].

В соответствии с данной методикой респондентам предлагалось провести ранжирование продолжений 20 утверждений (своего рода управленческих кейсов), каждое из которых респондент оценивал по шкале 1, 2, 4 и 8 баллов, где 1 балл соответствовал наименее подходящему продолжению утверждения, а 8 баллов — наиболее подходящему. Каждое продолжение утверждения соответствовало одному из четырех стилей принятия решений: директивному, аналитическому, концептуальному и поведенческому (о чем респонденту не известно). После ранжирования баллы по соответствующим стилям за все 20 утверждений суммировались. Таким образом, для респондента определялись итоговые значения по каждому из четырех стилей принятия управленческих решений.

Следующий шаг состоял в определении того, какие из стилей являются для данного

респондента предпочтительными или запасными, а каких в своей практике он избегает (множественное число здесь употреблено не случайно, так как в соответствии с методикой А. Роу человек может иметь сразу несколько предпочтительных, запасных или избегаемых стилей). Для классификации того или иного стиля по степени использования респондентом вычислялось среднее значение для данного стиля по всей генеральной совокупности (n) и среднеквадратичное отклонение (σ). В диапазоне $[n - \frac{\sigma}{2}; n + \frac{\sigma}{2}]$ находились значения, соответствующие запасному уровню. Справа от этого диапазона располагалась область значений предпочтительного уровня, а слева — избегаемого уровня. Так, например, если для изучаемой совокупности данных среднее значение по директивному стилю равно 75,2, а среднеквадратичное отклонение 13,4, то респонденты, чей уровень директивного стиля находился в интервале [68,5; 81,9], будут отнесены к управленцам, которые имеют этот стиль как запасной. Те респонденты, чей уровень директивного стиля оказывается более 81,9, будут считаться руководителями, предпочитающими этот стиль при принятии решений. И наконец, респонденты, показавшие уровень директивного стиля ниже 68,5, будут маркированы как те, кто старается избегать директивных методов при принятии решений. Далее для изучения интересующей выборки (например, «директора частных школ с большим стажем работы») достаточно посчитать процент респондентов выборки, попавших в ту или иную интервальную область по каждому из четырех стилей.

База исследования

В рамках Государственного контракта на выполнение научно-исследовательских работ номер 08.N 81.11.0076 «Исследование эффективных моделей государственно-общественного управления образованием, связанных с личностными и профессиональными характеристиками руководителей общеобразовательных организаций, с целью разработки и распространения рекомендаций по повышению профессионального уровня управленческих кадров на всей территории Российской

Федерации» в восьми пилотных регионах в октябре — ноябре 2014 г. проводились фокус-группы с директорами школ (в том числе в Москве). Целью работы было сконструировать типологию моделей управления, которые авторы рассматривают как конфигурацию отношений, связанных с управлением образовательным процессом.

В 2017 и 2018 гг. при поддержке департамента образования Томской области было проведено анкетирование руководителей томских школ по методике Алана Роу. Каждый директор школы называл свою команду, и анкета рассылалась также по его заместителям и другим лицам, которые были отнесены к управленческой команде. Всего в выборку по Томску попало 19 директоров (около 30% от общего числа директоров школ Томска) и 55 их заместителей.

Помимо анкетирования в апреле 2018 г. были проведены фокус-группы и интервью у директоров и заместителей директоров школ города Томска. Фокус-группа директоров составила 15 человек, интервью дали 3 респондента. Фокус-группа заместителей директоров аналогично составила 15 человек, интервью дали 3 респондента.

В Москве анкетирование по методике Алана Роу также прошло в 2017 и 2018 гг. Всего в выборку по Москве попало 55 директоров (около 9% от общего числа директоров школ Москвы) и 206 их заместителей.

Результаты, возможные интерпретации, выводы и предложения

Первым предметом изучения стало «распределение потенциала» директоров. Под этим термином мы понимаем распределение средних значений стилей принятия управленческих решений для выбранной когорты респондентов.

Данные показатели нельзя интерпретировать как процентное соотношение респондентов с предпочтительным стилем принятия решений, поскольку уровень стиля (предпочтительный, запасной, избегаемый) — это показатель относительный и определяется на фоне имеющейся выборки. Потенциал же

когорты респондентов является величиной абсолютной.

Исследование, проведенное ранее в нескольких регионах России [1], показало практически равномерное распределение предпочтительного стиля принятия решения директоров как в каждом из регионов, так и в совокупности (рис. 1). И практически идентичные результаты эта же выборка показала для распределения потенциала, т. е. абсолютных значений, не зависящих от того, с кем проводится сравнение.

В указанном выше исследовании авторы отметили, что данное наблюдение опровергло существующие экспертные мнения, что директорский корпус в России становится все более директивным. Мнения такого рода в первую очередь опирались на предположение о непрерывном давлении со стороны вышестоящих

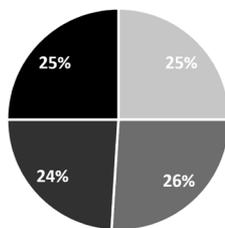
органов управления образованием, заваливания директоров множественными отчетами и проверками, что, в свою очередь, приводило к так называемой административной аберрации [7] — смене стиля принятия решений на директивный под влиянием системы. Как видно из распределения, корпус директоров указанного исследования, включавший порядка 1300 директоров из разных регионов России, не обладает выраженным стилем принятия решений, в том числе и директивным.

Продолжая интерпретацию данного факта, мы делаем предположение, что равномерное распределение может быть следствием отсутствия выраженной кадровой политики в отношении корпуса руководителей образовательных учреждений. Наличие же последовательной кадровой политики должно выявить директоров с потенциалом определенного стиля.

Именно в этой связи интересным выглядит распределение потенциала директоров в Москве, несколько отличающееся от равномерного, со смещением от поведенческого к аналитическому (рис. 2).

Возвращаясь к гипотезе исследования, можем сказать, что кадровая политика, активно проводимая в последние семь лет министерством образования города Москвы, может быть одним из предикторов наблюдаемого смещения в распределении потенциала столичных директоров.

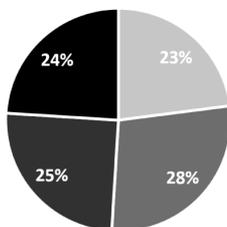
От абсолютных показателей, которые мы использовали выше, перейдем к относитель-



■ Директивный ■ Аналитический ■ Концептуальный ■ Поведенческий

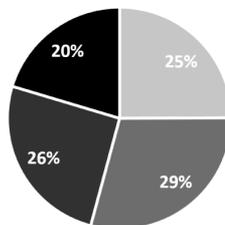
Рис. 1. Распределение совокупной выборки директоров на основании предпочтительного стиля принятия управленческих решений

Распределение потенциала директоров - Томск



■ Директивный ■ Аналитический ■ Концептуальный ■ Поведенческий

Распределение потенциала директоров - Москва



■ Директивный ■ Аналитический ■ Концептуальный ■ Поведенческий

Рис. 2. Распределение потенциала директоров города Томска и города Москвы по стилям принятия управленческих решений

ным — тем, которые использовал Алан Роу, применяя свою методику для определения уровней стилей принятия управленческих решений.

При этом заметим предварительно, что мы в своих исследованиях ранее уже вводили термин «административная аберрация», который говорит о том, что руководитель организации вследствие административного давления может и принимает подчас решения, с которыми не согласен внутренне, которые противоречат его установкам.

Еще лонгитюдные исследования Алана Роу показали, что сравнительно небольшая доля людей меняет свой профиль (набор) стилей принятия управленческих решений в течение жизни. Но тем не менее в ситуации стресса или перегрузки информацией у человека может происходить сдвиг в стиле принятия решений [15]:

- директивный — становится злым;
- аналитик — становится директивным;
- концептуальный — принимает ошибочные решения;
- поведенческий — перестает принимать решения.

Обратим внимание на данные, которые представлены на рис. 3. На гистограмме объединены результаты анкетирования директо-

ров московских и томских школ, обозначены доли руководителей образовательных организаций, использующих тот или иной стиль принятия решений как предпочтительный.

Обращает на себя внимание следующее обстоятельство: на фоне томских директоров, у которых процент использования директивного стиля крайне низкий (5%), московские руководители выглядят директивными (25%). Однако одной из интерпретаций данного наблюдения может быть как раз тот самый фактор стресса, в состоянии которого происходит сдвиг от аналитического к директивному стилю.

Вернемся к кадровой политике города Москвы. Перед столичными руководителями школ периодически стоят задачи:

- организации разработки и, что важно, внедрения новых образовательных программ своих организаций, что требует от руководителя наличия стратегического мышления, готовности к реформам (переменам), что является нормой жизни для руководителя, использующего концептуальный стиль принятия решений;
- управления процессами изменений, которые имманентно присутствуют в жизни вновь возникших крупных образовательных комплексов, образованных несколько лет назад в ходе слияния школ, что требует перехо-

Сравнение предпочтительных стилей директоров

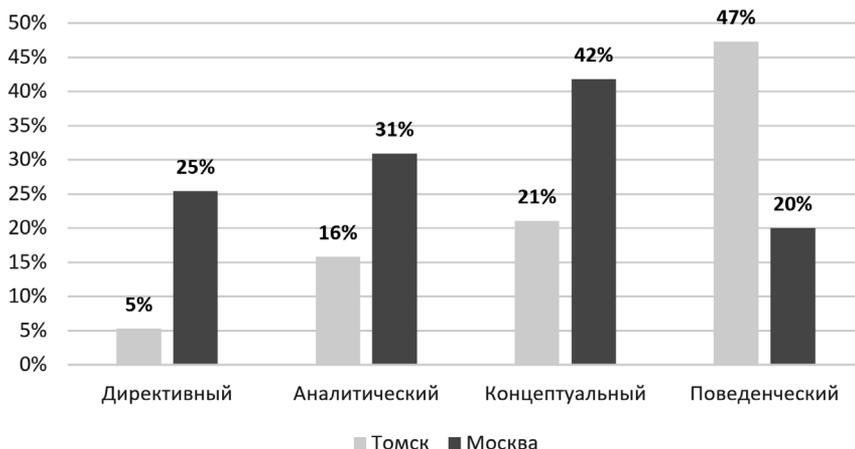


Рис. 3. Сравнение предпочтительных стилей директоров томских и московских школ

да к модели «управления на основе данных» (аналитическое мышление, аналитический стиль).

Все это обуславливает стремление руководства московской системы образования назначить на руководящие должности стратегов и аналитиков. Именно эта тенденция проиллюстрирована в приведенной выше гистограмме. Как, впрочем, подтверждается, судя по всему, и наше предположение о росте доли московских директоров, использующих в штатных ситуациях аналитический стиль принятия решений, но демонстрирующих по итогам анкетирования директивный. Полагаем, что это вызвано постоянными переменами, которые для определенной части директоров являются стрессовой ситуацией, заставляющей аналитиков действовать авторитарно. Подтвердим эту гипотезу фразой, брошенной московским директором в ходе одной из фокус-групп:

«... Нанимаясь на работу, я, проходя разного рода собеседования и аттестацию, понял, что работать в столичном образовании можно, приняв условия. Принимаешь условия — и работай, не принимаешь — уходи сразу».

Что же касается руководителей образовательных организаций города Томска, то основной и однозначный вывод, который может быть сделан по данной гистограмме, — томские школы управляются в половине случаев на личных отношениях (о чем свидетельствуют 47% поведенческого стиля). Нельзя сказать, что это негативная характеристика, поскольку данный тип управления востребован в небольших школах. При этом 70% респондентов среди директоров Томска указали, что работают в образовательных организациях численностью от 600 человек и в том числе в школах с численностью 1500 человек и более. Но еще в исходной статье А. Роу постулируется, что наиболее подходящим стилем принятия управленческих решений для руководителя большой организации является концептуальный стиль. Эти же выводы подтверждаются и в отношении образовательных организаций [1].

Интервью, проведенные с томскими директорами школ и их заместителями, гово-

рят о том, что на данной территории прослеживается тенденция «сохранения образовательных традиций» при проведении разного рода реформаций. Этот подход частично может говорить о той самой административной аберрации, проявляющейся в значимом проценте директоров с поведенческим стилем. Для иллюстрации приведем несколько цитат из интервью, взятых у руководителей томских школ:

- *При назначении на должность руководитель департамента образования в ходе собеседования с кандидатом сказал: «Не буду лукавить, я наводила относительно вас справки. Вы абсолютно бесконфликтный человек. И именно в эту школу нам нужен именно такой человек... в это образовательное учреждение».*

- *«Директор должен стоять за учителей горой. Это позиция и наша, и департамента, я всегда на стороне учителя».*

- *«Я, как управленец и директор, ставлю перед собой [задачу] — сохранение коллектива, хорошие отношения, значимость каждого работника и чтобы он был полностью удовлетворен».*

- *[О том, почему директор не сменил своих заместителей после назначения] «Первый год я просто не думала о профессионализме того или иного заместителя, о том, как они влияют на образовательный процесс в <школе>, и т. д. Это сейчас уже на втором этапе понимаю. Я не знаю. Мне с человеческой точки зрения было как-то жалко их».*

- *[Заместитель] «Я чувствую себя защищенной в коллективе. Глядя на то, как она [директор] общается с коллективом, я знаю, что этот человек, она над своим коллективом как в доме мама, она любит свой коллектив, она дорожит своим учреждением...»*

Не менее интересными нам показались данные о заместителях директоров (или в более широком смысле — членах управленческой команды), представленные на рис. 4.

Не успели мы отметить как позитивный факт весьма низкий уровень директивного стиля среди директоров Томска, как их заместители продемонстрировали существенное отличие от своих непосредственных руко-

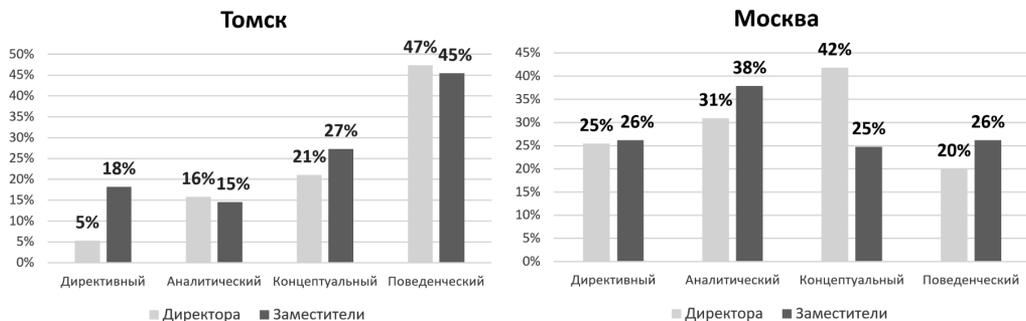


Рис. 4. Сравнение предпочитаемых стилей директоров томских и московских школ и их заместителей

водителей: 18% замов имеют директивный стиль принятия управленческих решений как предпочтительный. Это довольно любопытное наблюдение. Заметим, что в подавляющем большинстве случаев (рис. 3, 4) их директора не являются авторитарными управленцами, что, в свою очередь, не позволяет связать данное обстоятельство с последствием административной аберрации.

На фокус-группе заместители директоров также довольно активно озвучивали директивные позиции: «А мне еще кажется, что есть такие ситуации... Например, ситуация может вызвать раскол в коллективе, конфликт какой-то в коллективе. Ты просто издаешь приказ. Приказ — это нормативный акт, который обязан соблюдаться. И какая разница, что есть несогласные? Они должны выполнять это решение».

Одна из возможных интерпретаций данного феномена состоит в том, что в указанном проценте случаев на место заместителя приглашаются сотрудники, ориентированные на исполнение задач, поставленных руководителем. При этом тип решаемых заместителями руководителя задач не требует от исполнителей когнитивных способностей высокого уровня, а скорее четкое и быстрое исполнение решения, принятого директором. Тут как раз и работает директивный стиль. Подтвердим это, приведя цитаты фокус-групп заместителей руководителей города Томска:

- «... Поступает распоряжение, которое надо выполнять, а не обсуждать...»;

- «... Наш директор советуется с нами и самостоятельно принимает решение, которое мы выполняем, даже если не согласны с ним. Ему же за исполнение этого решения отвечать...».

Другой интерпретацией, требующей проверки, может быть обстоятельство неоптимальной организации рабочих процессов в школе, в результате чего заместитель руководителя вынужден одновременно заниматься решением большого количества задач. Основанием для нее могут служить цитаты участников фокус-групп:

- «... Приходишь на работу, делаешь список задач на день, а к концу дня оказывается, что их (этих задач) в списке больше, чем было утром. Так и живем...»

- «Когда я вступила в должность, тогда я работала по принципу «это сделай», «бумага пришла», «бежим», и вот этот вот сумбур непонятный. Всё делай, мероприятий много. Делаем-делаем-делаем, а вроде и никакого результата нет. Со временем жуткая у меня установилась такая... То есть я на начало года планирую, я хочу увидеть после своей работы результат. Даже если приходится это сделать, туда отправить, здесь срочно, это».

- [Заместитель о необходимости введения ее должности в школе] «Два заместителя не справлялись с тем потоком, который вот на школу сваливался. Никто не понимал, как это делать, что делать и куда двигаться».

В ходе интервью директор оценил загруженность своего заместителя на 10 баллов из 10. Заместитель же директора оценил свою загруженность на 12 баллов из 10.

Так у заместителя директора возникает перегрузка информацией, что наравне со стрессом один из факторов смещения аналитического стиля в сторону директивного (смотри выше).

Что касается московских управленцев, наиболее заметное расхождение в результатах наблюдается между директорами и их заместителями, использующими в качестве предпочитаемого концептуальный стиль принятия решения. Доля директоров, использующий концептуальный стиль, значительно превосходит аналогичный показатель у своих заместителей (42% против 25%). Размышляя над возможными интерпретациями, мы вспомнили, как происходила недавняя реформа в московском образовании по слиянию школ. Как правило, директором объединенного комплекса становился один из директоров вошедших в этот комплекс школ, остальные же руководители потерявших юридическое лицо организаций либо увольнялись, либо получали должность заместителя. Выше мы уже говорили о принципах кадровой политики руководителей московского образования — поиск стратегов и реформаторов. Данные, представленные на рис. 4, говорят в пользу этой гипотезы. Более того, они говорят и о том, что в большинстве случаев выбор директора комплекса, произошедший после объединения школ, был удачным: его личностные характеристики (именно их набор определяет стиль принятия решения), как правило, были адекватны предстоящим для решения задачам.

Стоит пояснить (внимательные читатели наверняка уже давно это отметили), почему проценты на гистограммах по каждой из когорт не дают в сумме 100%. Дело в том, что в соответствии с методикой Роу сотрудник (респондент) может как обладать сразу несколькими стилями на предпочтительном уровне, так и не обладать ни одним из них. Обратимся к данным, представленным на рис. 5.

Обращает на себя внимание тот факт, что у четверти томских директоров ни один стиль принятия управленческих решений не является предпочтительным (т. е. все четыре стиля у данной когорты находятся либо на запасном, либо на избегаемом уровне).

Это еще одно интересное наблюдение, требующее углубленного изучения. Пока же мы можем зафиксировать только тот факт, что ни на одной из фокус-групп взаимодействие с учредителем не прозвучало как важный аспект работы директора школы. Это может наводить на предположение, что это взаимодействие довольно слабое, т. е. демонстрация директором школы какого-либо стиля принятия решений может быть не востребовано.

Еще одной интерпретацией такого обстоятельства может быть создание таких правил игры, при которых лучше вовсе не принимать решения. В интервью был приведен пример, когда директорам было отдано на откуп принятие решения о работе в одну из суббот, а затем руководители учреждений, которые решили в этот день отменить занятия, были вынуждены оправдываться за такой шаг перед учредителем.

И наконец, еще один фактор, на который мы обратили внимание, — это управленческий стаж респондентов (рис. 6).

Результаты, представленные на данных графиках, могут определенным образом стать следствием кадровой политики московского министерства образования, проводимой по отношению к руководителям школ. Делая усредненный переход от стажа к возрасту, можно отметить, что руководители образования столицы сделали ставку на опытных директоров среднего возраста и молодых заместителей, решительно избавившись от

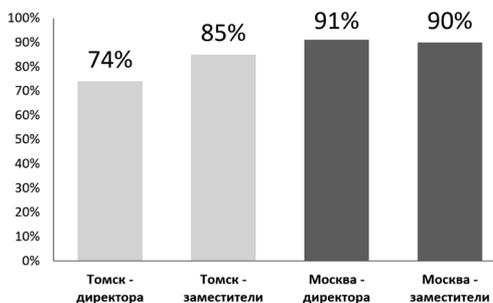


Рис. 5. Доля директоров и заместителей директоров московских и томских школ, обладающих хотя бы одним предпочтительным стилем принятия управленческих решений

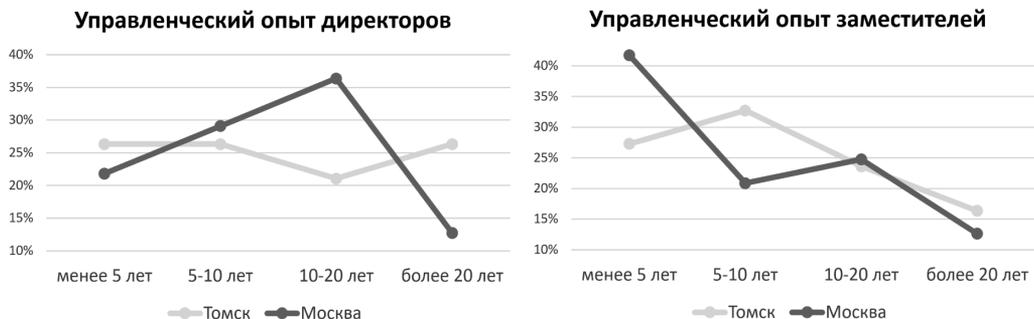


Рис. 6. Управленческий опыт (стаж) руководителей томских и московских школ и их заместителей

руководителей, достигших пенсионного возраста.

Эта картина выглядит достаточно ярко на фоне ситуации в корпусе директоров города Томска, где процент руководителей, достигших пенсионного возраста (с директорским стажем более 20 лет), составляет четверть респондентов.

Основные результаты, перспективы исследования

Подводя итоги, мы хотели бы отметить, что методика Алана Роу, которая была использована для сопоставления директорского корпуса двух университетских городов — Томска и Москвы, оказалась достаточно чувствительной, смогла отразить процессы, происходящие в московском образовании. Это, в свою очередь, означает и то, что цифры, приведенные в данной статье, скорее всего, отражают кадровую политику департамента образования города Томска по отношению к руководителям школ.

Москва произвела радикальные перемены в системе, в том числе в корпусе директоров школ, в составе которого значительную долю теперь составляют стратеги, реформаторы и аналитики.

Вместе с тем нельзя не отметить и тот факт, что некоторая их часть не так эффективно (по отношению к имеющемуся потенциалу) выполняет задачи, что связано с нахождением в ситуации стресса и/или избыточным количеством информации. Это приводит к тому, что потенциально сильный директор-

аналитик вынужденно принимает простые, подчас авторитарные решения.

Однако в целом текущий потенциал руководителей столичных школ представляется высоким и отвечающим текущим задачам образовательной политики региона.

Об официальной кадровой политике Томска нам известно существенно меньше. Но если говорить о ней по результатам, полученным в настоящем исследовании и в ходе общения с руководителями школ, то можно отметить следующее.

К наиболее важным достижениям кадровой работы или в целом атмосферы в образовательной среде мы могли бы отнести практически полное отсутствие руководителей школ, имеющих директивный стиль принятия решений как основной.

Вместе с тем нас (руководители школ Томска эту позицию, как выяснилось в ходе интервью и фокус-групп, не разделяют) немногостораживает значительная доля школ, которые управляются исходя из приоритета личных отношений. Это предполагает принятие некоторого количества решений исходя из внутренней ситуации в коллективе, а не тех, которые были бы приняты с опорой на стратегию развития или анализ данных.

Отдельного внимания заслуживает наблюдение за когортой томских директоров, не обладающих ни одним предпочтительным стилем принятия управленческих решений. Нельзя однозначно говорить о причинах данного феномена. Подобное поведение

руководителя — палка о двух концах: директор не демонстрирует никаких стилей, потому что ими не обладает, или потому, что демонстрация не востребована? Мы предпочитаем не делать поспешных выводов и постараться изучить данный вопрос более детально.

Переходя к обсуждению перспектив настоящего исследования, мы бы хотели не только подтвердить сделанные выводы, «нарисовав» кейсы школ, наложив живые ситуации на представленную выше картину, но и проверить еще одну гипотезу, которую мы ставили перед собой на этапе начала исследования: действительно ли в успешных школах управленческая команда сбалансирована — в команде присутствуют руководители — обладатели всех стилей принятия управленческих решений?

Вопрос этот не так прост, как видится на первый взгляд. И дело здесь не только в том, что современный менеджмент все большее внимание уделяет распределенному управлению (лидерству), качествам управленческой команды, а не отдельного управленца. Отвечая на поставленный вопрос, придется обсуждать само понятие результативности управления в образовании. То есть мы получаем уравнение с двумя неизвестными: качество управленческой команды и результативность управления школой. Впрочем, тем интереснее видится нам предстоящая работа.

Есть еще один аспект, который можно было бы добавить в обсуждение. Тот факт, что стиль принятия управленческих решений — это относительно устойчивая личностная характеристика (т. е. он таков, какой есть у взрослого человека, надеяться на его существенное изменение вряд ли возможно), приводит к непростым дилеммам этического характера, но имеющим большой практический смысл. Если, как это представляется по результатам многочисленных, не сводящихся только к использованию методики А. Роу, исследований влияния личностных

характеристик руководителей на широко понимаемую эффективность функционирования их организаций, некоторые комбинации таких поведенческих черт оказываются более эффективными, чем другие (по крайней мере — если добавить в эту формулу стадию жизненного цикла организации — более эффективными на определенной стадии жизненного цикла), то означает ли это, что некоторые люди имеют больше оснований претендовать на занятие руководящих позиций, чем другие, независимо от стажа, опыта и заслуг, а просто потому, что они такие, какие есть? Или еще один вариант формулирования этой дилеммы: назначаемый впервые на должность руководителя он/она — это чистый лист, который можно заполнить новейшими управленческими методиками: Scrum, Agile и т. п. и если лист заполнен верным контентом, то все будет очень хорошо. Или же есть управленческие гении и люди, не способные к этому виду деятельности, что с ними ни делай? Все это чрезвычайно интересные вопросы, обсуждению которых в несравненно более широком контексте посвящена прекрасная книга С. Пинкера [11]. И стоит признаться, что это трудные и неудобные вопросы. Переход от модели понимания управления как права каждого (демократии) к модели, по сути, меритократии кажется, используя современный жаргон, неполиткорректным. Однако та же политкорректность требует признать, что наряду с правами на достойные условия и оплату труда работники имеют право на то, чтобы ими эффективно руководили. Если же добавить к этому интересы тех, кто выступает в качестве потребителей образовательных услуг (заметим, что мы говорим о правах все более и более расширяющегося круга лиц), то идея учитывать личностные характеристики потенциальных руководителей (если уже мы не можем их изменять) представляется вполне рациональной. В последующих работах мы планируем коснуться и этой темы.

Литература

1. Байбурин Р.Ф., Бысик Н.В., Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Филинов Н.Б. Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 122—143.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7—60.
3. Бессуднов А.Р., Малик В.М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135—167.
4. Богомолов А.В. Университетский город как основа бренда территории // Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции «Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы» (г. Екатеринбург, 2014 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2014. С. 77—80.
5. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012—2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» / Правительство Москвы. М.: Вестник мэра и правительства Москвы, 2011. С. 105.
6. Каспржак А.Г. Директор российской школы: педагог или менеджер? // Директор школы. 2015. № 9. С. 52—61.
7. Каспржак А.Г., Бысик Н.В. Как директора российских школ принимают решения? // Вопросы образования. 2014. № 4.
8. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Родительская вовлеченность // Директор школы. 2016. Т. 212. № 9. С. 95—103.
9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Указ президента РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.
10. Онлайн-анкета Алана Рой. URL: <http://www.surveygizmo.com/s3/3457239/> (дата обращения 03.06.2018).
11. Пинкер С. Чистый лист: Природа человека. Кто и почему отказывается признавать ее сегодня / Пер. с англ. Г. Бородина; под ред. А. Родина. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 608 с.
12. Томский научно-образовательный комплекс // Томская область: официальный интернет-портал. URL: <http://www.webcitation.org/65A56N0sD> (дата обращения: 02.02.2012).
13. Устав города Томск. URL: <http://www.admin.tomsk.ru/pgs/kw> (дата обращения 03.06.2018).
14. Best Student Cities. URL: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2017> (дата обращения 03.06.2018)
15. Rowe A.J., Boulgarides J.D. Decision Styles — A Perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, 1983, vol. 4, iss. 4, pp. 3—9.
16. Williams R.B. Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2006, iss. 53, pp. 1—22.

Approaches to Recruiting School Principals in Russian University Cities as a Means of Educational Quality Enhancement

Bayburin R.F.*,

Centre for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Lyceum NRU HSE, rbaiburin@hse.ru

Kasprzhak A.G.,**

Centre for Leadership Development in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, agkasprzhak@hse.ru

Filinov N.B.*,**

Faculty of Business and Management, National Research University Higher School of Economics, nfilinov@hse.ru

This paper discusses the outcome of the research that was conducted as part of the projects completed in the Centre for Leadership Development in Education, Institute of Education and Faculty of Business and Management, NRU HSE in 2017—2018. The research was carried out in two university cities of the Russian Federation — Moscow and Tomsk — and was based on Alan Rowe's methodology. The target of the research is the decision-making styles applied by state-funded school principals. The research aims to establish trends in the employment policy in the two cities and claims that it is characterized by the ratio of the number of principles with a peculiar decision-making style to the total number of principles in the sample. The paper contains questionnaire data, focus-groups data and transcripts of interviews with principles and members of their management teams. The outcome correlates with the major structural and employment reforms that have been made in Moscow within the last 7 years.

Keywords: school principal, employment policy in education, Alan Rowe's methodology, Moscow, Tomsk.

References

1. Bayburin R.F., Bysik N.V., Isaeva N.V., Kasprzhak A.G., Filinov N.B. Direktora shkol kak agenty reformy rossiiskoi sistemy obrazovaniya [School Principals as Agents of the Russian Education Reform]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2015, no. 3, pp. 122—143.

2. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira (per. s angl.) [Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2008, no. 3, pp. 7—60.

For citation:

Bayburin R.F., Kasprzhak A.G., Filinov N.B. Approaches to Recruiting School Principals in Russian University Cities as a Means of Educational Quality Enhancement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 5—20. doi: 10.17759/pse.2018230401 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Bayburin Rustam Failevich, Analyst of the Centre for Leadership Development in Education, Institute of Education, NRU HSE; Lyceum Deputy Principal, NRU HSE, Moscow, Russia. E-mail: rbaiburin@hse.ru

** Kasprzhak Anatoly Georgievich, PhD in Pedagogy, Professor, Academic supervisor of the Centre for Leadership Development in Education, Institute of Education, NRU HSE, Moscow, Russia. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

*** Filinov Nikolay Borisovich, PhD in Mathematical and Instrumental Methods in Economics, Professor, Dean of the Faculty of Business and Management, NRU HSE, Moscow, Russia. E-mail: nfilinov@hse.ru

3. Bessudnov A.R., Malik V.M. Sotsial'no-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybere obrazovatel'noi traektorii posle okonchaniya 9-go klassa srednei shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2016, no. 1, pp. 135—167.
4. Bogomolov A.V. Universitetskii gorod kak osnova brenda territorii [University town as a base of territory brand]. Materialy Vserossiiskoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Brending malykh i srednikh gorodov Rossii: opyt, problemy, perspektivy*» (g. Ekaterinburg, 2014 g.) [Proceedings of the All-Russian Extramural Scientific and Practical Conference «*Branding of small and medium-sized cities in Russia: experience, problems and prospects*»]. Ekaterinburg: UrFU, 2014, pp. 77—80.
5. Gosudarstvennaya programma goroda Moskvy na srednesrochnyi period (2012—2016 gg.) «Razvitie obrazovaniya goroda Moskvy («Stolichnoe obrazovanie»)» [Government program of Moscow city for the medium term (2012—2016 years) «Development of education in Moscow» («Metropolitan education»)]. Pravitel'stvo Moskvy, Moscow: Vestnik Mera i Pravitel'stva Moskvy, 2011, p. 105.
6. Kasprzhak A.G. Direktor rossiiskoi shkoly: pedagog ili menedzher? [The principal of the Russian school: pedagogue or manager?]. *Direktor shkoly [School Principal]*, 2015, no. 9, pp. 52—61.
7. Kasprzhak A.G., Bysik N.V. Kak direktora rossiiskikh shkol primamayut resheniya? [Decision-Making Styles of Russian School Principals]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2014, no. 4.
8. Mertsalova T.A., Goshin M.E. Roditel'skaya vovlechnost' [Parental involvement]. *Direktor shkoly [School Principal]*, 2016. Vol. 212, no. 9, pp. 95—103.
9. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola» [National educational initiative «Our New School»]. Ukaz Prezidenta RF ot 4 fevralya 2010 g. no. Pr—271.
10. Onlain-anketa Alana Rou [Alan Rowe's online questionnaire]. URL: <http://www.surveygizmo.com/s3/3457239/> (Accessed 03.06.2018).
11. Pinker S. Chisty list: Priroda cheloveka. Kto i pochemu otkazyvaetsya priznavat' ee segodnya [The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature]. Per. s angl. G. Borodina; In Rodin A. (ed.). Moscow: Al'pina non-fikshn, 2018, 608 p.
12. Tomskii nauchno-obrazovatel'nyi kompleks. Tomskaya oblast': ofitsial'nyi internet-portal [Tomsk Science and Educational Complex. Tomsk region: official internet portal]. URL: <http://www.webcitation.org/65A56N0sD> (Accessed 02.02.2012).
13. Ustav goroda Tomsk [Charter of the city of Tomsk]. URL: <http://www.admin.tomsk.ru/pgs/kw> (Accessed 03.06.2018)
14. Best Student Cities. URL: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2017> (Accessed 03.06.2018).
15. Rowe A.J., Boulgarides J.D. Decision Styles — A Perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, 1983, vol. 4, iss. 4, pp. 3—9. doi.org/10.1108/eb053534
16. Williams R.B. Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2006, iss. 53, pp. 1—22.

Восприятие педагогами руководящей деятельности в образовании как фактор готовности к переходу на управленческую должность

Филинкова Е.Б.*,

ГОУ ВО МГОУ МО, Москва, Россия,
jane421@yandex.ru

Шульга Т.И.**,

ГОУ ВО МГОУ МО, Москва, Россия,
shulgatiana@gmail.com

Приведены данные результатов анализа восприятия 234 педагогами руководящей деятельности в образовательной организации (ОО). Выявлены особенности представлений воспитателей дошкольной образовательной организации (ДОО), учителей и преподавателей вузов о характеристиках управленческой деятельности и возможностях удовлетворения в ней основных потребностей личности в труде в сравнении с аналогичными характеристиками исполнительской деятельности. Делаются выводы о том, что 1) в коллективном сознании педагогического сообщества руководящая работа в образовании носит характер негативно окрашенного стереотипа, несмотря на то что она достаточно доходная и предоставляет субъекту относительно больший уровень самостоятельности, минусов в ней по сравнению с работой педагога-исполнителя значительно больше: высокая интенсивность, сложность и ответственность при низкой творческой составляющей; 2) совокупное воздействие негативного стереотипа о содержании управленческой деятельности, а также представления о ее ведущих мотивах, достаточно далеких от мотивации педагогической деятельности, является одной из причин нежелания педагогов переходить на управленческие должности.

Ключевые слова: педагог, исполнитель, руководитель образовательной организации, управленческая деятельность.

Для цитаты:

Филинкова Е.Б., Шульга Т.И. Восприятие педагогами руководящей деятельности в образовании как фактор готовности к переходу на управленческую должность // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 21—31. doi: 10.17759/pse.2018230402

* Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МГОУ МО), Москва, Россия. E-mail: jane421@yandex.ru

** Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный областной университет (ГОУ ВО МГОУ МО), Москва, Россия. E-mail: shulgatiana@gmail.com

Проблема отношения исполнителей к руководству исследуется достаточно давно, основной акцент при этом делается на восприятии подчиненными личности [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 14] и поведения руководителя [2; 3; 11; 13; 14]. Восприятие же исполнителем управленческой деятельности как таковой остается малоизученным [10; 16; 17], несмотря на то что представления рядовых работников о руководящей деятельности и эмоциональное отношение к ней во многом определяют психологическую готовность стать руководителем.

В практике образования обозначенная проблема является крайне актуальной: в этой сфере сложилась парадоксальная ситуация: детские сады, школы и вузы нуждаются в подготовленных и заинтересованных руководителях, однако найти потенциального руководителя в педагогической среде совсем непросто — работники в массе своей не желают переходить на руководящие должности. Мы предполагаем, что одной из причин этого нежелания могут выступать негативные представления педагогов об управленческой деятельности. Таким образом, целью исследования, результаты которого излагаются ниже, является изучение восприятия педагогами руководящей деятельности в образовании в качестве фактора принятия решения о переходе к управленческой работе.

Задачи исследования:

1. провести сравнительный анализ представлений педагогов дошкольного, среднего и высшего образования о характеристиках управленческой деятельности и возможностях удовлетворения в ней основных трудовых потребностей;

2. изучить представления педагогов о мотивах перехода к управленческой должности.

Основным методом исследования выступало стандартизованное интервью по специально разработанной программе, включающей как открытые, так и закрытые вопросы. В работе приняли участие 94 учителя в возрасте от 20 до 73 лет, 70 воспитателей государственных дошкольных образовательных организаций (ДОО) в возрасте от 20 до 62 лет и 70 преподавателей высшей школы в возрасте от 36 до 60 лет. Все в 234 респондента,

принявших участие в исследовании, работают в г. Москве или Московской области.

Для того чтобы выяснить восприятие педагогами управленческой деятельности, мы предложили нашим респондентам оценить некоторые, наиболее важные, с нашей точки зрения, характеристики труда педагогов-исполнителей и руководителей образования разных рангов. Организационная структура общеобразовательных школ и ДОО включает в себя всего три уровня управления: исполнительский, уровень заместителей и уровень руководителя организации. Соответственно, в качестве объекта восприятия были взяты характеристики деятельности руководителей среднего звена (заместителей руководителя ОО — завуча и методиста) и руководителей высшего звена управления — заведующего ДОО и директора школы. Организационная структура вузов включает как минимум пять уровней управления. Уровню заместителя руководителя ОО в дошкольном или среднем образовании в высшей школе соответствует уровень заведующего кафедрой, а уровню директора школы или заведующего ДОО — должность декана факультета. Управленческая деятельность именно на этих должностях и была взята нами в качестве объекта восприятия руководящей деятельности в системе высшего образования.

Анализ результатов (табл. 1) показывает, что наблюдается значительное сходство в восприятии педагогами труда исполнителей и руководителей.

Сходство проявляется двояко.

Во-первых, через близость абсолютных значений отдельных анализируемых переменных: средние оценки, рассчитанные по таким характеристикам деятельности, как «сложность», «разнообразие» и «ответственность», в пределах одного уровня управления либо совпадают, либо различаются незначительно. Например, разнообразие труда педагога-исполнителя оценивается воспитателями, учителями и преподавателями вузов величиной от 4,1 до 4,4 балла, а разнообразие работы на любой из управленческих должностей — от 3,7 до 4,0 балла. Можно предположить, что данное сходство обусловлено спецификой

Таблица 1

**Оценка педагогами характеристик деятельности работников
 образования разных уровней управления**

(в баллах, где 1 — минимальный уровень, 5 — максимальный)

Характеристики деятельности	Воспитатели ДОО		Учителя школ		Преподаватели вуза	
	Оценка деятельности	Среднее значение	Оценка деятельности	Среднее значение	Оценка деятельности	Среднее значение
Сложность	воспитателя	4,1	учителя	4,3	преподавателя	4,2
	методиста	4,4	завуча	4,5	завкафедрой	4,6
	заведующего	4,7	директора школы	4,8	декана	4,4
Разнообразие	воспитателя	4,1	учителя	4,4	преподавателя	4,4
	методиста	3,8	завуча	3,7	завкафедрой	4,0
	заведующего	3,7	директора школы	4,0	декана	3,9
Креативность	воспитателя	4,6	учителя	4,7	преподавателя	4,7
	методиста	4,2	завуча	3,7	завкафедрой	4,3
	заведующего	3,4	директора школы	3,9	декана	4,0
Ответственность	воспитателя	4,8	учителя	4,7	преподавателя	4,3
	методиста	4,6	завуча	4,7	завкафедрой	4,6
	заведующего	4,8	директора школы	4,9	декана	4,8
Самостоятельность	воспитателя	3,2	учителя	3,9	преподавателя	3,9
	методиста	3,8	завуча	3,9	завкафедрой	4,4
	заведующего	4,5	директора школы	4,3	декана	4,8
Доходность	воспитателя	2,0	учителя	2,8	преподавателя	2,4
	методиста	4,1	завуча	3,8	завкафедрой	3,7
	заведующего	4,8	директора школы	4,1	декана	4,0
Рискованность	воспитателя	3,2	учителя	3,9	преподавателя	3,3
	методиста	3,7	завуча	3,8	завкафедрой	4,3
	заведующего	4,3	директора школы	4,6	декана	4,7
Психологический комфорт	воспитателя	3,6	учителя	3,3	преподавателя	4,0
	методиста	3,9	завуча	3,5	завкафедрой	4,3
	заведующего	3,9	директора школы	3,6	декана	4,3
Интенсивность	воспитателя	4,2	учителя	4,6	преподавателя	4,2
	методиста	4,2	завуча	4,7	завкафедрой	4,8
	заведующего	4,3	директора школы	4,8	декана	4,7

самой педагогической отрасли, определяющей своеобразие качества и количества задач, стоящих перед работниками. Сложность, интенсивность и ответственность педагогов разных образовательных организаций слабо изменяются вследствие схожести решаемых ими основных задач — обучения и воспитания.

Во-вторых, обращает на себя внимание высокое сходство *относительных* значений оценок, поставленных деятельности работников разных уровней управления. Из девяти

изучаемых переменных респонденты выставили более высокие баллы работе исполнителя только по двум характеристикам: разнообразию и креативности. По всем остальным показателям деятельность руководителей самого высокого из рассматриваемых рангов превзошла деятельность педагога: работа заведующего ДОО, директора школы или декана факультета воспринимается как более сложная, ответственная, доходная, рискованная, интенсивная и связанная с боль-

шей самостоятельностью и психологическим комфортом субъекта по сравнению с работой воспитателя, учителя и преподавателя вуза соответственно. По оценкам сложности¹, самостоятельности, доходности, рискованности и креативности деятельности исполнителей и старших руководителей для всех сфер образования найдены достоверные различия (критерий Фишера, $p < 0,01$). То есть в работе руководителя, по мнению педагогов, есть всего два плюса: возможность хорошо зарабатывать и быть достаточно самостоятельным. Стоит особо обратить внимание на разрыв в оценках доходности рядовых педагогов и руководителей: по мнению наших респондентов, исполнители в сфере образования получают доход ниже среднего (оценки от 2,0 до 2,8), при этом преподаватели вузов оценивают свой доход ниже, чем учителя и даже воспитатели, руководители среднего ранга — выше среднего (3,7÷4,1), а руководители высшего из рассматриваемых рангов — однозначно высокий (4,0÷4,8). Минусов в работе руководителей образования значительно больше: это и высокая интенсивность, и сложность, и повышенная ответственность, и значительная доля рутинной, малоинтересной работы в структуре повседневной деятельности.

Представленные результаты позволяют сделать два вывода.

1. Образ управленческой деятельности в коллективном сознании педагогического сообщества *носит скорее негативную, чем позитивную окраску*.

2. Широкая распространенность в педагогической среде и гомогенность представлений (отсутствие зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности) говорят о том, что восприятие управленческой деятельности в образовании *носит характер стереотипа*. Этот стереотип распространяется и на представления педагогов о том, каковы основные трудности в работе руководителя образовательной организации. Рассмотрим их подробно на примере деятельности декана факультета.

Контент-анализ позволил выделить три группы трудностей.

Первая касается **содержания его деятельности** (48,6%). В данной категории выделились следующие группы проблем: многообразие объектов управленческого воздействия (работа со студентами, преподавателями, родителями, руководством — всего 4% высказываний); сложности взаимодействия с коллективом (конфликты, поддержание позитивной атмосферы на факультете, мотивирование преподавателей и студентов, коррупция — 17,8%) и проблемы в реализации управленческих функций (огромный документооборот, трудности в планировании и организации работы факультета — 26,8%).

Вторая группа трудностей связана с **условиями труда** — 48,5% всех высказываний. В данной категории наиболее серьезной трудностью преподавателям вуза в деятельности декана представляется избыточная нагрузка (18,8%), связанная с большим количеством обязанностей. Также преподаватели отмечают сложные условия труда (19,8%), которые заключаются в слабой материальной базе подразделения, не соответствующей нагрузке заработной плате, нехватке квалифицированных кадров. Особо педагоги выделяют высочайшую ответственность (9,9%) декана, который *«отвечает за всё»*: за жизнь и здоровье учащихся и работающих на факультете преподавателей, за общий процесс и результат деятельности, за имидж вверенного подразделения и т. п.

Наименьшей по числу высказываний, но, возможно, не самой последней по значимости для преподавателей является третья трудность, связанная с личностью субъекта руководящей деятельности, — **несоответствие личностных качеств руководителя факультета требованиям должности** (иначе — представлениям преподавателей о работе декана): 2,9%.

Ранее мы подробно описывали проблемы директора школы, которые представляются

¹ Различия по оценкам сложности деятельности преподавателей вуза и деканов находятся на уровне значимости $p = 0,014$.

Таблица 2

Представления педагогов об основных трудностях в работе руководителя образовательной организации

Смысловые категории и подкатегории		Обобщенные представления педагогов об основных трудностях в деятельности руководителя		
		заведующего ДОО	директора школы	декана факультета
Условия труда	Избыточная нагрузка	Много прямых и дополнительных, непрописанных обязанностей Избыток информации	Загруженность многочисленными делами Перенасыщенность информацией	Большое количество обязанностей
	Сложные условия труда	Слабая материальная база, недостаточное финансирование Нестабильность образовательных стандартов. Завышенные и часто противоречивые требования государства и родителей к ДОО Нехватка кадров с профильным образованием Частые стрессовые ситуации	Нехватка финансов, низкая оснащенность школы, ограниченность возможностей материального стимулирования Несвобода, обусловленная высокой регламентацией труда и существованием многочисленных запретов и ограничений Постоянные стрессы	Низкая техническая оснащенность, нехватка аудиторий или их плохое состояние Низкая заработная плата Нехватка квалифицированных кадров
	Ответственность	Высокий уровень ответственности		
Содержание труда	Сложности взаимодействия с коллективом	Сложности в установлении положительного климата в коллективе в условиях назначения надбавок к зарплате, в нахождении общего языка с коллегами, в мотивировании коллектива, разный уровень подготовки воспитателей, конфликты	Проблемы подбора и расстановки кадров, работы с молодыми специалистами и коллективом в целом, поддержание хорошего климата в коллективе, поиск индивидуального подхода к сотрудникам	Разрешение конфликтов, регулирование взаимоотношений между преподавателями и студентами, мотивирование преподавателей, коррупция, сложности при назначении премий и надбавок сотрудникам
	Сложности в реализации управленческих функций	Большой объем работы с ненужной отчетной документацией Проблемы планирования, связанные с дефицитом времени и материальных ресурсов Постоянные проверки, отвлекающие от основной работы	Большое количество документации, написание всевозможных справок и отчетов Избыточный контроль сверху Трудности в отстаивании позиций школы в вышестоящих органах	Огромный документооборот Проблемы планирования и организации деятельности, обусловленные дефицитом ресурсов
	Комплексность деятельности	Многообразие объектов управленческого воздействия (работа с педагогами, детьми, родителями)	Многообразие объектов управленческого воздействия Множественность ролей, исполняемых руководителем	Многообразие объектов управленческого воздействия
Личностные трудности	Несоответствие личностных качеств руководителя требованиям должности			

значимыми учителям [16]. Они удивительно точно совпадают с представлениями о трудностях в работе заведующего детским садом и декана в *главном*. Не только одинаковыми оказались категории и подкатегории, выделенные нами в процессе контент-анализа (табл. 2), но и в основном совпадают обобщенные высказывания, совокупность которых составляет ту или иную смысловую категорию, а иногда дословно совпадают и конкретные высказывания, принадлежащие педагогам из разных образовательных организаций. Например, в категории личностных трудностей в работе руководителя выделяется общая для всех уровней образования четко сформулированная черта — *«неумение общаться с людьми»*, а для дошкольного и высшего образования общим является такое высказывание, как *«отстраненность [руководителя] от педагогического процесса»*.

Существование стереотипа о деятельности руководителя образования, имеющего скорее негативную окраску, во многом объясняет вынужденность перехода части педагогов на руководящие должности [15]. Однако все случаи неготовности педагогов становиться руководителем данный стереотип объяснить не в состоянии. Еще одним возможным объяснением тому являются представления педагогов о возможностях удовлетворения основных потребностей в труде исполнителя и руководителя (табл. 3).

Потребность в творчестве и в работе с детьми, по мнению педагогов, в наибольшей степени можно удовлетворить именно в их деятельности. Потребность в независимости, самостоятельности в работе, а также потребности во власти, в высоком социальном статусе и материальном благополучии можно удовлетворить, находясь на руководящей должности. Удовлетворение потребностей в уважении коллег, в познании и в самореализации одинаково возможно на любой из описанных должностей. Еще раз обратим внимание на высокую общность мнений педагогов разных специальностей о руководящей и исполнительской деятельности работников образования: по 5 из 10 изучаемых потребностей найдены достоверные различия (кри-

терий Фишера, $p < 0,01$) между показателями групп исполнителей и руководителей высшего ранга *для всех уровней образования*. Это оценки возможности удовлетворения потребностей во власти, статусе, материальном благополучии, работе с детьми и творчестве. Хотя и наблюдаются определенные различия между разными уровнями образования — педагогов дошкольного и высшего образования объединяет и одновременно отличает от педагогов общего среднего образования представление о том, что потребность в самостоятельности, независимости удовлетворить в труде рядового работника намного сложнее, чем в труде руководителя высокого ранга (критерий Фишера, $p < 0,01$), — в целом необходимо констатировать, что существуют общие для педагогов всех специальностей характеристики управленческой деятельности, оказывающие влияние на принятие решения стать руководителем: привлекают педагогов на руководящей должности возможности влиять и распоряжаться различными ресурсами (власть), иметь большой доход и высокий статус, а отталкивают нетворческий характер труда и потеря повседневного общения с молодежью.

Этот вывод подтверждается представлениями педагогического сообщества о том, какие мотивы побуждают человека занимать руководящую должность. Преподаватели вузов, в частности, полагают, что таковыми являются (в порядке уменьшения значимости) власть, карьера, деньги, самореализация, статус, достижения, общественная полезность и независимость в работе. Примерно такая же структура мотивации перехода к управленческой деятельности существует и в коллективном сознании педагогов дошкольного и общего среднего образования, во всяком случае, пятерка ведущих мотивов во всех случаях совпадает (табл. 4).

Совокупное воздействие негативного стереотипа о содержании управленческой деятельности, а также представления о ее ведущих мотивах, достаточно далеких от мотивации педагогической деятельности, приводит к тому, что педагоги в большинстве не готовы переходить на управленческие долж-

Таблица 3

**Оценка педагогами возможности удовлетворения потребностей
 в деятельности работников образования разных уровней управления**
(в баллах, где 1 — минимальный уровень, 5 — максимальный)

Потребности	Воспитатели ДОО		Учителя		Преподаватели вузов	
	Оценка возможности удовлетворения в деятельности	Среднее значение	Оценка возможности удовлетворения в деятельности	Среднее значение	Оценка возможности удовлетворения в деятельности	Среднее значение
В творчестве	воспитателя	4,5	учителя	4,5	преподавателя	4,4
	методиста	4,2	завуча	3,9	завкафедрой	4,3
	заведующего	3,3	директора школы	3,9	декана	4,0
В самостоятельности, независимости	воспитателя	3,3	учителя	3,6	преподавателя	3,8
	методиста	3,5	завуча	3,8	завкафедрой	4,5
	заведующего	3,8	директора школы	4,0	декана	4,7
В общении	воспитателя	4,7	учителя	4,7	преподавателя	4,8
	методиста	4,6	завуча	4,6	завкафедрой	4,3
	заведующего	4,3	директора школы	4,6	декана	4,6
В работе с детьми	воспитателя	4,9	учителя	4,8	преподавателя	4,9
	методиста	3,8	завуча	4,2	завкафедрой	4,5
	заведующего	3,3	директора школы	3,9	декана	4,3
В личностном росте, самореализации	воспитателя	4,1	учителя	4,4	преподавателя	4,3
	методиста	4,1	завуча	4,2	завкафедрой	4,7
	заведующего	3,8	директора школы	4,3	декана	4,0
В познании нового	воспитателя	3,9	учителя	4,6	преподавателя	4,4
	методиста	3,9	завуча	4,4	завкафедрой	4,5
	заведующего	4,0	директора школы	4,5	декана	4,2
Во власти	воспитателя	3,6	учителя	3,1	преподавателя	3,1
	методиста	3,7	завуча	4,3	завкафедрой	4,5
	заведующего	4,0	директора школы	4,7	декана	4,9
В достижении материального благополучия	воспитателя	3,0	учителя	2,7	преподавателя	2,9
	методиста	3,5	завуча	3,7	завкафедрой	4,0
	заведующего	4,0	директора школы	4,1	декана	4,4
В уважении со стороны коллег	воспитателя	4,2	учителя	4,4	преподавателя	4,0
	методиста	4,1	завуча	4,4	завкафедрой	4,6
	заведующего	4,1	директора школы	4,5	декана	4,6
В достижении высокого статуса	воспитателя	3,4	учителя	3,2	преподавателя	3,7
	методиста	4,0	завуча	3,9	завкафедрой	4,5
	заведующего	4,4	директора школы	4,4	декана	4,9

ности (среди преподавателей вузов в нашем исследовании согласие занять должность декана выразили всего 5,7% респондентов), что создает определенные проблемы с точки зрения подбора руководящих кадров в образовании.

Выводы

1. Образ управленческой деятельности в коллективном сознании педагогического сообщества носит характер негативно окрашенного стереотипа: он распространен во всех уровнях образования независимо от возраста

Иерархия мотивов перехода к управленческой деятельности в представлениях педагогов

Ранг	Ведущие мотивы при переходе на должность		
	заведующего ДОО	директора школы	декана
1	власть	деньги	власть
2	деньги	власть	карьера
3	самореализация	карьера	деньги
4	карьера	статус	самореализация
5	статус	самореализация	статус

и педагогического стажа и сходен по своим характеристикам.

2. Работа руководителя образования воспринимается педагогами как достаточно доходная и предоставляющая субъекту более высокий по сравнению с исполнителем уровень самостоятельности. В то же время руководящая деятельность представляется педагогам-исполнителям как более интенсивная, сложная, ответственная, нетворческая и с этой точки зрения проигрывает педагогической. В главном совпадают и представления педагогов всех уровней образования об основных трудностях в работе руководителя. Выделяется три группы трудностей: условия труда (избыточная нагрузка, сложные условия труда и высокая ответственность), содержание труда (сложности взаимодействия с коллективом и в реализации управленческих функций) и трудности, обусловленные несоответствием качеств руководителя требованиям должности. Мы полагаем, что выделенные сложности обусловлены спецификой самой педагогической сферы, а также проводимой в настоящее время реформой образования.

Литература

1. Башук Е.Н., Орлов А.В., Широкова А.Ш. Социально значимые черты личности руководителя в восприятии подчиненных // Вестник Нижегородского университета. Серия: Социальные науки. 2006. № 1. С. 3—14.
2. Бушкова-Шиклина Э.В. Деятельность руководителя в восприятии работников // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 4. С. 19—23.
3. Демидова И.Ф. Восприятие подчиненными руководителями с разным стилем руководства //

3. Наблюдается сходство взглядов педагогов всех уровней образования на возможности удовлетворения в управленческой деятельности основных потребностей личности в труде. Привлекают педагогов в руководящей работе возможности влиять и распоряжаться различными ресурсами (власть), иметь больший доход и высокий статус, а отталкивают нетворческий характер труда и потеря повседневного общения с молодежью. Представления о том, что руководящая деятельность в первую очередь удовлетворяет потребности в деньгах, власти и статусе, совпадают с ведущими мотивами, которые педагогическое сообщество приписывает тем, кто хочет перейти на руководящую должность.

4. Совокупное воздействие негативного стереотипа о содержании управленческой деятельности, а также представления о ее ведущих мотивах, достаточно далеких от мотивации педагогической деятельности, является высокозначимой причиной нежелания педагогов переходить на управленческие должности.

Новая наука: От идеи к результату. 2016. № 5—2 (84). С. 116—118.

4. Ишков А.Д., Милорадова Н.Г. Образ идеального и реального руководителя строительной отрасли в представлении подчиненных // Экономика и предпринимательство. 2014. № 8 (49). С. 427—431.
5. Козьяков Р.В. Имидж успешного руководителя в представлении менеджеров и рядовых сотрудников // Полиграфист. В помощь руководителю и главному бухгалтеру. 2012. № 56. С. 30—38.
6. Кораблин С.И. Особенности представления о руководителе в группах с различным уровнем

- социально-психологического развития // Территория науки. 2007. № 1. С. 126—132.
7. *Новиков М.М.* Гендерные различия в представлениях об образе идеального руководителя коммерческих и государственных предприятий // Научные труды Вольного экономического общества России. 2012. Т. 166. С. 344—349.
8. *Новиков М.М.* Представления работников государственных и коммерческих предприятий об образе идеального руководителя // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 1 (21). С. 412—417.
9. *Панкратова И.А.* Исследование представлений педагогов об эффективном руководителе в психологической науке // Грантовая научно-исследовательская и научно-образовательная деятельность: цели, технологии, результаты: Коллективная монография / Отв. ред. О.П. Чигишева. Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество, 2016. С. 57—82.
10. *Перешилко М.Е.* Представления педагогов-воспитателей о содержании деятельности руководителей ДОУ // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 24. С. 55—59.
11. *Сивашченко Е.Н.* Отношение работников к руководителям на предприятиях с разными формами собственности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 207 с.
12. *Смирнова Н.П.* Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 187 с.
13. *Терещенко Н.Г.* Представления собственников бизнеса и наемных работников о компетенциях руководителя // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 3—2. С. 112—116.
14. *Филинкова Е.Б.* Деловые и личностные качества руководителя как фактор удовлетворенности исполнителей работой // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007. № 2. С. 231—241.
15. *Филинкова Е.Б.* Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89—100.
16. *Филинкова Е.Б., Князева И.А.* Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 1. С. 83—92.
17. *Филинкова Е.Б., Перешилко М.Е.* Представления педагогов-воспитателей о характеристиках управленческой деятельности в ДОУ // Современная психология: материалы III Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С. 70—73.

Teachers' Perception of Educational Leadership as a Factor of Readiness for Administrative Positions

Filinkova E.B.*,

Moscow State Regional University, Moscow, Russia,
jane421@yandex.ru

Shulga T.I.**,

Moscow State Regional University, Moscow, Russia,
shulgatiana@gmail.com

This article analyzes perceptions of educational leadership in teachers. We conducted a survey of 234 teachers which identified the notions of preschool teachers, school teachers and university lecturers about the characteristics of administrative activities and the possibilities it provides for satisfying the individual's basic needs for work as compared to similar characteristics of executive activities. The study revealed that there is a negative stereotype concerning the educational leadership in the collective consciousness of the teacher community. In spite of the higher wages and greater independence that this position offers, teachers tend to think it has more disadvantages as compared to their own work: it's much more intense, complex, demanding, filled with responsibilities and much less creative. The combined effect of this negative stereotype and of the teachers' perceptions of the leading motives of administrative activities (which are, in their opinion, quite different from the motives of teaching) is the fundamental reason underlying the teachers' reluctance to fill up administrative positions.

Keywords: teacher, executive activities, educational leadership, administrative activities.

References

1. Bashuk E.N., Orlov A.V., Shirokova A.Sh. Sotsial'no znachimye cherty lichnosti ruko-voditelya v vospriyatii podchinennykh [Socially relevant personality traits of the head in the perception of subordinates]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki [Vestnik of Lobachevsky state university of Nizhni Novgorod. Series Social science]*, 2006, no. 1, pp. 3—14.
2. Bushkova-Shiklina E.V. Deyatel'nost' rukovoditelya v vospriyatii rabotnikov [The activity of the leader in the perception of employees]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki [Vestnik of Lobachevsky state university of Nizhni Novgorod. Series Social science]*, 2008, no. 4, pp. 19—23.
3. Demidova I.F. Vospriyatie podchinennymi rukovoditelei s raznym stilem rukovodstva [The perception of subordinates of managers with different leadership style]. *Novaya nauka: Ot idei k rezul'tatu [Modern science: From idea to result]*, 2016, no. 5—2 (84), pp.116—118.
4. Ishkov A.D., Miloradova N.G. Obraz ideal'nogo i real'nogo rukovoditelya stroitel'noi otrasli v predstavlenii podchinennykh [The image of the ideal and the real leader of the construction industry in the view of subordinates]. *Ekonomika i predprinimatel'stvo [Economics and entrepreneurship]*, 2014, no. 8 (49), pp. 427—431.
5. Koz'yakov R.V. Imidzh uspeshnogo rukovoditelya v predstavlenii menedzherov i ryado-vykh sotrudnikov [The image of a successful man of the head in

For citation:

Filinkova E.B., Shulga T.I. Teachers' Perception of Educational Leadership as a Factor of Readiness for Administrative Positions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 21—31. doi: 10.17759/pse.2018230402 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Filinkova Evgeniya Borisovna, PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russia. E-mail: jane421@yandex.ru

** Shulga Tatyana Ivanovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University, Moscow, Russia. E-mail: shulgatiana@gmail.com

- representation of managers and ordinary employees]. *Poligrafist. V pomoshch' rukovoditel'nykh i glavnomu bukhgalteru* [Typographer. To help the Manager and Chief accountant]. 2012, no. 2(56), pp. 30—38.
6. Korablin S.I. Osobennosti predstavleniya o rukovoditele v gruppakh s razlichnym urovnem sotsial'no-psikhologicheskogo razvitiya [The specificity of the representations of the Executive in the groups with different level of socio-psychological development]. *Territoriya nauki* [Area of Science], 2007, no. 1, pp. 126—132.
7. Novikov M.M. Gendernye razlichiya v predstavleniyakh ob obraze ideal'nogo rukovoditel'ya kommercheskikh i gosudarstvennykh predpriyatii [Gender differences in views about the image of the ideal head of commercial and state enterprises]. *Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii* [The Free economic society of Russia: Scientific proceedings], 2012. Vol. 166, pp. 344—349.
8. Novikov M.M. Predstavleniya rabotnikov gosudarstvennykh i kommercheskikh predpriyatii ob obraze ideal'nogo rukovoditel'ya [The image of the ideal leader as seen by employees state and commercial enterprises]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya of the Smolensk State University]. 2013, no. 1 (21), pp. 412—417.
9. Pankratova I.A. Issledovanie predstavlenii pedagogov ob effektivnom rukovoditele v psikhologicheskoi nauke [Psychological study of the Teachers' perceptions about the effective leader]. In Chigisheva O.P. (ed.), *Grantovaya nauchno-issledovatel'skaya i nauchno-obrazovatel'naya deyatel'nost': tseli, tekhnologii, rezul'taty: Kollektivnaya monografiya* [Grant research and scientific-educational activity: objectives, technology, results. Collective monograph]. Rostov-na-Donu. Publ. Nauchnoe sotrudnichestvo, 2016, pp. 57—82.
10. Pereshivko M.E. Predstavleniya pedagogov-vospitatelei o sodержanii deyatel'nosti rukovoditelei DOU [Representations of teachers about the content of the activities of managers of preschool educational organizations]. *Intellektual'nyi potentsial XXI veka: stupeni poznaniya* [The intellectual potential of XXI century: stages of knowledge]. 2014, no. 24, pp. 55—59.
11. Sivashchenko E.N. Otnoshenie rabotnikov k rukovoditel'nykh na predpriyatiiakh s raznymi formami sobstvennosti: dis. ... kand. psikhol. nauk [Worker's attitude towards managers in enterprises with different forms of ownership. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2003. 207 p.
12. Smirnova N.P. Predstavleniya ob ideal'nom rukovoditele kak osnovanie psikhologicheskoi tipologii podchinennykh: dis. ... kand. psikhol. nauk [Ideas about the ideal leader as the basis of psychological typology of subordinates. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2003. 187 p.
13. Tereshchenko N.G. Predstavleniya sobstvennikov biznesa i naemnykh rabotnikov o kompetentsiyakh rukovoditel'ya [Entrepreneur manager and employees' understandings of the managerial competencies]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Russian Journal of Humanities], 2017. Vol. 8, no. 3—2, pp. 112—116.
14. Filinkova E.B. Delovye i lichnostnye kachestva rukovoditel'ya kak faktor udovletvorennosti ispolnitelei rabotoi [Business and personal leader's qualities as a factor of staff's work satisfaction]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastno-go universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychology], 2007, no. 2, pp. 231—241.
15. Filinkova E.B. Motivatsiya prinyatiya resheniya uchitel'yami o perekhode ot pedagogicheskoy deyatel'nosti k upravlencheskoy [Motivation of decision making about the Transition from Teaching to Management]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology]. 2012, no. 44, pp. 89—100.
16. Filinkova E.B., Knyazeva I.A. Predstavleniya uchitelei o deyatel'nosti direktorov shkol [Teachers' understanding of school directors' activities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychology], 2014, no. 1, pp. 83—92.
17. Filinkova E.B., Pereshivko M.E. Predstavleniya pedagogov-vospitatelei o kharakteristikakh upravlencheskoi deyatel'nosti v DOU [Teacher's understanding about the characteristics of management activities in preschool]. *Sovremennaya psikhologiya* [Modern psychology]. Materialy Tre't'ei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (Kazan', oktyabr' 2014). Kazan'. Publ. Buk, 2014, pp. 70—73.

Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей

Бочавер А.А.*,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
abochaver@hse.ru

Вербилович О.Е.**,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
overbilovich@hse.ru

Павленко К.В.***,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
kravlenko@hse.ru

Поливанова К.Н.****,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
kpolivanova@hse.ru

Сивак Е.В.*****,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
esivak@hse.ru

На материале 20 интервью с родителями школьников рассматриваются установки и стратегии родителей по отношению к дополнительному образованию. В контексте трех выделенных типов вовлеченности детей в дополнительное образование — высокой, мерцающей и низкой — обсуждаются варианты осмысления родителями функций дополнитель-

Для цитаты:

Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 32—40. doi: 10.17759/pse.2018230403

* *Бочавер Александра Алексеевна*, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: abochaver@hse.ru

** *Вербилович Ольга Евгеньевна*, аспирант департамента социологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: overbilovich@hse.ru

*** *Павленко Ксения Викторовна*, кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: kravlenko@hse.ru

**** *Поливанова Катерина Николаевна*, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: kpolivanova@hse.ru

***** *Сивак Елизавета Викторовна*, директор Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: esivak@hse.ru

ного образования среди родителей, а также родительские практики контроля над детским обучением и поддержания детской мотивации, сравниваются представления родителей о задачах, решаемых с помощью разных направлений занятий (иностранные языки, спорт и танцы, изобразительные искусства, закрепление школьной программы с помощью репетиторов, освоение компьютера). Обсуждаются используемые среди родителей детей, характеризующихся высокой вовлеченностью в дополнительное образование, стратегии «максимального» и «оптимального» насыщения внешкольного образовательного пространства. Обосновывается значение семьи в том, как организуется образовательное пространство ребенка, поскольку именно семья, в первую очередь — родители ребенка являются инициаторами, организаторами, субъектами выбора тех или иных занятий.

Ключевые слова: образовательное пространство ребенка, дополнительное образование, семья, вовлеченность детей в дополнительное образование.

Дополнительное образование является традиционным способом структурировать детский досуг и обеспечить ребенку новые навыки, развивающее пространство, безопасное времяпрепровождение, общение со сверстниками и взрослыми. Если у ребенка присутствуют проблемы в рамках школы (с успеваемостью, учебной мотивацией, статусом, отношениями со сверстниками и учителями и др.), дополнительное образование может стать средой для решения части его психолого-педагогических проблем, обнаружения и реализации интересов, получения опыта успешности, построения альтернативных школе отношений со сверстниками и взрослыми, получения удовольствия от собственной компетентности. В более благополучных ситуациях дополнительное образование также может выступать ресурсным пространством для ребенка, расширяя его кругозор, позволяя лучше разобраться в собственных сильных и слабых сторонах, интересах и намерениях. Таким образом, участие ребенка в различных видах внеурочной деятельности мы рассматриваем как один из важнейших ресурсов для развития школьника и коррекции неблагоприятных ситуаций и субъективных трудностей [6; 8; 9].

Значительная доля детей на сегодняшний день вовлечена в дополнительное образование. В Москве около 80% школьников посещают занятия дополнительного образования [3], каждый второй — среди учащихся 5—9-го классов [4]; по данным опроса почти 7000 школьников, в больших городах лишь

4% детей никогда не занимались ни в каких кружках или секциях; в средних и малых городах эта доля составляет 7%; в поселках — 15% [1]. Для сравнения: в Швеции около 75% школьников в возрасте 14 лет вовлечены в структурированную внешкольную деятельность [7]; в Австралии этот показатель среди школьников 12—16 лет достигает 91% [5].

Несмотря на большую в целом вовлеченность детей в дополнительное образование, охват их популяции неравномерен. Включенность в систему дополнительного образования помимо пола и возраста ребенка обусловлена особенностями его семьи. Дополнительное образование является обязательным атрибутом детства в семьях, принадлежащих к среднему классу [10; 11; 12]. Так, у родителей, имеющих высшее образование, 68,6% детей занимаются в различных кружках, студиях, секциях, а среди детей из семей со средним образованием родителей тех, кто получает образование помимо школы, всего 40,9% ($p < 0,001$) [4]. Участие детей в дополнительном образовании различается в зависимости от материального достатка и места проживания семей, а также уровня образования матери, обуславливающего качество досуга детей. Детям из более образованных и обеспеченных семей доступнее занятия иностранным языком и профессиональным спортом, занятия по предметам школьной программы [2]; такие семьи активнее включают детей в систему дополнительного образования на всех этапах обучения в школе.

Цель данной статьи — охарактеризовать установки и стратегии российских семей по отношению к проектированию дополнительного образования детей.

Методы и выборка

Эмпирическую базу исследования составляют 20 полуструктурированных интервью, проводившиеся с матерями (15 человек), бабушками (3) и отцами (2) учащихся начальной, средней и старшей общеобразовательной школы в 2014—2017 гг. Интервью включали вопросы о выборе школы и дополнительных занятий для ребенка, об участии членов семьи в обучении, о досуге ребенка, об организации ее/его перемещений по городу, об образе жизни семьи в целом. Респонденты рекрутировались через администрацию школ, а также методом снежного кома. Все информанты — жители российского мегаполиса; 17 человек из 20 имеют высшее образование и средний уровень дохода; в большинстве семей два работающих родителя.

Двое экспертов провели контент-анализ расшифрованных интервью; в кодировочную таблицу входили категории, характеризующие установки (например, варианты функций дополнительного образования с точки зрения родителей) и стратегии (например, способы выбора типа дополнительного образования для ребенка, варианты поведения при утрате у ребенка мотивации к занятиям). Исследование направлено на выявление основных категориальных различий в установках и стратегиях относительно дополнительного образования и в данном случае не предполагает количественного анализа.

Результаты

Анализ интервью позволяет выявить достаточно ясные установки родителей относительно внешкольной занятости детей, ее организации и содержания.

Рассматриваются установки по отношению к дополнительному образованию у родителей детей, демонстрирующих разную вовлеченность в дополнительное образование.

Высокая вовлеченность детей в дополнительное образование

Интервью показывают, что для семей с высоким социальным и культурным капиталом характерны установки на «**максимальное**» или «**оптимальное**» насыщение внешкольного образовательного пространства ребенка.

Стратегия **максимального насыщения** предполагает выстраивание для школьника графика дополнительных занятий, в котором присутствует наибольшее возможное количество видов деятельности. Родители, аргументируя необходимость занятий, используют формулировки «подготовка ко взрослой жизни», «дисциплина», «для будущих успехов», «работа над собой», «чтобы ребенок был чем-то занят».

Чтобы уже с детства привыкала к труду, что уже взрослая жизнь начинается, а не то что было в детском саду. Настроить на успешную жизнь в будущем — что надо стараться, добиваться чего-то (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).

Для сторонников этой стратегии характерны ценности трудолюбия, целеустремленности, социальной успешности; в то же время встречаются указания на тревогу родителей в связи с ребенком сейчас (например, опасения девиантного поведения, прогулов) и в будущем (например, трудности при поиске работы). В группе родителей с высоким социально-экономическим статусом такая установка доминирует.

Стратегия **оптимального насыщения** предполагает гибкий график внешкольных форм активности и возможность прекращения или смены занятий при желании. Родители используют формулировки «чтобы было в удовольствие ребенку», «все хорошо в меру», «не хочется перегружать».

Мне кажется, что один-два кружка — уже более чем достаточно. Даже два — это уже тяжело по времени совмещать. Главное — чтобы это было в удовольствие ребенку (мама, 36 лет, дочь, 2-й класс).

Родители не принуждают ребенка и отключаются на его эмоциональную вовлеченность в обучение.

Можно предположить, что в основе этих стратегий лежат два разных типа конструирования детства и ребенка. При выборе стратегии «максимального насыщения» ребенок рассматривается в первую очередь как будущий взрослый; в задачи детства входят формирование начальных трудовых навыков и подготовка ко взрослому функционированию; большое значение имеют академическая успешность, преодоление неудач и дефицита мотивации ребенка. Родители прекращают обучение ребенка в кружке, если считают, что эффективность обучения не соответствует затраченным ресурсам. При выборе стратегии «оптимального насыщения» детство рассматривается как период, важный сам по себе; наибольшее значение для родителей имеют мотивация ребенка, его удовольствие, расширение кругозора, поэтому основным ориентиром служит отношение ребенка к занятиям. Они отказываются от обучения ребенка в кружке, если считают, что ребенок утратил интерес к занятиям, они ему не нравятся или слишком утомительны.

Вовлеченность сторонников обеих стратегий в занятия ребенка зачастую выражается в контроле за учебными успехами и дисциплиной, выступлениями, мерой удовольствия и усталости, мотивацией. Один из индикаторов вовлеченности родителей — местоимение «мы», используемое при описании посещения кружка и демонстрирующее тесноту связи родитель — ребенок и высокую степень подконтрольности ребенка. Смена «мы» на «он/она» в родительском нарративе может указывать на передачу ответственности за обучение ребенку, причем этот процесс может происходить через протест:

Мы пошли на самбо, походили буквально три месяца, и он категорически отказался ходить, перешли на акробатику. Но когда он созрел к этому — физически форму набрал и чисто эмоционально вырос, — он уже сам попросил. И теперь он ходит и ему все нравится, он уже серьезнее к этому относится (мама, 36 лет, сын, 4-й класс).

Утрата контроля над успеваемостью переживается взрослыми очень тяжело, как утрата контроля над ребенком в целом.

В этом году ее отпустили в свободное плавание, до этого четыре года были репетиторы: русский, английский, математика, немецкий еще был. Почему они это сделали, я не знаю. И вот что получилось — двойки посыпались. Я говорю: «Вот вам — сама». Я ее проверяю каждый день, она еще врушка такая, отвлекающаяся, где-то рассеянная, но я ей говорю, что она всегда под контролем моим, что «ты должна», это твоя работа — учеба (бабушка, 57 лет, дочь, 6-й класс).

По словам родителей, бывают периоды, когда ребенок хочет оставить то или иное занятие, это объясняется накоплением усталости («к концу года часто сил не хватает, но после лета снова хочет заниматься», «тяжелый график», «физически тяжело ребенку»). Если родители заинтересованы в том, чтобы ребенок не терял интерес и продолжал заниматься, им приходится прикладывать значительные усилия. Набор инструментов для мотивирования ребенка разнообразен. В отдельных случаях уместно, по мнению родителей, давление на ребенка («В каком-то случае нужно просто дисциплиной дожать, потому что ребенок там потерял интерес на время»). Оно может приобретать сложную форму переговоров с ребенком, содержащих обоснования необходимости занятий, условия их прекращения и оправдание давления.

Мы ей сказали, вот ты отходила семь лет и просто так бросить это слишком просто и глупо. Мы ей сказали: ну вот добейся и поставь жирную точку <...> Ну в итоге она прекрасно проходила весь прошлый год, сделала вот эти свои результаты, но она не бросила. Ну и, наверное, другой частью мозгов она понимает, что и для нее это плюс, потому что она видит оценку со стороны <...> Поэтому бросать просто так мы не позволим. Что-то взамен, пожалуйста (мама, 38 лет, дочь, 8-й класс).

Мотивируя ребенка к занятиям в переломные периоды, родители подчеркивают важность упорства, командного духа, создают образ успешного будущего.

Иногда жалко ее, хочется, чтобы отдохнула. Но, как говорится, без труда не выловишь

и рыбку из пруда. Смотрит, что одноклассники идут гулять. Но мы стараемся подбодрить ее, направить на успех: «Пусть идут гулять, а ты добиваешься успехов в спорте, а не болтаешься по улице (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).

В соответствии с закономерностями, показанными возрастной психологией, мотивация ученика начальной школы носит преимущественно социальный характер и со временем интериоризируется; если по отношению к четверокласснику настойчивое давление со стороны родителей («заставлять заниматься») может быть эффективным, то для старшеклассника важнее собственные мотивы и среда сверстников, и его стремление заниматься в меньшей степени зависит от родительских усилий.

Загруженность или сильная усталость после болезни, был такой период, что ни там и ни тут, хотелось все бросить. Но она же в команде, у нее командный дух, просто не может подвести свою команду (мама, 46 лет, дочь, 11-й класс).

Если педагог воспринимается родителями не как помощник, а как конкурент, посягающий на время и успехи их ребенка, это ведет к недоливовству и в перспективе окончанию занятий.

Успеваемостью в школе я не очень довольна, потому что мы сейчас слишком много времени уделяем спорту. Приходит в восьмом часу вечером и уже уроки не успевает делать, естественно, хочется и отдохнуть ребенку. С тренером пыталась говорить, но для тренера важны успехи в спорте, а не в учебе. Вплоть до того, что, если ребенок идет в музей с классом и пропускает занятие, мне уже тренер звонит и выговаривает. И мне это не нравится. Ребенок же должен как-то развиваться помимо спорта. Вроде как и хочется ходить, но если так дальше будет... (мама, 33 года, дочь, 6-й класс)

Для сторонников стратегии «максимального насыщения» образовательного пространства характерны более жесткие практики контроля интернет-активности, свободного времени и общения ребенка вне школы.

Конечно, контролирую. У меня все пароли есть, иногда штудирую страницу, я должна быть в курсе всех событий, чем мой ребенок занимается. Иногда уже очень тяжело досту-

чаться, тогда я просто отключаю WiFi (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).

Родители, придерживающиеся стратегии «оптимального насыщения» образовательного пространства, чаще говорят о гибких практиках контроля, больше внимания уделяют эмоциональному состоянию ребенка и сильнее полагаются на сознательность ребенка и его чувствительность к желаниям взрослых.

Я не могу сказать, что какие-то жесткие, но ограничения есть. Всё после того, как сделаны уроки. Потому что ребенок перевозбуждается от этих игр на компьютере, планшете. Но и не запрещаю, потому что без этого уже никак (мама, 51 год, дочь, 5-й класс).

Родители склонны вовлекать ребенка в обучение, руководствуясь своим опытом, мечтами и амбициями, и бывает, что заинтересованность родителей не совпадает с желаниями ребенка.

У меня была мечта, чтобы мои сыновья играли на инструменте, занимались музыкой, пели, танцевали, но... это не их. Здесь я пыталась силой, уговорами, заставляли, объясняли, бабушка разговаривала. Но вот нет. Выгоняют его с занятий, не высиживает он там, срывает уроки. Конечно, есть мои «хотелки» как мамы, но есть еще и возможности ребенка (мама, 36 лет, сын, 4-й класс).

Родители часто сталкиваются с тем, что ребенок отличается от их ожиданий: оказывается менее вынослив, более общителен, не заинтересован в том, что нравится родителю, и имеет способности к другому. Родители постепенно вычленяют и учатся учитывать эти отличия, но у многих детей наравне с воспоминаниями об успешном обучении появляются воспоминания и о том, что «мама или папа так хотели, чтобы я научился (чему-то), а мне было так трудно/скучно, и ничего из этого не вышло».

У нас было самбо, была акробатика, рядом с нашей школой, но как-то не пошло. Хотя мы больше года занимались. Ему именно силовые упражнения не понравились, он подавал надежды, но силовое действие — это не в его характере. Может быть, это больше наше было желание (мама, 45 лет, сын, 7-й класс).

Мерцающая вовлеченность детей в дополнительное образование

Некоторые дети в актуальный момент опроса не посещают никаких дополнительных заданий, однако в их опыте есть многочисленные пробы занятий, прерывания и поиски новых. Родители часто формулируют это как отсутствие мотивации у ребенка в связи с отношениями с учителем, с индивидуально-личностными особенностями и т. п.

Вот, «вот-вот я пойду, да»... а потом все <...> Ходил в той школе на занятие — я говорю: «Будешь ходить?» — «Буду», а потом один раз сходил — и «не пойду» (мама, сыновья, 7-й и 4-й классы).

Родители детей с мерцающей вовлеченностью не ставят задачи усиления нестойкой мотивации ребенка, хотя у них также присутствует местоимение «мы» и заинтересованность в занятиях. У таких детей шире кругозор, они знакомятся с большим числом преподавателей и детей и приобретают опыт множественных проб, однако за счет отсутствия длительного погружения в конкретное занятие их опыт обращения с личными возможностями в целом беднее: они не успевают вложить достаточно усилий, чтобы достичь заметных успехов, которые бы поддержали их мотивацию в кризисный момент, не успевают сформировать значимые отношения с преподавателем и сверстниками, и их приобщение к тем или иным занятиям остается преимущественно поверхностным. Если дети, активно вовлеченные в дополнительное образование, получают знание о своих сторонах, связанных с настойчивостью, трудолюбием, совладанием с трудностями, успехами как результатом усилий и реализованным интересом, то дети, чья активность пульсирует, скорее получают представление о том, что **не** является предметом их интереса и сферой успешности.

Низкая вовлеченность детей в дополнительное образование

Посещение дополнительных занятий сейчас является общепринятой практикой, поэтому невовлеченность в него детей может указывать на разного рода неблагополучие; так, зарубежные программы внешкольного образования во многом адресованы детям из уязвимых семей и

ориентированы на преодоление образовательного неравенства и профилактику социальных рисков. В целом можно говорить о следующих причинах того, что ребенок не занимается дополнительным образованием.

Во-первых, причиной невовлеченности детей в дополнительное образование является **семейное неблагополучие**. Дети из семей группы риска часто лишены родительской поддержки в посещении дополнительных занятий и, кроме того, могут демонстрировать различные негативные поведенческие паттерны (драки, ругань, употребление психоактивных веществ и пр.), способствующие их исключению из необязательных образовательных процессов. Дети могут использоваться для опеки младших детей в ущерб их собственному развитию.

— Чем занимается ребенок после прихода из школы (в 15 часов)?

— Дальше брат. Они играют, рисуют, все, что пожелаете. Все время они вместе, пока искупаются, пока то, пока се, они едят вместе. Все его время занимает брат, получается. У нас старший сын — мамин помощник <...>

— А на какие-то кружки, дополнительные занятия ходит?

— Пока не успеваем. Все хотим, но вот никак. Хотим опять в бассейн, но пока никак. Потому что со временем тяжело (папа, сын, 3-й класс, и сын, 2 года).

Во-вторых, это **отсутствие ценности образования и ориентация на другие достижения**.

В-третьих, это **сложности с физическим и психическим состоянием ребенка**, в зависимости от степени тяжести которых отсутствие дополнительного образования носит временный или системный характер.

Лишь бы живой и здоровый был, для меня вот это в приоритете <...> И многих я знаю, которые без образования, это умнейшие люди. И очень многих знаю, которые с образованием и (стучит по столу) «товарищ дерево», даже поговорить не о чем. Это для меня не показатель. Есть, допустим, у меня сын старший — он не окончил вуз, он окончил училище — но он сам себе купил квартиру. Руки надо иметь и голову. Это немножко другое (мама, сын, 4-й класс).

Здесь мать очень вовлечена в заботу о здоровье ребенка, в то время как образование не является для нее приоритетом. Ребенок, вероятно, сможет приобщиться к дополнительному образованию в случае появления собственного стойкого интереса, но по умолчанию матерью эта сфера жизни для него как значимая не рассматривается.

На ПМПК поставили нарушения письменной речи, приходил платный логопед, поставил дисграфию и дислексию <...> Я думаю, вот этот год мы отсидим и никуда с ней ходить не будем, а так-то я вообще, когда узнала, что кружки есть, я ей говорю — хочешь, когда бадминтон пойдем, хочешь, еще куда-нибудь (мама, дочь, 8 лет).

Мать в целом заинтересована в обучении ребенка, трудности в развитии создают более или менее временный барьер для вовлечения ребенка в дополнительное образование.

Таким образом, непосещение дополнительного образования в основном обуслов-

лено неблагоприятной семейной ситуацией и отсутствием ценности образования как такового, хотя проблемы медицинского и психологического характера также имеют значение.

Заключение

Итак, можно говорить о неоднородности установок семей по отношению к дополнительному образованию, которые детерминируют стратегии проектирования образовательного пространства детей. Показанные различия представляются важными в контексте психолого-педагогического сопровождения детей в том числе потому, что невовлеченность ребенка в дополнительные занятия часто может служить индикатором семейного неблагополучия и потребности в социально-психологической помощи. В целом можно говорить о том, что основным «архитектором» образовательного пространства ребенка является его семья — в первую очередь, родители и прадеды.

Литература

1. Ивановщина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: Внеклассная деятельность российских школьников. Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174—196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196
2. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания. Вопросы образования. 2016. № 1. С. 160—190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190
3. Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Доступ к дополнительному образованию: Влияние характеристик семьи // Образование и социальная дифференциация: коллективная монография / Отв. ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. С. 416—430.
4. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию. Образовательная политика. 2014. № 1. С. 27—40.
5. Blomfield C.J., Barber B.L. Brief Report: Performing on the Stage, the Field, or Both? Australian Adolescent Extracurricular Activity Participation and Self-Concept. Journal of Adolescence. 2009. Vol. 32. No 3. Pp. 733—739.
6. Feldman A.F., Matjasko J.L. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. № 2. Pp. 159—210.
7. Mahoney J.L., Schweder A.E., Stattin H.K. Structured After-School Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to their Parent. Journal of Community Psychology. 2002. Vol. 30. № 1. Pp. 69—86.
8. Hansen D.M., Larson R.W., Dworkin J.B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. Journal of Research on Adolescence. 2003. Vol. 13. № 1. Pp. 25—55.
9. Hansen D.M., Skorupski W.P., Arrington T.L. Differences in Developmental Experiences for Commonly Used Categories of Organized Youth Activities. Journal of Applied Developmental Psychology. 2010. Vol. 31. № 6. Pp. 413—421.
10. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman & Littlefield Publishers. 2000. 288 p.
11. Lareau A. Unequal childhoods: Class, race, and family life. University of California Press. 2011. 343 p.
12. Vincent C., Ball S.J. Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. Sociology. 2007. Vol. 41. № 6. Pp. 1061—1077.

Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents

Bochaver A.A.*,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
abochaver@hse.ru*

Verbilovich O.E.**,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
overbilovich@hse.ru*

Pavlenko K.V.***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kpavlenko@hse.ru*

Polivanova K.N.****,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kpolivanova@hse.ru*

Sivak E.V.*****,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
esivak@hse.ru*

The paper explores parental attitudes towards additional education basing on the materials of 20 interviews with parents of schoolchildren. We analyse the ideas about the value and objectives of additional education among parents in the context of three types of children's involvement in additional education — high, flickering and low. We then discuss parental practices of control over children's education and of maintaining children's motivation and compare their views on the problems solved by different areas of activities (foreign languages, sports and dance, visual arts, revising the curriculum with the help of tutors, computer knowledge). Also, we focus on the strategies of "maximal" and "optimal" filling of out-of-school educational space that is common among parents of children with high involvement in additional education. The paper concludes with reflections on the significance of the family in the organization of the child's educational space since the parents and other members of the family are the primary initiators, organizers, actors responsible for the child's educational space.

For citation:

Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 32—40. doi: 10.17759/ pse.2018230403 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bochaver Alexandra Alexeevna*, PhD in Psychology, Researcher, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: abochaver@hse.ru

** *Verbilovich Olga Evgenyevna*, PhD student, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: overbilovich@hse.ru

*** *Pavlenko Ksenia Viktorovna*, PhD in Sociology, Analyst, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kpavlenko@hse.ru

**** *Polivanova Katerina Nikolaevna*, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor of the Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kpolivanova@hse.ru

***** *Sivak Elizaveta Viktorovna*, Director, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, Moscow, Russia. E-mail: esivak@hse.ru

Keywords: educational space of the child, additional education, family, child's involvement in additional education.

References

1. Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. Sotsializatsiya cherez neformal'noe obrazovanie: Vneklassnaya deyatel'nost' rossiiskikh shkol'nikov [Socialization through the informal education: extracurricular activities of Russian students]. *Voprosy obrazovaniya [Educational studies Moscow]*, 2014, no. 3, pp. 174—196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196
2. Kosaretskii S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Osobennosti uchastiya detei v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semei i meste prozhivaniya [Characteristics of children's involvement in supplementary education determined by families differences by cultural-educational and economical status and location]. *Voprosy obrazovaniya [Educational studies Moscow]*, 2016, no. 1, pp. 160—190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190
3. Polivanova K.N., Sivak E.V. Dostup k dopolnitel'nomu obrazovaniyu: Vliyanie kharakteristik sem'i [Availability of supplementary education: impact of the family characteristics]. In Karnoi M., Frumin I.D., Karmaeva N.N. (eds.), *Obrazovanie i sotsial'naya differentsiatsiya: kollektivnaya monografiya [Education and social differentiation: collective monograph]*. Moscow, Publ. Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 416—430.
4. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Uchenik osnovnoi shkoly: otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniyu [Student of the regular school: attitudes towards supplementary education]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policies]*, 2014, no. 1, pp. 27—40.
5. Blomfield C.J., Barber B.L. Brief Report: Performing on the Stage, the Field, or Both? Australian Adolescent Extracurricular Activity Participation and Self-Concept. *Journal of Adolescence*, 2009, vol. 32, no. 3, pp. 733—739.
6. Feldman A.F., Matjasko J.L. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 2005. Vol. 75, no. 2, pp. 159—210.
7. Mahoney J.L., Schweder A.E., Stattin H.K. Structured After-School Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to their Parent. *Journal of Community Psychology*, 2002. Vol. 30, no. 1, pp. 69—86.
8. Hansen D.M., Larson R.W., Dworkin J.B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 2003. Vol. 13, no. 1, pp. 25—55.
9. Hansen D.M., Skorupski W.P., Arrington T.L. Differences in Developmental Experiences for Commonly Used Categories of Organized Youth Activities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2010. Vol. 31, no. 6, pp. 413—421.
10. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman and Littlefield Publishers, 2000. 288 p.
11. Lareau A. Unequal childhoods: Class, race, and family life. University of California Press. 2011. 343 p.
12. Vincent C., Ball S.J. Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. *Sociology*, 2007. Vol. 41, no. 6, pp. 1061—1077.

Семантическая оценка смысловой динамики учебного пространства ВУЗа в процессе обучения критическому мышлению по модели свободных искусств и наук

Полянина О.И.*,
ПГНИУ, Пермь, Россия,
helgapol72@gmail.com

Балева М.В.**,
ПГНИУ, Пермь, Россия,
milenabaleva@yandex.ru

Шевкова Е.В.***,
ПГНИУ, Пермь, Россия,
eshevkova@gmail.com

Представлены материалы исследования динамики коннотативных значений понятий, описывающих учебное пространство ВУЗа, у студентов, прошедших обучение по курсу «Мышление и письмо», который является ключевым в образовательной модели по системе свободных искусств и наук. Тестировалась гипотеза о динамической тенденции к большей дифференциации и индивидуализации понятий «студент», «обучение», «учебная группа» у студентов экспериментальной выборки. Участники исследования (всего 152 студента, из них 110 девушек и 42 юноши в возрасте от 17 до 23 лет, $M = 17,91$, $SD = 0,79$) оценивали данные понятия с помощью шкалы семантического дифференциала до и после обучения по курсу. Обнаружено ($p < 0,10 \div 0,05$), что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой коннотации понятия «студент» демонстрируют рост образности и субъективного оценочного компонента, понятие «обучение» начинает оцениваться как менее враждебное и более разнообразное. В свою очередь, динамика коннотативных характеристик понятия «учебная группа» обнаруживает преимущественное сходство с

Для цитаты:

Полянина О.И., Балева М.В., Шевкова Е.В. Семантическая оценка смысловой динамики учебного пространства ВУЗа в процессе обучения критическому мышлению по модели свободных искусств и наук // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 41—51. doi: 10.17759/pse.2018230404

* Полянина Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ), Пермь, Россия. E-mail: helgapol72@gmail.com

** Балева Милена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ), Пермь, Россия. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

*** Шевкова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ), Пермь, Россия. E-mail: eshevkova@gmail.com

контрольными (фоновыми) показателями. Полученные результаты представляют интерес для широкого круга преподавателей высших учебных заведений, прежде всего, в контексте целенаправленного воздействия педагогических технологий на формирование учебной мотивации учащихся и могут служить материалом для сравнительных исследований, направленных на изучение эффектов концептуально различных учебных программ.

Ключевые слова: динамика коннотативных значений, семантическое пространство, смысловая динамика, учебное пространство, образование по модели свободных искусств и наук.

Образование по модели свободных искусств и наук (Liberal Arts and Science) в высших учебных заведениях является своего рода альтернативой узкопрофильному (отраслевому) обучению. Данная модель наиболее успешно воплощает принципы компетентностной парадигмы, поскольку ее основным содержанием является развитие способности к эффективному решению профессиональных задач с учетом стремительно меняющегося внешнего контекста [подробнее см.: 2; 4; 5]. Важным преимуществом обучения по модели свободных искусств и наук (СИН) является сочетание гуманитарного и естественно-научного обучения, направленного на развитие адаптивного кругозора, предполагающего умение внедрять усвоенные знания и навыки для решения насущных жизненных задач. Междисциплинарное образование при этом не рассматривается как поверхностное ознакомление с той или иной наукой [1]. Вполне убедительным аргументом в пользу такого подхода является качество научных достижений выпускников американских колледжей, ведущих обучение по этой системе. Дж. Беккер, вице-президент Бард-колледжа (США), отмечает, что «из Суортмора вышло больше будущих обладателей Нобелевской премии, чем из Принстона, а Амхерст опережает Стэнфорд»¹ [2, с. 39].

Несмотря на выраженный интерес к образованию по модели СИН, ее внедрение в современных условиях наталкивается на ряд организационных и финансовых проблем. В первую очередь, реализация такого подхода требует обеспечения большого числа элективных

учебных курсов, во-вторых, — готовности преподавателей общаться со студентами в режиме совместного познания и диалога, в-третьих — большой доли индивидуальной работы и качественной обратной связи. На сегодняшний день в России данная модель реализуется лишь на факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета. Что касается других отечественных ВУЗов, наиболее реалистичным представляется внедрение в них некоторых ключевых элементов этой модели. Если говорить о наиболее существенных составляющих и одновременно целях образовательного процесса по обсуждаемой модели, то среди них можно назвать формирование умения четко выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также развитие аналитических навыков и критического мышления.

Учебный курс «Мышление и письмо», составляющий инструментальную основу учебных планов модели СИН, направлен на работу с текстами разной тематики и жанров. Тексты выступают в данном случае как некий информационный субстрат и трактуются в широком контексте социальных процессов, научных концепций и индивидуальных мировоззренческих позиций. Основной задачей курса является обучение студентов четко формулировать, отстаивать, а при необходимости пересматривать собственные суждения, включать их в систему современных общечеловеческих и субъективных форм знания [7].

Применение такого усеченного варианта модели современных искусств и наук требует

¹ Амхерст и Суортмор — колледжи, реализующие одни из лучших бакалаврских программ свободных искусств и наук. Основаны в США в XIX в

объективного оценивания производимых ею эффектов. При этом важно избежать предвзятой оценки, которая, как отмечают Ю.В. Иванова и П.В. Соколов [4], свойственна апологетам СИН и проявляется в превознесении достоинств данной модели в условиях конкурентной борьбы за потенциального абитуриента.

Исследований, выявляющих специфику психологических особенностей студентов, обучающихся по модели СИН, на сегодняшний день явно недостаточно. В работе С.Н. Goodman [9] показано, что студенты, обучающиеся по системе Liberal Arts, по сравнению со студентами инженерных специальностей, отличаются менее выраженной личностной стабильностью и самодостаточностью, а их личностный профиль близок к профилю человека, успешного в сферах офисной работы, преподавания социальных наук, в области музыки, банковского дела, сфере продаж, юриспруденции и развлечения. П. Пиплс [7], анализируя эффекты курса «Язык и мышление», приводит субъективные высказывания студентов, которые, несмотря на их содержательность и убедительный характер, не могут рассматриваться как объективные в силу особенностей процедуры и ситуации их конструирования.

На наш взгляд, наиболее адекватным методом, позволяющим оценить психологические эффекты обучения по данному курсу, может выступать семантическая оценка смысловой динамики учебного пространства ВУЗа, представленного набором ключевых понятий, непосредственно связанных с учебным процессом. Такие эффекты представляются вероятными, поскольку внедряемые элементы обучения по модели свободных искусств и наук принципиальным образом «выбиваются» из традиционной модели обучения, имеющей стойкие ассоциации с привычной образовательной средой.

Распространенные в психологии психосемантические исследования успешно применяются для решения подобных исследовательских задач [см., например: 3; 6; 8]. Отметим, что с помощью данного метода невозможно напрямую оценить развитие критического мышления студентов, рост которого постулируется в качестве концептуальной задачи

курса. Вместе с тем смысловую динамику ключевых понятий, связанных с процессом обучения, можно рассматривать как одно из проявлений критического переосмысления учебного пространства.

О смысловой динамике учебного пространства ВУЗа мы будем судить на основе содержательного обобщения отдельных сдвигов в динамике коннотативных значений понятий «студент», «обучение», «учебная группа», отражающих основные компоненты данного пространства.

Целью настоящего исследования является установление характера смысловой динамики учебного пространства ВУЗа через анализ и обобщение сдвигов в коннотативных значениях понятий «студент», «обучение», «учебная группа» у студентов, прошедших обучение по курсу «Мышление и письмо», в сравнении с контрольной группой.

В исследовании выдвигается следующая гипотеза: у студентов, прошедших обучение по курсу «Мышление и письмо», смысловая динамика понятий, описывающих учебное пространство ВУЗа, характеризуется большей дифференциацией и индивидуализацией в сравнении с контрольной группой.

Организация и методы исследования

Участники исследования. Участниками исследования стали 152 студента Пермского государственного национального исследовательского университета (из них 110 девушек и 42 юноши в возрасте от 17 до 23 лет, $M = 17,91$, $SD = 0,79$), обучающиеся по направлениям «Психология», «Социология», «Философия». Из них 87 человек прошли обучение по программе «Мышление и письмо» и сформировали, таким образом, экспериментальную группу, и 65 человек не прошли обучения по данной программе и вошли, соответственно, в контрольную группу.

Процедура. Тестирование осуществлялось в групповой форме во время учебных занятий. Осуществлялось два диагностических замера, проводившихся в экспериментальной и контрольной группах в одно и то же время, с максимальной разницей в 2 дня. Первый срез проводился до начала обучения по програм-

ме «Мышление и письмо», второй срез — по окончании обучения. Методика семантического дифференциала предъявлялась участникам в распечатанном виде.

Диагностический инструментарий. Для отслеживания эффектов воздействия курса «Мышление и письмо» использовался анализ динамики коннотативных значений основных понятий, составляющих смысловое поле процесса обучения в вузе: «студент», «обучение», «учебная группа». Выраженность коннотативных значений указанных понятий измерялась с помощью двухполюсных шкал семантического дифференциала Ч. Осгуда [10]. Студентам предлагалось последовательно оценить каждое из трех предложенных понятий с помощью 25 двухполюсных шкал. Диапазон оценок колебался от -3 до +3 баллов. При этом оценка в -3 балла по одному полюсу шкалы соответствовала оценке в +3 балла по противоположному полюсу. Оцениваемые понятия («студент», «обучение», «учебная группа») предъявлялись респондентам в случайном порядке.

Анализ данных. Обработка данных осуществлялась с помощью двух методов статистического анализа: t-критерия Стьюдента (для зависимых групп — при внутригрупповом сравнении

и для независимых групп — при межгрупповом сравнении) и эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, нормализация через вращение шкал). В силу многообразия и сложности содержательной интерпретации факторных структур анализу подвергались только первые (наиболее распространенные в выборке) факторы, охватывающие 25—38% дисперсии показателей.

Результаты

Результаты сравнения выраженности коннотативных характеристик исследуемых понятий в экспериментальной и контрольной группах до начала обучения по программе свидетельствовали об отсутствии значимых различий между ними. Исключение составила характеристика «хаотичный-упорядоченный»: студенты экспериментальной группы оценивали обучение как более хаотичное, чем студенты контрольной группы ($p < 0,05$).

В табл. 1 представлены статистически значимые результаты сравнения выраженности коннотативных характеристик исследуемых понятий в экспериментальной группе до и после обучения по программе (по данным первого и второго диагностических срезов).

Таблица 1

Различия в выраженности коннотативных характеристик исследуемых понятий в экспериментальной группе по данным первого и второго диагностических срезов (по данным t-критерия Стьюдента)

Коннотативные характеристики понятий	Среднее значение		t
	1 срез	2 срез	
ПОНЯТИЕ «СТУДЕНТ»			
большой-маленький	-0,59	-1,02	2,34**
горячий-холодный	-0,82	-1,10	1,89*
свежий-гнилой	-1,66	-1,22	-2,54**
ПОНЯТИЕ «ОБУЧЕНИЕ»			
легкий-тяжелый	1,33	1,03	1,86*
хаотичный-упорядоченный	1,51	1,05	2,20**
родной-чужой	-0,47	-0,79	2,00**
чистый-грязный	-1,43	-1,10	-2,08**
ПОНЯТИЕ «УЧЕБНАЯ ГРУППА»			
легкий-тяжелый	-0,94	-1,25	1,67*
хаотичный-упорядоченный	-0,83	-0,44	-1,81*
родной-чужой	-0,44	-0,82	2,14**

Примечания: * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$.

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что в коннотативных характеристиках понятий «студент», «обучение» и «учебная группа» произошли статистически значимые сдвиги от первого ко второму диагностическому срезу. Так, при оценке понятия «студент» были обнаружены значимые количественные различия в выраженности характеристик «большой-маленький» ($p < 0,05$), «свежий-гнилой» ($p < 0,05$) и «горячий-холодный» ($p < 0,10$). В качественном отношении студент стал оцениваться респондентами как более большой, менее свежий и более горячий. При оценке понятия «обучение» были обнаружены значимые количественные различия в выраженности характеристик «хаотичный-упорядоченный» ($p < 0,05$), «родной-чужой» ($p < 0,05$), «чистый-грязный» ($p < 0,05$) и «легкий-тяжелый» ($p < 0,10$). В качественном отношении обучение стало оцениваться респондентами как менее упорядоченное, менее чистое, более родное и менее тяжелое. При оценке понятия «учебная группа» были обнаружены значимые количественные различия в выраженности характеристик «родной-чужой» ($p < 0,05$), «легкий-тяжелый» ($p < 0,10$) и «хаотичный-упорядоченный» ($p < 0,10$). В качественном отношении учебная группа стала оцениваться респондентами как более родная, более легкая и менее хаотичная.

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента в контрольной группе свидетельствуют о том, что в коннотативных характеристиках понятий «студент», «обучение» и «учебная группа» также произошли статистически значимые сдвиги от первого ко второму диагностическому срезу. Так, студент стал оцениваться респондентами как более родной, менее свежий, менее чистый, менее сложный, более влажный, менее умный и менее острый; обучение — как более быстрое и менее доброе; учебная группа — как более родная, менее чистая, менее свежая, более влажная и более любимая.

Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп по итогам второго среза свидетельствуют об

отсутствии большого числа существенных различий между ними. Вместе с тем, если по итогам первого диагностического среза между исследуемыми группами наблюдалось единственное различие по характеристике «хаотичный-упорядоченный», относящейся к обучению, то по итогам второго среза данное различие стало незначимым, однако появились различия по характеристикам «большой-маленький» ($p < 0,05$) в отношении понятия «студент», а также «родной-чужой» ($p < 0,05$) и «любимый-ненавистный» ($p < 0,05$) в отношении понятия «учебная группа». По сравнению со студентами контрольной группы студенты экспериментальной группы после окончания обучения по программе стали оценивать студента как более большого, а учебную группу как менее родную и менее любимую.

В табл. 2 представлены наиболее выраженные факторы коннотативных характеристик исследуемых понятий в экспериментальной и контрольной группах до и после обучения по программе (по данным первого и второго диагностических срезов).

Как видно из таблицы, у участников экспериментальной группы по завершении обучения из ядра семантической оценки понятия «студент» исчезли характеристики «глупый-умный» и «острый-тупой» и прибавились характеристики «темный-светлый», «родной-чужой», «дорогой-дешевый», «быстрый-медленный», «свежий-гнилой», «чистый-грязный». Факторная структура характеристик, полученная по итогам второго среза, отличается большей дифференцированностью и образностью, в ней ослаблен собственно оценочный компонент. У участников контрольной группы по итогам второго среза из ядра семантической оценки исчезли характеристики «радостный-печальный», «активный-пассивный», «противный-приятный», «горячий-холодный», «жизнерадостный-унылый», «любимый-ненавистный» и прибавились характеристики «дорогой-дешевый», «злой-добрый», «острый-тупой». Можно заметить, что по степени дифференцированности характеристик полученные факторные структуры практически не отличаются друг от друга. Их содержательная динамика связана, по всей видимо-

Таблица 2

Наиболее выраженные факторы коннотативных характеристик исследуемых понятий в экспериментальной и контрольной группах по данным первого и второго диагностических срезов

Факторные структуры респондентов экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп ²			
ПОНЯТИЕ «СТУДЕНТ»			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
плохой-хороший (-0,67)	плохой-хороший (-0,66)	радостный-печальный (0,64)	дорогой-дешевый (0,48)
противный-приятный (-0,55)	темный-светлый (-0,65)	активный-пассивный (0,72)	злой-добрый (-0,59)
злой-добрый (-0,45)	противный-приятный (-0,53)	противный-приятный (-0,60)	свежий-гнилой (0,55)
любимый-ненавистный (0,64)	родной-чужой (0,44)	горячий-холодный (0,74)	острый-тупой (0,82)
глупый-умный (-0,79)	дорогой-дешевый (0,74)	жизнерадостный-унылый (0,57)	чистый-грязный (0,53)
острый-тупой (0,45)	быстрый-медленный (0,47)	любимый-ненавистный (0,78)	
	злой-добрый (-0,69)	свежий-гнилой (0,68)	
	любимый-ненавистный (0,79)	чистый-грязный (0,44)	
	свежий-гнилой (0,51)		
	чистый-грязный (0,78)		
25%	30%	26%	29%
ПОНЯТИЕ «ОБУЧЕНИЕ»			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
большой-маленький (0,73)	радостный-печальный (0,46)	радостный-печальный (0,79)	радостный-печальный (0,80)
горячий-холодный (0,71)	слабый-сильный (-0,68)	активный-пассивный (0,44)	слабый-сильный (-0,65)
чистый-грязный (0,51)	активный-пассивный (0,78)	противный-приятный (-0,80)	плохой-хороший (-0,71)
	противный-приятный (-0,46)	хаотичный-упорядоченный (-0,69)	темный-светлый (-0,47)
	жизнерадостный-унылый (0,57)	родной-чужой (0,51)	активный-пассивный (0,67)
	любимый-ненавистный (0,60)	злой-добрый (-0,59)	противный-приятный (-0,76)
	глупый-умный (-0,65)	жизнерадостный-унылый (0,81)	родной-чужой (0,54)
	чистый-грязный (0,44)	любимый-ненавистный (0,85)	злой-добрый (-0,52)
			жизнерадостный-унылый (0,82)
			любимый-ненавистный (0,85)
26%	29%	27%	29%

² Представлены только значимые факторные веса (0,40 и более).

ПОНЯТИЕ «УЧЕБНАЯ ГРУППА»			
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
радостный-печальный (0,67)	легкий-тяжелый (0,65)	легкий-тяжелый (0,48)	легкий-тяжелый (0,42)
слабый-сильный (-0,70)	радостный-печальный (0,67)	гладкий-шершавый (0,83)	радостный-печальный (0,60)
плохой-хороший (-0,71)	слабый-сильный (-0,63)	простой-сложный (0,78)	слабый-сильный (-0,81)
темный-светлый (-0,53)	плохой-хороший (-0,85)	расслабленный-напряженный 0,44)	плохой-хороший (-0,68)
активный-пассивный (0,50)	темный-светлый (-0,50)	мягкий-твердый (0,54)	темный-светлый (-0,55)
противный-приятный (-0,79)	противный-приятный (-0,79)		противный-приятный (-0,80)
злой-добрый (-0,82)	родной-чужой (0,41)		родной-чужой (0,77)
жизнерадостный-унылый (0,50)	злой-добрый (-0,88)		дорогой-дешевый (0,53)
глупый-умный (-0,70)	жизнерадостный-унылый (0,62)		злой-добрый (-0,83)
	любимый-ненавистный (0,43)		жизнерадостный-унылый (0,57)
	глупый-умный (-0,67)		любимый-ненавистный (0,74)
			свежий-гнилой (0,45)
			глупый-умный (-0,68)
			чистый-грязный (0,67)
32%	38%	31%	37%

сти, с переходом от характеристик внешней активности студента к характеристикам его внутреннего содержания.

Из ядра семантической оценки понятия «обучение» у студентов экспериментальной группы исчезли характеристики «большой-маленький» и «горячий-холодный» и прибавились характеристики «радостный-печальный», «слабый-сильный», «активный-пассивный», «противный-приятный», «жизнерадостный-унылый», «любимый-ненавистный», «глупый-умный». Факторная структура характеристик, полученная по итогам второго среза, отличается большей дифференцированностью. Если раньше обучение описывалось, скорее, в терминах формально-количественных характеристик, то по завершении курса его образ обогатился выраженной эмоциональной составляющей. Студенты контрольной группы не продемонстрировали существенных изменений структуры характеристик понятия «обучение» ни по параметру дифференцированности, ни с точки зрения содержательного наполнения.

Из семантического пространства понятия «учебная группа» участники эксперимен-

тальной выборки исключили характеристику «активный-пассивный», и прибавили характеристики «легкий-тяжелый», «родной-чужой», «любимый-ненавистный». Данные изменения могут свидетельствовать о росте проясненности своего отношения к учебной группе, собственного места и статуса в ней. Участники контрольной группы исключили (в качестве ключевых) характеристики «гладкий-шершавый», «простой-сложный», «расслабленный-напряженный», «мягкий-твердый» и прибавили характеристики «радостный-печальный», «слабый-сильный», «плохой-хороший», «темный-светлый», «противный-приятный», «родной-чужой», «дорогой-дешевый», «злой-добрый», «жизнерадостный-унылый», «любимый-ненавистный», «свежий-гнилой», «глупый-умный», «чистый-грязный». Данные изменения свидетельствуют об усложнении и дифференциации образа учебной группы, идентификации себя в ее пространстве.

Обсуждение

Таким образом, анализ динамики коннотативных характеристик понятий, описывающих

основные компоненты учебного пространства ВУЗа, у студентов, прошедших обучение по программе «Мышление и письмо», показывает чувствительность их семантического пространства к специально организованному воздействию на речемыслительные процессы. Обучающиеся демонстрируют большую степень дифференциации и индивидуализации своего семантического пространства в отношении исследованных стимулов.

Естественная динамика отношения к понятию «студент», демонстрируемая респондентами контрольной группы, свидетельствует об изменении его семантических характеристик в сторону большей простоты (обыденности) и безопасности. Однако у респондентов экспериментальной группы имеет место иная семантическая динамика данного понятия. Можно предположить, что усиление таких характеристик студента, как «большой» и «горячий» свидетельствует о восприятии его повышенной значимости (субъектности) и выраженной активности в процессе обучения. В целом используемые респондентами экспериментальной группы характеристики понятия «студент» отличаются ростом образности и субъективно-оценочного компонента. Поскольку выявленная содержательная динамика не наблюдается в контрольной группе, можно утверждать, что данные изменения семантического пространства возникают под воздействием обучающей программы «Мышление и письмо».

Динамика коннотативного образа понятия «обучение» у студентов контрольной группы характеризуется движением к восприятию его большей враждебности (напряженности и сложности). Содержательно противоположная картина наблюдается у студентов, освоивших курс «Мышление и письмо»: обучение начинает оцениваться ими как менее враждебное (родное, менее тяжелое), а также более разнообразное. Описываемое ранее в терминах трудоемкости, понятие «обучение» обогащается у респондентов экспериментальной группы выраженной эмоциональной составляющей, чего не наблюдается у респондентов контрольной группы.

В динамике оценки понятия «учебная группа» у студентов контрольной группы об-

наруживаются тенденции, сходные с оценкой понятия «студент»: учебная группа начинает характеризоваться как более привычное, освоенное и позитивно воспринимаемое пространство. У студентов экспериментальной группы наблюдается сходная динамика образа учебной группы. Сдвиг к его большей дифференцированности и нагруженности оценками, имеющими непосредственное отношение к Я-образу, является, скорее, проявлением закономерностей групповой динамики, а не воздействием обучающей программы. Вместе с тем в образ учебной группы у респондентов, прошедших обучение по программе, добавляются характеристики большей легкости и меньшей хаотичности. Это можно объяснить более функциональным и аналитичным восприятием группы студентами, освоившими курс «Мышление и письмо».

Выводы

Полученные нами в эмпирическом исследовании результаты позволяют констатировать следующее.

1. В результате целенаправленного применения специальных приемов, направленных на развитие критического мышления, в сознании студентов обнаруживается смысловой сдвиг в представлениях об учебном пространстве ВУЗа, обозначенном понятиями «студент», «обучение», «учебная группа».

2. Понятию «студент» стали приписывать такие характеристики, как большой, а также менее свежий и более горячий. Оно стало характеризоваться большей дифференцированностью и образностью, в нем уменьшился оценочный компонент.

3. Понятие «обучение» стало описываться как менее упорядоченное, менее чистое, более родное и менее тяжелое. Причем его первоначальные характеристики (в основном формально-количественные) обогатились выраженной эмоциональной составляющей.

4. «Учебная группа» стала оцениваться как более родная, более легкая и менее хаотичная. Общая динамика структуры ее характеристик свидетельствует о росте проясненности у субъекта своего отношения к группе, собственного места и статуса в ней.

Полученные в исследовании результаты представляют интерес для широкого круга преподавателей высших учебных заведений, прежде всего, в контексте целенаправленного воздействия педагогических технологий на формирование учебной мотивации студентов в процессе обучения по курсу «Мышление и

письмо», который является ключевым при реализации модели свободных искусств и наук. Обнаруженные закономерности смысловой динамики могут служить материалом для сравнительных исследований, направленных на изучение эффектов концептуально различных учебных программ.

Литература

1. *Балицкая И.В.* Мультикультурный аспект содержания учительских программ (на примере колледжей свободных искусств США) // Среднее профессиональное образование. 2006. № 11. С. 63—66.
2. *Беккер Дж.* Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 33—61. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
3. *Захарова И.В., Стрюкова Г.А.* Семантический дифференциал как метод диагностики восприятия учащимися педагога // Психологическая наука и образование. 1999. № 3—4. С. 30—35.
4. *Иванова Ю.В., Соколов П.В.* Перспективы развития образования по модели свободных искусств и наук в России // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 72—91. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-72-91.
5. *Кудрин А.Л.* Свободные искусства и науки в системе российского университетского образования // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 62—71. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
6. *Леонидова О.С.* Применение семантического дифференциала для реализации компетентностного

подхода в ВУЗе // Информатизация образования и науки. 2012. № 15. С. 128—134.

7. *Пиплс П.* Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 116—131. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-116-131.
8. *Серова А.А., Заболоцкая Т.А.* Применение методов семантического дифференциала в исследованиях динамики самооценки профессиональной зрелости студентов экономического профиля // Математика, статистика и информационные технологии в экономике, управлении и образовании. Сборник трудов V Международной научно-практической конференции. Тверь: Тверской государственный университет. 2016. С. 139—144.
9. *Goodman, C.H.* A comparison of the interests and personality traits of engineers and liberal arts students // Journal of Applied Psychology. 1942. Vol. 26(6). P. 721—737. doi: 10.1037/h0055696.
10. *Osgood, C.E., Suci, G.J.* Factor analysis of meaning // Journal of Experimental Psychology, 1955. Vol. 50(5). P. 325—338. doi: 10.1037/h0043965.

Evaluation of the Semantic Dynamics of Educational Space of University in the Process of Nurturing Critical Thinking in Students of Liberal Arts and Sciences Programme

Polyanina O.I.*,

*Perm State University, Perm, Russia,
helgapol72@gmail.com*

Baleva M.V.**,

*Perm State University, Perm, Russia,
milenabaleva@yandex.ru*

Shevkova E.V.***,

*Perm State University, Perm, Russia,
eshevkova@gmail.com*

The study is devoted to the analysis of the connotative dynamics of the concepts describing the educational space of university in students of Liberal Arts and Sciences degree programme who took a course in "Thinking and Writing". The hypothesis tested was that there would be a dynamic trend towards greater differentiation and individualization of concepts "student", "learning" and "training group" in the experimental group as compared to the control sample. The participants (152 students, including 126 females and 26 males aged from 17 to 23, $M = 17.91$, $SD = 0.79$) evaluated these concepts using the Semantic Differential Scale before and after the course. It was found ($p < 0.10 \div 0.05$) that in the experimental sample the connotations for "student" showed an increase in imagery and subjective evaluation component, and the concept "learning" was assessed as less hostile and more diverse. In turn, the connotative dynamics of the meanings for "training group" was similar to that of the control group. The obtained results are of primary interest in the context of shaping the students' learning motivation and can be employed in comparative studies of the effects produced by conceptually different educational programs.

Keywords: dynamics of connotative meanings, semantic space, semantic dynamics, learning space, Liberal Arts and Sciences programme.

References

1. Balitskaya I.V. Mul'tikul'turnyi aspekt soderzhaniya uchitel'skikh programm (na primere kolledzhei svobodnykh iskusstv SShA) [Multicultural aspect of the contents of teachers' programs (exemplified by the USA colleges for Liberal Arts)]. *Srednee professional'noe obrazovanie [Secondary vocational education]*, 2006, no. 11, pp. 63—66.
2. Becker J. Obrazovanie po sisteme svobodnykh iskusstv i nauk: otvet na vyzovy XXI v. [Education in the system of Liberal Arts and Sciences: the answer to the challenges of the 21st century]. *Voprosy obrazovaniya*

For citation:

Polyanina O.I., Baleva M.V., Shevkova E.V. Evaluation of the Semantic Dynamics of Educational Space of University in the Process of Nurturing Critical Thinking in Students of Liberal Arts and Sciences Programme. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 41—51. doi: 10.17759/pse.2018230404 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Polyanina Olga Ivanovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Perm State University, Perm, Russia. E-mail: helgapol72@gmail.com

** Baleva Milena Valerievna, PhD in Psychology, Associate Professor, Perm State University, Perm, Russia. E-mail: milenabaleva@yandex.ru

*** Shevkova Elena Victorovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Perm State University, Perm, Russia. E-mail: eshevkova@gmail.com

- [*Educational Studies*], 2015, no. 4. pp. 33—61. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
3. Zakharova I.V., Stryukova G.A. Semanticheskii differentsial kak metod diagnostiki vospriyatiya uchashchimisya pedagoga [Semantic differential as a method of diagnosing students' perception of the teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 1999, no. 3—4, pp. 30—35.
 4. Ivanova Yu.V., Sokolov P.V. Perspektivy razvitiya obrazovaniya po modeli svobodnykh iskusstv i nauk v Rossii [Prospects for the development of education in the model of liberal arts and sciences in Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [*Educational Studies*], 2015, no. 4, pp. 72—91. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-72-91.
 5. Kudrin A.L. Svobodnye iskusstva i nauki v sisteme rossiiskogo universitetskogo obrazovaniya [Liberal Arts and Sciences in the system of Russian university education]. *Voprosy obrazovaniya* [*Educational Studies*], 2015, no. 4. pp. 62—71. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
 6. Leonidova O.S. Primenenie semanticheskogo differentsiala dlya realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v VUZe [The application of the semantic differential for the implementation of the competence approach in the university]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki* [*Informatization of education and science*], 2012, no. 15, pp. 128—134.
 7. Peoples P. Razvitie rechi i kriticheskogo myshleniya u studentov v programmakh Bard-kolledzha [Development of students' speech and critical thinking in Bard College programs]. *Voprosy obrazovaniya* [*Educational Studies*], 2015, no. 4, pp. 116—131. doi: 10.17323/1814-9545-2015-4-116-131.
 8. Serov A.A., Zabolotskaya T.A. Primenenie metodov semanticheskogo differentsiala v issledovaniyakh dinamiki samootsenki professional'noi zrelosti studentov ekonomicheskogo profilya [Application of semantic differential methods in studies of the dynamics of professional maturity of students in the economic profile]. *Matematika, statistika i informatsionnye tekhnologii v ekonomike, upravlenii i obrazovanii* (g. Tver', 31 maya 2016 g). Sbornik trudov P'atoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [*Mathematics, Statistics and Information Technology in Economics, Management and Education. Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference*]. Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet Publ, 2016, pp. 139—144.
 9. Goodman, C.H. A comparison of the interests and personality traits of engineers and liberal arts students. *Journal of Applied Psychology*, 1942. Vol. 26(6), pp. 721—737. doi: 10.1037/h0055696.
 10. Osgood, C.E., Suci, G.J. Factor analysis of meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 1955. Vol. 50(5), pp. 325—338. doi: 10.1037/h0043965.

Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников

Ильин В.А.*,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
va0405@mail.ru

Ильичева И.В.**,

ГБОУ «Школа № 1409», Москва, Россия,
1409@edu.mos.ru

Леванова Е.А.***,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
levanova.46@mail.ru

Михайлова Е.А.****,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
6412198@gmail.com

Пушкарёва Т.В.*****,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
pushkareva-tv@mail.ru

Авторами обосновывается целесообразность разработки и внедрения мониторинга психосоциального развития (МПР) школьников как одного из наиболее эффективных и практически реализуемых средств решения целого ряда актуальных как собственно психолого-педагогических, так и организационно-управленческих задач. В рамках проверки общей гипотезы, согласно которой, внедрение системы МПР школьников позволит, в значительной степени, реализовать на практике индивидуально-личностный подход к обучению без радикальной трансформации существующей системы среднего образования, разработано и верифицировано методическое обеспечение мониторинга, включающее дифференциал психосоциального развития, методику определения ценностно-ориентационного

Для цитаты:

Ильин В.А., Ильичева И.В., Леванова Е.А., Михайлова Е.А., Пушкарёва Т.В. Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 52—60. doi: 10.17759/pse.2018230405

* *Ильин Валерий Александрович*, доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: va0405@mail.ru

** *Ильичева Ирина Викторовна*, кандидат педагогических наук, директор, ГБОУ «Школа № 1409», Москва, Россия. E-mail: 1409@edu.mos.ru

*** *Леванова Елена Александровна*, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: levanova.46@mail.ru

**** *Михайлова Елена Анатольевна*, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: 6412198@gmail.com

***** *Пушкарёва Татьяна Владимировна*, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

единства группы, социально-психологическую модификацию методики «Репертуарные решетки Дж. Келли». Представлены результаты проверки эвристичности избранного теоретико-методологического подхода и методического обеспечения, осуществленной на выборке учащихся 6-х — 10-х классов ГБОУ г. Москвы «Школа 1409». Показано, что МПР школьников позволяет выявить проблемные аспекты процесса и результата воспитательно-развивающей деятельности и разработать эффективные средства психолого-педагогической коррекции с учетом специфики конкретного образовательного учреждения.

Ключевые слова: мониторинг психосоциального развития, дифференциал психосоциального развития, кризис психосоциального развития, психолого-педагогическое воздействие.

Введение

Одной из приоритетных задач современного школьного образования является формирование личности потенциально эффективной и конкурентоспособной в условиях инновационной экономики (экономики знаний). Это предполагает, что индивид с одной стороны осознанно принимает и разделяет фундаментальные ценности социальной системы и в то же время, не просто открыт к восприятию инновационных идей, но обладает потребностью и способностью выступать в качестве субъекта их генерирования и реализации [7].

При этом, несмотря на наличие целого ряда теоретических обоснованных и, более того, вполне успешно апробированных моделей развивающего обучения, представленных в работах, в частности Н.Е. Вераксы, А.В. Мудрика, Д.Б. Эльконина и др., решение данной задачи на уровне массовой школы к настоящему моменту вряд ли можно считать удовлетворительным (об этом свидетельствуют, в частности, результаты целого ряда практикоориентированных исследований особенностей психосоциального развития российских школьников и студентов) [12]. Одной из системных причин такого положения дел, на наш взгляд, является отсутствие методического обеспечения, позволяющего выявлять приоритеты и средства развивающего воздействия, с учетом индивидуально-личностных особенностей школьников, а также, отслеживания траектории их социально-психологического развития.

Подставляется, что одним из практически возможных и научно обоснованных вари-

антов решения заявленной проблемы, является мониторинг психосоциального развития школьников.

Выбор в качестве теоретико-методологической базы разработки мониторинга именно психосоциальной концепции развития обусловлен целым рядом оснований.

Кратко обозначим основные из них.

Во-первых, в рамках психосоциального подхода процесс и результат развития личности рассматривается как целокупность воздействия трех основных факторов: генетической обусловленности, предшествующего опыта и межличностной ситуации развития. При этом негативное влияние любого из них может быть, если не исчерпывающе, то в значительной степени компенсировано другим.

Во-вторых, результаты психосоциального развития в дошкольном возрасте, хотя и носят достаточно устойчивый характер и опосредуют траекторию дальнейшего развития, не являются необратимыми. Иными словами, дисфункциональные личностные установки, сформированные в раннем возрасте, могут быть компенсированы и пересмотрены в процессе школьного обучения при условии их своевременного выявления и адекватного коррекционного воздействия.

В-третьих, период школьного обучения охватывает возрастные этапы, сенситивные в отношении разрешения двух важнейших, с точки зрения психосоциальной теории развития интраперсональных конфликтов — «трудлюбие против чувства неполноценности» (6—12 лет) и «идентичность против психосоциальной спутанности» (12—21 год).

В-четвертых, в рамках психосоциальной теории развития разработан и верифицирован методический инструментарий, позволяющий оценивать уровень психосоциального развития школьников, а также прогнозировать его динамику и перспективы.

В свете вышесказанного представляется, что разработка и внедрение мониторинга психосоциального развития школьников реально позволит эффективно разрешать целый ряд, как психолого-педагогических, так и организационно-управленческих задач:

1) отслеживать динамику индивидуально-личностного развития школьников на всем протяжении обучения, выявлять целевые приоритеты и средства развивающего воздействия применительно как к отдельно взятому учащемуся, так и к группам (классам, неформальным объединениям, группам внеурочной работы и т. п.) с учётом их особенностей;

2) определять формы и методы развивающего обучения наиболее эффективные и адекватные для конкретного класса учащихся, параллели и т. п.;

3) формировать школьные классы, рабочие группы, группы дополнительного образования и т.п. с учетом особенностей и потребностей индивидуально-личностного развития школьников;

4) внедрять системы специализированного обучения и профориентации старшеклассников с учетом их индивидуально-личностных особенностей и потребностей;

5) аргументированно обосновывать необходимость тех или иных психолого-педагогических и организационно-методических мероприятий при работе с родителями;

6) объективно оценивать целесообразность и эффективность введения тех или иных курсов дополнительного образования, кружков, секций и т. п., инновационных методов учебной, воспитательной, развивающей деятельности;

7) объективно оценивать эффективность профессиональной деятельности педагогов, управленческого персонала, учреждения среднего образования в целом;

8) повышать уровень трудовой мотивации педагогических кадров, их внутреннюю готов-

ность к использованию творческих подходов к обучению, повышению профессиональной квалификации;

9) обоснованно аргументировать перед вышестоящими управленческими структурами потребности в научно-методическом, финансовом, материально-техническом, организационном обеспечении инновационного развития субъекта образовательной деятельности.

Далее мы представим основные результаты апробации мониторинга психосоциального развития, как в методическом, так и в организационном аспектах. Данное, пилотажное, по сути дела исследование, проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 1409». В ходе апробации, с использованием представленного ниже методического пакета, были обследованы по два класса из пяти параллелей — с 6-го по 10-й. Общее число школьников, принявших участие в исследовании, составило 286 человек в возрасте от 11,5 до 16 лет. Из них 118 мужского пола и 168 — женского. Большинство участников исследования — 192 человека, уроженцы г. Москвы. Немаловажным, сточки зрения оценки полученных данных, является то, что 202 школьника — свыше 70% выборки, обучаются в данном образовательном учреждении с первого класса.

Исходя из обозначенных выше, как теоретико-методологических, так и практических соображений, базовой диагностической методикой был выбран дифференциал психосоциального развития (ДПР). В качестве дополнительных методических средств углубленного исследования, использовались методика определения ценностно-ориентационного единства группы и социально-психологическая модификация методики «Репертуарные решетки Дж. Келли», направленная на выявление стадии вхождения индивида в контактное сообщество [4].

В содержательно-организационном плане исследование было построено в три этапа.

На первом этапе был проведен обучающий семинар для классных руководителей намеченных для участия в исследовании классов.

В ходе семинара педагоги были проинформированы о цели и задачах исследования, ознакомлены, в популярной форме, с концепцией психосоциального развития, являющейся его базовым теоретическим конструктом и методическим обеспечением.

На втором этапе, силами классных руководителей, при консультативной поддержке сотрудников кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ, были реализованы диагностические процедуры, с использованием трех упомянутых выше методик.

На третьем этапе, была осуществлена обработка полученных, в результате диагностики, материалов, проведен статистический и интерпретационный анализ первичных данных, разработаны практические рекомендации.

Результаты исследования и их обсуждение

На рис. представлены обобщенные результаты по факторам ДПР каждой из пяти параллелей, принявших участие в исследовании.

При визуальной оценке результатов, представленных на рис., прежде всего обращают на себя внимание два обстоятельства: во-первых, третья стадия психосоциального развития является наиболее проблемной для школьников в целом и, во-вторых, параллель 8-х классов наименее благополучна, с точки

зрения психосоциального развития учащихся данной школы.

Для проверки достоверности всех видимых различий, присутствующих на рис., применялся статистический анализ с использованием U-критерия Манна—Уитни.

Результаты статистической проверки значимости различий по факторам дифференциала представлено в табл. (Для удобства восприятия, на первое место ставим параллель средние показатели которой, по фактору выше).

Также, в процессе составления психосоциального профиля каждого из классов, проверялась, с использованием T-критерия Вилкоксона, значимость различий распределений по факторам дифференциала, полученных в каждом классе. По результатам проверки были выявлены значимые различия между распределением результатов по фактору «инициатива» и остальными факторами во всех классах, за исключением 8-х. Таким образом, было получено статистическое подтверждение обоих обозначенных выше тенденций.

Для конкретизации и углубленной интерпретации полученных данных во всех случаях применялся метод описательных статистик. Понятно, что представление, даже в самой лапидарной форме, результатов такого ро-

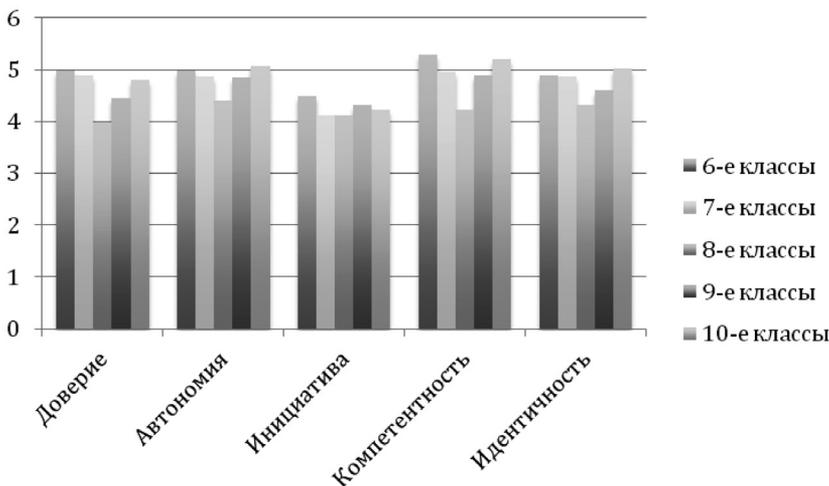


Рис. Сравнительные профили психосоциального развития учащихся 6-х — 10-х классов

**Результаты статистической проверки значимости различий
 по факторам дифференциала**

Стадия по ДПР	Выявленные значимые различия		
	Классы	Значение U-критерия Манна—Уитни	Уровень асимптотической значимости U-критерия
Доверие	6—8	235,500	0,045
	7—8	193,500	0,031
	7—9	567,500	0,027
	10—9	727,000	0,029
Автономия	6—8	237,500	0,048
	10—8	242,500	0,034
Инициатива	Не выявлено		
Компетентность	6—8	196,500	0,007
	7—8	195,500	0,034
	9—8	316,000	0,032
	10—8	204,000	0,006
Идентичность	6—8	238,500	0,050
	6—9	240,000	0,054
	10—8	256,500	0,059

да анализа в рамках настоящей статьи, по-просту невозможно, да и нецелесообразно. Отметим лишь, что они также подтвердили выявленные тенденции а, главное, позволили сформулировать конкретные практические рекомендации по каждому классу.

Немаловажным, в рамках выявленной картины, представляется то обстоятельство, что именно 8-е классы существенно уступают другим параллелям как по числу учащихся достигших стадии интеграции в неформальной интрагрупповой структуре класса, так и по уровню ценностно-ориентационного единства. Это означает, что 8-е классы уступают остальным параллелям как по уровню индивидуального психосоциального развития учащихся, так и по уровню социально-психологического развития группы, что представляется совершенно закономерным, поскольку как показано в целом ряде исследований, эти две линии развития тесно взаимосвязаны [1; 5; 6].

Если еще раз обратиться к представленной выше диаграмме, то легко заметить, что на всех стадиях эпигенетического цикла, за исключением третьей, имеет место позитивная тенденция разрешения соответствующих

кризисов психосоциального развития. Это подтверждается и анализом квартильных «раскладов» распределения результатов учащихся по каждому классу. Вместе с тем, практически в каждом классе были выявлены «группы риска» — т. е. учащиеся у которых тот или иной базисный кризис психосоциального развития получил негативное разрешение, либо остался не разрешенным на момент исследования. С использованием психосоциальной теории развития в качестве базового интерпретационного ключа, были детально проанализированы типичные личностные, социальные, поведенческие девиации, связанные с негативным разрешением каждого из пяти базисных кризисов психосоциального развития [11].

По результатам проведенного исследования был разработан развернутый пакет методических рекомендаций по психолого-педагогической коррекции девиаций психосоциального развития на базисных стадиях эпигенетического цикла с учетом возрастных особенностей школьников разных параллелей.

Данные рекомендации выстраивались в следующей логике:

— общая целевая стратегия психолого-педагогической коррекции результатов разрешения базисного кризиса той или иной стадии эпигенетического цикла с учетом содержательной специфики этой стадии;

— организационно-методическое обеспечение коррекционной деятельности;

— предметные задачи школьной психологической службы в рамках коррекции психосоциального развития учащихся применительно к той или иной стадии эпигенетического цикла;

— практические рекомендации по выстраиванию наиболее эффективного, в контексте коррекционной деятельности, межличностного взаимодействия на уровнях «ученик — учитель» и «ученик — ученик»;

— практические рекомендации по выстраиванию эффективного взаимодействия с родителями учащихся из «групп риска»;

— приоритеты и практические возможности повышения квалификации педагогов в области социально-психологического и психолого-акмеологического обеспечения психолого-педагогической коррекции девиаций психосоциального развития школьников.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд немаловажных, с точки зрения решения обозначенных в начале статьи задач, выводов.

1. Проведенное исследование подтвердило эвристичность исходных теоретико-методологических посылок, и релевантность разработанного на их базе методического обеспечения цели и задач мониторинга.

2. Выявлена потенциальная возможность, и это принципиально важно на наш взгляд, осуществления мониторинга как в органи-

зационно-процедурном, так и в интерпретационно-аналитическом аспектах (последнее требует краткосрочного целевого обучения школьных психологов) силами педагогического коллектива без привлечения дополнительных кадровых ресурсов.

3. Мониторинг позволяет не только выявить проблемные аспекты процесса и результата воспитательно-развивающей деятельности и разработать эффективные средства психолого-педагогической коррекции, но и выстраивать всю траекторию образовательного процесса в логике реально развивающегося обучения с учетом специфики конкретного образовательного учреждения.

В заключении следует отметить, что результаты проведенного исследования и разработанные на их основе методические рекомендации неоднократно обсуждались на расширенных и внутренних педагогических советах ГБОУ г. Москвы «Школа № 1409». По результатам этих обсуждений был не только внедрен комплекс мероприятий по психолого-педагогической коррекции выявленных девиаций психосоциального развития, но и внесены, в рамках компетенции образовательного учреждения коррективы в программы дополнительного и развивающего образования, их организационное, методическое и дидактическое обеспечение. В настоящее время коллективом школы совместно с кафедрой социальной педагогики и психологии МПГУ ведется работа по оценке эффективности этих мероприятий, а также разработке и внедрению, с учетом полученных результатов, системы повышения квалификации педагогов и школьных психологов.

Литература

1. Ильин В.А., Сипягин Д.В. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы // Психологическая наука и образование, 2007, № 2. С. 25—33.
2. Кармакар Р. Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 101—115. doi:10.17759/sps.2017080207

3. Кочетков Н.В. Новая старая парадигма исследования социального познания: монография по социальной психологии, написанная клиническими психологами через призму культурно-исторической теории // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 173—179. doi:10.17759/sps.2017080412
4. Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю. О научном наследии М.Ю. Кондратьева // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 9—22. doi:10.17759/sps.2016070102

5. *Минакова Е.А.* Психологические особенности интеграции старшекласников-мигрантов в условиях современного мегаполиса. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2008.
6. *Михайлова Е.А.* Взаимосвязь микро- и макроуровней психосоциального развития в современном российском обществе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2013.
7. *Хачатрян М.А.* Ценности и атрибутивные процессы в социальном познании // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 1. С. 84—98.
8. *Крушельницкая О.Б.* Социально-психологический ресурс совершенствования образовательного пространства // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 165—172. doi:10.17759/sps.2017080411
9. *Ильин В.А.* Теория и практика психосоциального развития: личность, группа, общество: монография. М.: Издательство РГСУ, 2016. 278 с.
10. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Речь, 2000. 592 с.
11. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
12. *Эльконин Б.Д.* Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. Монография по материалам Международной сетевой научной конференции (Беларусь, Италия, Россия). 2016 г. С. 88—98.

Psychosocial Development in Schoolchildren: Creating and Testing the Monitoring System

Ilyin V.A.*,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
va0405@mail.ru*

Ilyichyova I.V.**,

*School №1409, Moscow, Russia,
1409@edu.mos.ru*

Levanova E.A.***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
levanova.46@mail.ru*

Mikhailova E.A.****,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
6412198@gmail.com*

Pushkareva T.V.*****,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
pushkareva-tv@mail.ru*

In this paper we argue that creating and implementing a monitoring system for psychosocial development of schoolchildren is reasonable as it is one of the most effective and easily applied means of addressing a number of significant tasks, both psychological/pedagogical and organizational/administrative. In the context of testing the general hypothesis that the introduction of the monitoring system will promote individually oriented approach to learning without radical transformation of the existing secondary education system we developed and verified a set of techniques to be used in the monitoring, including the following: differential of psychosocial development, technique for defining group value orientations, and a social psychological modification of G. Kelly's repertory grid. The paper presents outcomes of a study that aimed to prove the heuristic character of the chosen theoretical and methodological approach; it was carried out on a sample of children of 6th—10th classes of the Moscow school #1409. It is shown that monitoring of psychosocial development of schoolchildren helps to reveal educational and developmental difficulties and develop effective means of psychological and pedagogical intervention taking into account the specifics of a particular educational institution.

For citation:

Ilyin V.A., Ilyichyova I.V., Levanova E.A., Mikhailova E.A., Pushkareva T.V. Psychosocial Development in Schoolchildren: Creating and Testing the Monitoring System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 52—60. doi: 10.17759/pse.2018230405 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Ilyin Valeriy Aleksandrovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: va0405@mail.ru

** Ilyichyova Irina Viktorovna, PhD in Pedagogics, School Principal, School #1409, Moscow, Russia. E-mail: 1409@edu.mos.ru

*** Levanova Elena Aleksandrovna, PhD in Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: levanova.46@mail.ru

**** Mikhailova Elena Anatolyevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail:6412198@gmail.com

***** Pushkareva Tatyana Vladimirovna, PhD in Pedagogics, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

Keywords: monitoring of psychosocial development, differential psychosocial development, crisis of psychosocial development, psychological and pedagogical impact.

References

1. Il'in V.A., Sipyagin D.V. Vozmozhnosti i perspektivy ispol'zovaniya psikhosotsial'nogo podkhoda k probleme razvitiya v usloviyakh srednei shkoly [Opportunities and prospects for using a psychosocial approach to the development problem in a secondary school environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 2, pp. 25—33. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Karmakar R. Zavisimost' prosotsial'noi motivatsii podrostkov ot vospriyatiya imi posledovatel'nosti roditel'skogo vospitaniya [Dependence of prosocial motivation of adolescents on their perception of the sequence of parental upbringing]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 101—115. doi:10.17759/sps.2017080207 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kochetkov N.V. Novaya staraya paradigma issledovaniya sotsial'nogo poznaniya: monografiya po sotsial'noi psikhologii, napisannaya klinicheskimi psikhologami cherez prizmu kul'turno-istoricheskoi teorii [A new old paradigm for the study of social cognition: a monograph on social psychology written by clinical psychologists through the prism of cultural and historical theory]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 173—179. doi:10.17759/sps.2017080412 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Krushel'nitskaya O.B., Marinova T.Yu. O nauchnom nasledii M.Yu. Kondrat'eva [About the scientific heritage M.Yu. Kondratiev]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016. Vol. 7, no. 1, pp. 9—22. doi:10.17759/sps.2016070102 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Minakova E.A. Psikhologicheskie osobennosti integratsii starsheklassnikov-migrantov v usloviyakh sovremenogo megapolisa. Diss... kand. psikhol. nauk [Psychological features of the integration of senior migrant students in the modern metropolis. Ph.D (Psychology) diss.]. Moscow, 2008.
6. Mikhailova E.A. Vzaimosvyaz' mikro- i makrourovnei psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennom rossiiskom obshchestve. Diss... kand. psikhol. nauk [Interrelation of micro- and macrolevels of psychosocial development in the modern Russian society. Ph.D (Psychology) diss.]. Moscow, 2013.
7. Khachatryan M.A. Tsennosti i atributivnye protsessy v sotsial'nom poznanii [Values and attributive processes in social cognition]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014. Vol. 5, no. 1, pp. 84—98. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Krushel'nitskaya O.B. Sotsial'no-psikhologicheskii resurs sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo prostranstva [Socio-psychological resource of improving the educational space]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 165—172. doi:10.17759/sps.2017080411 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Il'in V.A. Teoriya i praktika psikhosotsial'nogo razvitiya: lichnost', gruppa, obshchestvo: monografiya [Theory and practice of psychosocial development: personality, group, society: monograph]. Moscow: Publ. RGSU, 2016. 278 p.
10. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. Saint Petersburg: Rech', 2000. 592 p.
11. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 344 p.
12. El'konin B.D. Mirovye tendentsii v obrazovanii i razvivayushchee obuchenie. Razvitie teorii i praktiki uchebnoi deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova. Monografiya po materialam Mezhdunarodnoi setevoi nauchnoi konferentsii (Belarus', Italiya, Rossiya) [World tendencies in education and developing education. Development of theory and practice of educational activity: scientific school Davydov. Monograph on the materials of the International Network Scientific Conference (Belarus, Italy, Russia)], 2016, pp. 88—98.

Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов

Микляева А.В.*,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
miklyaeva@herzen.spb.ru

Безгодова С.А.**,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
sbezgodova@herzen.spb.ru

Васильева С.В.***,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
vasilevasv@herzen.spb.ru

Румянцева П.В.****,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
rumyantsevapv@herzen.ru

Солнцева Н.В.*****,

ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
solntsevanatalia@herzen.spb.ru

Для цитаты:

Микляева А.В., Безгодова С.А., Васильева С.В., Румянцева П.В., Солнцева Н.В. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 61—69. doi: 10.17759/pse.2018230406

* Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека Института психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: miklyaeva@herzen.spb.ru

** Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Института психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru

*** Васильева Светлана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Института психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru

**** Румянцева Полина Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Института психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: rumyantsevapv@herzen.spb.ru

***** Солнцева Наталия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Института психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: solntsevanatalia@herzen.spb.ru

Рассматривается один из аспектов поведения обучающихся в контексте организации их учебной деятельности — академическая прокрастинация. В связи с ее высокой распространенностью в студенческой среде высказываются предположение о том, что ее проявления являются устойчивыми характеристиками стиля учебной деятельности на этапе обучения в вузе. Представлены результаты исследования 449 студентов вузов различной направленности в возрасте 17—23 лет. Оцениваются показатели стилевых особенностей учебной деятельности и академической прокрастинации. Выявлена психологическая структура феномена академической прокрастинации: выделены четыре формы академической прокрастинации и два «фактора защиты»; определена распространенность различных форм академической прокрастинации в выборке в целом и в подвыборках студентов вузов различной направленности; определена распространенность различных стилей учебной деятельности в выборке и подвыборках; выявлены два противоположных типа взаимосвязи между академической прокрастинацией и стилями учебной деятельности ($r_s, p < 0,01$), которые можно охарактеризовать как «Стиль риска возникновения академической прокрастинации» и «Стиль защиты от академической прокрастинации».

Ключевые слова: академическая прокрастинация, психологическая структура феномена академической прокрастинации, стиль учебной деятельности.

Введение

Исследования академической прокрастинации сегодня довольно популярны как в отечественной, так и в зарубежной психологии (В.С. Ковылин, Е.П. Ильин, С.Б. Мохова, А.Н. Неврюев, Я.И. Варваричева, М.В. Зверева, Н.Г. Гаранян, Н.Н. Карловская, О.О. Шемякина, С.Н. Lay, N.A. Milgram, G. Batory, D. Mowrer, Р. Классен, К. Синекал, Дж.Р. Феррари и др.). Наиболее распространенным ракурсом ее изучения является анализ взаимосвязей ее проявлений с различными особенностями личности, прежде всего самоофективностью [13], мотивацией [12], тревожностью [8], агрессией [5], стрессоустойчивостью [7], копинг-поведением [9], перфекционизмом [2] и т. д.

Прокрастинация сегодня все чаще трактуется как поведенческий феномен, и, в частности, понимается как «иррациональная задержка поведения» [1]. Но она формируется и проявляется, прежде всего, в учебной деятельности, что делает необходимым изучать этот феномен во взаимосвязи с этими условиями. Академическую прокрастинацию важно рассматривать как один из аспектов поведения обучающихся в контексте организации их учебной деятельности, или, в терминах психологической науки, стилевых особенностей

учебной деятельности. Учитывая высокую распространенность академической прокрастинации в студенческой среде, можно предполагать, что ее различные проявления являются довольно устойчивыми характеристиками стиля учебной деятельности (СУД) на этапе обучения в вузе. Последний представляет собой систему способов организации и выполнения учебной деятельности, которая детерминирована индивидуально-психологическими особенностями личности, переносится субъектом из ситуации в ситуацию и стабильно используется на протяжении длительного отрезка времени [3]. Проблема СУД отражена в трудах Ю.А. Самарина, В.С. Мерлина, А.К. Байметова, Е.П. Ильина, А.Б. Збанацкой, А.Д. Ишкова, О.С. Самбикиной и др. В рамках зарубежных исследований СУД изучали Р. Стернберг и Л.Ф. Чанг, Н. Энтвистл и П. Рамсден, Д. Колб и Р. Фрай, П. Хони и А. Мэмфорд, M.S. Reading-Brown, R.R. Hayden, A. McDermott и др.

Одним из наиболее популярных подходов к анализу СУД как в зарубежной, так и в отечественной психологии является концепция П. Хони и А. Мэмфорда [10], основанная на теории обучения Д. Колба и З. Фрая. В соответствии с выделенными в рамках этой концепции четырьмя этапами обучения (конкретный

опыт — анализ достигнутого результата — формулирование общих принципов и выявление закономерностей — испытания в новых ситуациях) П. Хони и А. Мэмфордом выделено четыре соответствующих СУД: «деятели», «рефлексирующие»; «теоретики» и «прагматики». Обобщенная характеристика этих СУД включает различные особенности организации поведения (степень вовлеченности, импульсивности, рациональности планирования и т. д.), которые могут быть рассмотрены в том числе в связи с различными формами проявлений академической прокрастинации [11].

Программа исследования

Целью проведенного нами исследования стало изучение взаимосвязей академической прокрастинации со стилевыми особенностями учебной деятельности студентов. Для сбора эмпирических данных использовались: анкетирование; опросник «Стили учебной деятельности» (Learning Styles Questionnaire) П. Хони и А. Мэмфорда в адаптации А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой [6]; «Шкала оценки прокрастинации (PASS)» (части 2 и 3) L. Solomon и E. Rothblum, переведенная на русский язык и апробированная М.В. Зверевой [4]. В качестве методов математической обработки применялись анализ первичных статистик, критерийный (t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна—Уитни) и корреляционный (r_s коэффициент корреляции Спирмена) анализ, а также факторный анализ и коэффициент α Кронбаха для выявления структуры «Шкалы оценки прокрастинации».

Характеристики выборки и результаты исследования

Выборку составили 449 студентов вузов различной направленности в возрасте 17—23 лет, средний возраст 19,2 года (табл. 1).

Анализ полученных в исследовании результатов осуществлялся в 4 этапа:

1) выявление психологической структуры феномена академической прокрастинации в исследуемой выборке;

2) определение распространенности различных форм академической прокрастинации в выборке в целом, а также в подвыборках студентов вузов различной направленности;

3) определение распространенности различных СУД в выборке и подвыборках;

4) анализ взаимосвязей между стилями учебной деятельности и формами академической прокрастинации.

Психологическая структура феномена академической прокрастинации

Выявление психологической структуры феномена академической прокрастинации в исследуемой выборке осуществлялось с помощью факторизации пунктов «Шкалы оценки прокрастинации», которая в авторском варианте не имеет фиксированных шкал и предполагает необходимость анализа ее структуры для каждой конкретной выборки. Был применен метод анализа главных компонент с Varimax-вращением. В результате были выделены 6 факторов, которые на основании расчета коэффицента α Кронбаха в дальнейшем использовались как переменные для статистической обработки данных. Сравнение полученной факторной структуры с результатами, полученными ранее на российской студенческой выборке в исследовании М.В. Зверевой [4], несмотря на различия в количестве факторов, демонстрирует сходство их смысловых нагрузок, что подтверждает правомерность использования данной факторной структуры для дальнейшего анализа результатов (табл. 2).

Таблица 1

Характеристика выборки

Группы	Общее количество, чел.	В том числе студенты вузов различной направленности, чел.		
		технической	гуманитарной	естественно-научной
Девушки	255	57	139	59
Юноши	194	74	78	42
Всего	449	131	217	101

Таблица 2

Факторная структура «Шкалы оценки прокрастинации»

Название фактора [диапазон оценок]	Количество пунктов	Суммарный вес	% дисперсии	α Кронбаха
Самоконтроль [5—25]	5	-3,74	8,17	0,80
Перфекционизм и социальная тревожность [5—50]	10	5,50	10,02	0,72
«Ургентная зависимость» [5—10]	2	1,49	5,15	0,85
Отсутствие интереса [5—40]	8	4,52	8,36	0,77
Импульсивность [5—25]	5	3,08	6,11	0,73
Письменное планирование [5—10]	2	-1,30	4,50	0,70

На основе полученных результатов можно выделить четыре формы академической прокрастинации и два «фактора защиты». К формам прокрастинации можно отнести: 1) перфекционизм и социальную тревожность, в случае которых причиной прокрастинации является страх не справиться с заданием должным образом и получить низкие оценки от преподавателей и других студентов; 2) «ургентную зависимость», при которой прокрастинация обусловлена привычкой работать в цейтноте, который воспринимается как повышающий продуктивность деятельности; 3) отсутствие интереса к делу, при котором прокрастинация определяется недостаточной вовлеченностью в выполнение различного рода учебных заданий, приоритетом внеучебных дел; (4) импульсивность, которая приводит к прокрастинации вследствие легкости отвлечения от выполнения учебных заданий и переключения на внеучебные дела. В число «факторов защиты» входят: 1) самоконтроль — повседневное планирование на фоне приоритета

учебных дел над внеучебными; 2) письменное планирование — использование записей как средства самоконтроля деятельности.

Распространенность различных форм академической прокрастинации

Распространенность различных форм академической прокрастинации в выборке в целом, а также в подвыборках студентов вузов различной направленности имеет значимые различия (см. табл. 3).

Наиболее распространенной формой академической прокрастинации в студенческой среде является отсутствие интереса к выполнению учебных заданий, что особенно характерно для студентов-гуманитариев (в сравнении со студентами вузов технической и естественно-научной направленности, $z=2,77$, $p<0,01$ и $z=2,26$; $p<0,02$ соответственно), и импульсивность, провоцирующая легкость переключения с учебных задач на внеучебные, также в несколько большей степени свойственная студентам гуманитарных специ-

Таблица 3

Средние значения показателей академической прокрастинации

Факторы	В целом по выборке	В выборках студентов вузов		
		технических	гуманитарных	естественно-научных
Самоконтроль	17,29	17,63	17,18	17,15
Перфекционизм и социальная тревожность	22,94	22,97	23,32	22,48
«Ургентная зависимость»	3,80	3,66	3,96	3,78
Отсутствие интереса	23,36	22,98	24,94	23,08
Импульсивность	15,67	15,72	16,09	14,94
Письменное планирование	5,07	5,15	5,05	4,98

альностей (различия с данным показателем в выборке студентов естественно-научного профиля достоверны, $z=2,32$, $p<0,02$). Однако в целом выраженность различных форм прокрастинации и «факторов защиты» во всех трех выборках оказалась схожей.

Распространенность различных стилей учебной деятельности

Несущественными являются также и различия в показателях, характеризующих СУД студентов вузов технической, гуманитарной и естественно-научной направленности. Это дает основание предполагать, что стилевые особенности учебной деятельности студентов не определяются профилем обучения, и позволяет проводить исследование места академической прокрастинации в структуре стилей учебной деятельности студентов без учета этой характеристики.

Взаимосвязи между стилями учебной деятельности и формами академической прокрастинации

Результаты исследования распространенности различных форм академической прокрастинации в выборках студентов с различными СУД позволили выявить ряд достоверных различий (табл. 4).

Так, «самоконтроль» оказался достоверно менее выражен при СУД «рефлексирующий» ($z=2,06$; $p<0,04$ по сравнению со СУД «теоретик») и «деятель» ($z=3,35$; $p<0,01$ по сравнению со СУД «прагматик»). «Импульсивность» в наибольшей степени выражена у представителей стиля «деятель» ($z=4,09$;

$p<0,01$ $z=1,98$; $p<0,05$; $z=7,53$; $p<0,01$ по сравнению со СУД «прагматик», «теоретик» и «рефлексирующий» соответственно), в наименьшей у представителей «рефлексирующего» стиля ($z=2,31$; $p<0,02$ по сравнению со СУД «прагматик»). Это соответствует характеристикам данных стилей: «деятели» отличаются импульсивностью и спонтанностью реакций, «рефлексирующие» — обстоятельностью в анализе ситуации и трудностью перехода к реальным действиям. «Ургентная зависимость» достоверно более выражена при СУД «прагматик» ($z=2,17$; $p<0,01$ по сравнению со СУД «рефлексирующий») и «деятель» ($z=2,61$; $p<0,01$; $z=3,43$; $p<0,01$, по сравнению со СУД «рефлексирующий» и «теоретик» соответственно). Это также соответствует характеристикам данных стилей: и «прагматику», и «деятелю» важно состояние вовлеченности в деятельность, тогда как для «рефлексирующего» стиля характерна размеренность деятельности. «Отсутствие интереса» достоверно более выражено у «деятеля» ($z=3,61$; $p<0,01$; $z=4,88$; $p<0,01$ $z=2,94$ $p<0,01$, по сравнению со СУД «прагматик», «теоретик», «рефлексирующий» соответственно). Так как «деятели» быстро включаются в любую деятельность и полны энтузиазма, то данный показатель можно рассматривать как проявление мотивационного дефицита. По показателям «перфекционизм и социальная тревожность» и «письменное планирование деятельности» между группами студентов с разными стилями учебной деятельности достоверных различий не выявлено.

Таблица 4

Средние значения показателей академической прокрастинации в группах студентов с разными СУД

Показатели	В выборках студентов с преобладающим СУД			
	прагматик	рефлексирующий	теоретик	деятель
Самоконтроль	18,43	16,37	18,54	14,39
Перфекционизм и социальная тревожность	22,18	23,10	22,11	24,23
«Ургентная зависимость»	4,51	3,15	3,82	4,30
Отсутствие интереса	21,77	23,87	22,14	27,40
Импульсивность	15,79	13,45	14,64	19,72
Письменное планирование	4,69	4,53	5,57	4,29

Корреляционный анализ не выявил связей между показателями СУД и академической прокрастинацией, с одной стороны, и возрастом, годом обучения и усредненными академическими оценками — с другой стороны. Корреляционные связи между показателями СУД и академической прокрастинации представлены в табл. 5.

Корреляционных связей между показателями СУД и такой формой прокрастинации, как «перфекционизм и социальная тревожность», не выявлено. Вероятно, данная форма академической прокрастинации не является стилевой характеристикой учебной деятельности и может возникать при любом СУД.

Между показателями СУД и остальными формами академической прокрастинации получены два принципиально противоположных типа взаимосвязи. Их можно охарактеризовать как «Стиль риска возникновения академической прокрастинации» и «Стиль защиты от академической прокрастинации». «Стилями защиты от академической прокрастинации» являются СУД «прагматик», «рефлексирующий» и «теоретик», которые имеют практически идентичные взаимосвязи: положительные с показателями «самоконтроль» и «письменное планирование деятельности» и отрицательные с «отсутствием интереса» и «импульсивностью». СУД «рефлексирующий» также отрицательно связан с «ургентной зависимостью». Можно предполагать, что эти СУД довольно успешны при планомерном поступательном обучении и выполнении работ с отсроченными целями.

«Стилем риска возникновения академической прокрастинации» является СУД «деятель», который, напротив, отрицательно

связан с «самоконтролем» и положительно с такими формами прокрастинации, как «ургентная зависимость», «отсутствие интереса» и «импульсивность». Судя по всему, при данном стиле наиболее высока вероятность возникновения прокрастинации по причине трудности волевой саморегуляции (высокой отвлекаемости от поставленных задач), потери интереса к ранее поставленным задачам.

Выводы

Академическая прокрастинация может рассматриваться как одна из характеристик СУД студентов (вне зависимости от профиля обучения). Это справедливо, в первую очередь, для таких форм академической прокрастинации, как «отсутствие интереса», «импульсивность» и «ургентная зависимость». Прокрастинация в форме «перфекционизма и социальной тревожности», по всей вероятности, обусловлена преимущественно личностными особенностями студентов, а не особенностями СУД и может проявляться на фоне любых стилевых характеристик учебной деятельности.

В рамках типологии СУД, предложенной П. Хони и А. Мэмфордом, стилем «высокого риска академической прокрастинации» в первую очередь является стиль «деятель», при котором в наибольшей степени выражены такие формы академической прокрастинации, как «ургентная зависимость», «отсутствие интереса» и «импульсивность», что в полной мере отражает характеристики этого стиля, в число которых входит нацеленность на поиск новых впечатлений, легкость включения в деятельность и переключения на другую деятельность, более интересную в данный момент

Таблица 5

Взаимосвязи показателей СУД и академической прокрастинации (rs; p<0,01)

Показатели	«Прагматик»	«Рефлексирующий»	«Теоретик»	«Деятель»
Самоконтроль	0,30	0,31	0,39	-0,19
Перфекционизм и социальная тревожность				
«Ургентная зависимость»		-0,13		0,19
Отсутствие интереса	-0,13	-0,16	-0,22	0,20
Импульсивность	-0,14	-0,39	-0,31	0,50
Письменное планирование	0,16	0,18	0,33	

времени. «Стилями защиты от академической прокрастинации» могут быть названы СУД «прагматик», «рефлексирующий» и «теоретик», для которых оказались характерны более высокие показатели по параметрам «самоконтроль» и «письменное планирование деятельности», а также отрицательные взаимосвязи с анализируемыми формами академической прокрастинации. При этом наименьший риск возникновения прокрастинации отмечается при СУД «теоретик», который в наибольшей степени способствует планомерной организации учебной деятельности. В случае СУД «прагматик» риск возникновения академической прокрастинации связан, прежде всего, со склонностью работать в режиме цейтнота, в случае СУД «рефлексирующий» — с дефицитом самоконтроля в учебной деятельности, что также соотносится с обобщенными характери-

стиками этих СУД, предложенными авторами данной модели.

Полученные данные могут использоваться в процессе психологического сопровождения обучения студентов в вузах, прежде всего, с целью повышения эффективности учебной деятельности. Отметим, что выявленное отсутствие взаимосвязей между СУД и академической прокрастинацией, с одной стороны, и успеваемостью студентов, с другой стороны, согласуется с подходом отечественных исследователей (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.), в рамках которого именно СУД рассматривается как фактор достижения успеха учащимся с разными типологическими и личностными особенностями. Таким образом, исследования различных аспектов поведения студентов в контексте их СУД имеют несомненную практическую значимость и требуют продолжения.

Литература

1. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121—131.
2. Гараян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72—82.
3. Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2007. 25 с.
4. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 79—84. doi:10.17759/pse.2015200109
5. Зверева М.В., Ениколопов С.Н., Олейчик И.В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 70—77. doi:10.17759/pse.2015200208
6. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
7. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: [- psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml \(дата обращения: 11.12.2017\).
 8. Akpur U. Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement // Eurasian Journal of Educational Research. 2017. Vol. 69. P. 221—240.
 9. Beleaua R.-E., Cocoradă E. Procrastination, Stress and Coping in Students and Employees // Romanian Journal of Experimental Applied Psychology. 2016. Vol. 7, Special Issue 1. P. 191—198.
 10. Honey P., Mumford A. Manual of Learning Styles. London: Publications, 1988. 342 p.
 11. Masanori Y., Yoshiko G., Takeshi M., Hiroshi K., Hiroyuki M. The Relationship among Self-Regulated Learning, Procrastination, and Learning Behaviors in Blended Learning Environment // Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age. 2015. P. 67—74.
 12. Seo E.H. A Comparison of Active and Passive Procrastination in Relation to Academic Motivation // Social Behavior and Personality. 2013. Vol. 41\(5\). P. 777—786.
 13. Yerdelen S., McCaffrey A., Klassen R. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling // Educational Sciences: Theory & Practice. 2016. Vol. 2. P. 5—22.](http://</div><div data-bbox=)

Academic Procrastination in the Structure of Learning Activity Styles in Students

Miklyaeva A.V.*,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
miklyaeva@herzen.spb.ru*

Bezgodova S.A.**,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
sbezgodova@herzen.spb.ru*

Vasilyeva S.V.***,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
vasilevasv@herzen.spb.ru*

Rumyantseva P.V.****,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
rumyantsevapv@herzen.spb.ru*

Solntseva N.V.*****,

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia,
solntsevanatalia@herzen.spb.ru*

The paper focuses on one of the aspects of student behaviour, academic procrastination, in the context of learning activity organization. Since academic procrastination is highly prevalent in student environment, it can be assumed that its manifestations are stable characteristics of the individual's learning activity style at the stage of university education. We present outcomes of a study that involved 449 students of different universities aged 17—23 and evaluated the indicators of learning activity styles with respect to academic procrastination. In this study we identify the psychological structure of the phenomenon, describing four types of academic procrastination and two 'protection factors'. We outline the prevalence of different types of academic procrastination and different learning activity styles across the entire sample as well as across the subsamples of students of different universities. Also, we reveal two fundamentally opposite types of correlation between academic procrastination and learning styles ($r_s, p < 0,01$) that can be characterized as "Taking the risk of academic procrastination" and "Protecting oneself from academic procrastination".

For citation:

Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Vasilyeva S.V., Rumyantseva P.V., Solntseva N.V. Academic Procrastination in the Structure of Learning Activity Styles in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 61—69. doi: 10.17759/pse.2018230406 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Miklyaeva Anastasia Vladimirovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: miklyaeva@herzen.spb.ru

** *Bezgodova Svetlana Aleksandrovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru

*** *Vasilyeva Svetlana Viktorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru

**** *Rumyantseva Polina Vitalyevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: rumyantsevapv@herzen.spb.ru

***** *Solntseva Natalia Vladimirovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: solntsevanatalia@herzen.spb.ru

Keywords: academic procrastination, psychological structure of academic procrastination, learning activity styles.

References

1. Varvaricheva Ja.I. Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya [Phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2010, no. 3, pp. 121—131.
2. Garanyan N.G., Andrusenko D.A., Hlomov I.D. Perfekcionizm kak faktor studencheskoi dezadaptatsii [Perfectionism as a factor of student disadaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 1, pp. 72—82. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zbanatskaya A.B. Lichnostnye kharakteristiki studentov vuza kak osnova individual'nogo stilya uchebnoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Personal characteristics of students of the university as a basis of individual style of learning activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007. 25 p.
4. Zvereva M.V. Adaptatsiya oprosnika PASS na rossiiskoi vyborke [Adaptation of the PASS Questionnaire on Russian sample]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, no. 1, pp. 79—84. doi:10.17759/pse.2015200109. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Zvereva M.V., Enikolopov S.N., Oleichik I.V. Prokrastinatsiya i agressiya pri psikhicheskoi patologii u lits molodogo vozrasta [Procrastination and aggression for mental disorders in young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 70—77. doi:10.17759/pse.2015200208. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspeshnosti [Student's learning activity: psychological factors of success]. Moscow: Publ. ASV, 2004. 224 p.
7. Shemyakina O.O. Vliyanie prokrastinatsii na uroven' stressa u studentov [Elektronnyi resurs] [Impact of procrastination on the stress levels of students]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2013. Vol. 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml> (Accessed 11.12.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Akpur U. Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 69, pp. 221—240.
9. Beleaia R.-E., Cocoradă E. Procrastination, Stress and Coping in Students and Employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 2016. Vol. 7. Special Issue 1, pp. 191—198.
10. Honey P., Mumford A. Manual of Learning Styles. London: Publications, 1988. 342 p.
11. Masanori Y., Yoshiko G., Takeshi M., Hiroshi K., Hiroyuki M. The Relationship among Self-Regulated Learning, Procrastination, and Learning Behaviors in Blended Learning Environment. *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*, 2015, pp. 67—74.
12. Seo E.H. A Comparison of Active and Passive Procrastination in Relation to Academic Motivation. *Social Behavior and Personality*, 2013. Vol. 41(5), pp. 777—786.
13. Yerdelen S., McCaffrey A., Klassen R. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2016. Vol. 2, pp. 5—22.

Страх публичных выступлений у учеников и студентов в подростковом и юношеском возрасте

Хмеларова З.*,

Факультет народного хозяйства ЭУ,
Братислава, Словакия,
zuzana.chmelarova @euba.sk

Чонкова А.**,

Факультет народного хозяйства ЭУ,
Братислава, Словакия,
andrea.conkova @euba.sk

Шолтес Э.***,

Факультет информатики ЭУ, Братислава,
Словакия,
erik.soltes @euba.sk

Приведеныя страха публичных выступлений у словацких учеников и студентов в подростковом и юношеском возрасте с гендерной точки зрения и в зависимости от ступени школы. Исследовательский образец составлял 589 респондентов (270 учеников средних школ¹ экономического направления и 319 — студентов Экономического университета). Данные были получены методом стандартного опросного листа KSAT автора Кондаша [13] и методом мозгового штурма. В работе проверялись следующие гипотезы: 1) существуют статистически значимые различия в уровне страха у разных полов; 2) уровень страха с возрастом падает. Исследование не подтвердило, что пол имеет прямое влияние на уровень страха публичных выступлений и что уровень страха публичных выступлений снижается с возрастом. Статистически значимая разница в уровне страха публичных выступлений между мужским и женским полом была обнаружена только у респондентов 2 курса университета (p -value = 0,0001). Отмечается,

Для цитаты:

Хмеларова З., Чонкова А., Шолтес Э. Страх публичных выступлений у учеников и студентов в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 70—79. doi: 10.17759/pse.2018230407

* *Хмеларова Зузана*, доктор философии (≈кандидат психологических наук), старший преподаватель, Экономический университет в Братиславе (ЭУБратислава), Братислава, Словакия. E-mail: zuzana.chmelarova @euba.sk

** *Чонкова Андреа*, доктор философии (≈ кандидат педагогических наук), старший преподаватель, Экономический университет в Братиславе (ЭУБратислава), Братислава, Словакия. E-mail: andrea.conkova @euba.sk

*** *Шолтес Эрик*, доктор философии (≈кандидат экономических наук), доцент, Экономический университет в Братиславе (ЭУБратислава), Братислава, Словакия. E-mail: erik.soltes @euba.sk

¹ В средней школе в Словакии обучаются дети с 15 до 19 лет.

что в педагогической практике авторы сосредоточатся на разработке и реализации соответствующих стратегий преодоления страха публичных выступлений, которые бы подходили каждому человеку.

Ключевые слова: страх публичных выступлений, появление и уровень страха публичных выступлений, рейтинг причин, ученики средних школ, студенты университета.

Введение

Импульс для исследования страха публичных выступлений нам дали студенты университета. Этот феномен в основном рассматривается как один из симптомов социофобии, или как социальное тревожное расстройство, т. е. с точки зрения клинической психологии и психотерапии [9; 17; 25]. Анализ публикаций по этой теме показывает, что с позиций педагогики и педагогической психологии большее внимание уделяется практическим рекомендациям, описанию того, как преодолеть страх публичных выступлений [4; 6; 7; 8; 11; 16; 23], чем его анализу.

Согласно исследованиям О.А. Пикулевой, необходимым условием социальной успешности современного человека независимо от половозрастной дифференциации является его самопрезентационная компетентность, которая рассматривается как мотивированная способность личности к эффективной самопрезентационной деятельности, обусловленная сформированной системой необходимых знаний и умений, вариативных способов и приемов осуществления самопрезентации, а также наличием опыта практического успешного осуществления самопрезентации [2].

И поэтому по просьбе студентов мы обратились к проблематике страха публичных выступлений, который можно охарактеризовать как стойкие тревожные опасения и/или фактическое нарушение работоспособности в общественном контексте до такой степени, которая несоизмерна индивидуальным способностям, поведению и уровню подготовки [19].

Андрэ и Легерон описывают страх публичных выступлений как чувство сильного страха, который является временным и связывается с конкретной ситуацией и конкретным моментом времени [5]. У некоторых людей он может быть частью общей социальной ситуативной тревожности, которая проявляется в отношении к другим людям в целом и в любой социальной

ситуации [5; 24]. У других людей проявляется только как состояние волнения, связанное с выступлением перед другими людьми.

Личным характеристикам в отношении страха публичных выступлений посвятили работы несколько авторов [20; 24]. Они обнаружили, что существует положительная корреляция между страхом публичных выступлений, нейротизмом и интровертностью; интроверты показывают лучшую производительность, чем экстраверты в условиях низкой интенсивности стресса.

Синден идентифицирует четыре взаимно влияющих фактора, которые определяют интенсивность воздействия страха публичных выступлений на производительность: самооценка, самоэффективность, перфекционизм и опыт работы. Его мнение подтвердила Стевановиц [19].

В школьной среде в возникновении и сохранении страха публичных выступлений значительную роль играет личность ученика с точки зрения возраста, пола и других характеристик, личность и подход учителя, требования к обучению, коллектив одноклассников, социальный климат и атмосфера в классе и школе.

Комплексное психологическое исследование страха публичных выступлений в Словакии было реализовано еще на переломе 70-х, 80-х гг. прошлого столетия. Данные, касающиеся страха публичных выступлений или страха перед экзаменом в условиях средней школы и университета, в нашей стране в последние десятилетия отсутствуют. Потому мы решили провести исследование появления и уровня страха публичных выступлений у учеников и студентов. Мы приняли следующее **определение страха публичных выступлений** — это психологическое состояние, которое возникает в важных и трудных ситуациях, когда человек боится провала перед людьми, мнение которых для него является важным. В организованном и проведенном нами исследовании мы проверяли следующие **гипотезы**:

— существуют статистически значимые различия в уровне страха у разных полов;

— уровень страха с возрастом падает.

Для проверки выдвинутых гипотез необходимо было решить ряд взаимосвязанных задач:

— определить уровень страха публичных выступлений у учеников средних школ и студентов университета;

— выявить ситуации, в которых у учащихся проявляется страх публичных выступлений;

— сравнить полученные результаты с точки зрения ступени школы и пола и проверить, верно ли предположение, что уровень страха снижается с возрастом.

Контрольную группу составили 589 респондентов:

1) 270 респондентов из экономически ориентированных школ: обучающиеся в коммерческих училищах и техникумах гостиничного хозяйства в Братиславском районе (123 — ученики 1 курса, 56 мужского (46%) и 67 женского (54%) пола, средний возраст 15,8 (SD = 0,84), учеников 4 курса школы было 147, из них 46 мужского (31%) и 101 женского (39%) пола, средний возраст 18,7 (SD = 0,79).)

2) 319 студентов экономического университета в г. Братислава (163 — студенты 2 курса, 74 мужского (45%) и 89 женского (55%) пола, средний возраст 20,8 (SD = 0,80); 5 курса — 156, из них 58 мужского (37%) и 98 женского (63%) пола, средний возраст 22,6 (SD = 0,81)).

Группа, у которой мы на втором этапе исследования выясняли мнения о причинах повышения страха публичных выступлений в университете по сравнению со школой, состояла из 163 студентов 2 курса со средним возрастом 20,8 (SD = 0,80). Это были те же респонденты, у которых мы определяли уровень страха публичных выступлений.

Методы исследования

Была использована Шкала классического, социального беспокойства и страха публичных выступлений — KSAT [13]. Шкала соответствует требованиям методов достоверности и надежности. Мы использовали только часть шкалы для определения страха публич-

ных выступлений, которая состоит из 9 пунктов, охватывающих страх, который проявляется в школьных ситуациях (ответ ученика в классе, экзамен перед комиссией, разговор с директором школы), в ситуациях за пределами школы (публичные выступления, решение вопросов в учреждениях, декламация стихов на празднике) и в ситуациях, не зависящих от окружающей среды (разговор с незнакомыми людьми, ситуации, в которых за субъектом наблюдают и оценивают его работу, и ситуации, в которых ему грозит неудача, провал).

Полученные данные были обработаны с использованием статистического программного обеспечения SAS Enterprise Guide. Статистические данные мы оценивали при помощи однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и общей линейной модели (GLM). При помощи теста Бонферрони и интервальных оценок мы проанализировали предельные средние значения (LS means — least squares means) уровня страха публичных выступлений у отдельных групп респондентов в зависимости от пола и исследованных курсов и ступеней школ.

Дополнительным методом был метод мозгового штурма. Студенты получили следующую инструкцию: «Результаты исследования, определяющего уровень страха публичных выступлений, показали, что после поступления в университет уровень страха значительно увеличивается. Основываясь на вашем опыте и личных переживаниях, укажите причины повышения страха публичных выступлений после поступления в университет. Далее мы при помощи содержательного анализа ответов выделили семь причин. Потом студенты из шести выделенных групп должны были составить рейтинг из семи причин, при этом на первом месте они должны были указать наиболее важную причину, а на последнем — наименее важную. Этим причинам мы присвоили баллы в соответствии с порядком важности, больше всего — 7 баллов имела наиболее значимая причина, последняя причина имела 1 балл. На основании присвоенных баллов и их сумм мы составили рейтинг причин повышения уровня страха публичных выступлений.

Результаты

К наиболее важным ситуациям, вызывающим страх публичных выступлений, у учеников школ относятся: угроза неудачи, декламация на празднике и публичные выступления как таковые. У студентов университета на первом месте оказался экзамен перед комиссией, далее — угроза неудачи и декламация на празднике. Наименьшей проблемой для обеих групп является решение вопросов в учреждениях.

Значимым фактом является количество респондентов, которые превысили критическое значение, т. е. степень страха публичных выступлений, который может вызвать у человека серьезные проблемы. Автор метода определяет критическое значение 35, при этом указывает на то, что желательно обратить внимание на позиции со значением 3. В таком случае критическое значение перемещается к 27 баллам.

Если мы принимаем критическое значение равное или превышающее 35 баллов, речь идет о незначительном количестве респондентов. Если мы сравним результаты с критическим значением, которое равно или ниже 27 баллов, это значение превышает 18,7% учеников школы первого курса. Ученики, заканчивающие школу, имеют меньшее значение. Из контрольной группы 270 учеников средней школы 15,55% имеют серьезные проблемы с преодолением страха. Если мы принимаем критическое значение 35 в группе студентов вуза, из всего количества 319 респондентов это значение превышают только 4,07%. Большой процент имели студенты 2 курса, у которых был отмечен более высокий уровень страха публичных выступлений, чем у студентов последнего курса. Если мы принимаем критическое значение 27, это значение превышают 32,6% от всего количества студентов.

Далее мы проверили, действительно ли предположение о том, что уровень страха публичных выступлений с возрастом снижается и существуют различия в уровне страха публичных выступлений у разных полов. На основании однофакторного дисперсионного анализа мы обнаружили, что курс обучения существенно влияет на уровень страха публичных выступлений, но не показал статистически значимого влияния пола на уровень страха публичных выступлений. С целью комплексного анализа, мы построили модель для переменной «Страх публичных выступлений», в которой мы рассматривали переменные «Год обучения», «Пол» и взаимодействие этих переменных. И теперь не подтвердилось прямое влияние пола на уровень страха публичных выступлений, но подтвердилось статистически значимое влияние взаимодействия пола и года обучения. Проверка статистической значимости указанных релевантных переменных для уровня страха публичных выступлений у студентов представлена в табл. 1, а оценка параметров окончательной модели — в табл. 2. Следует отметить, что окончательная модель дисперсионного анализа на уровне значимости 0,05 соответствует предположению о нормальном распределении и гомоскедастичности.

Согласно модели, представленной в табл. 2, средний уровень страха публичных выступлений был (при использовании указанной балльной оценки) у студентов 5 курса университета на уровне 23,99, или 23,28 баллов (у женского пола $b_0 = 23,99$; у мужского пола $b_0 + b_7 = 23,99 - 0,71 = 23,28$). На 2 курсе университета был выявлен значительно более высокий уровень страха публичных выступлений, в среднем выше на 2,45 балла ($b_3 = 2,45$; $t = 3,00$; $p = 0,0028$). В то время как разница в уровне страха публичных выступлений у студентов мужского и женского пола, обучаю-

Таблица 1

Проверка статистической значимости влияния переменной «Год обучения» и ее взаимодействие с переменной «Пол» на уровень страха публичных выступлений

Source	DF	Тип III СШ	Mean Square	F Value	Pr > F
Год_обучения	3	2315,417130	771,805710	25,01	<.0001
Год_обучения*ПОЛ	4	517,405387	129,351347	4,19	0,0024

Примечание: источник с — собственная обработка в SAS Enterprise Guide.

Таблица 2

Оценка модели, показывающей зависимость страха публичных выступлений от года обучения и от взаимодействия между годом обучения и полом студентов

Параметр	Estimate		Standard Error	t Value	Pr > t
Intercept	b_0	23,99	0,56	42,54	<.0001
Год_обучения СШ_1	b_1	-2,05	0,88	-2,32	0,0205
Год_обучения СШ_4	b_2	-4,51	0,79	-5,72	<.0001
Год_обучения ВУЗ_2	b_3	2,45	0,82	3,00	0,0028
Год_обучения ВУЗ_5		0,00	.	.	.
Год_обучения*ПОЛ СШ_1 М	b_4	0,95	1,01	0,95	0,3440
Год_обучения*ПОЛ СШ_1 Ж		0,00	.	.	.
Год_обучения*ПОЛ СШ_4 М	b_5	-0,52	1,00	-0,52	0,6019
Год_обучения*ПОЛ СШ_4 Ж		0,00	.	.	.
Год_обучения*ПОЛ ВУЗ_2 М	b_6	-3,40	0,88	-3,87	0,0001
Год_обучения*ПОЛ ВУЗ_2 Ж		0,00	.	.	.
Год_обучения*ПОЛ ВУЗ_5 М	b_7	-0,71	0,92	-0,77	0,4391
Год_обучения*ПОЛ ВУЗ_5 Ж		0,00	.	.	.

Примечание: источник — собственная обработка в SAS Enterprise Guide.

щихся на 5 курсе университета была незначительная ($p = ,4391$), разница в уровне страха публичных выступлений у студентов 2 курса разных полов была статистически значимой ($p = 0,0001$). У студентов 2 курса университета уровень страха публичных выступлений у мужского пола, по сравнению с уровнем страха публичных выступлений у женского пола, был в среднем на 3,40 баллов ниже ($b_6 = -3,40$).

Уровень страха публичных выступлений у учеников школы был явно ниже, чем у студентов. Наименьший уровень страха публичных выступлений был отмечен у учеников 4 курса средних школ ($b_2 = -4,51$; $p = 0,0001$). Влияние пола на уровень страха публичных выступлений у учеников указанных курсов школ не подтвердилось ($p = 0,3440$, или $= 0,6019$).

При сравнении учеников школ и студентов университета мы отметили, что наибольший уровень страха публичных выступлений имеют студентки 2 курса, а именно, 26,44 баллов ($b_0 + b_3 = 23,99 + 2,45 = 26,44$), что приблизительно на 7 баллов больше, чем в случае учеников (мужского и женского пола) 4 курса средней школы, которые испытывали наименьший уровень страха публичных выступлений (мужской пол: $b_0 + b_2 + b_5 = 23,99 - 4,51 - 0,52 = 18,96$; женский пол: $b_0 + b_2 = 23,99 - 4,51 = 19,48$).

Табл. 3 показывает точечные и интервальные (95%) оценки среднего уровня баллов страха публичных выступлений с разбивкой по годам обучения и по полу респондентов. Наивысший уровень страха публичных выступлений чувствовали студентки женского пола на 2 курсе, с вероятностью 95% на уровне выше 25,28 баллов, и в то же время ниже 27,59 баллов. С другой стороны, уровень страха публичных выступлений у учеников 4 курса школы был с вероятностью 95% на значительно низшем уровне и не превышал 20,6 баллов (20,58 баллов у мужского и 20,56 баллов у женского пола) и в то же время не был ниже 17,33 баллов у женского и 18,39 баллов у мужского пола. Средний уровень баллов страха публичных выступлений студентов (мужского и женского пола) других исследуемых курсов был с вероятностью 95% где-то между 20,6 и 25,1 баллами, это явно ниже, чем у студенток 2 курса, и выше, чем у учеников школы или у учениц 4 курса. Среди этих групп студентов не проявилась значительная разница в среднем уровне страха публичных выступлений, что подтверждают взаимно пересекающиеся интервальные оценки, приведенные в табл. 3.

На основании результатов, полученных методом KSAT, мы пытались найти причину

статистически значимого увеличения уровня страха публичных выступлений у студентов по сравнению с учениками школы.

В результате применения метода мозгового штурма и составления рейтинга причин повышения уровня страха публичных выступлений у студентов университета мы пришли к порядку:

1. большая ответственность перед самим собой и стремление к престижу;
2. больше самокритики;
3. больше страх перед преподавателями, которые, в отличие от учителей в средней школе, более дистанцированы;
4. меньше возможностей для выступлений и самопрезентации;
5. преобладание письменных экзаменов в университете;
6. нерегулярная и недостаточная подготовка в связи с работой параллельно с обучением;
7. ответственность перед родителями.

Обсуждение и заключение

Серьезные проблемы с преодолением страха публичных выступлений имеют 15,55% учеников школы и 32,60% студентов университета.

Наиболее важным у учеников школы является страх перед неудачей. Среди студентов университета занимают первое место комиссионные экзамены. Экзамены перед комиссией мы считаем важнейшими из-за повышенной чувствительности к социальному престижу и страха перед неудачей. Это

связано с возрастающей потребностью добиться престижа и социального признания в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Изучение уровня страха публичных выступлений, с учетом пола, показало, что нет прямой зависимости между полом и уровнем страха публичных выступлений. То есть гипотеза 1 не подтвердилась. Статистически значимая разница в уровне страха публичных выступлений между мужским и женским полом была обнаружена только у респондентов 2 курса университета ($p\text{-value} = 0,0001$). Противоположные результаты получили Steptoe et al. Они обнаружили, что более высокий уровень страха публичных выступлений имеют женщины, причем возраст и год обучения не имели значения [20]. Наши результаты совпадают с результатами Кондаша, который не обнаружил различий в уровне страха публичных выступлений между девушками и парнями. Уровень страха публичных выступлений, по его мнению, возрастает до 17, 18 лет, а потом снижается [14].

Исследуя уровень страха публичных выступлений у учащихся отдельных курсов обучения, мы обнаружили, что, в целом, уровень страха публичных выступлений у студентов выше, чем у учеников средней школы. Значительно больший уровень страха публичных выступлений (на уровне значимости 0,05) был отмечен у студентов 2 курса, чуть ниже — у студентов 5 курса, далее — у учеников 1 курса и самый низкий уровень страха публичных выступлений — у учеников 4 курса школы. Ис-

Таблица 3

Оценка среднего уровня баллов страха публичных выступлений с разбивкой по годам обучения и по полу

Курс_обучения	Пол	Страх публичных выступлений LSMEAN	95% Confidence Limits	
СШ_4	М	18,96	17,33	20,58
СШ_4	Ж	19,48	18,39	20,56
СШ_1	Ж	21,94	20,61	23,27
СШ_1	М	22,89	21,43	24,35
ВУЗ_2	М	23,04	21,76	24,32
ВУЗ_5	М	23,28	21,84	24,71
ВУЗ_5	Ж	23,99	22,88	25,10
ВУЗ_2	Ж	26,44	25,28	27,59

Примечание: источник. — собственная обработка в SAS Enterprise Guide.

ходя из этого, мы заключаем, что гипотеза 2 не подтвердилась.

На повышение уровня страха публичных выступлений у студентов влияют причины, связанные с личностью студента, а также причины экзогенного происхождения. Первые два места занимают личностные характеристики, связанные со страхом потери престижа. На следующие три причины могут повлиять учителя непосредственным и коллегиальным подходом к студентам высших учебных заведений, отдавая предпочтение устным экзаменам и чаще вызывая студентов выступать перед одноклассниками или во время дискуссий, презентаций в университете или вне заведения и т. д. Уровень страха публичных выступлений связан со степенью подготовки к ответу или экзамену. Студенты, которые работают параллельно с обучением в университете, не имеют достаточно времени для подготовки, у них возрастает уровень тревожности и неуверенности, поэтому следующим пунктом является недостаточная подготовка из-за работы параллельно с обучением. На последнем месте находится влияние родителей, чьи завышенные требования и ожидания вызывают страх перед неудачей и непомерный страх перед публичным выступлением на экзамене.

В дальнейших исследованиях мы планируем подробнее сосредоточиться на выявлении конкретных причин возникновения страха публичных выступлений главным образом у наиболее проблемных студентов. В педагогической практике это должно привести к разработке и реализации конкретных мер, которые были бы направлены на преодоление страха публичных выступлений. Мы сосредоточимся на разработке и реализации соответствующих стратегий преодоления страха публичных выступлений, которые бы подходили каждому человеку. Из нескольких проведенных исследований известно, что это не всегда получается. Например, согласно данным ряда исследований, переживание чувства страха публичных выступлений как проблемы существенно влияет на частоту использования и приема лекарств для преодоления страха публичных выступлений [21; 22].

В то же время нашей задачей, а также задачей всех преподавателей является создание

эмоционально безопасной среды обучения с преобладанием положительных эмоций, которые играют роль в обеспечении физического и психического здоровья. Для обеспечения эмоциональной безопасности образовательной среды будет достаточно минимизировать количество отрицательных эмоций, переживаемых субъектами педагогического процесса (страха, гнева, отвращения, печали), и увеличить количество положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса) [1; 3].

Результаты исследования уровня страха публичных выступлений отражают только характер нашей контрольной группы, и мы никоим образом их не обобщаем. Наша цель в будущем — расширить исследование страха публичных выступлений у респондентов других областей науки и предложить студентам применение на практике конкретных и приемлемых способов преодоления страха публичных выступлений.

Вкладом нашего исследования в теорию мы считаем:

- обобщение теоретических и исследовательских результатов в области исследуемой проблемы;

- выявление конкретных ситуаций, в которых возникает страх в подростковом и юношеском возрасте;

- выявление причин, которые вызывают повышение уровня страха в подростковом и юношеском возрасте;

- определение количества респондентов, достигающих граничного и критического значения уровня страха;

- проверка соотношения между полом, возрастом и уровнем страха.

Ценность исследования для педагогической практики заключается в том, чтобы подчеркнуть важность проблемы и потребность учителей всех ступеней школ сосредоточиться на развитии не только познавательных возможностей студентов, но и их социальных способностей. Необходимо ориентироваться не только на работу студентов и расширение их знаний, но также научить их справляться с различными стрессовыми ситуациями, в которых появляется страх или другие отрицательные психологические состояния. Результаты наших исследований — конкретные рекомендации учителям:

— создавать и поддерживать эмоционально-стабильную образовательную среду с преобладанием положительных эмоций;

— оказывать повышенное внимание и эмоциональную поддержку тем студентам, которые с большей вероятностью могут испытывать страх, например, интровертам или эмоционально неуравновешенным личностям;

— применять в отношении к студентам равный подход;

— расширять возможности для самопрезентации студентов, например, при презентации результатов проектов, рефератов или просто при выражении собственного мнения по темам;

— ценить и хвалить каждое удачное выступление студентов и поощрять их к другим;

— чаще проводить устные опросы;

— чаще использовать активизирующие методы обучения, при которых студенты должны выступать перед другими учащимися, например, ролевые игры или дискуссии.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 11—17. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n4/57717.shtml> (дата обращения: 23.03.2017).

2. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 37—45. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2013/n4/66279.shtml> (дата обращения: 29.03.2017).

3. Рубцов С., Березина Т.Н. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101—107. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2013/n6/66597.shtml> (дата обращения: 29.03.2017).

4. Abromeit J. Prüfungsangst und Lampenfieber besiegen. München: Haufe-Lexware GmbH and Co.KG, 2014. 127 p.

5. André CH., Légeron P. La peur des autres. Paris: Odile Jacob, 2003. 332 p.

6. Bellock S. Zbavte sa trémy. Olomouc: ANAG, 2014. 280 p.

7. Cersten J. Von Prüfungsangst zu Prüfungsmut, von Lampenfieber zu Auftrittslust: mit 10 Tabellen. Stuttgart: Schattauer, 2015. 256 p.

8. Daniček J. Zkroťte trému. Praha: Grada, 2015. 96 p.

9. Dowbiggin I.R. High Anxieties: The Social Construction of Anxiety Disorders // The Canadian Journal of Psychiatry. 2009. № 54. P. 429—435.

10. Endle N.S., Kantor L., Parker J.D. State — Trait Coping, State — Trait Anxiety and Academic Performance // Personal Individual Differences. 1993. № 16. P. 663—670.

11. Garibal G. Tréma a jak jí překonávat. Praha: Portál, 2013. 224 p.

12. Hughes I. A cognitive therapy model of social anxiety problems: Potential limits on its effectiveness? //

Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 2002. № 75. P. 411—435.

13. Kondáš O. Škála klasickej sociálnosituáčnej anxiety a trémy — KSAT. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., 2007. 16 p.

14. Kondáš O. Psychohygienu všedného dňa. Martin: Osveta, 1985. 248 p.

15. Kubzansky L.D., Stewart A.J. At the intersection of anxiety, gender and performance // Journal of Social and Clinical Psychology. 1999. № 18. P. 76—98.

16. Novák T. Tréma — jak s ní bojovat. Praha: Grada, 2014. 152 p.

17. Petermann U., Petermann F. Training mit sozial unsicheren Kindern: Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst. Weinheim (u.a.): Beltz, 2015. 329 p.

18. Solovitch S. Anatomy of Stage fright // Prospect. 2015. № 232. P. 66—68.

19. Stevanovic E. Tréma, sebeúčinnost, sebedůmí a vztah studentů hudby k veřejnému vystupování // Múzy v škole. 2013. № 18. P. 15—16.

20. Steptoe A. et al. The impact of stage fright on student actors // British Journal of Psychology. 1995. № 86. P. 27—39.

21. Steptoe A., Fidler H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety // British Journal of Psychology. 1987. № 78. P. 241—249.

22. Studer R. et al. Stage fright: its experience as a problem and coping with it // Int Arch Occup Environ Health. 2011. № 84. P. 761—771.

23. Subotnik R.F. Psychosocial Strength Training. The Missing Piece in Talent Development // Gifted Child Today. 2015. № 38. P. 41—48.

24. Tylim I. One Sings, the Other Doesn't: Stage Fright and the Psychoanalytic Theater // The Psychotherapy Patient. 2001. № 11. P. 11—25.

25. Wright D.B., London K., Waechter M. Social Anxiety Moderates Memory Conformity in Adolescents [Электронный ресурс] // Applied Cognitive Psychology. 2010. № 24. P. 1034—1045. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.1604/fulldoi> (дата

обращения: 20.03.2017).

Performance Anxiety in Slovak Students at Adolescent and Young Age

Chmelárová Z.*,

University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic,
zuzana.chmelarova @euba.sk

Čonková A.**,

University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic,
andrea.conkova @euba.sk

Šoltés E.***,

University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic,
erik.soltes @euba.sk

The paper presents outcomes of a study on the levels of performance anxiety in Slovak school and university students in adolescence and early adulthood from a gender perspective and depending on their educational stage. The research sample consisted of 589 respondents, 270 students of secondary schools and 319 students of the Economic University. The data was collected using a standardized questionnaire KSAT [13] and brainstorming method. The following hypotheses were tested: 1) there are statistically significant differences in the level of anxiety between males and females; 2) performance anxiety decreases with age. Our research didn't confirm the direct impact of sex on stage fright; nor did it prove that performance anxiety decreases with age. A statistically significant difference in the level of stage fright between males and females was found only in the second-year university students (p -value = 0.0001). In our pedagogical practice, we will focus on the development and implementation of special strategies for overcoming stage fright that would fit every person.

Keywords: stage fright, occurrence and level of performance anxiety, rating of reasons, secondary school students, university students.

References

1. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya [Mental health of adolescents. How to support it?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 4, pp. 11—17. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Pikuleva O.A. Psikhologiya samoprezentatsii lichnosti: gendernye i vozrastnye aspekty [Psychology of personality self-presentation: gender and age aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 4, pp. 37—45 (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Rubtsov S., Berezina T.N. Rol' podlinnykh emotsii v emotsional'noi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [The role of genuine emotions in the emotional security of the educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 101—107 (In Russ., Abstr. in Engl.).

For citation:

Chmelárová Z., Čonková A., Šoltés E. Performance Anxiety in Slovak Students at Adolescent and Young Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 70—79. doi: 10.17759/pse.2018230407 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Chmelárová Zuzana, PhD in Psychology, Assistant Professor, University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic. E-mail: zuzana.chmelarova @euba.sk

** Čonková Andrea, PhD in Pedagogics, Assistant Professor, University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic. E-mail: andrea.conkova @euba.sk

*** Šoltés Erik, PhD in Economics, Associate Professor, University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic. E-mail: erik.soltes @euba.sk

4. Abromeit J. Examination anxiety and stage fright. München: Haufe-Lexware GmbH and Co.KG, 2014. 127 p.
5. André CH., Légeron P. Fear of others. Paris: Odile Jacob, 2003. 332 p.
6. Beilock S. Get Rid of the Stage Fright. Olomouc: ANAG, 2014. 280 p.
7. Cersten J. From examination to examination courage, from stage fright to performance loss: with 10 tables. Stuttgart: Schattauer, 2015. 256 p.
8. Danitček J. Skrotje tremu [Restrian the Stage Fright]. Praha: Grada, 2015. 96 p. (In Czech., Abstr. in Engl.).
9. Dowbiggin I. R. High Anxieties: The Social Construction of Anxiety Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 2009, no. 5, pp. 429—435.
9. Endle, N.S. Kantor L., Parker J.D. State — Trait Coping, State — Trait Anxiety and Academic Performance. *Personal Individual Differences*, 1993, no. 16, pp. 663—670.
10. Garibal G. The Stage Fright and How to Overcome It. Praha: Portál, 2013. 224 p.
11. Hughes I. A cognitive therapy model of social anxiety problems: Potential limits on its effectiveness? *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2002, no. 75, pp. 411—435.
12. Kondasch O. Schkala socialnosituaschnej anxjety a tremy [The range of classical, social anxiety and the stage fright—KSAT]. Bratislava: Psychodiagnostic and didactic tests, s. p., 2007. 16 p. (In Slovak., Abstr. in Engl.).
13. Kondasch O. Psikhohygiena vsedneho dnja [Psychohygiene of Everyday Life]. Martin: Osveta, 1985. 248 p. (In Slovak., Abstr. in Engl.).
14. Kubzansky L.D., Stewart A.J. At the intersection of anxiety, gender and performance. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1999, no. 18, pp. 76—98.
15. Novak T. Trema — jak s ni bojovat [Stage Fright — how to fight it]. Praha: Grada, 2014. 152 p. (In Czech., Abstr. in Engl.).
16. Petermann U., Petermann F. Training with socially unsafe children:
17. Treatment of social anxiety, separation anxiety, and generalized anxiety. Weinheim (u.a.): Beltz, 2015. 329 p.
18. Solovitch S. Anatomy of Stage fright. *Prospect*, 2015, no. 232, pp. 66—68.
19. Stevanovic E. The Stage Fright, self-efficacy, self-esteem and the relationship of music students to public performance. *School Muses*, 2013, no. 18, pp. 15—16.
20. Steptoe A. et al. The impact of stage fright on student actors. *Britisch Journal of Psychology*, 1995, no. 86, pp. 27—39.
21. Steptoe A., Fidler H. Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 1987, no. 78, pp. 241—249.
22. Studer R. et al. Stage fright: its experience as a problem and coping with it. *Int Arch Occup Environ Health*, 2011, no. 84, pp. 761—771.
23. Subotnik R.F. Psychosocial Strenght Training. The Missing Piece in Talent Development. *Gifted Child Today*, 2015, no. 38, pp. 41—48.
24. Tylim I. One Sings, the Other Doesn't: Stage Fright and the Psychoanalytic Theater, *The Psychotherapy Patient*, 2001, no. 11, pp. 11—25.
25. Wright D.B., London K., Waechter M. Social Anxiety Moderates Memory Conformity in Adolescents. *Applied Cognitive Psychology*, 2010, no. 24, pp. 1034—1045. doi: 10.1002/acp.1604

Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков

Гут Ю.Н.*,

ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», Белгород, Россия,
gut.julya@yandex.ru

Кабардов М.К.**,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
kabardov@mail.ru

Представлены материалы исследования предпосылок девиантного поведения у подростков, в котором приняли участие 60 воспитанников воспитательной колонии и 60 учащихся средней школы в возрасте 15 лет. Выделяется проблема, связанная с ролью функциональной асимметрии мозговых полушарий, как одна из важнейших интегративных характеристик организации головного мозга в формировании ряда личностных качеств, свойственных отклоняющемуся поведению. В результате исследования временной перспективы, личностных характеристик, склонности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения, а также измерения уровня невротизации и психопатизации выявлены значимые взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик, обусловленных функциональной асимметрией мозга, со склонностью к девиациям. Показано, что особенности латеральной организации психических процессов обуславливают специфику временной ориентации подростков, которая сказывается на характеристиках регуляции поведения личности в условиях социальной ориентации и способствует либо социально-нормативному, либо девиантному поведению. Обращается внимание на то, что подобного рода исследования открывают широкую перспективу понимания причин отклоняющегося поведения для упреждения и ранней профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова: функциональная асимметрия мозга, временная перспектива, личностная зрелость, отклоняющееся поведение.

Для цитаты:

Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 80—90. doi: 10.17759/pse.2018230408

* Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», Белгород, Россия. E-mail: gut.julya@yandex.ru

** Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия. E-mail: kabardov@mail.ru

Необходимым условием эффективной работы по преодолению подростковых девиаций является исследование их предпосылок. Современными учеными доказано, что провоцировать отклоняющееся поведение помимо неблагоприятной ситуации развития могут также некоторые врожденные предпосылки [3; 12; 13; 17; 21].

Нейропсихологический подход, позволяющий выявить природные и индивидуально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков, является наиболее объективным в парадигме современных нейрокогнитивных технологий [5; 19].

Материалы отечественных и зарубежных литературных источников показывают, что функциональная асимметрия мозга может служить индикатором предрасположенности к девиантному поведению [5].

Во-первых, в большинстве исследований термин «будущее» связывают прежде всего с планированием личного жизненного пути, включающего постановку целей, формирование жизненных ценностей, определение способов их достижения. Как известно, блок регуляции и планирования деятельности в значительной степени предопределяет характер принятия решений, алгоритм действий [3; 11].

По А.Р. Лурии, роль префронтальных отделов мозга проявляется не только в отношении актуально действующих сигналов, но и в формировании социально активного поведения, направленного на будущее [11].

Согласно Э. Гольдбергу, «... отношения между врожденной дисфункцией лобных долей и преступностью является особо интригующим и сложным», а «повреждение лобных долей вызывает ухудшение проницательности, контроля за импульсами и предвидения последствий, что часто ведет к социально неприемлемому поведению» [3; 199].

Во-вторых, в ряде исследований девиации поведения связывают с недостаточной выраженностью функций левополушарных лобных отделов, т. е. с изменениями функций произвольной регуляции. А также имеются данные о более частой встречаемости леворуких среди лиц с аномальным сексуальным поведением (В.В. Беляева, А.В. Семенович). И. Вайнберг

утверждает, что суицидальное поведение обусловлено дисфункцией правого полушария, вследствие чего нарушено восприятие боли, недостаточно развиты самоуправление и саморегуляция [21].

Таким образом, степень осознанности действий и оценка временной перспективы определяют уровень личностной зрелости, которая выполняет функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, чувства уверенности в настоящем и будущем.

Адекватное отражение времени рассматривается как интегральный показатель зрелости психических функций индивида и личности [5]. В исследованиях, посвященных анализу аномального или искаженного хода личностного развития и функционирования личности, показатели ценности и зрелости личности либо отсутствуют, либо искажены [4; 6; 18].

Проблема «человек и время» изучалась учеными различных зарубежных и отечественных научных школ и направлений [1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 16; 17].

В.С. Хомик и А.А. Кроник, изучая отношение личности подростков из московских школ и воспитательно-трудовой колонии ко времени, утверждают, что психологические перспективы будущего представляют объективную возможность воспитания [18].

Несомненно, подростковый возраст является начальным этапом для формирования жизненных перспектив, с одной стороны, и наиболее психологически уязвимым — с другой. Мы полагаем, что при изучении проблемы отклоняющегося поведения подростков и его профилактики особое внимание необходимо уделять вопросам восприятия времени, в частности изучению индивидуальных различий в оценке временных перспектив психофизиологической организации активности человека.

Целью данного исследования было выявление взаимосвязи типов функциональной асимметрии мозга (обусловленной нейропсихологической активностью структур мозга) и личностных характеристик подростков как предпосылок девиантного поведения. Предполагалось, что определенные сочетания

показателей функциональной асимметрии и временной перспективы характеризуют личностную зрелость/незрелость подростков и могут препятствовать/потворствовать проявлению девиантного поведения подростков.

Программа исследования

Исследование проводилось на базе ГУ «Валуйская воспитательная колония управления исполнения наказаний Министерства юстиции РФ по Белгородской области» и МОУ «Вейделевская средняя общеобразовательная школа» Белгородской области. В исследовании приняли участие 120 подростков мужского пола 15—16 лет, из них 60 человек — учащиеся школы и 60 человек — воспитанники колонии, отбывающие наказание более 12 месяцев, т. е. прошедшие период адаптации. С целью повышения надежности получаемых данных применялись различные виды и формы работы с каждым из 120 подростков: индивидуальные и групповые беседы, анкетирование, диагностика.

В исследовании были использованы 3 блока методик.

1. Для определения временной перспективы и особенностей психологического времени личности использовались методики «Временные ориентации» и «Временной семантический дифференциал» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник).

2. Индивидуально-психологические свойства личности изучались с помощью опросника Р. Кеттелла (вариант 14-PF), теста-опросника «Склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел.

3. Для диагностики функциональной асимметрии мозга применялась «Карта латеральных признаков» (А.П. Чуприков). В качестве метода диагностики индивидуальных различий в регуляторном блоке лобных отделов была использована моторная проба А.Р. Лурии «перекрест рук» как наиболее эффективный показатель скрытой руки (N. Sakano) [20].

Результаты и их интерпретация

В ходе сравнительного анализа использовались t-критерий Стьюдента, ϕ^* — угловое преобразование Фишера, U-критерий Манна—Уитни; факторный и корреляционный анализы.

На первом этапе исследования осуществлялась оценка психологического времени личности с помощью методики «Временные ориентации».

Субъективная оценка временных ориентаций школьниками возрастает от прошлого — 4,4 б. к будущему — 9,7 б. (настоящее — 9,4 б.). Это свидетельствует о том, что для подросткового возраста в норме наиболее значимо будущее, в меньшей степени настоящее и наименее актуально прошлое [1].

Если же сравнивать временные ориентации двух выборок, то обнаруживаются значимые различия по всем шкалам. Однако у девиантных подростков несколько по-иному распределены оценки временных ориентаций: здесь наибольшую оценку (10,5) получает «настоящее» по сравнению с «прошлым» и «будущим» (соответственно 6,0 и 7,4 балла).

Это объясняется отсутствием четких представлений о будущем («никакого будущего у меня нет», «мой отец и дядя сидят, и мое будущее здесь, в колонии»), а также с его неопределенностью [5; 260].

Изучение особенностей восприятия времени воспитанниками колонии и учащимися средней школы показало, что для девиантных подростков время более пустотно, растянуто и негативно, для школьников, наоборот, время более приятно, насыщено и быстротечно.

В данном возрасте изменяется социальная ситуация развития, что приводит к существенным трансформациям в сфере межличностных отношений. Подросток требует признания его прав, однако, сталкиваясь с недопониманием со стороны взрослых, как правило, оказывает сопротивление, выражает разного рода протесты, непослушания, которые в крайне выраженной форме могут проявляться в открытом неповиновении, негативизме и других отклонениях в поведении. Тенденция к выходу за рамки общепринятых норм морали может привести к непредсказуемости поступков и созданию конфликтных ситуаций.

С целью измерения готовности к реализации различных форм отклоняющегося поведения в исследуемых подростковых группах была использована «Методика склонности к отклоняющему поведению» А.Н. Орла (рис. 1).

Информация о сравнительном анализе средних значений показателей склонности к отклоняющемуся поведению представлена на рис. 1.

В ходе изучения склонности к отклоняющемуся поведению были выявлены более высокие показатели средних значений по шкалам 2, 3, 4, 5, 7 в выборке воспитанников колонии, что отличает их от учащихся школы тенденцией к выраженности неконформистских уста-

новок, к уходу от реальности через изменение психического состояния, стремлением к риску и более агрессивным поведением.

На наш взгляд, многокомпонентное строение личностной зрелости можно представить как сформированность эмоционально-волевой, ценностно-мотивационной, рефлексивной, коммуникативной, когнитивной сфер личности. Рассмотрим анализ изучения личностных характеристик испытуемых (табл.).

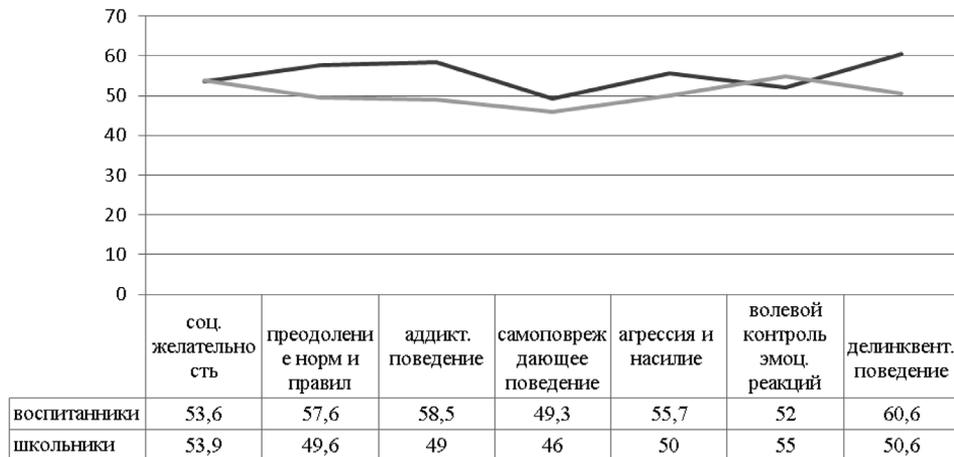


Рис. 1. Анализ склонности к отклоняющемуся поведению подростков воспитательной колонии — ■ и школы — ■

Таблица

Сравнительный анализ личностных характеристик подростков воспитательной колонии (1) и учащихся школы (2) (средние значения)

Факторы	Группа 1 (n=60)	Группа 2 (n=60)	p
коммуникативные особенности			
A	10,1	11,5	p<0,01
F	11,5	13,0	p<0,05
H	11,1	12,2	p<0,05
эмоционально-волевые особенности			
G	8,6	9,6	p<0,05
O	9,9	8,6	p<0,05
Q4	10,8	9,7	p<0,05
симптомокомплексы			
АН	10,6	11,9	p<0,05
НF	11,3	12,7	p<0,05
OQ4	10,4	9,1	p<0,05

Примечание: здесь и в последующих таблицах полужирным шрифтом выделены статистически достоверные значения.

Из таблицы видно, что подростки из общеобразовательной школы отличаются от воспитанников колонии следующими особенностями коммуникативной сферы: более открыты, общительны, социально приспособлены А+ (11,5 и 10,1); более жизнерадостны, беспечны и доверчивы F+ (соответственно 13,0 и 11,5); у них проявляются большая смелость, предприимчивость, спонтанность Н+ (12,2 и 11,1 соответственно).

Различия в эмоционально-волевой сфере школьников и воспитанников колонии проявляются в следующих особенностях: у первых более высокие показатели нормативности поведения G+ (9,6 и 8,6 соответственно) и ниже показатели факторов О— (8,6 и 9,9) и Q4— (9,7 и 10,8 соответственно), что характеризует их как менее беспокойных, озабоченных, ранимых, подверженных настроению и более расслабленных, невозмутимых.

Парные сочетания факторов дополняют закономерности представленных выше данных. Так, сочетание факторов АН+ (потребность в общении) значимо выше у школьников (11,9 против 10,6 у воспитанников колонии), что соответствует более выраженным тенденциям к общению, легкости установления контактов и, напротив, большей избирательности в контактах воспитанников колонии. Показатели факторов из группы эмоциональных свойств НF+ (склонность к рискованному поведению) ниже у подростков из колонии (11,3 и 12,7), что характеризует их как более пессимистичных, осторожных, эмоционально сдержанных, чем школьники. Средние показатели сочетания факторов OQ4+ (тревожность и ее проявления), напротив, у девиантных подростков выше (10,4 и 9,1), что отражает у них наличие тревожности о возможных неудачах, неудовлетворенность собой и наличие чувства вины.

Проведенный сравнительный анализ позволил представить дифференциально-психологические особенности в таких сферах, как сфера самосознания, эмоционально-волевых, коммуникативных, когнитивных личностных характеристик подростков из школы и колонии.

В целях получения более объективной картины и в соответствии с гипотезой на втором этапе эмпирического исследования

изучались взаимосвязи индивидуально-личностных характеристик и выраженности функциональной асимметрии мозга как предикторов девиантного поведения и личностной зрелости подростков.

В исследованиях латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий рассматривали профиль латеральной организации (ПЛО) как индивидуальное сочетание особенностей функциональной организации полушарий мозга [2; 7; 12; 15]. Е.Д. Хомской с соавторами было доказано, что тип полушарной латерализации является нейрофизиологической и психофизиологической основой индивидиуальности. В моторной организации человека выражается совокупность его личностных и субъективных характеристик при всей исключительной индивидуальности.

В нашем исследовании изучение латеральных признаков у испытуемых и объединение их по латеральным показателям в системе измерений «рука — ухо — глаз» позволило выделить в группе воспитанников колонии 9 типов профилей, в группе же учащихся средней школы выявлено 7 типов ПЛО. Также мы выяснили, что у школьников существенно доминирует выраженное «правшество», т. е. преобладание типа ППП (80,3%), в группе подростков с девиантным поведением данный тип составляет 60% ($p < 0,01$). Напротив, в группе подростков из колонии процент лиц с профилем ЛЛЛ больше, чем среди учащихся школы (10 и 5,0% соответственно).

Наши результаты согласуются с полученными ранее фактами о том, что группа ППП — унилатеральные правши максимально представлены в общей популяции практически здорового населения [12].

Однако ввиду многообразия полученных профилей и сложности их интерпретации в дальнейшем мы остановились на результатах пробы «перекрест рук» А.Р. Лурии (поза Наполеона как наиболее эффективный показатель скрытой руки). Н. Сакано были доказаны валидность и надежность указанной пробы в многочисленных экспериментах на вызванные потенциалы, а также в исследованиях когнитивных процессов, связанных с функциями лобных долей головного мозга [20].

Таким образом, группы подростков были разделены на подгруппы по показателям моторных проб. Среди воспитанников колонии в группу с правым показателем вошли 25 человек, с левым — 35; в выборке школьников, наоборот, количество подростков с правым показателем пробы составило 35, а с левым — 25 человек.

Для анализа индивидуально-психологических особенностей сравним попарно результаты двух выборок подростков с разными показателями моторных проб. Для удобства восприятия информации мы обозначили испытуемых с правым показателем пробы — правши, с левым показателем пробы — левши. Начнем анализ полученного эмпирического материала с данных по всей выборке.

По данным методики «Временные ориентации» были обнаружены значимые различия лишь по шкале «Прошлое» в выборке девиантных подростков, причем наибольшая направленность в прошлое обнаружена у левшей (6,4) (у девиантных подростков-правшей — 5,3).

В результате обработки данных методики «Временной семантический дифференциал» в выборке подростков из воспитательной колонии значимые различия были обнаружены в показателях шкалы «Эмоциональное отношение». В группе правшей средние значения выше, чем в группе левшей (8,4 и 7,0 соответственно). Мы предполагаем, что доминирование левого полушария сопряжено с более приятной и насыщенной оценкой времени, для правого полушария, соответственно, переживание времени оказывается менее приятным.

В выборке подростков-школьников различия выявлены по шкале «Континуальность — дискретность». У правшей показатели равны 16 баллам, у левшей — 18,2. То есть для учащихся школы с правым показателем пробы время дискретное, скачкообразное, разнообразное; а для школьников-левшей время более континуальное — цельное, размеренное, с тенденцией к однообразию.

С одной стороны, полученные факты говорят о роли право- и левополушарных функций, касающихся восприятия и оценки времени. Причем позитивная оценка более характерна для левого, а негативная — для правого полушария. С другой — левшество более ярко

демонстрирует наличие склонности к разным формам девиантного поведения.

Указанные закономерности также обоснованы данными методики СОП. В ряде шкал, измеряющих предрасположенность к разного рода девиациям, обнаружены достоверные различия в подгруппах с разными показателями моторных проб (по А.Р. Лурии). У воспитанников колонии — левшей более высокие, чем у правшей, показатели социальной желательности (соответственно 55,0 и 49,8). Это характеризует их как более склонных камуфлировать собственные нормы и ценности и представлять себя в более благоприятном свете. Еще выше у данной подгруппы средние показатели шкалы «Склонность к аддиктивному поведению» — соответственно 60,0 и 54,5. А именно: у лиц с высокими показателями в большей степени проявляется тенденция реализовать аддиктивное (зависимое поведение) и склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения своих проблем.

Различия между средними показателями были выявлены и в группах учащихся школы. Данные шкалы «Склонность к преодолению норм и правил» свидетельствуют о большей выраженности неконформистских установок школьников-правшей (51,8) и о склонности следовать общепринятым нормам поведения школьников-левшей (46,6). Данные шкалы «Волевой контроль эмоциональных реакций» свидетельствуют о том, что у подростков с правым показателем моторных проб более развит волевой контроль эмоциональных проявлений (52,8), чем у подростков с левым показателем (56,5).

Далее сопоставим показатели моторной пробы с личностными особенностями испытуемых, полученные по методике Р. Кеттелла.

Данные фактора Е позволяют говорить о том, что школьники-правши более склонны к лидерству (11,2 и 10,1), а более высокие значения фактора Н (10 и 12) и, напротив, более низкие фактора Q2 (9,7 и 7,8 соответственно) характеризуют учащихся-левшей как более авантюристичных, социально смелых, но менее самостоятельных и зависимых от мнения группы.

Значимые различия выявлены в выборке подростков из колонии между значениями фактора Н (11 и 13,1) и J (8,7 и 11), высокие резуль-

таты указывают на то, что испытуемые-левши более смелые, авантюристичные, но менее самостоятельные, избегающие ответственности.

Таким образом, мы видим, что полюса фактора Н отражают соотношение лево- и правополушарных функций коммуникативной сферы.

В эмоционально-волевой сфере в выборке школьников были выявлены различия по фактору С, наибольшее среднее значение имеют показатели школьников-правшей, это указывает на их эмоциональную зрелость, устойчивость интересов (11,3 и 10,0).

Высокие баллы по фактору D свидетельствуют о нетерпеливости, демонстративности, активности. Эта закономерность характерна для подростков с правым показателем пробы, как учащихся школы (8,9 и 10,9), так и воспитанников колонии (8,9 и 10,5). То есть полюса фактора D отражают соотношение лево- и правополушарных функций, связанных с эмоционально-волевой сферой.

Значения по фактору Q3 выше как в группе девиантных подростков —правшей (10,8 и 8,7), так и в группе школьников (11,3 и 9), это свидетельствует о более высоком уровне волевого контроля эмоциональных реакций у левополушарного типа испытуемых.

Различия по фактору Q4 (10,3 и 9 соответственно), выявленные в выборке подростков из

школы, дополнительно свидетельствует о том, что школьники-правши (10,3) более озабочены планами, поэтому более напряжены, а высокие показатели симптомокомплекса EQ2 — «лидерский потенциал» — демонстрируют активное стремление занять лидерские позиции школьниками данной подгруппы (10,5 и 9).

Анализ полученных результатов по методике Р. Кеттелла выявил взаимосвязь некоторых индивидуально-психологических свойств личности подростков с особенностями функциональной асимметрии мозга.

Иначе говоря, «левополушарная» группа отличается от «правополушарной» по целому ряду личностных характеристик. Так, для «левополушарных» характерны активность, возбудимость, индивидуализм, самостоятельность, доминантность, волевой контроль и др.; для «правополушарного» — авантюризм, импульсивность, пассивность, конформизм.

Наглядное соотношение социальных и природных факторов в выборках учащихся школ и воспитанников колонии изображено на рис. 2, где левые столбцы диаграммы отражают комплекс социально-личностных характеристик (шкалы «Прошлое», «Будущее», «Психопатизация» и факторы А, В), правые — природные (темпераментальные) свойства (показатели факторов D, F, J).

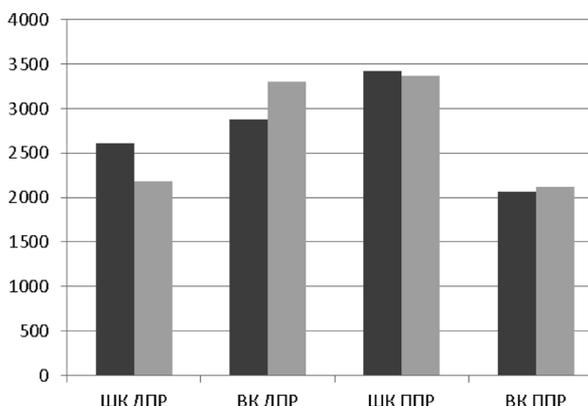


Рис. 2. Соотношение социальных и природных факторов у учащихся школ и воспитанников колонии
 ■ — социально-личностные; ■ — темпераментальные (природные)

ШК ЛПР — школьники с левым показателем пробы «перекрест рук», ВК ЛПР — воспитанники колонии с левым показателем пробы «перекрест рук», ШК ППР — школьники с правым показателем пробы «перекрест рук», ВК ППР — воспитанники колонии с правым показателем пробы «перекрест рук».

Сопоставление природного-социального в группах с ЛПР и ППР, демонстрируемое на рис. 2, подтверждает преобладание социального фактора у школьников с ЛПР и природного — у девиантных подростков с ЛПР (две левые гистограммы). Напротив, в подгруппах с ППР наблюдается некоторое равенство в соотношениях природных и социальных факторах при более высоких значениях обоих параметров у учащихся школы и низких — у подростков из колонии (две правые гистограммы). Можно говорить о том, что «нестандартность» поведенческих характеристик больше связана с левшеством.

Таким образом, значение регуляторного блока (по А.Р. Лурии) как природной детерминанты более обширно демонстрируется при анализе типологии лево- и правополушарного типа поведения. Значимые индивидуальные различия в признаках склонности к девиантному поведению обнаружены не только между выборками подростков из колонии и школы (социальный фактор), но и в группах с левым показателем моторной пробы (природный фактор). У подростков-правшей разброс значений не столь велик. Полученные результаты в значительной мере подтверждают известное в науке предположение о возможной предрасположенности лиц с праволатеральными признаками (левшей) к асоциальному поведению.

Выводы

1. В исследовании обнаружены значимые взаимосвязи между особенностями функциональной асимметрии мозга и восприятия времени: подростки с левым показателем пробы «перекрест рук» в основном ориентированы в прошлое, подростки с правым — в будущее.

2. Эмоциональная устойчивость, самостоятельность, активность, волевой контроль, ориентация в будущее могут рассматриваться как показатели личностной зрелости; эмоциональная неустойчивость, импульсивность,

возбудимость, беспечность, ориентация на прошлое свойственны подросткам с левым показателем пробы «перекрест рук» и сильнее выражены у подростков из колонии, чем у школьников.

3. Особенности ориентировки во времени и временных перспектив, особенности поведения (установки на социальную желательность, агрессивные тенденции), а также характеристики эмоционально-волевой (флегматичность — возбудимость), коммуникативной (зависимость — самостоятельность) и когнитивной сфер, «обеспеченные» преимущественным функционированием правого или левого полушария, выступают в качестве индивидуальных показателей отклоняющегося поведения или личностной зрелости.

В ходе исследования подтвердилась гипотеза о взаимосвязи особенностей функциональной асимметрии мозга, индивидуально-психологических свойств, особенностей восприятия и оценки времени как детерминанты девиантного поведения подростков.

При обнаружении временной перспективы, направленной в будущее, — одного из основных компонентов личностной зрелости — появляется возможность упреждения развития склонностей к девиантному поведению у подростков с латентной леворукостью путем реализации их потенциальных ресурсов и способностей, сопряженных с доминированием правополушарных функций. А именно целенаправленной коррекцией внутренних установок, формированием самоопределения, развитием эмоционально-волевой сферы, предоставлением простора для социально-полезной деятельности подростков, представляющей наиболее прогрессивный вектор развития общества.

Таким образом, исследование подростков с точки зрения нейропсихологического подхода открывает новые возможности в поиске причин отклоняющегося поведения и позволяет определить условия, снижающие риск девиантности.

Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд.: М.: Медицина, 1988. 240 с.
3. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Пер. с англ. Д. Булгаков. М.: Смысл, 2003. 315 с.
4. Головаха Е.А., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 201с.
5. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности личности подростка с разной функциональной асимметрией мозга // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 27(170). Т. 20. С. 258—268.
6. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Пер. с англ. Гатанова О.Ю. СПб: Речь, 2010. 352 с.
7. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106—115.
8. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 216—230.
9. Кондратьев М.Д. Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2017. Том 9. № 1. doi:10.17759/psyedu.2017090111 URL: [http:// http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/kondratiev.shtml](http://http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/kondratiev.shtml) (дата обращения: 12.08.2017).
10. Левин К. Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. Е. Сурпина. СПб: Сенсор, 2000. 368 с.
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2006. 384 с.
12. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. О психологических исследованиях асоциальной креативности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 50. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.01.2018).
13. Москвин В.А., Москвина Н.В. Индивидуальные различия человека (клинико-психологические и психофизиологические аспекты). М.: Изд-во ИСЭ, 2010. 278 с.
14. Мэй Р. Любовь и воля. М.: Рефлбук, Ваклер, 1997. 384 с.
15. Нейропсихология: Хрестоматия. 3-е изд. / Под ред. Е.Д. Хомской. СПб: Питер, 2011. 992 с.
16. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 545 с.
17. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (дата обращения: 15.12.2017).
18. Хомик В.С., Кроник А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 98—106.
19. Gut Y.N., Pchelkina E.P., Kovaleva O.L. at all. Neuropsychological approach to the diagnosis and prevention of deviant behavior teenagers [Электронный ресурс] // International Journal Of Pharmacy & Technology, June-2016. Vol. 8. № 2. P. 14182—14189. doi: 2-s2.0-84978488675
20. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. 122 p.
21. Weinberg I. The prisoners of despair: right hemisphere deficiency and suicide // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2000. Vol. 24. P. 799—815.

Neuropsychological and Social Factors of Deviant Behaviour in Adolescents

Gut Yu.N.*,

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

gut.julya@yandex.ru

Kabardov M.K.**,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

kabardov@mail.ru

The paper focuses on factors influencing deviant behaviour in adolescents and presents outcomes of a study that involved 60 adolescents from a youth detention center and 60 school students aged 15 years. Functional asymmetry of the brain is one of the key integrative features in the brain organization that plays an important role in personality development and, for instance, in the development of personality traits associated with delinquency. We explored time perspective and personality traits of the adolescent subjects as well as their inclination towards various forms of deviant behaviour and the levels of neurotisation and psychopathisation and found significant correlations between deviant behavior and personality traits determined by functional brain asymmetry. As we show, the specifics of the lateral organization of mental processes determines the specifics of time orientation in the adolescents, which, in turn, affects the individual's behavioural regulation in situations of social orientation and promotes either socially accepted or deviant behaviour. Such studies open up possibilities for a better understanding of deviant behaviour as well as for its prevention and early interventions.

Keywords: functional brain asymmetry, time perspective, maturity, deviant behaviour.

References

1. Abul'khanova K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni [Time personality and time of life]. Saint-Petersburg: Aleteiya, 2001. 304 p.
2. Bragina N.N., Dobrokhotova T.A. Funktsional'nye asimmetrii cheloveka [Functional asymmetry of human]. 2nd ed.: Moscow: Meditsina, 1988. 240 p.
3. Goldberg E. Upravlyayushchii mozg: Lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya [Managing the brain: Frontal lobes, leadership and civilization]. Bulgakov D. (ed.) Moscow: Smysl, 2003. 315 p. (In Russ.).
4. Golovakha E.A., Kronik A.A. Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Psychological time of the person]. Moscow: Smysl, 2008. 201 p.
5. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Individual'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti podrostka s raznoi funktsional'noi asimmetriei mozga [Individual psychological characteristics of the personality of a teenager with different functional asymmetry of the brain]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki [Belgorod State University Scientific bulletin. Humanities]*, 2013, no. 27(170). Vol. 20, pp. 258—268.
6. Zimbardo F., Bojd Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [A time paradox. The new psychology of time that will improve your life]. Gatanova O.Yu. (ed.). Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p. (In Russ.).

For citation:

Gut Yu.N., Kabardov M.K. Neuropsychological and Social Factors of Deviant Behaviour in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 80—90. doi: 10.17759/pse.2018230408 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Gut Yulia Nikolayevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia. E-mail: gut.julya@yandex.ru

** Kabardov Mukhamed Kanshobiyeovich, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: kabardov@mail.ru

7. Kabardov M.K., Matova M.A. Mezhpolutsharnaya asimetriya i verbal'nye i neverbal'nye komponenty poznatel'nykh sposobnosti [Interhemispheric asymmetry and verbal and non-verbal components of cognitive abilities]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1988, no. 6, pp. 106—115.
8. Kovalev V.I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostny aspekt) [Time category in psychology (individual aspect)]. In Anciferova L.I. (ed.), *Kategorii materialisticheskoi dialektiki v psikhologii [Category materialistic dialectics in psychology]*. Moscow: Nauka, 1988, pp. 216—230.
9. Kondrat'ev M.D. Osobennosti vremennoi perspektivy odarenykh podrostkov i ikh sverstnikov [Elektronnyi resurs] [The peculiarities of temporal perspective of gifted adolescents and their peers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education]*, 2017. Vol. 9, no. 1. doi:10.17759/psyedu.2017090111 Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/kondratiev.shtml (Accessed 12.08.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Levin K. Teoriya polya v sotsial'nykh naukh [Field theory in social Sciences]. Surpina E. (ed.). Saint-Petersburg: Sensor, 2000. 368 p. (In Russ.).
11. Luriya A.R. Osnovy neyropsikhologii [Basics of neuropsychology]. Moscow: Akademiya, 2006. 384 p.
12. Moskvina V.A., Moskvina N.V. Individual'nye razlichiya cheloveka (kliniko-psikhologicheskie i psikhofiziologicheskie aspekty) [Individual differences human (clinical-psychological and psychophysiological aspects)]. Moscow: ISE, 2010. 278 p.
13. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. O psikhologicheskikh issledovaniyakh asotsial'noi kreativnosti [Elektronnyi resurs] [On psychological research of antisocial creativity]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2016 b. Vol. 9, no. 50, pp. 3. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 03.01.2018).
14. Mei R. Lyubov' i volya. Moscow: Reflibuk, Vakler, 1997. 384 p.
15. Neiropsikhologiya: Khrestomatiya. In Khomskaia E.D. (ed.). [Neuropsychology]: 3rd ed.: Saint-Petersburg: Piter, 2011. 992 p.
16. Tolstyh N.N. Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podhod. Diss. dokt. psikhol. nauk [The development of the temporal perspective of personality: cultural-historical approach. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2010. 545 p.
17. Khlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennykh dorog: sotsializatsiya, analiz faktorov izmeneniya sredey razvitiya [Elektronnyi resurs] [Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (Accessed 15.12.2017).
18. Khomik V.S., Kronik A.A. Otnoshenie k vremeni: psikhologicheskie problemy rannei alkogolizatsii i otklonyayushchegosya povedeniya [Attitude to time: psychological problems of alcoholism and early deviant behavior]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1988, no. 1, pp. 98—106.
19. Gut Y.N., Pchelkina E.P., Kovaleva O.L. at all. Neuropsychological approach to the diagnosis and prevention of deviant behavior teenagers [Elektronnyi resurs]. *International Journal Of Pharmacy & Technology*, 2016. Vol. 8, no. 2, pp. 14182—14189. doi: 2-s2.0-84978488675
20. Weinberg I. The prisoners of despair: right hemisphere deficiency and suicide. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2000. Vol. 24, pp. 799—815.
21. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. 122 p.

Применение технологии выявления факторов риска развития суицидального поведения среди подростков и молодежи

Банников Г. С.*,

Московский НИИ психиатрии, филиал ФГБУ
НМИЦ ПН имени В.П. Сербского Минздрава
России, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bannikov68@mail.ru

Вихристюк О.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
axsolotl@mail.ru

Федунина Н.Ю.***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
natalia_fedunina@mail.ru

Представлены результаты скрининга потенциальных и актуальных факторов риска суицидального поведения на выборке более 6000 несовершеннолетних подростков. Обследование проводилось в два этапа — 1-й этап: фронтальное тестирование с помощью пакета методических средств (шкалы безнадежности, одиночества, опросник склонности к агрессии Басса—Перри, индекс хорошего самочувствия, опросник «Личностные ценности», опросник личностных расстройств, шкала FACES-3) с последующим автоматизированным выделением групп риска по степени тяжести, маркеров кризисного состояния; 2-й этап: проведение индивидуальных диагностических интервью (выборочно из числа группы риска) с целью определения выраженности психологического неблагополучия и последующим формированием стратегий медико-психологического сопровождения. Во фронтальном обследовании рассмотрены потенциальные и акту-

Для цитаты:

Банников Г.С., Вихристюк О.В., Федунина Н.Ю. Применение технологии выявления факторов риска развития суицидального поведения среди подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 91—101. doi: 10.17759/pse.2018230409

* Банников Геннадий Сергеевич, кандидат медицинских наук, отделение клинической и профилактической суицидологии Московского НИИ психиатрии — Филиала ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, Центр экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: bannikov68@mail.ru

** Вихристюк Олеся Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: axsolotl@mail.ru

*** Федунина Наталия Юрьевна, кандидат психологических наук, Центр экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: natalia_fedunina@mail.ru

альные факторы риска и выделены 4 подгруппы, различающиеся по степени тяжести психологического состояния и стратегией психологического сопровождения. Установлено, что в двух группах центральным явилось наличие кризисного состояния и еще в двух — склонность к агрессии и возможные акцентуации характера. На втором этапе обследования было проведено 225 индивидуальных диагностических интервью (выборочно из числа групп риска) с целью определения выраженности психологического неблагополучия и последующим формированием стратегий медико-психологического сопровождения. Детально обсуждаются характеристики группы с выраженной склонностью к самоповреждению, нуждающейся в пролонгированной психологической и в отдельных случаях специализированной медицинской помощи. Делаются выводы о значимых составляющих и ключевых компонентах проведения скрининга и профилактики риска суицидального и самоповреждающего поведения.

Ключевые слова: суицидальное поведение, подросток, скрининг, профилактика суицидального поведения.

Выявление неспецифических факторов риска суицидального и самоповреждающего поведения в общей популяции при помощи скрининговых процедур является одним из базовых форматов первичной профилактики суицидального риска [8; 9]. В зарубежных программах чаще всего проводят диагностику следующих факторов риска: депрессия, злоупотребление ПАВ, прошлые попытки суицида и случаи самоповреждения. Такие масштабные скрининговые проекты, как Teen Screen, National Survey on Drug Use and Health, WHO European Network on Suicide Prevention, ориентированы на оценку риска суицидального поведения в общей популяции подросткового и юношеского возраста. Оппоненты применения скрининговой системы отмечают вероятность ложноположительных и ложноотрицательных результатов и потенциальный ятрогенный эффект. Однако в масштабном рандомизированном контролируемом исследовании не было выявлено ятрогенного эффекта, повышения дистресса или суицидальных мыслей [2; 7]. Напротив, повышение дистресса для подростков, имеющих суицидальные мысли и намерения, можно ожидать при умолчании этой темы. Однако и сторонники, и противники сходятся в том, что ключевым требованием является наличие системы реагирования и специализированных учреждений, куда можно было бы направить подростков по результатам скрининга. В соответствии с принятыми международными

стандартами проведения скрининга была разработана поэтапная система оценки риска суицидального поведения.

Цель скрининга: первичное выявление обучающихся с признаками актуальных и потенциальных факторов риска развития суицидального поведения.

Теоретико-методологическое обоснование предлагаемого скрининга: интерперсональная теория суицида [4], модель развития суицидального поведения у подростков [6], когнитивные модели суицидального поведения [8; 10], теория социально-психологической дезадаптации А.Г. Амбрумовой [1].

Методики: шкала безнадежности (Hopelessness Scale, A. Beck), шкала одиночества (UCLA версия 3, Д. Расселл 1993), опросник склонности к агрессии Басса — Перри (BPAQ, A.H. Buss, M.P. Perry), индекс хорошего самочувствия (WHO-5, Well-Being Index, ВОЗ), опросник «Личностные ценности», разработанный ЦЭПП МГППУ [6], опросник личностных расстройств (PDQ-IV, 3 шкалы: нарциссическая, пограничная и негативистическая, Huler, 1987), опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/Тест Олсона). В 2013—2014 гг. Центром экстренной психологической помощи ФГБОУ ВО МГППУ был разработан программный продукт с использованием ИКТ-технологий, направленный на выявление актуальных и потенциальных факторов суицидального риска у несовершеннолетних [6].

Организация обследования и дальнейшего психолого-социального сопровождения

Скрининг проводится в два этапа: фронтальное тестирование и индивидуальное обследование обучающихся группы риска.

1 этап — тестирование проводилось очно, фронтально, в электронном виде с помощью программного продукта «Скрининг актуальных и потенциальных факторов риска развития суицидального поведения у несовершеннолетних» и включало пакет методических средств (шкалы безнадежности, одиночества, опросник склонности к агрессии Басса—Перри, индекс хорошего самочувствия, опросник «Личностные ценности», опросник личностных расстройств, шкалу FACES-3) с последующим автоматизированным выделением групп риска по степени тяжести, маркеров кризисного состояния. Обследуемым скрининг представляется как плановая оценка их настроения и психологического благополучия. При проведении анализа результатов скрининга учитывались не только формальные критерии опросников, но и данные по отдельным ключевым для анализа вопросам, выявленные в ходе предыдущих исследований [2; 3].

2 этап — проведение индивидуальных диагностических интервью (выборочно из числа групп риска) с целью определения выраженности психологического неблагополучия и последующим формированием стратегий медико-психологического сопровождения. Специалистами (психолог, клинический психолог, психиатр) проводилась диагностическая беседа с обучающимися предварительно выделенной группы риска. По результатам диагностических интервью подтверждалась или опровергалась принадлежность опрошенных к группе риска: наличие кризисного состояния, самоповреждающего поведения; наличие потенциальных факторов риска социально-психологической дезадаптации.

Результаты первого этапа

Скрининг в период 2013—2017 гг. прошли более 6000 обучающихся образовательных организаций города Москвы, Ленинградской области, Чукотской автономной области. Из них 3502 лица женского пола и 2498 —

мужского пола. Средний возраст составил 15,6 года. Из общего числа обследованных к условной норме отнесено 3810 (63,5%) обучающихся; к предположительной группе риска по актуальным и потенциальным факторам — 2190 (36,5%) опрошенных.

К актуальным факторам риска нами были отнесены следующие показатели: негативные представления о своем прошлом, настоящем и будущем, переживания одиночества, своей ненужности, симптомы депрессии, склонность к неосознаваемой и плохо контролируемой агрессии.

Из группы риска (№ 2190) по результатам скрининга 339 (15,47%) опрошенных демонстрируют умеренную или тяжелую степень переживания безнадежности. По ключевым вопросам методики А. Бека (показатель «безнадежность») группа риска составила 123 (5,6%). У 523 (23,88%) респондентов выявлена высокая выраженность переживания одиночества (выше 34 баллов). По ключевым вопросам опросника одиночества Расселла группа риска уменьшилась до 208 (9,49%). По формальным критериям опросника «Индекс хорошего самочувствия» проявления депрессии наблюдаются у 908 (41,46%) опрошенных. Однако такой большой процент объясняется частыми жалобами на недосыпание, тревожность. Группа риска с жалобами на ангедонию и устойчивое снижение настроения составила 256 (11,7%). Тенденции к проявлениям физической агрессии отмечаются у 830 (37,89%) опрошенных, гнев — 854 (38,99%), враждебности — 918 (41,91%) респондентов. В связи с тем, что в настоящее время «нормы» по данной методике разработаны только для взрослых респондентов, предполагается, что несовершеннолетние могут иметь более высокие показатели по опроснику Басса—Перри в силу низкого уровня дифференциации своих эмоций и стратегий совладания. Кроме того, в исследованиях отмечается легализация ряда форм агрессивного поведения [5], что может проявляться в полученных результатах.

К потенциальным факторам риска мы отнесли признаки предварительно выделенных акцентуаций характера и сбалансированность/ несбалансированность семейных отношений.

Данные скрининга свидетельствуют о наличии у респондентов акцентуаций нарциссического типа — 745 (34,01%), эмоционально-неустойчивого типа — 788 (35,98%), негативистического — 766 (34,97%). Положительно ответили на вопрос о наличии фактов самоповреждающего поведения 711 (32,47%) респондентов. Несбалансированность (экстремальный уровень) семейной структуры отмечается у 16,0% опрошенных. Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3/Тест Олсона) оценивал уровень семейной сплоченности. Экстремальные уровни обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы. Выявлены корреляции между экстремальным уровнем семейной дисфункции, пограничной структурой личности и безнадежностью. Группа риска по ключевым вопросам методики составила 165 (7,5%).

В зависимости от сочетания проявлений потенциальных и актуальных факторов из группы риска (№ 2190) выделены 4 подгруппы, существенно прогностически различающихся по степени тяжести психического состояния и необходимости экстренного вмешательства (интервенции). Критерии выделения подгрупп:

1-я группа несовершеннолетних формируется по 2 облигатным показателям: 1) положительный ответ на вопрос «Я наносил себе физический вред», 2) высокие параметры хотя бы по одному из опросников или/и «безнадежность», или/и «одиночество», или/и «депрессия». То есть наличие признаков актуального кризисного состояния. Естественно, что в качестве факультативных показателей в этой группе могут встречаться завышенные результаты и по другим шкалам. В 1-ю группу, названную «самоповреждения, кризисное состояние», вошло 247 (12,51%) подростков.

2-я группа несовершеннолетних формируется по одному облигатному показателю: 1) высокие параметры хотя бы по одному из опросников или/и «безнадежность», или/и «одиночество», или/и «депрессия». Так же, как и в первой группе, в качестве факультативных симптомов могут встречаться завышенные результаты и по другим шкалам. Ос-

новным отличием от первой группы является отрицательный ответ на вопрос о самоповреждающем поведении. 2-я группа, названная «кризисное состояние», объединила 578 (26,39%) подростков.

3-я группа несовершеннолетних формировалась по одному из двух (вместе или раздельно) облигатных показателей: завышенные результаты по опроснику склонности к агрессии Басса—Перри и опроснику расстройств личности PDQ-IV. Факультативных параметров в этой группе не предполагается. 3-я группа, названная «агрессия, акцентуация», включила в себя 627 (28,63%) подростков.

4-я группа несовершеннолетних образовалась по одному облигатному показателю: положительный ответ на вопрос «Я наносил себе физический вред». В качестве факультативных симптомов могут быть превышающие норму результаты по опросникам склонности к агрессии Басса — Перри и расстройств личности PDQ-IV. 4-я группа, названная «самоповреждения, агрессия, акцентуация», состояла из 711 (32,47%) подростков.

Таким образом, основой для отнесения к 1-й и 2-й группам явилось наличие кризисного состояния, а основой для 3-й и 4-й группам — склонность к агрессии и/или возможные акцентуации характера.

В отношении 1-й группы (247 (12,51%)) был проведен дополнительный анализ по параметрам: 1) ведущий механизм самоповреждающего поведения; 2) способы самоповреждающего поведения; 3) стратегии совладания; 4) личностные ценности.

Распределение по механизмам самоповреждающего поведения: на фоне субъективно значимого непереносимого события — 36%, на фоне существующего депрессивного состояния — 34%, как реакция декомпенсации у акцентуированной личности, как правило, демонстративно шантажного характера — 25%, подражание — 5%;

Основные способы самоповреждающего поведения среди подростков: самопорезы — 65% самоубийства — 15%, отравления — 10%, прижигание кожи — 5%;

Стратегии совладания. Подростки группы риска по самоповреждающему поведению

значимо отличались от сверстников по выраженности практически всех стратегий совладания: конфронтации ($p=0,000$), дистанцирования ($p=0,004$), принятия ответственности ($p=0,000$), избегания-бегства ($p=0,000$), планирования ($p=0,001$) и положительной переоценки ($p=0,026$) (критерий Манна—Уитни). Для них характерен более высокий уровень конфронтации, дистанцирования, избегания-бегства и принятия ответственности, а также недостаточная представленность стратегий планирования и положительной переоценки.

Личностные ценности. Респонденты с историей самоповреждающего и суицидального поведения значимо отличались от сверстников более низкой степенью согласия с утверждением «Я считаю, что главная ценность человека — это его жизнь» ($p=0,001$), а также более высокой степенью согласия с «Меня интересуют группы в социальных сетях, посвященные темам смерти» ($p=0,000$) по критерию Манна—Уитни. Так, ответы «полностью поддерживаю» и «в целом согласен» с интересом к группам смерти в сети были выбраны 22,4% респондентов с историей самоповреждения и 4,6% группы условной «нормы». Несмотря на то что эпизоды самоповреждения или попытки самоубийства могут остаться в

прошлом, снижение ценности жизни может оставаться стойким.

Результаты второго этапа исследования

Для подтверждения данных скрининга с 2016—2017 гг. сотрудниками ЦЭПП МГППУ были проведены 225 индивидуальных диагностических интервью с подростками четырех групп риска.

Из 225 обследованных подростков у 84 (37,34%) результаты скрининга не подтвердились в силу ситуационного, на момент проведения скрининга, эмоционального неблагополучия или завышения результатов у подростков с нарциссическим или пограничным радикалом. У 141 (62,66%) подростка выявлены признаки психического неблагополучия. Из них 123 (87,23%) нуждались в пролонгированном психологическом сопровождении, 18 (12,76%) подросткам было рекомендовано обращение за специализированной, медицинской помощью. Наибольший процент обучающихся с признаками психического неблагополучия выявлялся в первых двух группах, выделение которых было основано на признаках кризисного состояния.

В 1-й группе «самоповреждения, кризисное состояние» из 125 обследованных

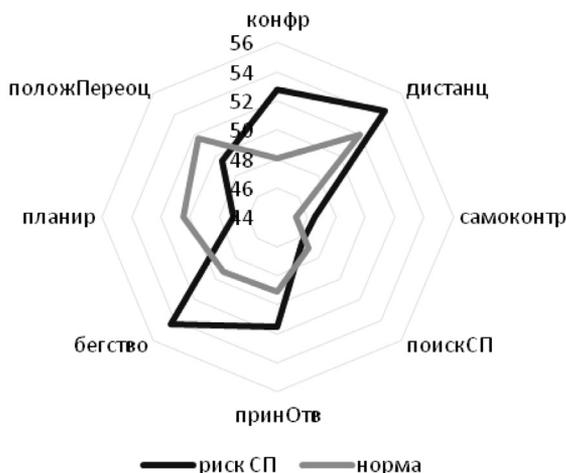


Рис. Профиль средних показателей по стратегиям совладания в норме и группе риска «самоповреждения, кризисное состояние»

42 подростка (33,60%) — норма, 73 подростка (58,40%) нуждались в пролонгированном психологическом сопровождении, 10 подросткам (8,00%) рекомендовано обращение за специализированной медицинской помощью.

Во 2-й группе «кризисное состояние» из 51 подростка, прошедшего обследование, 9 подростков (17,64%) — норма, 39 подростков (76,47%) нуждались в пролонгированном психологическом сопровождении, трем подросткам (5,89%) рекомендовано обращение за специализированной медицинской помощью.

В 3-й группе «агрессия, акцентуация» из 35 обследованных 23 подростка (65,72%) — норма, возрастной кризис, 11 подростков (31,43%) нуждались в пролонгированной психологической помощи, одному подростку (2,85%) рекомендовано обращение за специализированной медицинской помощью.

В 4-й группе «самоповреждения, агрессия, акцентуация» из 14 обследованных 10 подростков (71,42%) — норма, возрастной кризис, четверым подросткам (28,58%) рекомендовано обращение за специализированной медицинской помощью (табл. 1).

1-я группа, нуждающаяся в пролонгированной психологической помощи: 123 (54,66%) обучающихся характеризуются наличием отдельных составляющих кризисного состояния (неясное видение будущего, сложности в общении и поддержке, раздражитель-

ность, неявно сниженный фон настроения) на фоне длительных — как правило, с родителями — конфликтных ситуаций. При этом подростки данной группы в целом находились в компенсированном состоянии, включая тех, кто наблюдается у психолога или у психиатра. Клиническая картина характеризовалась субсиндромальными проявлениями депрессии: на первый план выходила эмоциональная нестабильность, сниженный фон настроения с преобладанием дисфории, с обвинениями окружающих. Характерен низкий уровень интеграции эмоций. Причины декомпенсации: незаметные для других события, косой взгляд, холодные интонации в голосе, особенно со стороны значимых людей, могут вызвать резкую смену настроения. Самоповреждающее поведение отмечалось у 61 подростка, чаще носило демонстративный характер с целью привлечения внимания. 4 подростка в связи с депрессивным состоянием посещали врача-психиатра и принимали поддерживающую терапию. На момент обследования актуальных суицидальных тенденций ни у кого из обследованных не выявлено. Учитывая, что основной проблемой развития начальных проявлений кризисных состояний являлись хронические конфликтные отношения с родителями, основной рекомендацией было направление на семейное консультирование в городские психолого-медико-социальные центры по месту проживания.

Таблица 1

Результаты индивидуального консультирования по группам риска

Группы риска индивидуальных консультаций учащихся	Прошли индивидуальное консультирование	Норма	Нуждались в пролонгированной психологической помощи	Нуждались в медицинской помощи
1. Самоповреждающее поведение + кризисное состояние	№ 125	№ 42	№ 73	№ 10
2. Наличие кризисного состояния	№ 51	№ 9	№ 39	№ 3
3. Проявления различных форм агрессии или/и акцентуаций	№ 35	№ 23	№ 11	№ 1
4. Самоповреждающее поведение с агрессией или/и акцентуацией (возможно без признаков психического неблагополучия)	№ 14	№ 10	0	№ 4
Сумма	225 (100%)	84 (37,34%)	123 (54,66%)	18 (8,0%)

2-я группа, нуждающаяся в специализированной медицинской помощи: 18 (8,0%) обучающихся, нуждающихся в консультации психиатра в связи с наличием тревожно-депрессивного состояния.

У 7 подростков наблюдалось длительное, устойчивое (более 2 лет) снижение настроения. В клинической картине преобладали подавленность, переживание вины, своей ненужности, одиночества, безнадежности. Наблюдались различные телесные сенсации, чаще чувство тяжести в области груди, алгии мигрирующего характера. О своих переживаниях родители не рассказывали, считая это ненужным. Отражение негативных переживаний находило в социальных интернет-сетях, в виде антивитаальных высказываний, стихов, рисунков. У всех подростков самоповреждающее поведение — механизм депрессивный. Родители на консультациях часто вели себя агрессивно, активно не соглашаясь с позицией консультанта, заявляя, что они сами со всем справятся. Паттерн поведения преимущественно депрессивный с выраженным перфекционизмом.

У 4 обучающихся кризисное, тревожно-депрессивное состояние развилось на фоне психотравмирующей ситуации (чаще всего неразделенная любовь, на фоне непонимания ситуации и состояния подростка со стороны родителей). В структуре депрессивного состояния на первый план выходила тревога, тесно связанная с переживаниями обиды, оставленности, обвинениями окружающих в непонимании. Присутствовали антивитаальные переживания, пассивные суицидальные мысли. Паттерн поведения преимущественно эмоционально нестабильный с нарциссическим компонентом. Родители данной группы подростков, как правило, были настроены на конструктивный разговор.

Трое подростков жаловались на беспричинные колебания настроения длительностью в среднем от двух недель до месяца. С течением времени депрессивные фазы становились более длительными, а состояние — более тяжелым. На высоте депрессивных переживаний наблюдалась тревога с растерянностью, связанной с непониманием

происходящего в психическом состоянии. Настроение было устойчиво сниженным, выявлялась ангедония, когнитивно-мнестическое снижение, соответственно, ухудшалась учеба. Отмечалось наличие самоповреждений импульсивного характера. Наблюдались антивитаальные переживания, пассивные суицидальные мысли, 2 подростка жаловались на навязчивые мысли о смерти, связанные со страхом, что они «могут с собой что-то сделать». В поведении наблюдался тревожно-уклоняющийся паттерн.

У 3 подростков на фоне астено-депрессивного синдрома наблюдалась негативная симптоматика с преобладанием эмоциональной уплощенности, апатии, снижения мотивационного компонента в учебе. В поведении отмечались замкнутость, необщительность, подозрительность. Увлечения носили часто вычурный характер с промотором сцен насилия (в интернете), чтение комиксов со сценами смерти и насилия, фантазии о самоубийстве. Отмечалась низкая критичность к своему состоянию. Паттерн поведения преимущественно шизоидный.

По результатам индивидуального консультирования предложен алгоритм психолого-педагогического сопровождения подростков группы риска в образовательной организации (табл. 2).

Выводы и результаты

1. Выделение потенциальных и актуальных факторов риска при организации профилактики суицидального поведения в образовательной организации позволяет определить очередность и приоритетность оказания медико-психологической помощи обучающимся группы риска.

1.1. В первую очередь требуют внимания специалистов (школьной психологической службы, медицинских работников) обучающиеся с риском самоповреждающего поведения и имеющие признаки кризисного состояния (безнадежность, одиночество, депрессия, агрессивность).

1.2. Было выявлено значимое повышение копинг-стратегии «избегание-бегство», отличающее подростков группы риска по самопо-

Таблица 2

Типы алгоритмов психолого-педагогического сопровождения подростков групп риска в образовательной организации

Тип группы	Признаки выделения	Дальнейшее сопровождение
Актуальный риск 18 (8%)	Кризисное состояние, суицидальные попытки, самоповреждения в истории жизни. Актуальность стрессовой ситуации сохраняется. Не видит выхода из сложившейся ситуации.	Оповещение родителей о наличии риска развития суицидального поведения и рекомендации по направлению в медицинские организации.
Потенциальный риск 123 (54%)	Признаки наличия акцентуаций характера, депрессия субклинического уровня, может включать переживания безнадёжности, одиночества, агрессивность. Социально-адаптивен, настроен на помощь. Суицидальных тенденций не выявляется.	Составление индивидуального плана психолого-педагогического сопровождения ребенка (совместно со специалистами школьной психологической службы), Консультирование обучающегося в составе семьи на базах кризисных центров.
Риск не подтвердился 84 (38%)	Результаты скрининга не валидны по различным причинам.	Стандартные мероприятия первичной профилактики, без дополнительного обследования.

вреждающему и суицидальному поведению по сравнению с другими сверстниками. Причем данная копинг-стратегия наблюдается у таких подростков при всех типах актуальных стрессовых событий (тяжелая болезнь, смерть близких, развод родителей, разрыв романтических отношений, трудности в школе, конфликты со сверстниками, конфликтные отношения с родителями), а также при декларируемом отсутствии актуальных стрессоров.

2. Из 225 обследованных подростков у 84 (37,34%) результаты скрининга не подтвердились в силу ситуационного на момент проведения скрининга эмоционального неблагополучия или завышения результатов у подростков с нарциссическим или пограничным

радикалом. У 141 (62,66%) подростка выявлены признаки психического неблагополучия. Из них 123 (87,23%) нуждались в пролонгированном психологическом сопровождении, 18 (12,76%) подросткам было рекомендовано обращение за специализированной, медицинской помощью.

2.1. Наибольший процент обучающихся с признаками психического неблагополучия выявлялся в первых двух группах («самоповреждающее поведение + кризисное состояние» и «наличие кризисного состояния»).

3. Определен тип алгоритма стратегии сопровождения обучающегося в зависимости от наличия психического неблагополучия (соотносимого с определенной группой риска).

Литература

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения // Методические рекомендации. М., М-во здравоохранения РФ, 1980. 48с.
2. Банников Г.С., Федунина Н.Ю., Павлова Т.С., Вихристюк О.В., Летова А.В., Баженова М.Д. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 3. С. 42—68.
3. Банников Г.С., Павлова Т.С., Вихристюк О.В. Скрининговая диагностика антивитаальных

переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 127—146. doi:10.17759/cpp.2016240304
4. Банников Г.С., Павлова Т.С., Кошкин К.А., Летова А.В. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) // Суицидология. 2015. № 4. С. 21—32.
5. Борисова Д.П., Дворянчиков Н.В. Гендерные факторы формирования агрессивного поведения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] //

Психология и право. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63776.shtml> (дата обращения: 12.08.2018).

6. Методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по диагностике факторов риска развития кризисных состояний с суицидальными тенденциями у обучающихся 7—11 классов / Под ред. Вихристюк О.В. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

7. Прогноз и превенция самоповреждений и суицидов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 153—169. doi:10.17759/cpp.2017250311

8. *Холмогорова А.Б., Воликова С.В.* Основные итоги исследований факторов суицидального

риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 2. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (дата обращения: 09.03.2016).

9. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горошкова Д.А., Мельник А.М.* Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101—110.

10. *Bridge J.A., Goldstein T.R., Brent D.A.* Adolescent suicide and suicidal behavior // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2006. № 3. Т. 47:3/4. P. 372—394.

Applying the Technique for Screening the Risks of Suicidal Behavior in Adolescents and Young People

Bannikov G.S.*,

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow Research Institute of Psychiatry, Moscow, Russia, bannikov68@mail.ru

Vikhristyuk O.V.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, axsolotl@mail.ru

Fedunina N.Yu.***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, natalia_fedunina@mail.ru

The article presents screening results for potential and actual risk factors of suicide behavior in adolescents. The sample consisted of more than 6,000 minors aged between 13 and 18. The study included two stages: testing (scales of hopelessness and loneliness, Bass-Purpy Aggression Questionnaire, index of well-being, Personal Values Questionnaire, personality disorders questionnaire, FACES III) and individual counselling (diagnostic interviews) with adolescents at risk. The screening procedure allowed us to analyse potential and actual risk factors and to divide the subjects into 4 groups depending on the seriousness of their psychological condition and the required support: two groups of adolescents with actual crisis state and two groups with aggressive behaviour and character accentuation. The second stage of the study consisted of 225 individual diagnostic interviews. We discuss the characteristics of the group of the adolescents with a pronounced inclination towards self-harm who require prolonged psychological and, in some cases, medical assistance. In conclusion, we highlight some important aspects and key components of screening and strategies of preventing suicidal and self-harm behavior among adolescent population.

Keywords: suicidal behavior, adolescents, screening, prevention of suicidal behavior.

References

1. Ambrumova A.G., Tikhonenko V.A. Diagnostika suitsidal'nogo povedeniya [Diagnostics of suicidal behavior. Methodic recommendations], Moscow: M-vo zdravookhraneniya RSFSR, 1980, 48 p.
2. Bannikov G.S., Fedunina N.Yu., Pavlova T.S., Vikhristyuk O.V., Letova A.V., Bazhenova M.D. Vedushchie mekhanizmy samopovrezhdayushchego povedeniya u podrostkov: po materialam monitoringa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Mechanisms

For citation:

Bannikov G.S., Vikhristyuk O.V., Fedunina N.Yu. Applying the Technique for Screening the Risks of Suicidal Behavior in Adolescents and Young People. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 91—101. doi: 10.17759/pse.2018230409 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bannikov Gennady Sergeevich*, PhD in Medicine, Department of Clinical and Preventive Suicidology, Moscow Research Institute of Psychiatry (Branch of the Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology); Center of Emergency Psychological Aid (CEPA), Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: bannikov68@mail.ru

** *Vikhristyuk Olesya Valentinovna*, PhD in Psychology, Center of Emergency Psychological Aid (CEPA), Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: axsolotl@mail.ru

*** *Fedunina Natalia Yuryevna*, PhD in Psychology, Center of Emergency Psychological Aid (CEPA), Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: natalia_fedunina@mail.ru

of self-harm behavior in non-clinical adolescent population: the results of monitoring in Moscow schools]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 3, pp. 42—68. doi:10.17759/cpp.2016240304 (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Bannikov G.S., Pavlova T.S., Vikhristyuk O.V. Skringovaya diagnostika anti-vital'nykh perezhivaniy i sklonnosti k impul'sivnomu, autoagressivnomu povedeniyu u podrostkov (predvaritel'nye rezul'taty) [Elektronnyi resurs] [Screening diagnostics of anti-vital experiences and proneness towards impulsive and auto-aggressive behavior in adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru, [Psychological science and education]*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 127—146. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2016240304

4. Bannikov G.S., Pavlova T.S., Koshkin K.A., Letova A.V. Potentsial'nye i aktual'nye faktory riska razvitiya suitsidal'nogo povedeniya podrostkov (obzor literatury) [Actual and potential suicide risk factors in adolescents (literature review)]. *Suitsidologiya, [Suicidology]*, 2015, no. 4, pp. 21—32. (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Borisova D.P., Dvoryanchikov N.V. Gendernye faktory formirovaniya agressivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [Gender factors of forming aggressive behavior in adolescence] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and law]*, 2013, no. 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63776.shtml> (accessed: 12.08.2018) (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Vihristjuk O.V. (ed.), Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov-psikologov obrazovatel'nykh

organi-zatsiir po diagnostike faktorov riska razvitiya krizisnykh sostoyaniy s suitsidal'nymi tendentsiyami u obuchayushchikhsya 7—11 klassov [Methodological recommendations for pedagogic psychologists in educational institutions for diagnostics of risk of critical state with suicidal tendencies in 7—11 grades]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2017.

7. Prognoz i preventsiya samopovrezhdeniy i suitsidov [Prognosis and prevention of self-harm and suicide]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 153—169. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2017250311

8. Kholmogorova A.B., Vol'ikova S.V. Osnovnye itogi issledovaniy faktorov suitsidal'nogo riska u podrostkov na osnove psikhosotsial'noi mnogofaktornoj modeli ras-stroystv affektivnogo spektra [Elektronnyi resurs] [Main results of research in factors of suicidal risk in adolescents on the basis of psycho-social multi-factor model of affective disorders] [Electronic resource]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn., [Medical psychology in Russia]*, 2012, no. 2. URL: http://www.medpsy.ru/mpri/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (accessed: 09.03.2016).

9. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Goroshkova D.A., Mel'nik A.M. Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populyatsii [Suicidal behavior in student population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, [Cultural-historical psychology]*, 2009, no. 3, pp. 101—110. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Bridge J.A., Goldstein T.R., Brent D.A. Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006, no. 47:3/4, pp. 372—394.

Parental Attitude in Families with a Special Child

Galasyuk I.N.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
igalas64@gmail.com

Mitina O.V.**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
omitina@inbox.ru

The methodological foundations of the polysubject approach to the consideration of the parental position in the family with a special child are presented. Adaptation mechanisms of such families are considered in the context of the concept of "reflected subjectivity". It is shown that the identity of parents raising children with developmental disabilities and their relationship to the child are influenced under the influence of the reflected subject (special child and professional) and the reflected object (the diagnosis of the child). The results of two empirical studies devoted to the study of the parental position depending on the parent's acceptance of the child, the relationship of the parent with the professionals and the parent's perception of the diagnosis of the child are presented. There are four types of parental position, including "partnership" and "failure" and a tool is proposed that measures the severity of each type. The results of psychometric verification of the technique, which indicate its reliability, are described. The proposed methodology will be useful in developing intervention programs for families with special children.

Keywords: family, mental retardation, destructive, adaptive, transcendent activity, reflected subjectivity, parental attitude towards the child, attitude with professionals, attitude towards the diagnosis.

Current research on families with special children considers such families as rehabilitation institutions, which ensures the most comfortable environments for the raising and development of children. Assistance to the family members is aimed at teaching them, especially the mother,

how to communicate with the disabled child in a way that will help to develop certain social skills [6; 8; 12]. It is important to emphasize that the parents should not only be familiar with the methods of pedagogical and psychological support, but also have the determination to put such

For citation:

Galasyuk I.N., Mitina O.V. Parental Attitude in Families with a Special Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 102—111. doi: 10.17759/ pse.2018230410 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Galasyuk Irina Nikolaevna, PhD (Psychology), Associate Professor, Department of neuro-and pathopsychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: igalas64@gmail.com

** Mitina Olga Valentinovna, PhD (Psychology), Leading scientific fellow, Department of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

knowledge into practice. Often, specialists face the situation where they are ready to teach the parents how to deal with a special child to achieve better results but the parents are unwilling to assimilate the experience.

We see the result of this tendency in the concentration on the pedagogical component of the intervention and the lack of interest of researchers and specialists in the psychological condition of the parents and their adaptation to having a special child in the family. It is becoming evident that psychological assistance and support should focus not only on the child, but also on the adaptation of the family to the current situation at each stage of the family's life cycle [13; 14].

Intervention research has shown that without the active involvement of parents in the intervention process it is impossible to achieve adequate results in the development and education of a special child though there is availability of a wide range pedagogical methods and psychological assistance. Therefore, it is extremely important to identify theoretical and methodological concepts that consider the family as a system [8; 12]. Understanding of existing fundamental theories, as well as results of applied psychological research, have produced a number of ideas with significant scientific potential for the analysis of challenges that exist when providing psychological support to families having a child with an intellectual disability.

In this light, Petrovsky's [9] theory of multi-subject personality, based on the works of Vygotsky [1], Rubinstein [10] and Leontiev [7], is of special interest. "Reflected subjectivity" is the key concept of the theory, which assumes ideal representation of an individual in the life situation of another one. The reflected subject is a significant person for the individual, in whom the individual finds his/her own reflection, which acts as the source of new meaning of life, and is capable of changing the individual's behavior and consciousness. Research in the field of personality psychology, based on the reflected subjectivity method, confirms the changes in interests, values and methods of settling conflicts of the participants. The dynamics of self-image under the influence of the other individual have also been demonstrated. Petrovsky points out the result of the interaction of individual influence

and of influence connected with the content of the situation (situational factor) [9]. In this context the situational factor is represented by the event of the appearance in the family of a special child, particularly a child with intellectual disability.

Considering the phenomenon of reflected subjectivity with regard to the special child's parents allows us to conclude that the personality of a parent of a special child is strongly influenced by reflected subjects (the special child and professionals) and reflected object (child's diagnosis), which transform the attitudes, motivation, intensity and direction of parents' activity. "Reflected subjectivity" and "reflected disability" lead to specific types of parental activity. The dynamics depend on the quality of the interaction in the "professional-parent" dyad, on acceptance of the child's personality and diagnosis, the result of which is the formation of constructive parental attitude [9; 14].

Harmony in parent-child relations resulting from parental attitude is most effective, because of the high level of consciousness characterising the parental attitude. Its cognitive element leads parents to the better understanding of a child with intellectual disability. Adequate parental attitude allows improvement in the relationship between the parent and the child and other family members, based on universal values. It also helps to analyze the parents' behavior, to be aware of the parents' motives and the consequences of their interactions with their child. Some researchers define optimal and non-optimal parental attitude. Sharing Spivakovskaya's views, we consider the optimal parental attitude by using the criteria of adequacy, flexibility and prognostic value [11]. According to concepts of "reflected subjectivity" and "reflected objectivity" we reconsider those criteria in relation to the child's personality and diagnosis, as well as in relation to interaction in the "professional-parent" dyad.

Adequacy of the parental attitude can be defined as the competence to recognize and to understand the individuality of the child and to notice changes in his/her internal world. In the case of a special child this criterion includes the parents' acceptance of the child's diagnosis and the adequacy of expectations of interaction with professionals. *Flexibility* of the parental attitude

can be represented as the ability to transform the parent's influence on the child as he/she grows and as life conditions change. It is important to consider parents' ability to be flexible when interacting with a special child, taking into account his/her diagnosis, as well as with professionals, when searching for a way to solve a problem. *Prognostic value* means that parents' behavior should anticipate the appearance of new psychological and personality features in children. At the same time, considering the diagnostic outcomes of the development and socialization of a child, this criterion should also include the parents' awareness of life prospects for a special child, and the quality of interactions between parents and professionals when planning strategies for the child's future.

Using these criteria, we have described four types of parental attitude towards a special child: partnership, teaching, domination and rejection. We can conclude that such factors as mobilization of adaptation energy in response to the stress experienced by the special child's parents, reflected subjectivity (the child and the professionals) and reflected disability specify certain types of parents' activity and parental attitude. According to our theoretical approach [2; 3; 4], personalities of parents who raise a special child are strongly influenced by reflected subjects (the special child and professionals) and a reflected object (child's diagnosis). So, we started our research by getting empirical data about parents' attitudes toward following *actors*: the child, the diagnosis and the professional.

Study 1. Empirical study of parental attitudes in a family with a special child

The goal of Study 1 was to investigate parental attitudes regarding acceptance of special child, position towards child's illness and interactions with professionals.

Our study included 137 parents and grandparents, aged 25 to 62 years who are raising children with mental disorders, who are attached to specialized centres and orphanages in Moscow.

In total, 18 questionnaires were used for the survey [4], covering personality and family relations, which we assume are the most important determinants of different types and levels of reflexivity ("reflected subjectivity" and "reflected ob-

jectivity") and parental attitudes toward the actors mentioned above. Because the questionnaires were very time-consuming, only highly motivated parents took part in our study.

The child's acceptance by his or her parents

Speaking about parental attitudes toward the child, we consider that the most important determinant of those attitudes is the child's acceptance by his or her parents. To study that acceptance, our modification of Varga — Stolin scale (Questionnaire of parents attitudes) was used [2].

The level of acceptance was high enough and it did not differ significantly between mothers and fathers. Most of the parents who participated in this research try to cooperate with specialists and their children live at home or stay in the institution but parents bring them home every weekend. Taking into consideration that the subjects were from special samples in which the participants of our research were very motivated, this result was expected. It should be mentioned, however, that there are significant differences between fathers and mothers in correlations according to Family and Personal characteristics. In the table 1, we give several examples of correlations that differed significantly among two subsamples (p -values < 0.05). By bold font significant correlations in each subsample are presented (p -values < 0.05). Complete results of this research are presented in the paper "Comprehensive studies of human: Psychology: proceedings of the VII Siberian psychological forum" [4].

The results very clearly demonstrate that all correlations are higher (on absolute value) among fathers. This suggests that for mothers, acceptance is more instinctual and not based on other determinants, but for fathers it depends on their personality and family relations.

Parent's position towards child's illness

Attitudes towards child's illness were studied using the data, which were obtained by Kagan, Zhuravleva questionnaire [5]. In table 2 descriptive statistics of answers on 5 scales of the questionnaire is presented.

In all scales the range of possible scores is from 1 to 6. But in the scale "Internalization" the answers mostly shifted to the right of the range,

Table 1

Characteristic which give significant differences in correlation in fathers' and mothers' subsamples

	Subsamples	
	mother	father
Family characteristics		
Cohesion	0,137	0,585
Frustration	-0,615	-0,656
Self-accusation	-0,318	-0,598
Alienation	-0,564	-0,715
Personal characteristics		
Perfectionism	-0,182	-0,555
Involvement	0,365	0,626
Positive Relations	0,292	0,508
Action orientation	0,311	0,408
Control	0,375	0,449
Risk acceptance	0,247	0,395

Table 2

Descriptive statistics of scores on all scales

	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Skewness	Kurtosis
Internalization	2,00	6,00	4,57	1,02	-0,64	-0,19
Anxiety	1,40	4,60	2,94	0,71	0,26	-0,55
Nosognosia	1,17	5,67	3,23	0,91	0,13	-0,29
Activity control	1,00	5,75	2,65	0,95	0,57	0,30
General tension	1,65	4,96	3,06	0,62	0,22	0,51
Standard error					0,207	0,411

Notes: **Internalization.** High scores on this scale indicate that parents believe that the causes of the disease do not depend on them and they cannot control it. Low scores indicate that parents perceive themselves to be responsible for the child's illness.

Anxiety describes anxious reactions to a child's illness. The extreme degree of denial of anxiety is at odds with the conventional stereotypes of attitudes toward children and indicates most often the repression of anxiety.

Nosognosia. High rates testify to parents' exaggeration of the severity of a child's illness, and low ones testify to understatement.

Activity control. High indicators describe the tendency of the parents to set the maximum limits of the child's activity for the duration of the illness. Low rates reflect the tendency to underestimate the observance of necessary activity limits.

General tension. Total score. High rates characterize a tense attitude towards the disease.

indicating that respondents believe that the causes of the disease do not depend on them. A shift to the left on the scale "Activity control" means that respondents do not put limits on their children in activity. In all other scales the answers are normally distributed, and we can conclude that parents of these children in their attitude toward illness are similar to the ordinary parents.

Social-demographic parameters can give differences in levels of each scale in subsamples analysed according to this or that parameter. For example, we analysed the difference in "Nosognosia" among parents whose children live at home and those whose children live in a special institution. It was unexpected for us that it turned out that parents whose children live in special institutions have significantly lower levels of nosog-

nosia. Probably because they rely on professionals who accompany them at all times.

One of the questions we asked our respondents was: "What do you think about your child's disorder?" And several variants of answers were offered for choice. These variants were selected from our preliminary qualitative studies. Distribution of answers is presented in Table 3.

We can see that among our respondents more than half have active position solving problems. People who deny the problem completely (closed eyes) — are only 4%.

Parent's interactions with professionals

The third aspect — attitudes towards professionals — was studied by us on the basis of the answer to the direct questions. Each question has 4 grades for answers (from disagreement (=1) to agreement (=4)).

Results are presented in Table 4.

We can see that respondents "believe" in partnership with professionals and trust their recommendations.

Concluding from the first study, we can say that our respondents mostly accept their own children even though they have special needs and differences from children whose development is

ordinary. But for fathers this feeling needs to be supported by family relations and personal positive orientation compared with mothers, for whom own child acceptance is more general and less dependent on family and even personal determinants.

These results show us average tendencies and according our theoretical analysis there could be significant differences depending on latent attitudes: partnership, teaching, dominance, rejection.

Study 2. Measuring parent's attitude for special child

The goal of Study 2 was to develop a questionnaire that can measure parental attitudes toward a child with special needs.

For each of the three actors of the parental interaction: the child, the professional and the diagnosis, and the three criteria for the relationship: prognostic value, flexibility, adequacy, four situations were compiled: two of which described the behavioural level and two cognitive ones. Thus, the questionnaire includes 36 (3 × 3 × 4) items (the beginning of the sentences) with the variants of answers (endings of these sentences) corresponding to each of the four types of the parent

Table 3

Distribution of answers about attitudes toward own child disorder in our sample

Variants of answers	%
I still do not believe in what happened, I think that the diagnosis is wrong	4
I hope for a "miracle" that will heal my child	11
The illness of the child is punishment, "God's punishment"	10
I am ready to actively solve the problems of the child	52
I am positive about the future	23

Table 4

Answers distribution on items about attitudes toward professionals

	Likert scores (1 — disagree ↔ 4 — agree)			
	1	2	3	4
I trust specialists' recommendations	2	18	82	35
I think that the specialist does not spend enough time and attention to my child	0	25	73	39
I think that only the specialist should care for my child (not me)	14	48	38	37
Only partnership between parents and specialist can give effective results in child's development	2	9	40	86
I am an expert in my child's development	5	47	53	32

attitude (partnership, teaching, dominance, rejection). Answering, a respondent should choose only one end of the sentence, the one, which most reflects his/her point of view. Table 5 presents all the items of the questionnaire with their distribution according to the criteria of parental

attitudes (actors of interaction and levels of manifestation). Variants of the endings of sentences with their corresponding types of parental attitude can be got from us by request.

To check psychometric characteristics of the questionnaire a second empirical study was

Table 5

The questions of the questionnaire “Parents attitudes” according the actors, the criteria and the level

Actors	Criteria		
	Adequacy	Flexibility	Prognostic value
Child	Cognitive level (thinking)		
	1. My child often makes me think ...	2. If the child doesn't fulfill my requirements, I often think ...	3. Thinking about the future of my child I ...
	4. Requirements for special children should ...	5. When I encounter a problem in the child's behavior, I believe that ...	6. I believe the future of a special child depends on ...
	Behavioral level (activity)		
	7. When I'm invited to visit friends or relatives, the question whether or not to take the child with me depends on ...	8. If the child does something wrong or not the way it should be done I often ...	9. For the development of the child's social and domestic skills I ...
	10. To play with a special child ...	11. Controlling my child I ...	12. Future life of a special child ...
Diagnosis	Cognitive level (thinking)		
	13. The child's diagnosis ...	14. If my child behaves badly ...	15. The knowledge about the diagnosis helps me to ...
	16. My goal is to find out more about the diagnosis...	17. The parent should react to the diagnosis of the child ...	18. I consider attending educational activities for the parents ...
	Behavioral level (activity)		
	19. Due to my child being diagnosed I try to ...	20. Understanding the limitations of this diagnosis I ...	21. In order to learn about the prognosis of the condition I ...
	22. When solving the child's problems related to the diagnosis I ...	23. Violating the treatment and recommendations of the specialists ...	24. To minimize the effects of the diagnosis on the life of the child in the future I ...
Professional	Cognitive level (thinking)		
	25. When I am invited to a conversation with the specialist working with my child I catch myself thinking that ...	26. Problems in the interactions with the professionals ...	27. I think that interacting with the professionals in the future when my child has gotten older ...
	28. I consider the interaction with the specialists as ...	29. The new ideas on raising and educating a special child that I usually get from the professionals I usually ...	30. In the future when my child has grown up I think that his or her interaction with the professionals ...
	Behavioral level (activity)		
	31. Interacting with the professionals regarding the care, raising and education of the child I ...	32. If I have doubts regarding the child's treatment I usually ...	33. Participating in the building of my child's future in conjunction with the professionals I ...
	34. After the meetings with the specialists I usually ...	35. When I don't get on well with a particular professional ...	36. I believe the responsibility for the child's future lies on ...

conducted with 85 parents of children who are patients of Centre for the Promotion of Family Education in Moscow. Psychometric verification of the method was carried out based on the results of a survey of 81 people (fathers and mothers) having children with special needs.

Psychometric verification of the questionnaire

The results of the descriptive statistics of the distribution of answers on the scales of the questionnaire "Parental attitude" are presented in Table 6.

We should note the very high reliability of the scales of partnership and rejection, high on teaching and satisfactory in terms of dominance. These indicators tell that the four selected constructs (partnership, teaching, dominance, rejection) have their adherents. Respondents choose the appropriate response options not randomly, but in accordance with their attitudes that are steadily manifested throughout the survey. These settings correspond to the orientations of one or another attitude.

More statistical indices are presented in our previous research [3]. In samples used for Study 1 and Study 2 most of the respondents had partnership attitude. The second place belongs to teaching attitude. As the samples of these two studies are from the same general population,

the results should be similar. The fact that among subjects of the second study mostly should be parents supporting, accepting their children, would like to make their life more interesting and colorful and would like their children be as more independent in their life as possible was excepted. At the same time, a tangible presence even in such a sample of answers reflecting the attitude of the dominant and rejecting parent, allow one to conclude, firstly, that there is no social desirability or, on the contrary, undesirability in the proposed formulations, and secondly that they are not marginal and represent points of view, behind which stand both people and attitude.

Conclusion

Thus, we can say that there are four types of parental attitudes and they determine how parents interact with their own children and with professionals and how they deal with the child's illness. We have to emphasize that the pure types exist only in theory. In reality each person follows this or that attitude, but each attitude can determine a person's reaction in different strength.

The developed practical and research method is proposed for use in the work of specialists accompanying the family of a special child, as well as in academic studies as a tool that measures the integral quality of the parent-child relationship with the characteristics of development.

Table 6

Descriptive statistics answers' distributions on scales of the questionnaire "Parental attitude"

	Mean	Skewness	Kurtosis	α Cronbach
Partnership	0,444	0,132	-0,470	0,827
Teaching	0,314	0,354	0,425	0,734
Dominance	0,121	1,803	4,863	0,633
Rejection	0,120	2,431	8,947	0,883
Standard error		0,267	0,529	

References

1. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya [Collected works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]*. Elkonin D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
2. Galasyuk I.N., Mitina O.V. *Modifikatsiya Oprosnika roditel'skogo otnosheniya (A.Ya. Vargi, V.V. Stolina) dlya sem'i, vospityvayushchei osobogo rebenka [The Modification of the Parental Attitudes*

- Questionnaire (A.Y. Varga, V.V. Stoln) for the Family with the Special Child]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2017. Vol. 6 (2), pp. 109–129. doi:10.17759/cpse.201706020
3. Galasyuk I.N., Mitina O.V. *Razrabotka i aprobatsiya oprosnika «Roditel'skaya pozitsiya v sem'e s osobym rebenkom» [development and approbation of the questionnaire "Parental position in the family with a*

special child]. *Vestnik RGGU. Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Psychology. Pedagogics. Education], 2017, no 4, pp. 155—178.

4. Galasyuk I.N., Mitina O.V. Vliyaniye lichnostnykh i semeinykh kharakteristik na prinyatiye roditelyami osobogo rebenka [The influence of personal and family characteristics on the adoption of a special child by the parents]. Kompleksnyye issledovaniya cheloveka: psikhologiya: Materialy VII sibirskogo psikhologicheskogo foruma [Comprehensive studies of human: Psychology: proceedings of the VII Siberian psychological forum]. Krasnoryadtseva O.M. (ed.). Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, chast' 2. Zdorov'e cheloveka na puti k postinformatsionnomu obshchestvu, 2017, pp. 43—49.
5. Kagan V.E., Zhuravleva I.P. Metodika diagnostiki otnosheniya k bolezni rebenka (DOBR). Psikhodiagnosticheskie metody v pediatrii i detskoj psikhonevrologii [Methods of diagnosing attitudes towards the child's illness. Psychodiagnostic methods in pediatrics and child psychoneurology]. Metodicheskoe posobie. Isaev D.N. and Kagan V.E. (eds.). Saint Petersburg: 1991, pp. 30—34.
6. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchei rebenka s otkloneniyami v razvitiy [Psychological support of a family, raising a child with developmental impairments.] Metodicheskoe posobie. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 239 p.
7. Leontev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Publ. Politizdat, 1975. 304 p.
8. Mastukova E.M. Moskovkina A.G. Semeinoe vospitanie detei s otkloneniyami v razvitiy:

Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii [Family raising of children with developmental impairments. Tutorial for high school students]. In Seliverstova V.I. (ed.). Moscow: Vlados, 2003, 408 p.

9. Petrovskii V.A. Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti [Psychology of non-adaptive activity]. Moscow: TOO Gorbunok. 1992. 224 p.
10. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii material'nogo mira [Existence and consciousness. The place of psychological sphere in universal interconnection of material world phenomena]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1957. 330 p.
11. Spivakovskaya A.S. Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya. T. 2. [Psychotherapy: game, childhood, family. Vol. 2]. Moscow: OOO Aprel Press, ZAO Exmo-Press, 2000. 464 p.
12. Blacher J.E., Baker B.L. Families and mental retardation: A collection of Notable AMR Journal articles across the 20th century. Washington, DC. *American Association on Mental Retardation*, 2002. 382 p.
13. Bostro P.K., Broberg M., Bodin L. Child's positive and negative impacts on parents — A person-oriented approach to understanding temperament in preschool children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2011. Vol. 32, pp. 1860—1871.
14. Dempsey I. et al. Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 2009. Vol. 30 (3), pp. 558—566. doi: 10.1016/j.ridd.2008.08.005

Родительское отношение в семьях, воспитывающих детей со специальными нуждами

Галасюк И.Н.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

igalas64@gmail.com

Митина О.В.**,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,

omitina@inbox.ru

Представлены методологические основания полисубъектного подхода к рассмотрению родительской позиции в семьях с особым ребенком. Адаптационные механизмы таких семей рассматриваются в контексте понятия «отраженная субъектность». Показано, что на личность родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, и их отношение к ребенку оказывают влияние отраженные субъекты (особый ребенок и профессионал) и отраженный объект (диагноз ребенка). Приводятся результаты двух эмпирических исследований, посвященных изучению родительской позиции в зависимости от принятия родителем ребенка, взаимоотношений родителя с профессионалами и восприятия родителем диагноза ребенка. Выделены четыре типа родительской позиции, включая «партнерство» и «отказ», и предложен инструмент, измеряющий выраженность каждого типа. Описаны результаты психометрической проверки методики, которые свидетельствуют о ее надежности. Предложенная методика будет полезна при разработке программ вмешательства для семей с особыми детьми.

Ключевые слова: семья, умственная отсталость, деструктивная, адаптивная, трансцендентная активность, отраженная субъектность, родительское отношение к ребенку, отношение с профессионалами, отношение к диагнозу.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.В. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. *Галасюк И.Н., Митина О.В.* Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. № 2. С. 109—129. doi:10.17759/cpse.201706020
3. *Галасюк И.Н., Митина О.В.* Разработка и апробация опросника «Родительская позиция в семье с особым ребенком» // Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 4. С. 155—178.
4. *Галасюк И.Н., Митина О.В.* Влияние личностных и семейных характеристик на принятие родителями особого ребенка // Комплексные исследования человека: психология: Материалы VII Сибирского психологического форума / под ред. О.М. Краснорядцевой. — Томск: Томский государственный университет, 2017. Часть 2. Здоровье человека на пути к постинформационному обществу. С. 43—49.

Для цитаты:

Галасюк И.Н., Митина О.В. Родительское отношение в семьях, воспитывающих детей со специальными нуждами // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 102—111. doi: 10.17759/pse.2018230410

* *Галасюк Ирина Николаевна*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), Москва, Россия. E-mail: igalas64@gmail.com

** *Митина Ольга Валентиновна*, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии общения и психосемантики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

5. Каган В.Е., Журавлева И.П. Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР) // Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии. Методическое пособие / Под ред. Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. СПб, 1991. С. 30—34.
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Мастюкова Е.М. Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстовой. М.: Владос, 2003. 408 с.
9. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 330 с.
11. Сливаковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 тт. Т. 2. М.: ООО Апрель-пресс; ЗАО Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. 464 с.
12. Blacher J.E., Baker B.L. Families and mental retardation: A collection of Notable AMR Journal articles across the 20th century. Washington, DC. *American Association on Mental Retardation*, 2002. 382 p.
13. Bostro P.K., Broberg M., Bodin L. Child's positive and negative impacts on parents — A person-oriented approach to understanding temperament in preschool children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2011. Vol. 32, pp. 1860—1871.
14. Dempsey I. et al. Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 2009. Vol. 30 (3), pp. 558—566. doi: 10.1016/j.ridd.2008.08.005

Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи

Новикова М.А.*,

Лаборатория профилактики асоциального поведения Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, mnovikova@hse.ru

Реан А.А.**,

НИУ ВШЭ, Лаборатория профилактики асоциального поведения Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, arean@hse.ru

Дается определение понятиям агрессии и буллинга, проводится различие между ними по параметрам повторяемости и дисбаланса власти. Оценивается распространенность данных явлений на сегодняшний день в России и за рубежом. На материале российских и зарубежных исследований раскрываются семейные предпосылки того, окажется ли ребенок в ситуации травли и какую роль он при этом займет; описывается влияние структурных, функциональных и коммуникативных характеристик семейной системы (степень близости/дистантности между членами семьи, предпочитаемый коммуникативный стиль, наличие супружеского конфликта, отношения с сиблингами и т. д.), а также особенности детско-родительского взаимодействия. Также производится анализ социальных факторов вовлеченности школьников в травлю: влияние уровня благосостояния семьи, наличия у родителей высшего образования и т. д. Производится оценка степени влияния психологических и социальных характеристик семьи на риск виктимизации в ситуации школьной травли для детей разных возрастных групп (от младших школьников до старшекласников).

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, параметры семейной системы, социальные факторы буллинга.

Для цитаты:

Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112—120. doi: 10.17759/pse.2018230411

* Новикова Мария Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: mnovikova@hse.ru

** Реан Артур Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: arean@hse.ru

Жестокость — значимая проблема мирового сообщества, официально признанная несколькими международными организациями [31]. Согласно Конвенции о правах ребенка ООН, школьный буллинг — наиболее распространенное проявление агрессии и жестокости у детей и подростков, подрывающее их право на образование.

Обобщенное понимание агрессии в психологии включает в себя любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному [11], а при еще более широком понимании — причинение вреда и неживым объектам в том числе [27]. Буллинг как частное проявление агрессии характеризуется намеренным причинением вреда (физического, вербального, в сфере социальных отношений). При этом его отличают такие характеристики, как неравенство сил между жертвой и обидчиком, повторяемость, переживание жертвой чувства беспомощности, активная поддержка, подразумеваемое одобрение или безразличие со стороны других участников ситуации [7]. Отметим, что буллинг не является феноменом, присущим только ситуации школьного обучения

Первое анонимное исследование буллинга, в котором присутствовали статистические данные относительно распространенности данного явления среди детей, было проведено почти 30 лет назад [32]. Тогда же было дано «классическое» определение буллинга как намеренного, повторяющегося агрессивного акта, осуществляемого одним человеком или группой против того, кому непросто защитить себя.

Согласно метаанализу, включившему в себя 80 исследований, средний уровень распространенности буллинга равен примерно 35% от всех школьников [39]. Метаанализ показывает, что в странах, где программы противодействия буллингу распространены в наибольшей степени (США, Великобритания, скандинавские страны), наблюдается снижение показателей буллинга примерно на 20%.

Согласно данным PISA за 2015 г., в среднем по 53 странам ОЭСР буллингу подвержено 18,7% школьников, часто (как минимум несколько раз в месяц) становятся жертвами 8,9% детей [33]. В России же в среднем раз-

ным видам травли подвергается 27,5% учеников, из них 9,5% — часто. По результатам опроса, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга, более 25% детей в возрасте 5—14 лет в России подвергаются насилию в той или иной форме, в 19,8% случаев оно совершается в системе образования, и более чем в 25% случаев имеет место травля учеников со стороны учителя [15]. В исследовании распространенности насилия над детьми было показано, что почти 80% опрошенных сталкивались с той или иной формой насилия в течение своей жизни, более половины из них — в школе [6].

По данным ресурса Google Scholar, количество публикаций на русском языке, посвященных буллингу, за последние 4 года выросло более чем в два раза. Работы отечественных авторов преимущественно посвящены оценке распространенности разных типов буллинга [1; 5], личностным и социальным особенностям агрессоров и жертв [8; 10; 9; 13], последствиям вовлеченности в травлю [14; 11; 4], а также представлениям о буллинге сотрудников образовательных учреждений и их возможностям/готовности противостоять ему [2].

Целью настоящей работы является рассмотрение буллинга с точки зрения влияния семейных факторов (микросистемы по У. Бронфенбреннеру [18]): стилей родительского воспитания, структурных и функциональных характеристик семейной системы, социальных характеристик, которые могут влиять на формирование у детей агрессивного поведения или, напротив, способствовать виктимизации.

Буллинг и стили родительского воспитания, структурные и социальные параметры семьи

Главным вопросом, которым задается большинство исследователей, является проблема семейных факторов риска вовлеченности в школьную травлю, а также ресурса противодействия ей со стороны семьи. Большинство авторов сходятся в том, что родительская включенность и поддержка, теплота и эмоционально-насыщенные отношения с ребенком, равно как и хорошо построенная

внутрисемейная коммуникация, являются значимыми факторами защиты детей и подростков от виктимизации (по данным метаанализа, включившего в себя 70 работ, испытуемыми в которых выступили дети от 7 лет до старшего подросткового возраста) [29]. Материнское тепло и благоприятный климат в семье снижают интенсивность психологических последствий (в частности, депрессивной симптоматики) у детей, уже подвергшихся травле [21].

Относительно же семейных предпосылок как агрессивного поведения в школе, так и виктимизации, в литературе существуют разные точки зрения. Так, в одной из первых работ, посвященных влиянию семьи на вовлеченность в буллинг, показано, что чаще агрессорами в ситуации травли оказываются дети из семей с дисбалансом власти, в которых старшие (родители или старшие сиблинги) злоупотребляют своим положением и систематически запугивают младших [28]. Среди тех, кто стал булли, оказывается в три раза больше тех, кто был свидетелем или жертвой физической агрессии в семье [36].

В исследовании К. Ригби [35] было показано, что булли обоих полов зачастую имеют сложности в отношениях с отцом (мальчики — и с матерью тоже). В то же время, в недавнем испанском исследовании (возраст испытуемых — от 9 до 18 лет) отражен тот факт, что школьные булли, по сравнению с жертвами, растут в семьях, более благополучных в эмоциональном плане [20]. При том, что стиль воспитания их родителей часто является пренебрежительным по отношению к потребностям ребенка, в целом, родительское поведение более последовательное и предсказуемое, и семейный климат расценивается детьми как более позитивный (по сравнению с оценками, которые дали своим семьям жертвы).

Дети, вовлеченные в травлю в качестве жертвы, обычно живут в семьях с более дистантными отношениями между родными [16]. Невовлеченность отца часто сопровождается сверхконтролем со стороны матери, подобная несогласованность в стилях воспитания рассматривается в качестве фактора риска виктимизации [20]. С.В. Воликова и Е.А. Калинин в свою очередь показали, что подростки (средний воз-

раст испытуемых в их исследовании — 12,5 лет), оказывающиеся в роли жертвы, чаще подвержены критике и контролю со стороны обоих родителей, носящих при этом формальный характер. Сами же дети по отношению к буллингу занимают пассивную позицию и уверены в том, что любые их действия могут, скорее, ухудшить ситуацию [3]. Другой взгляд на семейные факторы виктимизации связан с акцентированием дефицита сепарации в сочетании с тесной вовлеченностью ребенка в отношения со всеми членами семьи (часто речь идет, согласно модели Олсона, о семьях со спутанной структурой) [16]. Сиблингов жертвы буллинга склонны видеть как могущественных и проявляющих по отношению к ним амбивалентность; отношения с ними бывают очень тесными и не допускают проявления негативных эмоций, такие переживания подлежат вытеснению.

Помимо семейной климата, особенностей иерархии и стилей воспитания, учеными рассматриваются характеристики детско-родительских отношений в семьях детей, вовлеченных в травлю. Р. Финнеган с коллегами на выборке американских школьников 9—12 лет показали наличие значимых различий между девочками и мальчиками в том, как они ведут себя с матерями дома, когда происходит конфликт, или же когда мать пытается контролировать их поведение [25]. Для мальчиков гиперопекающее поведение матери является предиктором занятия роли жертвы; для девочек значимый фактор виктимизации — материнская враждебность, особенно если девочка физически слаба. Общий вывод заключается в том, что деструктивным в принципе является поведение матерей, которое тормозит овладение детьми характерными для их гендера социальными ролями. О наличии конфликта с матерями у девочек — жертв травли говорится и в работе К. Ригби [35].

Весьма важной, хотя и неоднозначной в данном контексте представляется роль отца. В уже упомянутом выше лонгитюдном исследовании, проведенном на 200 американских детях (интервью брались у их матерей, когда детям было 5 и 10 лет соответственно), производилось сравнение между тем, как ведут себя дети отцов, которые сами в школе травили одноклассников, и дети, отцы которых в

буллинге не участвовали. Было показано, что в первом случае сыновья становились агрессорами в 16% случаев, в то время как во втором — только в 5,5%. В целом, эти данные хорошо вписываются в объяснительном плане, в теорию социального научения агрессии [36].

Этой же теоретической рамкой воспользовались авторы недавнего голландского исследования, участниками которого стали младшие школьники (средний возраст — 7,5 лет) [23]. Наиболее значимыми предикторами того, что ребенок станет агрессором в школе, оказались: 1) ретроспективная оценка отцом периода беременности жены как высокострессового для него; 2) враждебность отца по отношению к ребенку в его раннем детстве; 3) жесткие дисциплинарные практики со стороны отца в дошкольный период. Согласно гипотезе авторов, социальное научение агрессивному поведению как способу добиться желаемого, заявить о себе и т. д. у детей происходит именно при взаимодействии с отцами, потому что матери в большей степени склонны к интернализации негативного аффекта.

Одним из параметров оценки взаимодействия внутри семьи могут выступать «коммуникационные стандарты семьи» [19], отражающие представления человека о том, какой должна быть коммуникация внутри семьи, и в качестве когнитивной схемы направляющие интерпретации в отношении поведения близких. Поскольку жертва часто рассматривается окружающими (в том числе и близкими людьми) как виновник насилия, осуществляемого в ее адрес, например, в силу своей непопулярности среди одноклассников или нехватки навыков общения, она часто предпочитает не делиться своими переживаниями [30]. На основании построенной структурной модели было показано, что наибольший разрыв в коммуникации по теме буллинга наблюдается в семьях с так называемым «Разделенным коммуникационным профилем» (высокая закрытость, низкая эмоциональность и поддержка как характеристика всех членов семьи). Общение по поводу ситуации травли зачастую происходит не в триаде мать—отец—ребенок, а между ребенком и отдельно каждым из родителей, т. е. в рамках диады.

Буллинг и социо-демографические характеристики семьи

Наиболее согласованными представляются данные о влиянии гендера на вовлеченность в школьную травлю: мальчики оказываются значимо чаще как в позиции агрессоров, так и в роли жертв [17; 22; 34].

Также большинством авторов в качестве фактора виктимизации рассматривается социально-экономический статус семьи [22; 26; 38]. Согласно динамической каскадной модели, первоначальный социально невыигрышный контекст (низкий уровень образования, доходов, культурного капитала семьи) является предиктором более жесткого и непоследовательного стиля воспитания, которое, в свою очередь, предопределяет нехватку социальных навыков и проблемы когнитивного развития, что приводит к проблемам с поведением, таким, как детская агрессия [24].

Результаты исследования В.С. Собкина и М.М. Смысловой, проведенного на латвийских и русских подростках, подтверждают, что социально-стратификационные факторы (образование и материальный статус семьи) значимо влияют на социальное самочувствие подростка в классе [13]. Дети, родители которых имеют только среднее образование, подвергаются различным видам физического и психического насилия значимо чаще, чем те, родители которых имеют высшее образование. Дети из высокообеспеченных семей отмечают, что не сталкивались ни с одним из видов насилия в школе почти в половине случаев, в то время как среди малообеспеченных детей ни разу не столкнувшихся с травлей на 15% меньше.

Этническая принадлежность часто рассматривается в качестве предиктора вовлеченности в травлю [38], однако данные на этот счет нельзя считать согласованными [17]. К примеру, на выборке учеников начальных классов в Германии было показано, что факт того, что родители являются мигрантами, не оказывает влияния на то, в какой степени их ребенок окажется вовлеченным в ситуацию травли; медиаторами межпоколенческой передачи паттернов насильственного поведения являются именно социо-демографические характеристики родителей [37].

Последние исследования предлагают более сложные модели влияния социально-демографических характеристик семьи на вовлеченность ребенка в травлю. Так, например, в британском исследовании, проведенном на более чем 23 тысячах учащихся 4—5 классов школы, при обработке данных методом многоуровневой логистической регрессии было показано, что школьные факторы являются модераторами связи между вовлеченностью в травлю и характеристиками семьи: в школах с низкими показателями социально-экономического статуса контингента жертвами травли оказываются дети из более благополучных семей [26].

Выводы

1. В качестве факторов, способствующих вовлеченности ребенка в буллинг в роли агрессора, выделяются легитимность различных форм насильственных воздействий внутри семьи, пренебрежение потребностями ребенка со стороны родителей, опыт функционирования в качестве буллы в период учебы в школе у отцов.

2. Факторы риска виктимизации ребенка включают в себя сверхконтролирующее поведение со стороны матери и низкую степень вовлеченности со стороны отца, а также спутанность

отношений в рамках семейной системы и включенность ребенка в отношения со всеми членами семьи при отсутствии признаков сепарации.

3. Существуют значимые различия в детско-родительских отношениях у детей с риском виктимизации и агрессивного поведения. Жертвами травли чаще становятся дети, поведение матерей которых тормозит овладение их детьми характерными для их гендера социальными ролями (гиперопека по отношению к мальчикам, холодность и враждебность по отношению к девочкам). Дети-агрессоры часто являлись объектами враждебности и жестких дисциплинарных воздействий со стороны отцов.

4. Среди факторов, способствующих снижению вероятности вовлеченности ребенка в школьную травлю, можно выделить теплые эмоционально насыщенные отношения с ребенком, равно как и хорошо построенную внутрисемейную коммуникацию, в рамках которой важными являются обсуждение переживаний с близкими;

5. Основными социально-экономическими факторами виктимизации — низкий уровень доходов и образования родителей. Этническая принадлежность, также как и миграционная история семьи, не всегда значимо влияют на вовлеченность ребенка в травлю.

Литература

1. Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалишина М.А., Капорская Н.А., Хломов К.Д. Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146—157.
2. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 1. С. 103—116.
3. Воликова С.В., Калинин Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 138—161.
4. Воликова С.В., Нифонтова А.В., Холмогорова А.Б. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 24—30.
5. Волкова Е.Н., Гришина А.В. Оценка распространенности насилия в образовательной среде школы // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 19—27. doi:10.17759/sps.2016070202
6. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Исаева О.М. Оценка распространенности насилия над детьми // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 19—34.
7. Гулис И.В. Особенности проявления агрессии в служебных отношениях // Научные труды

- Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 2. Вып. 9 (14) / Под ред. В.Ф. Беркова. Минск: РИВШ, 2010. С. 102—107.
8. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 246—256.
9. Кудасова Е.А., Скитневская Л.В. Характеристика психологических особенностей феномена «жертвы» // Интерактивная наука. 2017. Т. 4. № 14. С. 98—100.
10. Петросьянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 190 с.
11. Польская Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39—49.
12. Реан А.А. Психология агрессии у подростков // Психология девиантности. Дети. Общество. Закон / Под ред. А.А. Реана. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. С. 96—107.
13. Собкин В.С. Смысллова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по

- материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. №. 2. С. 71—86.
14. *Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Ениколопов С.Н.* Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. №. 4. С. 102—116. doi:10.17759/psyedu.2016080411
15. *Шереги Ф.Э.* Насилие в школе над детьми и подростками . 2011. // Центр социального прогнозирования и маркетинга. URL: http://www.socioprognost.ru/files/File/2012/nasilie_v_shkole.pdf (дата обращения 15.01.2018)
16. *Bowers L., Smith P. K., Binney Vol.* Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school // Journal of Family Therapy. 1992. Vol. 14 (4). P. 371—387. doi.org/10.1046/j.1992.00467.x
17. *Bosworth K., Espelage, D.L., Simon, T.R.* Factors associated with bullying behavior in middle school students // The Journal of Early Adolescence. 1999. Vol. 19. P. 341—362. doi.org/10.1177/0272431699019003003
18. *Bronfenbrenner U.* Ecological systems theory // Annals of Child Development. 1989. Vol. 6. P. 187—249.
19. *Caughlin J.P.* Family communication standards // Human Communication Research. 2003. Vol. 29 (1). P. 5—40. doi.org/10.1111/j.1468—2958.2003.tb00830.x
20. *Cerezo F., Ruiz-Esteban C., Sanchez Lacasa C., Gonzalo A., Julian J.* Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education // Psicothema. 2018. Vol. 30(1). P. 59—65.
21. *Conners-Burrow N.A., Johnson D.L., Whiteside-Mansell L., McKelvey L., Gargus R.A.* Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying // Psychology in the Schools. 2009. Vol. 46 (7). P. 593—604.
22. *Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S.* Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation // School Psychology Quarterly. 2010. Vol. 25. P. 65—83. doi.org/10.1037/a0020149 .
23. *De Vries E. E., Verlinden M., Rijlaarsdam J., Jaddoe V.W., Verhulst F. C., Arseneault L., Tiemeier H.* Like Father, like Child: Early Life Family Adversity and Children's Bullying Behaviors in Elementary School // Journal of abnormal child psychology. 2017. P. 1—16.
24. *Dodge, K.A., Greenberg M.T., Malone P.S.* Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence // Child Development. 2008. Vol. 79. P. 1907—1927. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x
25. *Finnegan R.A., Hodges E.V.E., Perry D.G.* Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction // Journal of personality and social psychology. 1998. Vol. 75 (4). P. 1076—1086. doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.1076
26. *Fink E., Patalay P., Sharpe H., Wolpert M.* Child-and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools // Journal of educational psychology. 2018. Vol. 110 (1). P. 17.
27. *Fromm E.* The anatomy of human destructiveness. New York; Chicago; San-Francisco: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
28. *Hazler R.J.* Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. Washington, DC: Taylor & Francis, 1996.
29. *Lereya S.T., Samara M., Wolke D.* Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study // Child abuse & neglect. 2013. Vol. 37 (12). P. 1091—1108.
30. *Matsunaga M.* Parents Don't (always) know their children have been bullied: child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards // Human Communication Research. 2009. Vol. 35 (2). P. 221—247.
31. *Menesini E., Salmivalli C.* Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions // Psychology, health & medicine. 2017. Vol. 22 (1). P. 40—253. URL: doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740
32. *Olweus D.* Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood / Ed. by K.H. Rubin, J.B. Asendorff. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993. P. 315—341.
33. OECD (2017), *Bullying / PISA 2015 Results (Volume III) : Students' well-being*, OECD Publishing, Paris. doi.org/ 10.1787/9789264273856-12-en
34. *Pepler D., Jiang D., Craig W., Connolly JI.* Developmental trajectories of bullying and associated factors // Child development. 2008. Vol. 79 (2). P. 325—338. doi: 10.1111/j.1467—8624.2007.01128.x
35. *Rigby K., Slee P.T.* Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being // The Journal of social psychology. 1993. Vol. 133 (1). P. 33—42. URL: doi.org/ 10.1080/00224545.1993.9712116
36. *Schwartz D., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates, J.E.* The early socialization of aggressive victims of bullying // Child development. 1997. Vol. 68 (4). P. 665—675. doi.org/10.2307/1132117
37. *Von Marées N., Petermann F.* Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds // School Psychology International. 2010. Vol. 31 (2). P. 178—198. doi.org/10.1177/0143034309352416
38. *Wolke D., Woods S., Stanford K., Schulz H.* Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors // British Journal of Psychology. 2001. Vol. 92 (Pt. 4). P. 673—696. doi.org/10.1348/000712601162419
39. *Zych I., Farrington D., Llorent Vol. J., Ttofi M.M.* Protecting children against bullying and its consequences. London: Macmillan Publishers, 2017. doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4

Family Background of Child Involvement in School Bullying: Impact of Psychological and Social Characteristics of the Family

Novikova M.A.*,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
mnovikova@hse.ru*

Rean A.A.**,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
arean@hse.ru*

The paper defines aggression and bullying and draws a distinction between them basing on the parameters of repetition and imbalance of power. We evaluate the occurrence of both phenomena in Russia and abroad basing on recent studies and analyse how family factors can affect whether the child will be involved in bullying or not and in which position: we describe the influence of structural, functional and communicative characteristics of the family system (close/distant relationships between the family members, preferred communicative style, marital conflict, relationship with siblings, etc.) and the features of parent-child interaction. Also, we analyse the contribution of certain social factors, such as the level of family income, parental education level etc. The influence of different psychological and social characteristics of the family on the risk of the child's victimization in school bullying is estimated for each age group (from primary schoolchildren to high school students).

Keywords: bullying, school bullying, parameters of family system, social factors of bullying.

References

1. Bochaver A.A., Kuznetsova V.B., Bianki E.M., Dmitrievskii P.V., Zavalishina M.A., Kaporskaya N.A., Khlomov K.D. Oprosnik riska bullinga (ORB) [Bullying risk questionnaire (ORB)]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2015, no. 5, pp. 146—157.
2. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. Shkol'naya travlya i pozitsiya uchitelei [School bullying and teacher's attitude]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015, Vol. 6, no. 1, pp. 103—116. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Volikova S.V., Kalinkina E.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor shkol'nogo bullinga [Child-parent relationship as a school bullying factor]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no., pp. 138—161. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Volikova S.V., Nifontova A.V., Kholmogorova A.B. Shkol'noe nasilie i suitsidal'noe povedenie detei i podrostkov [School violence and suicidal behavior of children and adolescents]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 24—30.
5. Volkova E.N., Grishina A. Vol. Otsenka rasprostranennosti nasiliya v obrazovatel'noi srede shkoly [Estimate of violence abundance in educational environment of schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 19—27. (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Novikova M.A., Rean A.A. Family Background of Child Involvement in School Bullying: Impact of Psychological and Social Characteristics of the Family. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 112—120. doi: 10.17759/pse.2018230411 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Novikova Maria Aleksandrovna, PhD in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: mnovikova@hse.ru

** Rean Artur Aleksandrovich, PhD in Psychology, Professor at the Psychology chair, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: arean@hse.ru

6. Volkova E.N., Volkova I.V., Isaeva O.M. Otsenka rasprostranennosti nasiliya nad det'mi [Estimate of abundance of violence against children]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, Vol. 7, no. 2, pp.19—34. doi:10.17759/sps.2016070202 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Gulis I.Vol. Osobennosti proyavleniya agressii v sluzhebnykh otnosheniyakh [Peculiarities of manifestation of aggression in professional relationship]. In Berkova V.F. (ed.), *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshei shkoly. Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki: sb. nauch. st.: v 2 ch. Ch.2* [Scientific Papers of the Republic Institute of the High School. Historical and Psycho-Pedagogical Sciences]. Minsk: RIVSh, 2010, no 9 (14) pp. 102—107.
8. Guseinova E.A., Enikolopov S.N. Vliyaniye pozitsii podrostopka v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samoootsenku [Influence of adolescent's position in bullying on his/hers aggressive behavior and self-estimate]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 2, pp. 246—256. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Kudasova E.A., Skitnevskaya L.Vol. Kharakteristika psikhologicheskikh osobennostei fenomena «zhertvy» [Characteristic of the psychological peculiarities of the "victim" phenomenon]. *Interaktivnaya nauka* [Interactive Science], 2017. Vol. 4, no. 14, pp. 98—100.
10. Petrosyants V.R. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noy srede, i ikh zhiznesteitkost'. Diss. psikhol. nauk. [Psychological characteristic of the high-school children who participate in bullying in the educational environment, their resilience. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2011. 190 p.
11. Pof'skaya N.A. Vzaimosvyaz' pokazatelei shkol'nogo bullinga i samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostopkovom vozraste [Interaction of the indices of school bullying and self-harm behavior in the adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 1, pp. 39—49. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Rean A.A. Psikhologiya agressii u podrostopkov [Psychology of aggression in adolescents]. In Rean A.A. (ed.), *Psikhologiya deviantnosti. Deti. Obshchestvo. Zakon* [Psychology of deviant behavior. Children. Society. Law]. Moscow: YuNITI-DANA, 2016, pp. 96—107.
13. Sobkin V.S. Smyslova M.M. Bulling v stenakh shkoly: vliyaniye sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) [Bullying in school walls: influence of sociocultural context (basing on the data of cross-cultural study)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014, no. 2, pp. 71—86. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Tarasova S.Yu., Osnitskii A.K., Enikolopov S.N. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty bullinga: vzaimosvyaz' agressivnosti i shkol'noi trevozhnosti [Social-psychological aspects of bullying: interaction of aggressiveness and school anxiety]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016, Vol. 8, no. 4, pp. 102—116. doi:10.17759/psyedu.2016080411 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Sheregi F.E. Nasilie v shkole nad det'mi i podrostopkami [Elektronnyi resurs]. [School violence against children and adolescents]. *Centr social'nogo prgnozirovaniya i marketinga* [Center of social forecasting and marketing], 2011. URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/2012/nasilie_v_shkole.pdf (Accessed: 15.01.2018).
16. Bowers L., Smith P.K., Binney Vol. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 1992. Vol. 14 (4), pp. 371—387. doi.org/10.1046/j.1992.00467.x
17. Bosworth K., Espelage, D.L., Simon, T.R. Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 1999. Vol. 19, pp. 341—362. doi.org/10.1177/0272431699019003003
18. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 1989. Vol 6, pp. 187—249.
19. Caughlin J.P. Family communication standards. *Human Communication Research*, 2003. Vol. 29 (1), pp. 5—40. doi.org/10.1111/j.1468-2958.2003.tb00830.x
20. Cerezo F., Ruiz-Esteban C., Sanchez Lacasa C., Gonzalo A., Julian J. Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*. 2018. Vol. 30(1), pp. 59—65.
21. Conners-Burrow N.A., Johnson D.L., Whiteside-Mansell L., McKelvey L., Gargus R.A. Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 2009. Vol. 46 (7), pp. 593—604.
22. Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 2010. Vol. 25, pp. 65—83. doi.org/10.1037/a0020149
23. De Vries E.E., Verlinden M., Rijlaarsdam J., Jaddoe V.W., Verhulst F.C., Arseneault L., Tiemeier H. Like Father, like Child: Early Life Family Adversity and Children's Bullying Behaviors in Elementary School. *Journal of abnormal child psychology*, 2017. pp. 1—16.
24. Dodge K.A., Greenberg M.T., Malone P.S. Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 2008. Vol. 79, pp. 1907—27. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x
25. Finnegan R.A., Hodges E.V.E., Perry D.G. Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of personality and social psychology*, 1998. Vol. 75 (4), pp. 1076—1086. doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.1076

26. Fink E., Patalay P., Sharpe H., Wolpert M. Child- and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of educational psychology*, 2018. Vol. 110 (1). pp. 17.
27. Fromm E. The anatomy of human destructiveness. New York, Chicago, San-Francisco: Holt, Rinehart and Winston, 1973. 521 p.
28. Hazler R.J. Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. Washington, DC: Taylor & Francis, 1996.
29. Lereya S.T., Samara M., Wolke D. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse and neglect*, 2013. Vol. 37 (12), pp. 1091—1108.
30. Matsunaga M. Parents Don't (always) know their children have been bullied: child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*, 2009. Vol. 35(2), pp. 221—247.
31. Menesini E., Salmivalli C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health and medicine*, 2017. Vol. 22 (1), pp. 240—253. doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740
32. Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin K.H., Asendorf J.B. (ed.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. NJ: Erlbaum, 1993, pp. 315—341.
33. OECD (2017), *Bullying / PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*, OECD Publishing, Paris. doi.org/10.1787/9789264273856-12-en
34. Pepler D., Jiang D., Craig W., Connolly J. Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child development*, 2008. Vol. 79 (2), pp. 325—338. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
35. Rigby K., Slee P.T. Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of social psychology*, 1993. Vol. 133 (1), pp. 33—42. doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116
36. Schwartz D., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E. The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 1997. Vol. 68 (4), pp. 665—675. doi.org/10.2307/1132117
37. Von Marées N., Petermann F. Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*, 2010. Vol. 31 (2), pp. 178—198. doi.org/10.1177/0143034309352416
38. Wolke D., Woods S., Stanford K., Schulz H. Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 2001. Vol. 92 (Pt. 4). pp. 673—696. doi.org/10.1348/000712601162419
39. Zych I., Farrington D., Llorent Vol. J., Ttofi M.M. Protecting children against bullying and its consequences. London: Macmillan Publishers, 2017. 83 p. doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4

Психологическая структура родительской толерантности

Овчарова Р.В.*,
ФГБОУ ВПО КГУ, Курган, Россия,
oraissa@mail.ru

Рассматривается не разработанный в психологической науке вид толерантности (родительской), от уровня которой зависит воспитательный потенциал семьи. На основе авторской концепции сознательного родительства разработана модель родительской толерантности. Апробирован психодиагностический комплекс для изучения структуры родительской толерантности. Модель родительской толерантности как интегрального единства трех компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого) эмпирически проверена. С помощью корреляционного исследования осуществлен структурно-содержательный анализ толерантности. Делается вывод о том, что системообразующим в структуре родительской толерантности является эмоциональный компонент и его элементы — позитивные родительские чувства к ребенку на основе его безусловного принятия и родительская любовь; в когнитивном компоненте — осознанность отношения родителя к ребенку и родительской ответственности; в поведенческом — коммуникативная толерантность и демократический стиль семейного воспитания.

Ключевые слова: толерантность, родительская толерантность (интолерантность), диагностика родительской толерантности.

Введение

На процесс социальных взаимодействий в современном мире как на уровнях «государство — государство», «личность — группа», так и на уровне «личность — личность» влияет степень толерантности людей. Опыт автора по работе с проблемой детско-родительских отношений и проблемой толерантности показывает, что неэффективные детско-родительские отношения также обусловлены интолерантностью родителей к своим детям. Однако, несмотря на повышенный интерес со стороны

ученых-психологов к проблеме толерантности в целом, необходимо отметить слабую изученность родительской толерантности. Имеющиеся данные об отдельных ее проявлениях не создают целостную картину явления.

Методы исследования

Для разработки модели психологической структуры родительской толерантности и комплекса методов ее диагностики применялись теоретическое моделирование, операционализация данных и корреляционный анализ.

Для цитаты:

Овчарова Р.В. Психологическая структура родительской толерантности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 121—129. doi: 10.17759/pse.2018230412

* Овчарова Раиса Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии факультета психологии, дефектологии и физической культуры, Курганский государственный университет (ФГБОУ ВО КГУ), Курган, Россия. E-mail: oraissa@mail.ru

Операционализация содержательных элементов психологической структуры родительской толерантности позволила предложить психодиагностический комплекс из пяти методик для исследования ее трех взаимосвязанных компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого).

На основе опросника «Сознательное родительство» Р.В. Овчаровой, М.О. Ермихиной осуществлялась оценка себя как родителя, родительских ожиданий и установок, отношений, чувств, позиций, родительской ответственности и воспитательной практики [11].

Опросник «Позитивные родительские чувства» Е.А. Падуриной выявлял модальность чувств по отношению к себе как родителю, родительству в целом, своему ребенку и супругу(е) [11].

С помощью «Опросника родительской любви и симпатии» Е.В. Милуковой исследовалось преобладающее чувство родителя по отношению к ребенку (любовь или симпатия); определялся компонентный состав и типология родительской любви [11].

Авторская методика экспресс-диагностики родителей (МЭДОР) использовалась для изучения стиля семейного воспитания. Опросник состоит из самодиагностики типового семейного состояния (напряженность, семейная тревожность, чувство вины в семье), самодиагностики родительского отношения (отвержение ребенка, отсутствие кооперации, авторитарная гиперсоциализация родителей), а также личностных особенностей родителей, провоцирующих их интолерантность [10].

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, в значительной мере предопределяющей все другие формы толерантности, предлагалась для выявления толерантных и интолерантных установок родителей в общении с ребенком [3; 14].

Исследование проводилось в детских садах г. Кургана. В нем приняли участие 32 полные семьи, состоящие в браке и имеющие общего ребенка старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). На первом этапе исследования разрабатывалась теоретическая модель психологической структуры родительской толерантности, на втором этапе прово-

дились апробация диагностического комплекса и эмпирическая проверка модели.

Модель психологической структуры родительской толерантности

Проблема толерантности является междисциплинарной и достаточно широко представлена в разных науках. Намечены подходы к пониманию толерантности, ее детерминант и функций [1; 2; 4; 8; 9; 12; 13; 16]. Дан анализ форм ее проявления, сфер и уровней развития [2]. Рассмотрены различные виды толерантности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 12; 15; 16; 23].

Ученые трактуют толерантность как социально приемлемое поведение и отказ от доминирования в отношениях [18]; договоренность о правилах [20]; уважение мнения другого человека [13]; определенный качественный уровень взаимодействия [9], проявление особых отношений [4], понижение чувствительности к объекту [7]; психологическую устойчивость, систему позитивных установок, совокупность индивидуальных качеств, систему личностных и групповых ценностей [15], черту характера [12], компонент жизненной позиции зрелой личности [1]. Наблюдается отсутствие единой критериальной основы в определении понятия «толерантность», когда за частным, единичным не прослеживается общее, видение которого возможно лишь на основе системного подхода.

Психологи определили три группы проблем толерантности: психология толерантной личности; психология толерантности в социальных группах и психология толерантного взаимодействия [2]. Социальные психологи особо выделяют коммуникативную толерантность, но трактуют ее как психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение [3; 9; 15]. При данной трактовке учитывается только когнитивная сторона. Тем не менее, имея правильные убеждения, человек не всегда следует им в реальном общении и адекватно переживает последствия своего поведения.

Термин «родительская толерантность» в психологических исследованиях не рас-

смачивается, хотя встречаются близкие ее односторонним проявлениям понятия (нена- сильственное общение, рефлексивное, ас- сертивное, фасилитирующее поведение, эм- патия, родительская забота, альтуизм и др.), которые не могут претендовать на раскрытие всей его сущности [17; 19; 22; 24]. Системное понимание феномена в отличие от парциального будет означать, что толерантность при- сутствует в сознании, чувствах и поведении родителя.

Основными недостатками в психологиче- ских исследованиях толерантности являются отсутствие системного подхода, концентра- ция на социально-психологических аспектах, исключение из списка приоритетов родите- льской толерантности, с которой начинается формирование всех ее видов в детстве под влиянием ближайшего окружения — семьи.

Таким образом, актуальность нашего ис- следования определяется необходимостью изучения родительской толерантности на основе системного подхода. Исследование посвящено разработке модели психологиче- ской структуры родительской толерантности как целостной системы и ее эмпирической проверке. Было выдвинуто предположение о том, что родительская толерантность есть интегральная система, элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены, имеет специфическое содержание.

Теоретико-методологической основой разработки модели психологической струк- туры родительской толерантности послужила авторская концепция сознательного роди- тельства. Согласно этой концепции, роди- тельство как интегральное образование лич- ности включает: семейные ценности супругов (ценностные ориентации); родительские ожи- дания и установки; отношение, чувства роди- телей к ребенку; позиции родителей; роди- тельскую ответственность и воспитательную практику (стиль семейного воспитания) [11]. Каждая из вышеназванных составляющих родительства как личного образования отца и/или матери содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. В каждом из них могут проявляться как то- лерантные, так и интолерантные тенденции.

Поскольку родительская толерантность/инто- лерантность является одним из проявлений родительства, правомерно рассматривать ее психологическую структуру, исходя из струк- туры родительства в целом.

Наш подход также соотносится с идеей Г.Л. Бардиер (2005) о структуре общей толе- рантности, основанной на взаимодействии трех компонентов: эмоционального, когни- тивного и поведенческого [2]. С нашей точки зрения, структура всех видов толерантности идентична при специфике содержания.

В итоге в предлагаемой на данной теоре- тической основе модели родительской толе- рантность рассматривается как интегральное образование личности родителя. Она прояв- ляется на трех взаимосвязанных уровнях: ког- нитивном, эмоциональном и поведенческом и обуславливает субъектное развитие личности ребенка и его психологическое благополучие.

Толерантность базируется на принципах гуманизма, доверия, сотрудничества и пар- тнерства (рис.).

Субъектами родительской толерантности являются оба родителя (отец и мать), которые взаимодействуют между собой на уровне родительства как надиндивидуального целого, обеспечивая тем самым общую стратегию воспитания ребенка в соответствии с роди- тельскими ролями, не допуская их перверсии. Объектом родительской толерантности яв- ляется ребенок с присущими ему индивиду- ально-типологическими и психологическими особенностями. Родительская толерантность выполняет функции первичной социализа- ции, воспитания, коммуникации и фасилита- ции развития личности ребенка.

На толерантные установки родителей указывают партнерские отношения, развива- ющие активность ребенка. Индикаторами ин- толерантных установок родителей являются сверхавторитет родителей и установление от- ношений зависимости, уклонение от контакта с ребенком или чрезмерное вторжение в мир ребенка; стремление педалировать развитие ребенка и т. п. [16].

Результатом родительской толерантности является субъектное развитие личности ре- бенка, его социально-психологическая адап-



Рис. Модель родительской толерантности как фактора субъектного развития личности ребенка и методы ее диагностики

тация, а последствиями родительской интолерантности — объектное развитие личности ребенка, социально-педагогическая запущенность, средовая дезадаптация [10].

По отношению к родительству родительская толерантность является одним из частных проявлений. Родительская толерантность/интолерантность отражается в позитивном/негативном восприятии родительства и воспитательной деятельности родителя, т. е. может снижать/повышать ответственное родительство. В этом случае родительская компетентность и ответственность рассматриваются нами как результат высокого уровня сформированности родительства в целом и толерантности в частности.

Результаты эмпирической проверки психологической структуры родительской толерантности

Подтверждением достоверности теоретической модели родительской толерантности в структурном плане (как интегральной системы) стал высокий уровень корреляционных связей как между ее отдельными компонентами (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), так и между отдельными элементами внутри этих компонентов.

Из общего числа возможных связей 1,5% достоверных связей при $p \leq 0,001$ имеет *эмоциональный компонент*, 39 (0,6%) — *когнитивный компонент*, 15 (0,2%) — *поведенческий компонент*. На этом основании эмоциональный компонент можно полагать системообразующим в структуре родительской толерантности. Выявлены также содержательные аспекты родительской толерантности внутри каждого компонента и системообразующие элементы в них. Такими элементами в когнитивном компоненте являются *осознанность отношения родителя к ребенку и осознанность родительской ответственности* (55% достоверных связей). В эмоциональном компоненте главными являются *позитивные родительские чувства к ребенку на основе его безусловного принятия и родительская любовь* (50% достоверных связей). Поведенческий компонент содержит такой доминирующий параметр как *коммуникативная*

толерантность, которая выражается в умении родителей скрывать свои негативные чувства к ребенку и отсутствии стремления подгонять его под себя. *Демократический стиль семейного воспитания* сопровождается фасилитирующей семейной обстановкой (50% достоверных связей).

Анализ интеркорреляций в когнитивном компоненте дал следующую картину. При *осознанном отношении родителей к ребенку* родители не стремятся подгонять ребенка под себя ($r=0,361$), не используют себя в качестве образца для подражания ($r=0,767$), не стремятся переделывать его без учета индивидуальных особенностей ($r=0,348$). Они не испытывают физический и психологический дискомфорт ($r=0,564$), не проявляют категоричности или консерватизма при взаимодействии с ребенком ($r=0,483$), умеют сглаживать возникающие при этом неприятные чувства ($r=0,576$). *Осознанность родительской ответственности* имеет отрицательную связь с такими проявлениями коммуникативной интолерантности, как категоричность и консерватизм в оценках ребенка ($r=-0,371$), неумение скрывать и сглаживать негативные чувства по отношению к нему ($r=-0,388$), стремление сделать его удобным ($r=-0,382$), неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям другого ($r=-0,363$).

В эмоциональном компоненте *позитивные родительские чувства к ребенку на основе безусловного принятия* имеют положительную корреляцию с осознанностью родительских чувств ($r=0,358$) и кооперацией при взаимодействии с ребенком ($r=0,397$). Со всеми проявлениями коммуникативной интолерантности связь обратная: использование себя в качестве эталона ($r=-0,460$), стремление подгонять ребенка под себя ($r=-0,408$), категоричность и консерватизм в оценках ребенка ($r=-0,403$), физический и психологический дискомфорт в общении ($r=-0,400$), стремление переделать, перевоспитать ($r=-0,385$). При *выраженности родительской любви и симпатии* родители осознают родительские чувства ($r=0,361$) и стиль семейного воспитания ($r=0,396$). Они склонны к симбиозу ($r=0,365$) и кооперации

($r=0,360$) с ребенком, толерантны к физическому и психологическому дискомфорту, создаваемому ребенком ($r=0,381$).

Поведенческий компонент выражается в коммуникативной толерантности родителей, толерантном (демократическом, фасилитирующем) стиле семейного воспитания. Анализ корреляционных связей данного компонента выявил следующее. При *выраженном стремлении подогнать ребенка под себя, сделать его удобным* родители часто отвергают своего ребенка таким, какой он есть ($r=0,362$), и видят в нем маленького неудачника ($r=0,454$). Подобное «воспитание» сопровождается нервно-психическим напряжением ($r=0,499$), общей семейной тревожностью ($r=0,528$) и чувством вины у родителей ($r=0,454$). Родителей, не умеющих *скрывать или сглаживать неприятные чувства* при столкновении с негативными качествами ребенка, *прощать ему ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, приспосабливаться к его характеру, привычкам и желаниям или стремящихся переделывать ребенка*, сопровождают аналогичные переживания ($r=0,430$; $0,392$; $0,382$; $0,352$; $0,550$; $0,528$; $0,458$).

Основные результаты исследования

Проведенный нами анализ позволил не только научно обосновать необходимость создания модели психологической структуры родительской толерантности, но и получить данные, подтверждающие ее соответствие изучаемому феномену.

Доказано предположение о родительской толерантности как интегральной системе, имеющей специфическое содержание в отличие от других видов толерантности.

Выявлен системообразующий компонент родительской толерантности.

Показана специфика родительской толерантности к детям дошкольного возраста.

Апробирован пакет психодиагностических методик, адекватный содержанию родительской толерантности.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать и эмпирически проверить тео-

ретическую модель психологической структуры родительской толерантности. На основе системного подхода с помощью корреляционного анализа подтверждена структура и специфическое содержание родительской толерантности как трехкомпонентного интегрального образования личности родителя, в котором системообразующим является эмоциональный компонент. В каждом компоненте выявлены главные элементы. В результате доказано, что основанием родительской толерантности являются позитивные родительские чувства к ребенку, его безусловное принятие, родительская любовь и симпатия (эмоциональный компонент). Она задается осознанностью отношения к ребенку и родительской ответственностью (когнитивный компонент) и проявляется в коммуникативной толерантности и демократическом стиле семейного воспитания (поведенческий компонент).

Специфика родительской толерантности к детям дошкольного возраста проявляется в повышенной ответственности родителей за воспитание маленького ребенка, доминировании позитивных родительских чувств, безусловной любви и симпатии. Толерантные родители дошкольников проявляют коммуникативную толерантность, т. е. строят семейное воспитание на принципах педоцентризма, сотрудничества и фасилитации.

Пакет психодиагностических методик (опросник «Сознательное родительство» М.О. Ермихиной, методика «Позитивные родительские чувства» Е.А. Падуринной, опросник родительской любви и симпатии Е.В. Милюковой, методика диагностики стиля семейного воспитания Р.В. Овчаровой, методика диагностики общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко) может быть использован для изучения родительской толерантности в практической работе с семьей.

Дальнейшие исследования проблемы могут касаться динамики формирования родительской толерантности, характера ее проявлений по отношению к детям разного возраста и пола, влияния на развитие личности ребенка и др.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Курганского государственного университета (КГУ) «Система информационно-языкового сопровождения и продвижения результатов научно-исследовательской работы КГУ в базах Web of Science и Scopus».

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования М.О. Ермихину, Е.В. Милюкову, Е.А. Падурину, Л.А. Силину.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.* О смыслах понятия толерантность // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. Вып. 1. С. 8—18.
2. *Бардиер Г.Л.* Социальная психология толерантности. СПб: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. 119 с.
3. *Бойко В.В.* Коммуникативная толерантность: метод. пособие. СПб: СПб МАПО, 1998. 24 с.
4. *Бондырева С.К.* Толерантность (введение в проблему): учеб.-метод. пособие. М.; Воронеж: Изд-во МПСИ; МОДЭК, 2003. 238 с.
5. *Воробьева И.В.* Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2006. 170 с.
6. *Гессманн Х.-В., Севастьянов П.С.* Концепция ненасильственного общения М. Розенберга [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 2. С. 84—91. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml> (дата обращения: 24.12.2017).
7. *Клепцова Е.Ю.* Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие. М.: Акад. проект, 2004. 173 с.
8. *Крушельницкая О.И.* Опыт формирования толерантности у младших школьников в современной России // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 75—76.
9. *Мацковский М.С.* Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 140—143.
10. *Овчарова Р.В.* Социально-педагогическая запущенность детей и подростков: монография. М.; Берлин: Международное изд-во Palmarium, 2013. 638 с.
11. *Овчарова Р.В.* Психология родительства: учебное пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 368 с.
12. *Оллпорт Г.У.* Толерантная личность [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2011. Вып. 2 (6). С. 155—159.
13. *Почебут Л.Г.* Психология этнической толерантности // Психологические аспекты межкультурной адаптации / Под общ. ред. В.В. Калиты. Владивосток: Дальнаука. 2015. С. 7—25.
14. *Практическая психодиагностика.* Методики и тесты: учебное пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
15. *Русакова С.В.* Психологическое сопровождение развития коммуникативной толерантности у подростков в общеобразовательных учреждениях: дис. ... канд. психол. наук. Шадринск, 2014. 187 с.
16. *Солдатова Г.У.* Толерантность и интолерантность — две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. Вып. 2. С. 90—101.
17. *Шейнов В.П.* Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология, 2014. № 2. С. 107—120.
18. *Ashford N.* Principles for a free society. Second edition. Brome: Blomberg and Janson, 2001. 96 p.
19. *Decio V.* Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence // Psychoanalytic Psychology. 2015. Vol. 32 (1). P. 23—35. doi.org/10.1037/a0037858
20. *Marcus G.E., Sullivan J.L., Theiss-Morse E., Wood S.L.* With malice toward some: How people make civil liberties. New York: Cambridge University Press, 1995. 660 p. doi.org/10.1017/CBO9781139174046
21. *Mondak J., Sanders M.* Tolerance and intolerance, 1976—1998 // American Journal of Political Science. 2003. Vol. 47 (3). P. 492—502. doi.org/10.1007/s10826-016-0388-7
22. *Rostad W.L., Whitaker D.J.* The Association Between Reflective Functioning and Parent Child Relationship Quality // Journal of Child and Family Studies. 2016. Vol. 25 (7). P. 2164—2147. doi.org/10.1007/s10826-016-0388-7
23. *Smekal V.* Tolerance: Anthropological and Psychological View // Studia Psychologica. 1995. Vol. 37 (5). P. 287—289.
24. *Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A.* Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment // Attachment and Human Development, 2015. Vol. 17 (1). P. 1—22. doi.org/10.1080/1461673.2014.969749

Psychological Structure of Parental Tolerance

Ovcharova R.V.*,

Kurgan State University (KSU), Kurgan, Russia,
oraissa@mail.ru

The article focuses on parental tolerance, an issue still unexplored in psychological science and yet significant as it shapes the rearing potential of a family. Basing on my own concept of conscious parenthood, I developed a model of parental tolerance and tested a number of techniques for studying its structure. The model represents parental tolerance as an integral unity of three components (cognitive, emotional and behavioural) and was tested empirically. The analysis of the structure and content of parental tolerance was carried out using the correlation study. As it was revealed, the key component in the structure of parental tolerance is the emotional one and its elements, such as positive feelings towards the child based on his/her unconditional acceptance, and parental love. The core of the cognitive component is the parent's mindful attitude towards the child and parental responsibilities. The most essential elements in the behavioural component are communicative tolerance and democratic style of parenting.

Keywords: tolerance, parental tolerance (intolerance), diagnostics of parental tolerance.

Funding

This work was supported by the grant of the Kurgan State University (KSU) "The system of information and language support and promotion of the results of research work of KSU in the Web of Science and Scopus".

Acknowledgements

The author would like to thank M.E. Yermikhina, E.V. Milyukova, E.A. Padurina, L.A. Silina for their assistance in collecting data for this survey

References

1. Asmolov A.G., Soldatova G.U., Shaigerova L.A. O smyslakh ponyatiya tolerantnost' [About the meaning of the concept of tolerance]. *Vek tolerantnosti: nauchno-publichistsicheskii vestnik [The age of tolerance: scientific-publicistic Bulletin]*. Moscow: Publ. MGU, 2001. Vyp. 1, pp. 8—18.
2. Bardier G.L. Sotsial'naya psikhologiya tolerantnosti [Social psychology of tolerance]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterburgskogo universiteta, 2005. 119 p.
3. Boiko V.V. Kommunikativnaya tolerantnost': metod. posobie [Communicative tolerance]. Saint-Petersburg: Publ. SPb MAPO, 1998. 24 p.
4. Bondyрева S.K. Tolerantnost' (vvedenie v problemu): ucheb.-metod. posobie [Tolerance. Introduction to the problem]. Moscow; Voronezh : Publ. Modek, 2003. 238 p.
5. Vorob'eva I.V. Fenomen tolerantnosti v kontekste pedagogicheskogo vzaimodeistviya: dis. ... kand. psikhol. nauk [The phenomenon of tolerance in the context of the pedagogical interaction. Ph. D. (Psychology)]. Ekaterinburg, 2006. 170 p.
6. Gessmann Kh.-V., Sevast'yanov P.S. Kontseptsiya nenasil'stvennogo obshcheniya M. Rozenberga [Elektronnyi resurs] [The concept of nonviolent communication by M. Rosenberg]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2014. Vol. 3, no. 2, pp. 84—91. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml> (accessed: 24.12.2017) (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Ovcharova R.V. Psychological Structure of Parental Tolerance. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 121—129. doi: 10.17759/pse.2018230412 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Ovcharova Raisa Viktorovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Defectology and Physical Education, Kurgan State University, Kurgan, Russia. E-mail: oraissa@mail.ru

7. Kleptsova E.Yu. Psikhologiya i pedagogika tolerantnosti: ucheb. posobie [Psychology and pedagogy of tolerance]. Moscow: Publ. Akad. proekt, 2004. 173 p.
8. Krushel'nickaja O.I. Opyt formirovaniya tolerantnosti u mladshih shkol'nikov v sovremennoj Rossii [The experience of forming tolerance in Junior pupils in modern Russia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 75-76. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Matskovskii M.S. Tolerantnost' kak ob'ekt sotsiologicheskogo issledovaniya. Mezhhkul'turnyi dialog: issledovaniya i praktika [Tolerance as an object of sociological research. Intercultural dialogue: research and practice]. Soldatova G.U. (eds.). Moscow: Publ. Tsentr SMI MGU im. M.V. Lomonosova, 2004, pp. 140—143.
10. Ovcharova R.V. Sotsial'no-pedagogicheskaya zapushchennost' detei i podrostkov: monografiya [Socio-pedagogical neglect of children and adolescents]. Moscow; Berlin: Publ. «Palmarium», 2013. 638 p.
11. Ovcharova R.V. Psikhologiya roditel'stva: uchebnoe posobie [Psychology of parenthood]. Moscow: Publ. «Akademiya», 2005. 368 p.
12. Ollport G.U. Tolerantnaya lichnost' [Elektronnyi resurs] [The tolerant personality]. *Natsional'ny psikhologicheskii zhurnal [The national psychological Journal]*, 2011. Vyp. 2 (6), pp. 155—159.
13. Pochebut L.G. Psikhologiya etnicheskoi tolerantnosti. Psikhologicheskie aspekty mezhhkul'turnoi adaptatsii [The psychology of ethnic tolerance. Psychological aspects of interpersonal adaptation]. Kalita V.V. (ed.). Vladivostok: Publ. Dal'nauka, 2015, pp. 7—25.
14. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoe posobie [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Raigorodskiy D.Ya. (ed.). Samara: Publ. BAKhRAKh-M, 2001. 672 p.
15. Rusakova S.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiya kommunikativnoi tolerantnosti podrostkov v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological support of development of communicative tolerance teenagers in the educational institutions. Ph. D. (Psychology)]. Shadrinsk, 2014. 187 p.
16. Soldatova G.U. Tolerantnost' i intolerantnost' — dve grani mezhetnicheskogo vzaimodeistviya [Tolerance and intolerance — the two faces of inter-ethnic interaction]. *Vek tolerantnosti: nauchno-publichistsicheskii vestnik [Age of tolerance: scientific-publicistic Bulletin]*. Moscow: Publ. MGU, 2001. Vyp. 2, pp. 90—101.
17. Sheinov V.P. Assertivnoe povedenie: preimushchestva i vospriyatie [Assertive behavior: benefits and perceptions]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2014, no. 2, pp. 107—120. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. Ashford N. Principles for a free society. Second edition. Brome: Publ. Blomberg and Janson, 2001. 96 p.
19. Decio V. Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence. *Psychoanalytic Psychology*, 2015, no. 32 (1), pp. 23—35. doi.org/10.1037/a0037858
20. Marcus G.E., Sullivan J.L., Theiss-Morse E., Wood S.L. With malice toward some: How people make civil liberties judgment. New York: Publ. Cambridge University Press, 1995. 660 p. doi.org/10.1017/CBO9781139174046
21. Mondak J., Sanders M. Tolerance and intolerance, 1976—1998. *American Journal of Political Science*, 2003. Vol. 47 (3), pp. 492—502.
22. Rostad W.L., Whitaker D.J. The Association Between Reflective Functioning and Parent. Child Relationship Quality. *Journal of Child and Family Studies*, 2016. Vol. 25 (7), pp. 2164—2147. doi.org/10.1007/s10826-016-0388-7
23. Smekal V. Tolerance: Anthropological and Psychological View. *Studia Psychologica*, 1995. Vol. 37 (5), pp. 287—289.
24. Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A. Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment. *Attachment and Human Development*, 2015. Vol. 17 (1), pp. 1—22. doi.org/10.1080/14616734.2014.969749

**Всероссийский конкурс профессионального мастерства
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»
Пресс-релиз от 11 сентября 2018 г.**

Министерство просвещения Российской Федерации
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский государственный психолого-педагогический университет

**11 октября 2018 года в 10:00
в Психологическом институте Российской академии образования (г. Москва)
состоится торжественная церемония открытия
Всероссийского конкурса профессионального мастерства
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2018»**

В этот день лучшие педагоги-психологи из 85 регионов нашей страны соберутся в главном психологическом институте России, чтобы дать старт очным испытаниям федерального этапа конкурса.

Площадкой проведения конкурсных испытаний Всероссийского конкурса «Педагог-психолог России — 2018» в период с 12 по 15 октября 2018 года станет федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» и Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС. В рамках конкурсных мероприятий для всех участников будут также проведены мастер-классы ведущими экспертами в области психологии образования.

Завершится конкурс 16 октября 2018 года торжественным объявлением победителя, призеров и лауреатов конкурса в Министерстве просвещения Российской Федерации.

В торжественной церемонии открытия и закрытия конкурса примут участие представители органов государственной власти Российской Федерации, российские ученые и эксперты в области образования и науки.

Организаторы конкурса:

Министерство просвещения Российской Федерации, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Конкурс проводится ежегодно с 2007 года в целях повышения профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России, повышения престижа психологической службы в системе образования в Российской Федерации.

Задачи конкурса:

- создание условий для самореализации педагогов-психологов, раскрытия их творческого потенциала;
- выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;
- распространение передового профессионального опыта педагогов-психологов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на всех уровнях образования;
- тиражирование лучших психолого-педагогических практик и инновационных технологий оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Конкурс проводится в два этапа:

- в региональном этапе принимают участие педагоги-психологи образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи субъектов Российской Федерации;
- в федеральном этапе участвуют педагоги-психологи — победители регионального этапа конкурса.

Порядок проведения конкурса определен положением о конкурсе.

Программа проведения конкурсных мероприятий — на официальном сайте конкурса <http://педагогпсихолог.рф>.

Аккредитация СМИ

На сайте МГППУ: <http://mgppu.ru/project/info/4/5996>

Фатима Эркенова, к. филол. н.,

Начальник отдела по информационной политике и связям с общественностью управления информационными

и издательскими проектами Московского государственного психолого-педагогического университета

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 408

+7 (495) 607-64-17 (офис/office)

+7 (926) 923-02-19 (моб./mob.)

e-mail: ErkenovaFS@mgppu.ru