

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **4**

**2019**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2019 • Том 24 • № 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 развития**

**Морсанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.**

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ  
ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ ДИНАМИКОЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ..... 5

**Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н.**

МОРАЛЬНЫЕ СУЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ..... 22

**Шульга Т.И.**

ОСОЗНАННОСТЬ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ И ПОДРОСТКОВ,  
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, КАК ФАКТОР  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ..... 36

**Данилова Е.Е.**

СОДЕРЖАНИЕ И ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ  
СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ..... 51

**Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Залыгаева С.А.**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ ..... 62

---

### **Психология образования**

**Панов В.И. Селезнева М.В.**

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ВОЕННОГО ВУЗА  
НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ..... 72

**Борисова Е.Ю.**

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 81

**Савина Е.А., Эстерле А.Е., Савенкова И.А., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ И ПОТРЕБНОСТИ  
В КОНСУЛЬТАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА  
У ШКОЛЬНИКОВ 7-Х, 9-Х И 11-Х КЛАССОВ ..... 92

---

**Developmental Psychology**

**Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G.**  
PERSONALITY AND MOTIVATIONAL FEATURES AND CONSCIOUS  
SELF-REGULATION IN EARLY ADOLESCENTS WITH DIFFERENT  
DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ..... 5

**Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N.**  
MORAL JUDGMENTS IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS  
OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ..... 22

**Shulga T.I.**  
MINDFULNESS IN ORPHAN AND PARENTLESS ADOLESCENTS AS A FACTOR  
OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING ..... 36

**Danilova E.E.**  
THE CONTENT AND DYNAMICS OF THE MOTIVATIONAL PREFERENCES  
OF MODERN YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND YOUNGER ADOLESCENTS ..... 51

**Shalaginova K.S., Kulikova T.I., Zalygaeva S.A.**  
GENDER FEATURES OF BULLYING IN ADOLESCENCE ..... 62

---

**Educational Psychology**

**Panov V.I., Selezneva M.V.**  
A STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN MILITARY  
UNIVERSITY TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AT DIFFERENT  
STAGES OF AGENCY FORMATION ..... 72

**Borisova E.Yu.**  
OPPORTUNITIES FOR SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL  
CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION ..... 81

**Savina E.A., Esterle A.E., Savenkova I.A., Ovsyanikova E.A., Khudaeva M.Yu.**  
A STUDY OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AND NEEDS  
IN SCHOOL PSYCHOLOGIST'S CONSULTATION  
IN 7<sup>TH</sup>, 9<sup>TH</sup>, AND 11<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS ..... 92

Уважаемые читатели!

Представляем четвертый выпуск журнала 2019 года. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и развития.

В рубрике «Психология развития» представлены результаты эмпирических исследований, проведенных на выборках разного возраста по тематике психологического благополучия. На примере учащихся начальной школы показано значимое влияние развития осознанной саморегуляции на различные проявления психологического благополучия. У подростков выделены типы психологического благополучия и различия в уровне моральных суждений. У подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, изучена взаимосвязь осознанности, показателей психологического благополучия, эмоциональной регуляции с рядом социально-психологических характеристик личности. Педагогам будут интересны результаты исследования мотивационных предпочтений младших школьников и младших подростков, а школьным психологам — направления работы психолога по профилактике риска школьной травли.

В рубрике «Психология образования» приведены результаты исследования психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7, 9 и 11 классов. Выделены субъектные качества педагогов, необходимые для оптимизации образовательного процесса в военном вузе. В рубрике представлен материал, описывающий особенности социализации младших школьников 8-11 лет с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзивного и специального образования.

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»*

# Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия

**Моросанова В.И.\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
morosanova@mail.ru

**Бондаренко И.Н.\*\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
pondi@inbox.ru

**Фомина Т.Г.\*\*\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
tanafomina@mail.ru

Рассматривается проблема динамики психологического благополучия учащихся и роли осознанной саморегуляции учебной деятельности в обеспечении его стабильности при переходе из начальной в среднюю школу. Основная задача эмпирического исследования состояла в выявлении на основе лонгитюдных данных особенностей саморегуляции у учащихся с различны-

## Для цитаты:

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5—21. doi: 10.17759/pse.2019240401

\* Моросанова Варвара Ильинична, член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, ведущая лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: morosanova@mail.ru

\*\* Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: pondi@inbox.ru

\*\*\* Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: tanafomina@mail.ru

ми траекториями психологического благополучия. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных школ (N=298). Первый этап лонгитюдного исследования был осуществлен в 4 классе, второй — спустя 6—8 месяцев, когда учащиеся перешли в 5 класс. Завершили опросы в двух точках лонгитюда 239 чел. (48% — мальчики). Учащиеся были обследованы с помощью комплекса диагностических методик, включающих: «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)»; «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению», «Большая пятерка — детский вариант». Описаны три траектории изменения психологического благополучия учащихся при переходе из младшей в среднюю школу: «Повышение», «Стабильное» и «Понижение». Выявлены значимые различия регуляторных характеристик в отношении выделенных групп. При разных траекториях психологического благополучия также существует специфика академической мотивации, отношения к учению и выраженности личностных диспозиций. Показано значимое влияние развития осознанной саморегуляции на различные проявления психологического благополучия учащихся. Установлено, что для учащихся начальной школы значимыми ресурсами психологического благополучия на следующих этапах обучения могут выступать такие регуляторные особенности, как планирование целей, программирование действий, оценивание их результата и гибкость как способность вносить коррективы при изменении условий.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, психологическое благополучие, мотивация, личностные характеристики, младшие подростки.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), в котором акцентируется значимость личностных и метапредметных результатов обучения, определяет четкие ориентиры в отношении приобретаемых компетенций — совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности. Однако возникает риск, что в процессе овладения многочисленными компетенциями будет утрачена такая важная составляющая, как психологическое благополучие ребенка. Исследования свидетельствуют о том, что именно в период обучения в школе закладывается прочный фундамент для благополучия и позитивного функционирования во взрослой жизни [14; 16; 18; 24]. Актуальным сегодня для системы образования является одновременное решение двуединой задачи — обеспечение эффективного овладения учащимися компетенциями

при сохранении оптимального психологического благополучия.

Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся, по нашему мнению, позволяет приблизиться к решению этой задачи, поскольку она рассматривается нами как значимый ресурс психологического благополучия учащихся. При всей актуальности роли данного аспекта в обеспечении психологического благополучия подростков, исследований этого вопроса крайне мало. К настоящему времени показана особая роль механизмов и факторов, связанных с актуализацией самопроцессов. Установлено, что значимый вклад в психологическое благополучие вносят самооценка [32]; самоэффективность [19]; самоконтроль [29; 36]; самонаправленность [25]; внутренняя мотивация [6; 30]; саморегуляция [12; 35]. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится проведение лонгитюдных исследований, в ходе которых ставится задача изучить прогностические факторы благополучия.

Результаты уже проведенных немногочисленных лонгитюдных исследований свидетельствуют, что развитие навыки самоконтроля у подростков предсказывают более высокий уровень позитивного аффекта и психологического благополучия в целом [15; 21; 29]. Изучены связи позитивного развития подростков и саморегуляции [17]. Последняя оказывается значимым предиктором позитивного функционирования подростков-пятиклассников; выявлены отрицательные связи с проявлениями депрессии и делинквентного поведения [38]. Саморегуляция снижает вероятность проявлений проблемного и рискованного поведения подростков [28]. Стратегии саморегуляции, а также целевая ориентация и внутренняя мотивация положительно прогнозируют психологическое благополучие учащихся. В этом контексте обучение учащихся эффективным стратегиям саморегуляции рассматривается как одно из ведущих направлений в области сохранения психического здоровья [22; 33; 34; 37].

В настоящей статье на материале лонгитюдных данных представлены результаты исследования, описывающие динамику психологического благополучия и влияние на него развития осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся при переходе из 4 в 5 класс. В 5 классе существенно меняются условия образовательного процесса: увеличивается количество изучаемых предметов, расширяется состав учителей, меняется коллектив класса. Вследствие этого резко возрастает нагрузка на адаптационные возможности и регуляторные способности школьников. Именно в этот период разными исследователями фиксируются изменения в качестве и уровне психологического благополучия на выборках учащихся различных стран [27]. Отмечается, что субъективные оценки благополучия школьников расходятся между начальной школой (7,5—10,5 лет) и младшим подростковым возрастом (10,5—13,8 лет), что требует своей проверки на российской выборке [2; 3]. Сам феномен саморегуляции учебной деятельности неизменно вызывает пристальный интерес исследователей. Метаанализы свидетельствуют о том, что связь

между успешным целедостижением и психологическим благополучием достаточно устойчива [20].

Таким образом, с одной стороны, в психологии накоплен ряд фактов, однозначно свидетельствующих о влиянии осознанной саморегуляции на психологическое благополучие учащихся, а с другой — эти вопросы мало изучены на выборках школьников разного возраста. Это дает основание говорить о том, что лонгитюдные исследования позволят выявить прогностические связи между регуляторными особенностями школьников и уровнем их благополучия, особенно в переходные периоды обучения.

Мы рассматриваем осознанную саморегуляцию как интегративный когнитивно-личностный конструкт, включающий систему когнитивных процессов переработки информации (планирование целей, моделирование значимых для их достижения условий, программирование действий, оценивание результатов) и инструментальных личностно-регуляторных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность и др.) [8]. Кроме этого, в настоящем исследовании мы исходим из эвдемонистического понимания психологического благополучия. В этом контексте оно характеризуется через удовлетворенность собственной самореализацией в конкретных жизненных обстоятельствах, гармонию целей, ценностей, смыслов [31]. Согласно концепции К. Рифф, выделяются шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Таким образом, в настоящем исследовании предполагалось ответить на ряд вопросов.

Во-первых, какова динамика осознанной саморегуляции учебной деятельности и психологического благополучия учащихся при переходе из 4 в 5 класс?

Во-вторых, каковы особенности саморегуляции у учащихся с различными траекториями изменения благополучия при переходе из 4 в 5 класс?

В-третьих, есть ли специфика в проявлении личностных и мотивационных особенно-



стей, а также эмоционального отношения к учению у учащихся с различными траекториями психологического благополучия?

В-четвертых, можно ли рассматривать осознанную саморегуляцию в качестве прогностического ресурса различных параметров психологического благополучия при переходе из 4 в 5 класс?

### Методы и организация исследования

В настоящем исследовании использовалась схема двухволнового панельного лонгитюда, в рамках которой был использован комплекс диагностических методик, направленных на выявление осознанной саморегуляции учебной деятельности, психологического благополучия, академической мотивации, отношения к учению и личностных характеристик учащихся. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги. Данные T1 были собраны на выборке учащихся 4 классов (298 чел., 51% — мальчики, средний возраст:  $M=10,31$  лет,  $\sigma\pm 0,48$ ) в четвертой четверти учебного года (март-апрель); данные T2 были собраны спустя 6—8 месяцев, когда учащиеся перешли в 5 класс ( $N=293$  чел., 49,8% — мальчики, средний возраст:  $M=10,62$ ,  $\sigma\pm 0,50$ ) в конце первой четверти учебного года (октябрь—ноябрь). Завершили опросы T1 и T2 239 чел. (48% — мальчики).

Регуляторно-личностные особенности диагностировались с помощью опросной методики «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)» [9]. Вопросы здесь представлены в виде описания типичных учебных, повседневных ситуаций, которые необходимо оценить применительно к себе по 6-балльной шкале. У учащихся оцениваются следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата и личностные свойства — гибкость, самостоятельность, ответственность и общий уровень как сумма по всем шкалам.

«Шкала проявлений психологического благополучия подростков» [10; 23] позволяет оценить психологическое благополучие по следующим шести шкалам: «Управление соб-

ственной личностью и событиями», «Общительность», «Счастье», «Вовлеченность в социальное взаимодействие», «Самооценка», «Душевное равновесие», а также интегральный уровень психологического благополучия. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал методики на нашей выборке составил от 0,62 до 0,73.

Диагностика академической мотивации проводилась с использованием опросника «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» [4]. Методика включает 8 шкал: 3 шкалы внутренней мотивации (познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителей, экстернальная мотивация) и шкалу амотивации. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал методики на нашей выборке составил от 0,46 для шкалы «Интроецированная мотивация» до 0,87 для шкалы «Познавательная мотивация».

Для диагностики личностных особенностей использовалась русская адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант», содержащая 62 утверждения, которые необходимо оценить по 5-балльной шкале [7]. Измеряемые шкалы: «Нейротизм» ( $\alpha$  Кронбаха — 0,88), «Экстраверсия» (0,74), «Открытость опыту» (0,94), «Дружелюбность» (0,94), «Добросовестность» (0,96).

«Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» [1] позволяет оценить следующие показатели, связанные с мотивационно-эмоциональным отношением к школе: «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Мотивация избегания неудач», «Тревога», «Гнев» и общий уровень отношения к учению. Коэффициенты надежности шкал методики составили от 0,69 для шкалы «Мотивация достижения» до 0,87 для шкалы «Гнев».

На выборке учащихся 4-х классов использовались методики: «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)», «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Большая пятерка — детский вариант». Во второй точке лонгитюда, в 5 классе

к этому комплекту были добавлены методики диагностики академической мотивации и отношения к учению. Кроме этого, были собраны данные об академической успеваемости школьников как в 4-м, так и в 5-м классе.

### Результаты исследования

Средние значения показателей психологического благополучия в 4-х и 5-х классах представлены в табл. 1.

Данные табл. 1 позволяют сделать вывод, что все показатели компонентов благополучия и его общий уровень в пятом классе значимо возрастают, за исключением показателя «Душевное равновесие». Особенно отметим рост показателя «Управление собственной личностью и событиями». Несомненно, содержательно он связан с осознанным регулированием собственной активности по достижению учебных целей. Этот факт позволяет поставить задачу выявления взаимосвязей благополучия с осознанной саморегуляцией. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что все компоненты благополучия высоко значимо взаимосвязаны с регуляцией ( $r=0,19—0,55$ ,  $p<0,01$ ). Исключение составило личностное свойство Самостоятельность.

Анализ взаимосвязей психологического благополучия и академической мотивации выявил высоко значимые положительные связи со всеми показателями, кроме Интро-ецированной и Экстернальной мотивации, на

уровне  $r=0,26—0,49$ ,  $p<0,01$ . Соответственно, Амотивация отрицательно взаимосвязана со всеми показателями благополучия на уровне  $r=-0,24—0,30$ ,  $p<0,01$ . Личностные свойства Экстраверсия, Доброжелательность, Добро-совестность и Открытость опыту положительно связаны со всеми показателями ( $r=0,35—0,52$ ,  $p<0,01$ ). Нейротизм не продемонстрировал значимых взаимосвязей с показателями благополучия. Отсутствие взаимосвязей может быть объяснено сниженными значениями этого свойства, что, в свою очередь, может быть результатом влияния младшего подросткового возраста, когда ученики еще не умеют хорошо дифференцировать и описывать соответствующие состояния.

### Динамика психологического благополучия

Для сравнения уровня осознанной саморегуляции в группах учащихся с различными траекториями психологического благополучия вычислены 6 новых показателей динамики его изменений при переходе из 4 в 5 класс. Вычислялась разница между показателями, измеренными в 4 и 5 классе. Результаты различий по всем шкалам психологического благополучия представлены в табл. 2. Отрицательные значения свидетельствовали о снижении уровня благополучия, а положительные — о повышении.

Шесть показателей психологического благополучия кластеризованы в соответствии с вышеназванными критериями (метод

Таблица 1

### Описательная статистика показателей психологического благополучия у учащихся 4-х и 5-х классов (N=239)

Показатели психологического благополучия	4 класс		5 класс		t-критерий
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
Управление собственной личностью и событиями	13,52	3,40	14,53	3,35	-4,09***
Общительность	18,95	4,24	19,54	4,05	-2,06*
Счастье	14,74	3,19	15,25	3,21	-2,10*
Вовлеченность в социальное взаимодействие	13,60	3,33	14,15	3,50	-2,14*
Самооценка	14,46	3,35	15,01	3,11	-2,56**
Душевное равновесие	15,33	3,21	15,45	3,28	-0,31
Психологическое благополучие	90,60	16,61	93,53	17,71	-2,44**

Примечания. «\*» —  $p\leq 0,05$ ; «\*\*» —  $p\leq 0,01$ ; «\*\*\*» —  $p\leq 0,001$

k-means). Обратим внимание на тот факт, что число учащихся с отрицательной динамикой психологического благополучия существенно ниже числа учеников с положительной и стабильной динамикой, что позволяет сделать вывод о том, что большинство из них смогли актуализировать ресурсы, обеспечившие им преодоление трудностей переходного периода (табл. 2). Кластеры получили названия «Повышение», «Стабильность» и «Снижение».

Результаты сравнения кластеров по общему уровню психологического благополучия представлены на рис. 1.

Анализ результатов сравнения средних значений общего уровня психологического

благополучия в кластере «Снижение» показал, что если в 4 классе уровень благополучия учеников был значимо выше, в сравнении с другими кластерами, то в 5 классе показатели их психологического благополучия снизились. Для учащихся кластера «Повышение» характерна прямо противоположная динамика. Для группы «Стабильное» наблюдается незначительное повышение уровня психологического благополучия в 5-ом классе. Полученные результаты позволяют предположить, что выявленные траектории психологического благополучия обусловлены регуляторными, мотивационными и/или личностными особенностями учащихся.

Таблица 2  
**Средние значения показателей психологического благополучия в 3 кластерных группах**

Кластеры	N	%	Динамика					
			Управления собственной личностью	Счастья	Вовлеченности в социальное взаимодействие	Самооценки	Душевного равновесия	Общительности
			М	М	М	М	М	М
Повышение	52	21	5,17±2,4	5,5±3,1	4,0±2,9	3,4±2,6	4,3±3,0	3,8±2,4
Стабильность	182	57	1,0±3,0	0,5±3,4	0,6±2,8	0,7±2,1	0,5±2,7	0,1±2,6
Снижение	30	12	-3,7±3,2	-4,4±4,1	-4,1±3,9	-3,8±2,8	-3,6±2,6	-3,8±2,8

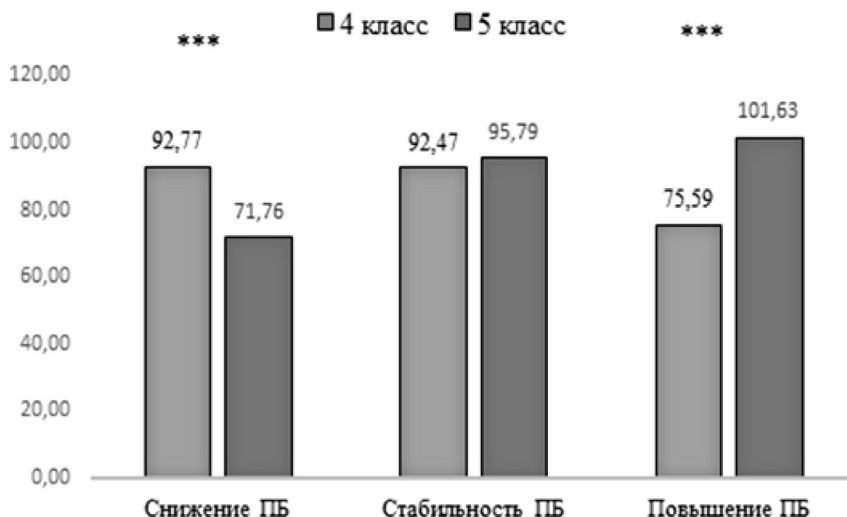


Рис. 1. Сравнение выделенных групп по общему уровню психологического благополучия в 4 и 5 классах. \*\*\* —  $p < 0,001$

**Особенности саморегуляции и ее динамики у учащихся с разными траекториями изменения психологического благополучия**

Для проверки гипотезы о связи динамики психологического благополучия с уровнем саморегуляции выполнен дисперсионный анализ, в котором сравнивались все показатели осознанной саморегуляции в трех выделенных кластерах. Результаты, полученные на выборке четвероклассников, показали отсутствие различий по всем показателям. В пятом классе, напротив, значимые различия выявлены по всем регуляторным показателям, кроме регуляторно-личностного свойства Самостоятельность. Наибольшие различия между кластерами наблюдались по показателям Оценка результатов, Ответственность и Надежность (рис. 2).

Подчеркнем, что у учащихся кластера «Повышение» в 5 классе общий уровень саморегуляции самый высокий, а у учащихся кластера «Снижение» — самый низкий. На

рис. 2 представлены показатели саморегуляции в трех кластерах (средние).

На рис. 2 показано, что учащиеся кластера «Стабильность» характеризуются гармоничным профилем — значения показателей колеблются в пределах одного деления. Профили в кластерах «Повышение» и «Снижение» схожи по направленности. Такой тип профиля, с высоким Планированием и Программированием и сниженными значениями Моделирования и Оценки результатов, относится к категории акцентуированных. Мы не обнаружили значимых различий по показателю Самостоятельности. Вероятно, все учащиеся оценивают переход в среднюю школу как «вызов» именно этому регуляторно-личностному свойству.

Попарное сравнение показателей (критерий Манна—Уитни) показало, что именно регуляторный процесс Оценки результатов в кластере «Снижение» имеет самый низкий уровень развития в сравнении с кластерами «Стабильность» ( $p \leq 0,04$ ) и «Повышение»

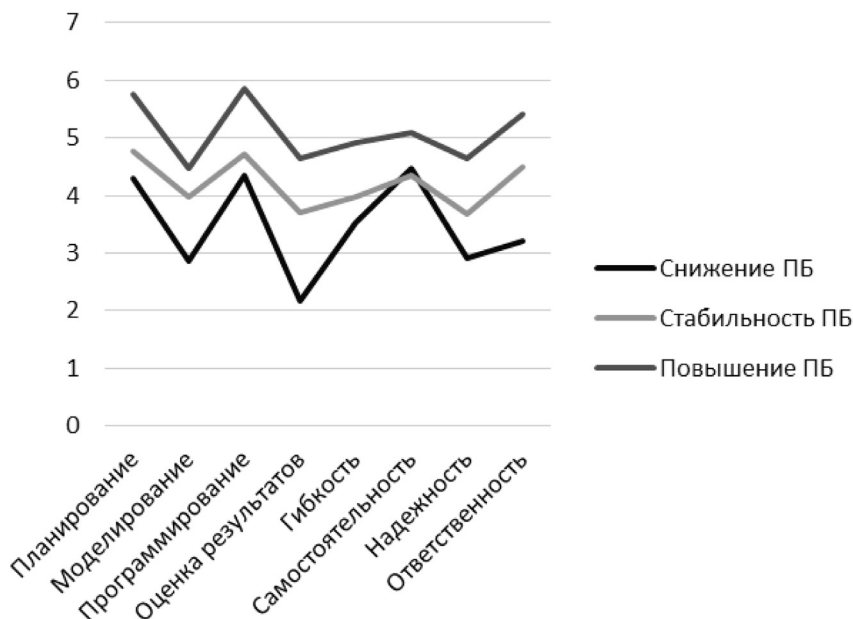


Рис. 2. Сравнение средних значений показателей саморегуляции в трех кластерах. \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$ ; ПБ — психологическое благополучие

( $p < 0,02$ ). Также в кластере «Снижение» значительно ниже результаты по регуляторно-личностному свойству Ответственность в сравнении с кластером «Повышение» ( $p < 0,007$ ). Полученные результаты показали, что учащиеся, способные выделить значимые для достижения учебных целей условия, стремящиеся быстро сориентироваться в изменяющейся ситуации, а главное, выбрать в соответствии с условиями программу своих учебных действий (показатель Моделирования значимых условий), также хорошо формируют критерии успешности учебной деятельности, гибко адаптируются к их изменениям в условиях учебной подготовки (Гибкость), внимательны к требованиям преподавателей (Оценка результатов). Можно утверждать, что высокий уровень этих процессов и свойств саморегуляции обеспечивает поддержание стабильно высокого уровня психологического благополучия и, таким образом, несомненно, является его ресурсом при переходе из младшей в среднюю школу.

Для выявления и описания специфических особенностей изменения компонентов саморегуляции у учащихся с различными траекториями психологического благополучия выполнен анализ изменений уровня показателей осознанной саморегуляции при переходе из 4 в 5 класс (табл. 3).

Проанализированы изменения показателей саморегуляции в кластерах (Wilcoxon test) для двух связанных выборок. Подчеркнем, что выявлен рост саморегуляции по всем показателям во всех кластерах.

Механизмом поддержания высокого психологического благополучия в кластере «Стабильность» является развитый регуляторный процесс Планирования и высокий уровень регуляторно-личностного свойства Ответственности. Можно предположить, что эту группу составили учащиеся, осознанно ставящие перед собой учебные цели и последовательно их достигающие. Планирование, Моделирование, Гибкость, Ответственность, Общий уровень саморегуляции, то есть все регуляторные компоненты, поддерживающие психологическое благополучие, значимо выросли.

Повышение показателей их психологического благополучия обеспечивается гибкой адаптацией к требованиям новых учителей, которые сменяют единственного преподавателя младшей школы. Об этом можно судить по росту показателей процессов Планирования и Оценки результатов, играющих ведущую роль в обеспечении высокой академической успеваемости.

Снижение показателей психологического благополучия связано с неспособностью

Таблица 3

**Изменение уровня показателей саморегуляции при переходе из 4 в 5 класс в группах, различающихся по динамике благополучия**

Показатели в группах	N	Z	p
<b>Снижение психологического благополучия</b>			
Оценка результатов (4 класс) ⇒ Оценка результатов (5 класс)	28	2,05	0,04
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		1,79	0,07
<b>Стабильное психологическое благополучие</b>			
Планирование (4 класс) ⇒ Планирование (5 класс)	178	2,28	0,02
Моделирование (4 класс) ⇒ Моделирование (5 класс)		2,99	0,00
Гибкость (4 класс) ⇒ Гибкость (5 класс)		2,83	0,00
Ответственность (4 класс) ⇒ Ответственность (5 класс)		2,28	0,02
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		2,99	0,00
<b>Повышение психологического благополучия</b>			
Планирование (4 класс) ⇒ Планирование (5 класс)	27	1,99	0,05
Оценка результатов (4 класс) ⇒ Оценка результатов (5 класс)		2,17	0,03
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		2,73	0,01

учеников оценить значимые для достижения учебных целей условия и игнорирование обратной связи, которую дают ученикам их преподаватели в виде оценок, замечаний и рекомендаций. В кластере «Снижение» возрастет лишь процесс Оценки результатов. Можно предположить, что в этом случае у учеников может не хватать ресурсов для поддержания высокого уровня показателей благополучия и успеваемости.

Полученные результаты дают возможность говорить о том, что чем лучше развиты процессы и регуляторно-личностные свойства саморегуляции, тем успешнее идет процесс перехода к новой системе обучения в средней школе, и тем более благополучным будет чувствовать себя ученик.

***Личностные особенности, академическая мотивация и эмоционально-мотивационное отношение к учению у учащихся с разными траекториями психологического благополучия***

Для того чтобы выявить другие, отличные от саморегуляции, но значимые механизмы динамики благополучия при переходе из начальной школы в среднюю, было выполнено сравнение показателей личностных особенностей, академической мотивации и эмоционально-мотивационного отношения к учению в этих кластерах.

**Академическая мотивация.** Дисперсионный анализ для трех независимых групп по показателям мотивации показал, что группы различаются по Интроецированной мотивации ( $p \leq 0,001$ ), Амотивации ( $p \leq 0,007$ ), Мотивации уважения родителей ( $p \leq 0,03$ ), Экстернальной мотивации ( $p \leq 0,04$ ). Шкала Интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное чувством долга перед собой и другими значимыми людьми. Обнаружено, что кластер «Повышение» превосходит остальные по этому показателю. Интересным представляется факт, что кластер «Снижение» по этому же показателю находится на втором месте. Вероятно, сниженная успеваемость должна заставлять учащихся прикладывать дополнительные усилия, которые

могут быть вознаграждены, в том числе и переживанием психологического благополучия. Но в то же время в группе «Снижение» наблюдается значительное увеличение значений показателя шкалы Амотивация, которая измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Таким образом, у учащихся этого кластера выявлен мотивационный конфликт: с одной стороны, есть желание приложить усилия, чтобы заслужить одобрение, с другой — эти усилия оцениваются как бессмысленные, что приводит к снижению успеваемости и психологического благополучия. Шкала Экстернальной мотивации оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Интересно отметить, что по этому показателю кластер «Повышение» значимо превышает кластеры «Снижение» и «Стабильность» ( $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,02$  соответственно).

Шкалы «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития» и «Мотивация самоуважения» принято относить к категории «внутренней» мотивации, то есть исходящей из потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой. По этим шкалам различия между кластерами не выявлены. По всем шкалам, которые условно относят к внешней мотивации — побуждение к деятельности посредством сил извне — были выявлены значимые различия. Таким образом, можно сделать вывод, что поскольку младшие подростки практически не различаются по внутренней мотивации, она пока находится в процессе формирования.

**Личностные свойства.** Сравнение кластеров по личностным свойствам (дисперсионный анализ) не обнаружило значимых различий ни по одному из показателей. Кластер «Снижение» ниже кластеров «Стабильность» и «Повышение» на уровне тенденции ( $Z=1,86$ ,  $p < 0,06$ ). Интересным представляется факт выражено низкого уровня показателя

Нейротизма во всех трех кластерах. Средние значения по всем показателям Big5 в них колеблются от 35 до 39, в то время как уровень нейротизма не превышает 24. Согласно нашим исследованиям, нейротизм становится устойчивым предиктором успеваемости учащихся лишь к 10—11 классу [26].

**Мотивационно-эмоциональное отношение к учению.** По показателям эмоционально-мотивационного отношения к учению выявлены различия по уровню Тревоги ( $p \leq 0,03$ ), Гнева ( $p \leq 0,05$ ), Мотивации избегания неудачи ( $p \leq 0,04$ ) и интегральному показателю отношения к учению ( $p \leq 0,002$ ) (дисперсионный анализ). Полученные результаты не нуждаются в подробной интерпретации: стабильность психологического благополучия и его повышение положительно взаимосвязаны с Мотивацией достижения и отрицательно с Гневом, Тревогой и Мотивацией избегания неудачи. Интересные данные получены по шкале Познавательная активность. Самые высокие значения — в кластере «Стабильность»; в кластерах «Снижение» и «Повышение» значения практически одинаковы. Следовательно, именно поддержка познавательной активности может стать ресурсом преодоления

снижения психологического благополучия у учащихся.

### **Перекрестно-лонгитюдный регрессионный анализ**

Был проведен регрессионный анализ, чтобы ответить на следующие вопросы: 1) является ли саморегуляция значимым долгосрочным предиктором психологического благополучия учащихся?; 2) какие регуляторные особенности при этом могут иметь большее значение для разных проявлений психологического благополучия учащихся?. И, кроме того, какие регуляторные особенности при этом могут иметь большее значение для разных проявлений психологического благополучия учащихся. В качестве независимых переменных выступали показатели саморегуляции учащихся, измеренные в 4 классе. В качестве зависимых переменных — показатели параметров психологического благополучия учащихся 5 класса. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Результаты свидетельствуют о том, что для разных проявлений психологического благополучия учащихся можно выделить специфические регуляторные предикторы. Обращает на

Таблица 4

### **Характеристики регрессионных моделей**

<b>Зависимая переменная</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>Значимые предикторы</b>	<b>Beta</b>	<b>p</b>
Управление собственной личностью и событиями	0,173	6,773	Программирование	0,179	0,017
Счастье	0,128	4,772	Оценка результата	0,148	0,042
Вовлеченность в социальное взаимодействие	---	---	---	---	---
Самооценка	0,209	8,583	Программирование	0,216	0,003
			Оценка результата	0,161	0,020
Душевное равновесие	0,195	7,855	Планирование	0,153	0,043
			Программирование	0,240	0,001
Общительность	0,168	6,545	Программирование	0,238	0,002
Общий уровень ПБ	0,250	10,875	Планирование	0,166	0,023
			Программирование	0,244	0,001
			Оценка результата	0,141	0,037
			Гибкость	0,123	0,031

*Примечание.* R<sup>2</sup> — коэффициент детерминации; Beta — стандартизированный регрессионный коэффициент; p — уровень значимости.



себя внимание тот факт, что регуляторный процесс Программирования является предиктором большинства показателей благополучия учащихся. Единственный показатель, для которого не обнаружены значимые регуляторные предикторы, — Вовлеченность в социальное взаимодействие. По-видимому, это связано с тем, что социальная активность во многом обусловлена внешними факторами. Для общего уровня психологического благополучия прогностическими факторами выступили показатели Планирования, Программирования, Оценки результата и Гибкости. Таким образом, полученные данные позволяют полагать, что развитие осознанной саморегуляции и отдельных ее компонентов в определенной степени является значимым прогностическим ресурсом как для общего уровня психологического благополучия, так и для его отдельных проявлений.

### **Обсуждение результатов**

В настоящем исследовании получены результаты, позволяющие на материале лонгитюдных данных описать специфику саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся с различной динамикой психологического благополучия на этапе перехода из начальной в основную школу. Следует отметить значимый в теоретическом и практическом отношении факт о том, что снижение психологического благополучия в пятом классе наблюдается у меньшей части учащихся (21%). Анализ траекторий изменений психологического благополучия учащихся показал, что большинство учеников смогли сохранить и повысить его уровень на новом этапе обучения, актуализировав свои регуляторные и личностные ресурсы. Во всех выделенных группах в пятом классе отмечен рост общего уровня саморегуляции. Эти данные соответствуют ранее полученным нами результатам об аналогичных тенденциях в изменении при переходе из начальной в среднюю школу близкого к психологическому благополучию конструкта субъективного благополучия [11].

Три группы с различными траекториями благополучия отличаются актуализированными в пятом классе регуляторными ресурсами адаптации к новым условиям обучения. Так,

стабильность и повышение психологического благополучия характерны для учащихся, которые осознанно ставят перед собой учебные цели и последовательно их достигают, что обеспечивается регуляторным процессом Планирования и регуляторно-личностным свойством Ответственности. Повышение благополучия дополнительно обеспечивается гибкой адаптацией к новым требованиям и преподавателям. Его снижение связано с низкой способностью учеников оценить значимые для достижения учебных целей условия и игнорированием обратной связи, которую дают ученикам их учителя в виде оценок, замечаний и рекомендаций.

Кроме этого, результаты исследования позволили выявить специфические особенности проявления личностных, мотивационных и эмоциональных характеристик у учащихся с различными траекториями психологического благополучия. Поддержание психологического благополучия на стабильно высоком уровне связано с высокой Познавательной активностью и Экстраверсией. Снижение благополучия происходит на фоне мотивационного конфликта и низкой саморегуляции. Эти данные не противоречат ранее полученным результатам. Положительные эмоции играют ключевую роль в поддержании высокой познавательной активности, мотивации достижения и академической успеваемости. При этом сочетание низкой познавательной активности, средней саморегуляции и низкой мотивации достижения делает негативные эмоции значимым фактором неуспеваемости в школе [13]. Полученные результаты позволяют предположить, что негативные эмоции, мотивация избегания неудач и низкая саморегуляция могут вносить существенный вклад в снижение психологического благополучия учащихся.

Стабильность психологического благополучия в наибольшей степени опирается на высокую познавательную активность, средний уровень развития саморегуляции, высокую Экстраверсию. Открытость, Доброжелательность и Добросовестность также высоки, как и у учащихся с повышением благополучия. Для них характерна сниженная «внешняя» мотивация.



Понижение психологического благополучия в пятом классе вызвано, по-видимому, рядом разнонаправленных процессов. С одной стороны, эти ученики продемонстрировали высокую Познавательную мотивацию и Мотивацию саморазвития и Самоуважения, с другой стороны, эта «внутренняя» мотивация «конкурирует» с высокой Амотивацией. При достаточно высокой познавательной активности диагностируются гнев и тревога. Снижены Открытость, Доброжелательность и Добросовестность при повышенном Нейротизме. Вероятно, низкий уровень развития саморегуляции не позволяет ученикам организовать свое целенаправленное поведение по достижению как академической успеваемости, так и психологического благополучия.

Значимая роль развития осознанной саморегуляции в прогнозе психологического благополучия учащихся продемонстрирована на материале лонгитюдных данных. При этом показано, что в отношении разных проявлений психологического благополучия регуляторные предикторы имеют свою специфику. В первую очередь значимую роль играют регуляторные процессы (планирование, программирование, оценивание результата). Результаты, с одной стороны, подтверждают уже существующие данные о роли саморегуляции в динамике благополучия и удовлетворенности жизнью подростков, а с другой — вносят вклад в дальнейшее развитие этой проблематики.

### Выводы

1. На основании данных лонгитюдного исследования выявлены группы учащихся, различающиеся динамикой психологического благополучия при переходе из начальной в среднюю школу. Доля учащихся с отрицательной динамикой психологического благополучия существенно ниже, чем с положительной и стабильной. Полученный результат позволяет заключить, что большинство учеников смогли актуализировать ресурсы преодоления трудностей переходного периода.

2. Чем лучше развита осознанная саморегуляция в начальной школе, тем успешнее ученики переходят к системе обучения в средней школе и тем более благополучными чувствуют себя в ней.

3. Группы с различными траекториями психологического благополучия различаются регуляторными ресурсами адаптации к новым условиям обучения. Выявлено, что регуляторный процесс планирования учебных действий является ресурсом поддержания стабильности психологического благополучия учащихся. Для того, чтобы благополучие повышалось, дополнительно к этому требуется гибкая адаптация к новым требованиям и преподавателям. Впервые показано, что снижение психологического благополучия связано, прежде всего, с неумением выявлять и оценивать значимые факторы обучения, а также с недооценкой обратной связи, которую дают своим ученикам учителя в виде оценок, замечаний и рекомендаций.

4. Выявлены специфические особенности личностных, мотивационных и эмоциональных свойств у учащихся с различными траекториями психологического благополучия. Его повышение обеспечивается, прежде всего, высоким развитием осознанной саморегуляции. Поддержание на стабильно высоком уровне — высокой Познавательной активностью и Экстраверсией. Снижение психологического благополучия происходит на фоне мотивационного конфликта и низкой саморегуляции.

5. Развитие осознанной саморегуляции выступает в качестве значимого прогностического ресурса различных проявлений психологического благополучия учащихся при переходе из начальной школы в основную.

Результаты исследования дают основания полагать, что развитие навыков саморегуляции является эффективным направлением для выработки стратегий повышения психологического благополучия учащихся в современной школе, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности, формирования продуктивных стратегий учебной деятельности. В контексте будущих исследований актуальным представляется изучение специфики взаимосвязи саморегуляции и психологического благополучия у учащихся других возрастов, выявление многомерных структурных связей между саморегуляцией, академической мотивацией, успеваемостью и психологическим благополучием.

### Литература

1. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 64—70.
2. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. doi:10.17759/pse.2017220606.
3. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. doi: 10.17759/pse.2017220206
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46—58. doi: 10.17759/chp.2016120205/
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
7. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6—12.
8. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13—24.
9. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для учащихся подросткового возраста // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103—109.
11. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62—74.
12. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206
13. Bondarenko I. The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 405—411. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.080
14. Caprara G.V., Steca P., Gerbino M., Paciello M., Vecchio G.M. Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness // Epidemiology and Psychiatric Sciences. 2006. Vol. 15 (1). P. 30—43. doi: 10.1017/S1121189X00002013
15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 73. P. 82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002
16. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living // Social Indicators Research. 2012. Vol. 107 (3). P. 561—574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
17. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation // Human Development. 2008. Vol. 51 (3) P. 202—224. doi: 10.1159/000135757
18. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being // Current Directions in Psychological Science. 2008. Vol. 17 (4). P. 264—268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00587.x
19. Karademas E.C. Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism // Personality and individual differences. 2006. Vol. 40 (6). P. 1281—1290. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.019
20. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis // Journal of Happiness Studies. 2015. Vol. 16 (1). P. 37—65. doi: 10.1007/s10902-013-9493-0
21. Kuhnle C., Hofer M., Kilian B. Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents // British Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 82 (4). P. 533—548. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x
22. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2011. Vol. 40 (3). P. 249—262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
23. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures // Social indicators research. 1998. Vol. 45 (1—3). P. 475—504. doi: 10.1023/A:1006992032387
24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life

- satisfaction in school children // Canadian journal of school psychology. 2011. Vol. 26 (3). P. 177—192. doi:10.1177/0829573511419089
25. *Moreira P.A., Cloninger C.R., Dinis L., Sá L., Oliveira J.T., Dias A., Oliveira J.* Personality and well-being in adolescents // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 5. P. 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494
26. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V.* Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018. Vol. XLIII. P. 401—410. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53/>
27. *Oriol X., Torres J., Miranda R., Bilbao M., Ortízar H.* Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries // *Children and Youth Services Review*. 2017. Vol. 80. P. 149—156. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.053
28. *Raffaelli M., Crockett L.J.* Sexual risk taking in adolescence: the role of self-regulation and attraction to risk // *Developmental psychology*. 2003. Vol. 39 (6). P. 1036—1046. doi: 10.1037/0012-1649.39.6.1036
29. *Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., Mishely-Yarlap A.* Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17 (1). P. 81—104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
30. *Ryan R.M., Deci E.L.* A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being // *Human autonomy in cross-cultural context*. 2011. Vol. 1. P. 45—64. doi: 10.1007/978-90-481-9667-8\_3
31. *Ryff P.D., Keyes P.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719—727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
32. *Schimmack U., Diener E.* Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being // *Journal of Research in personality*. 2003. Vol. 37 (2). P. 100—106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
33. *Suldo S.M., Shaffer E.J.* Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth // *School Psychology Review*. 2008. Vol. 37 (1). P. 52—68.
34. *Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H.* The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. P. 807—815. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.002
35. *Tian L., Yu T., Huebner E.S.* Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions // *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. P. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037
36. *Tice D.M., Baumeister R.F., Shmueli D., Muraven M.* Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion // *Journal of experimental social psychology*. 2007. Vol. 43 (3). P. 379—384. doi: 10.1016/j.jesp.2006.05.007
37. *Tuominen-Soini H., Salmela-Aro K., Niemivirta M.* Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education // *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22 (3). P. 290—305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
38. *Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M.* Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes // *International Journal of Developmental Science*. 2007. Vol. 1 (1). P. 272—299. doi: 10.3233/DEV-2007-1310

## Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being

**Morosanova V.I.\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
morosanova@mail.ru*

**Bondarenko I.N.\*\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
pondi@inbox.ru*

**Fomina T.G.\*\*\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
tanafomina@mail.ru*

The article deals with the problem of the dynamics of psychological well-being of students. It is focused on the role of conscious self-regulation of learning activities in ensuring the students' psychological well-being stability during their transition from the primary to the middle stage of the secondary school. The main task of the empirical research was to identify, on the basis of longitudinal data, the features of the conscious self-regulation in the students with different trajectories of psychological well-being. The sample of the study consisted of the secondary school students (N = 298). The first stage of the longitudinal study was carried out in grade 4, the second stage — 6—8 months later, when students moved to grade 5. All in all, 239 people (48% boys) completed the questionnaires in two points of the longitude. The students were examined using a set of diagnostic methods, including "Self-Regulation Profile Questionnaire — Junior"; "Scale of manifestations of psychological well-being of adolescents", "Scales of academic motivation of schoolchildren", "Big Five — the children's version", "Methods of diagnostics of the learning motivation and emotional attitude to learning". The study allowed to describing three trajectories of changes in the psychological well-being of students during their transition from the primary to the middle school: "Increasing", "Stable" and "Decreasing". The data analysis made it possible to identify significant differences in the students' regulatory characteristics with regard to selected groups. There are also specific academic motivation, attitudes to learning, and the personal dispositions characterizing students with different psychological well-being trajectories. The study revealed significant influence of the conscious self-regulation development on the various manifestations of the students' psy-

### For citation:

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5—21. doi: 10.17759/pse.2019240401 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Morosanova Varvara Ilyinichna*, PhD in Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: morosanova@mail.ru

\*\* *Bondarenko Irina Nikolaevna*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: pondi@inbox.ru

\*\*\* *Fomina Tatiana Gennadevna*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: tanafomina@mail.ru

chological well-being. The obtained results point out the significant resources of well-being for the primary school students at the next stages of schooling. They are such regulatory features as planning goals, programming actions, evaluating their results, and flexibility as the ability to make corrections when the learning conditions change.

**Keywords:** conscious self-regulation, psychological well-being, motivation, personality characteristics, adolescents.

## References

1. Andreeva A.D., Prikhozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otноsheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly [Method of diagnostics of teaching motivation and emotional attitudes towards teaching in middle and high school]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2009, no. 4, pp. 64—70.
2. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Pereyginina E.B. Sub'ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective well-being of children: measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606.
3. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of psychological well-being in high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 114—120.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65—74. doi: 10.17759/pse.2017220206
5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T. Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspešnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem [Self-control as a resource of the individual-diagnosis and connection with the successful persistence and well-being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Kul'turohistoricheskaya psikhologiya]*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 46—58. doi: 10.17759/chp.2016120205/
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Internal and external motivation in students: sources and influences on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35—45.
7. Malykh C.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika «Bol'shaya pyaterka — detskii variant» [Adaptation of the Russian version of the «Big Five Questionnaire — Children (BFQ-C)»]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2015, no. 8 (4), pp. 6—12.
8. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselei [Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika [Pedagogika]*, 2016, no. 10, pp. 13—24.
9. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 304 p.
10. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Sozdanie russkoyazychnoi versii oprosnika proyavlenii psikhologicheskogo blagopoluchiya (PPBP) dlya uchashchikhsya podrostkovogo vozrasta [A Russian-language version of the questionnaire on manifestations of psychological well-being (MPWB) in adolescents]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2018, no. 4, pp. 103—109.
11. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak resurs sub'ektivnogo blagopoluchiya shkol'nikov pri izmenenii uslovii obucheniya [Conscious self-regulation of learning activity as a resource of student's subjective well-being under changing learning conditions]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2019, no. 3, pp. 62—74.
12. Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s regul'yatornymi i lichnostnymi osobennost'yami u uchashchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [The relationship of subjective well-being with regulatory and personality characteristics in the primary school age children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2018, vol. 10 (2), pp. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206
13. Bondarenko I. The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 405—411. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.080
14. Caprara G.V., Steca P., Gerbino M., Paciello M., Vecchio G.M. Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 2006. Vol. 15 (1), pp. 30—43. doi: 10.1017/S1121189X00002013



15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, pp. 82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002
16. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 2012. Vol. 107 (3), pp. 561—574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
17. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 2008. Vol. 51 (3), pp. 202—224. doi: 10.1159/000135757
18. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 2008. Vol.17 (4), pp. 264—268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00587.x
19. Karademas E.C. Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 2006. Vol. 40 (6), pp. 1281—1290. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.019
20. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 2015. Vol. 16 (1), pp. 37—65. doi: 10.1007/s10902-013-9493-0
21. Kuhnle C., Hofer M., Kilian B. Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 2012. Vol. 82 (4), pp. 533—548. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x
22. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2011. Vol. 40 (3), pp. 249—262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
23. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social indicators research*, 1998. Vol. 45 (1—3), pp. 475—504. doi: 10.1023/A:1006992032387
24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life satisfaction in schoolchildren. *Canadian Journal of School Psychology*, 2011. Vol. 26 (3), pp. 177—192. doi:10.1177/0829573511419089
25. Moreira P.A., Cloninger C.R., Dinis L., Sá L., Oliveira J.T., Dias A., Oliveira J. Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 5, p. 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494
26. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V. Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 2018 Vol. XLIII. pp. 401—410. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53/>
27. Oriol X., Torres J., Miranda R., Bilbao M., Ortúzar H. Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80, pp. 149—156. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.053
28. Raffaelli M., Crockett L.J. Sexual risk taking in adolescence: the role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental psychology*, 2003. Vol. 39 (6), pp. 1036—1046. doi: 10.1037/0012-1649.39.6.1036
29. Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., Mishely-Yarlap A. Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17 (1), pp. 81—104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
30. Ryan R.M., Deci E.L. A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. *Human autonomy in cross-cultural context*, 2011. Vol. 1, pp. 45—64. doi: 10.1007/978-90-481-9667-8\_3
31. Ryff P.D., Keyes P.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, pp. 719—727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
32. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 2003. Vol. 37 (2), pp. 100—106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
33. Suldo S.M., Shaffer E.J. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 2008. Vol. 37 (1), pp. 52—68.
34. Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H. The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 69, pp. 807—815. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.002
35. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037
36. Tice D.M., Baumeister R.F., Shmueli D., Muraven M. Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of experimental social psychology*, 2007. Vol. 43 (3), pp. 379—384. doi: 10.1016/j.jesp.2006.05.007
37. Tuominen-Soini H., Salmela-Aro K., Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22 (3), pp. 290—305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
38. Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes. *International Journal of Developmental Science*, 2007. Vol. 1 (1), pp. 272—299. doi: 10.3233/DEV-2007-1310

# Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия

**Молчанов С.В.\***,  
ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
s-molch2001@mail.ru

**Алмазова О.В.\*\***,  
ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
almaz.arg@gmail.com

**Поскребышева Н.Н.\*\*\***,  
ФГБОУ ВПО МГУ, Москва, Россия,  
pskr@inbox.ru

Представлены результаты исследования особенностей моральных суждений подростков, различающихся по характеру психологического благополучия. Задачами исследования стали выделение типов психологического благополучия на основании базисных убеждений и изучение их связи с моральными суждениями, эффективностью когнитивной переработки социальной информации и особенностями интернет-поведения. Для решения поставленных задач были использованы методики: шкала базисных убеждений, методика когнитивных способов оценивания социальной информации, методика интернет-зависимого поведения, методика «Справедливость-забота». В исследовании приняли участие 175 подростков. Полученные результаты позволили выделить три типа психологического благополучия — сбалансированный, эго-центрированный и «фортунный», выявлены различия в уровне моральных суждений и эффективности переработки социальной информации в пользу сбалансированного типа психологического благополучия. Для эго-центрированного типа характерны моральные суждения низкого уровня, ориентация на себя и собственные интересы, низкая эффективность переработки социальной информации и выраженность симптомов интернет-зависимого поведения.

**Ключевые слова:** моральное развитие, подростковый возраст, психологическое благополучие, когнитивная переработка информации, интернет-зависимость.

## Для цитаты:

Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 22—35. doi: 10.17759/pse.2019240402

\* Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: s-molch2001@mail.ru

\*\* Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: almaz.arg@gmail.com

\*\*\* Поскребышева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, Московский государственный университет (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия. E-mail: pskr@inbox.ru

Категория «психологическое благополучие» является интегративной характеристикой потенциала личностного развития в современной психологии. Существуют различные представления о психологическом благополучии, так же как и смежные понятия, близкие по своему содержанию [8]. С одной стороны, развитие идей о психологическом благополучии основывалось на выделении эмоционально-оценочной составляющей состояния человека, часто связанной с переживанием удовольствия, в том числе и гедонистического характера [1; 7]. С другой стороны, повышение значимости идеи осмысленности жизни в рамках гуманистической и экзистенциальной традиции привело к появлению иного представления о психологическом благополучии, где в фокусе внимания выступает полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. В рамках данного подхода широкое распространение получила модель

К. Рифф [9]. Автор выделила шесть составляющих психологического благополучия: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия.

Задачей подросткового возраста является конструирование мировоззрения как картины мира в единстве представлений личности о природном мире, обществе, своем месте в нем и характере взаимоотношений с окружающими [5]. Психологическое благополучие подростков выражается в системе базисных убеждений личности, отражающей ее мировоззрение. Базисные представления (убеждения) о мире представляют собой личностные конструкты в виде системы иерархически организованных когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений, определяющих поведение и межличностные отношения человека [11]. В табл. 1 представлено соотношение компонентов психологического благополучия и концепции базисных убеждений.

Таблица 1

**Соотношение компонентов психологического благополучия и концепции базисных убеждений**

<b>Концепция психологического благополучия К. Рифф</b>	<b>Концепция базисных убеждений Р. Янофф-Бульман</b>
<b>Самопринятие</b> — позитивная установка в отношении самого себя, осознание и принятие различных аспектов Я, позитивное отношение к своему прошлому	<b>Образ Я.</b> Позитивный образ Я: высокое мнение о себе, включающее в себя уверенность, что другие видят в нем человека, достойного внимания, интересного и привлекательного
<b>Цели в жизни</b> — наличие жизненных целей и чувство целеустремленности, значимость прошлого в жизни, наличие убеждений, придающих осмысленность жизни	<b>Справедливость окружающего мира.</b> Убеждение в том, что происходящее осмысленно и справедливо. Убеждение в справедливом и рациональном устройстве мира в целом
<b>Способность управлять внешними обстоятельствами (контроль над жизнью)</b> — чувство компетентности и способности управлять средой, выбор или создание личностно адекватного сообщества	<b>Контроль над жизнью.</b> Чувство контроля над своей жизнью. Уверенность в том, что почти всегда можно добиться максимально благоприятных результатов и минимизировать неудачи <b>Вера в удачу.</b> Убежденность в том, что везет часто (и относительно, и абсолютно). И вера в то, что так и будет продолжаться
<b>Автономия</b> — самоопределение, независимость и внутренняя саморегуляция, сопротивление социальному давлению мыслить и действовать определенным образом, оценка себя по персональным стандартам	Способность строить свое поведение и делать личностные выборы на основе системы позитивных базисных убеждений как личностном потенциале возможностей (Д. Леонтьев)
<b>Позитивные отношения с другими</b> — теплые, приносящие удовлетворение, доверительные отношения, забота о благополучии окружающих, способность к эмпатии, привязанности и интимности (близости), понимание природы человеческих взаимоотношений	<b>Доброжелательность окружающего мира.</b> Убеждение в том, что мир полон добра, вера в то, что людям можно доверять и они, если нужно, придут на помощь



Как можно видеть, существует прямое соответствие содержания компонентов психологического благополучия и базисных убеждений личности, что позволяет предположить, что базисные убеждения как субъективно конструируемая человеком картина мира представляют собой основу психологического благополучия и личностный потенциал его развития. Личностный рост как одна из ведущих характеристик психологического благополучия, согласно К. Рифф, может быть определен как чувство непрерывного развития и своего потенциала, открытость к новому опыту, чувство все возрастающего знания и эффективности и, по сути, основывается на позитивной картине мира, интегрирующей убеждение в справедливости и доброжелательности мира, самопринятии и вере в контроль над жизнью и удачу [10]. Соответственно, «срез» системы базисных убеждений является основой и показателем психологического благополучия личности. Задачей развития подросткового возраста является конструирование мировоззрения как картины (Р. Хевигхерст). Поэтому, приступая к нашему исследованию, мы предположили следующее:

— характер психологического благополучия, определяющий поведение и межличностные отношения подростков, находит свое отражение в системе моральных представлений подростка как регулятора межличностных отношений;

— в условиях новой социальной ситуации развития и информационной социализации психологическое благополучие подростков связано с когнитивными способами обработки информации о мире, источником которой является Интернет.

Частной гипотезой стало положение о том, что существует связь между нарушением психологического благополучия подростков и наличием у них интернет-зависимости.

Организованное и проведенное нами исследование имело целью определение особенностей моральных суждений подростков, различающихся по характеру психологического благополучия. Его задачами стали: 1) выделение типов психологического благополучия на основании базисных убеждений

подростков; 2) установление связи типов психологического благополучия и особенностей моральных суждений подростков; 3) выделение связи типов психологического благополучия и эффективности когнитивной переработки социальной информации подростками; 4) определение характера связи между типами психологического благополучия подростками и особенностями интернет-поведения (наличия/отсутствия интернет-зависимости).

### **Методики и выборка исследования**

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

1. Методика «Шкала базисных убеждений», при помощи которой изучались особенности мировосприятия [2].

2. Авторская методика когнитивных способов оценивания социальной информации из сети интернет, разработанная на основе модели Крика и Доджа [6; 12].

3. Методика диагностики интернет-зависимого поведения Чен.

4. Методика «Справедливость-забота». Методика направлена на оценку уровня развития моральных суждений подростков через оценку уровня согласия с моральными суждениями, основанными на принципе справедливости и принципе заботы как базовых моральных идей. Принцип справедливости как основы социального договора, определяющего моральную регуляцию отношений между людьми, лежит в основе теории Л. Кольберга, принцип заботы — в концепции К. Гиллиган, Н. Айзенберг [3].

В исследовании приняли участие 175 подростков в возрасте от 13 до 18 лет ( $M=16,1$ ;  $SD=1,0$ ). Из них 49,1% (86 человек) юношей и 50,9% (89 человек) девушек.

### **Результаты исследования**

#### **Типы психологического благополучия подростков**

Особенности мировосприятия изучались при помощи методики «Шкала базисных убеждений». В этом опроснике, состоящем из пяти субшкал, операционализована когнитивная модель мира, включающая в себя набор представлений личности об окружающем мире,

собственном «Я», а также способах взаимодействия «Я» с миром. Субшкалы: 1) доброжелательность окружающего мира; 2) справедливость окружающего мира; 3) образ Я; 4) вера в удачу; 5) уверенность в контроле.

В табл. 2 приведены средние и стандартные отклонения оценок (в стенах) базисных убеждений личности для всей выборки, отдельно для юношей, отдельно для девушек, результаты проверки значимости различий между ними (t-тест для независимых выборок).

Так как оценки представлены в стенах, то можно отметить, что справедливость окружающего мира оценивается подростками ниже всего, тогда как вера в свою удачу, напротив, в этом возрасте очень высока. Эти данные говорят об особенностях подросткового возраста. Значимых различий в оценках базисных убеждений у юношей и девушек нет.

При помощи кластерного анализа по результатам методики ШБУ подростки были разделены на 3 группы (кластера). В табл. 3 — центры кластеров и количество респондентов

в каждом из них, а на рис. 1 — графическое представление этих центров.

При помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выявлено, что оценки всех базисных убеждений личности значимо различаются у респондентов разных кластеров ( $p < 0,001$ ). Используя тест Тьюки (метод множественных сравнений), получили информацию о том, в оценках между какими конкретно кластерами есть значимые различия — результаты проведения ANOVA и теста Тьюки представлены в табл. 4.

Почти все оценки базисных убеждений личности значимо различаются у респондентов разных кластеров, за исключением: 1) оценки справедливости окружающего мира и убежденности контроля над жизнью между 1 и 2 кластером; 2) оценки доброжелательности окружающего мира между 2 и 3 кластером.

Проведенный анализ позволяет нам говорить о полученных кластерах как о трех различных типах психологического благополучия подростков. Опишем их подробнее.

Таблица 2  
**Основные психометрические характеристики оценок базисных убеждений личности (в стенах)**

Базисное убеждение/Характеристика	Все		Юноши		Девушки		Различия	
	M	SD	M	SD	M	SD	t	p
Доброжелательность окружающего мира (ШБУ 1)	6,49	2,65	6,48	2,77	6,51	2,54	-0,072	0,943
Справедливость окружающего мира (ШБУ 2)	4,39	2,77	4,34	2,64	4,44	2,90	-0,241	0,810
Позитивность образа Я (ШБУ 3)	6,39	3,17	6,49	3,04	6,30	3,32	0,385	0,701
Вера в удачу (ШБУ 4)	7,95	2,57	7,72	2,77	8,18	2,35	-1,183	0,238
Убежденность в контроле над жизнью (ШБУ 5)	6,69	2,48	6,95	2,45	6,43	2,49	1,408	0,161

Таблица 3  
**Центры кластеров — распределения респондентов по оценкам базисных убеждений личности**

	1 тип	2 тип	3 тип
Доброжелательность окружающего мира	4	7	8
Справедливость окружающего мира	3	3	6
Позитивность образа Я	6	3	9
Вера в удачу	6	8	9
Убежденность в контроле над жизнью	5	6	8
Кол-во респондентов	50	42	83

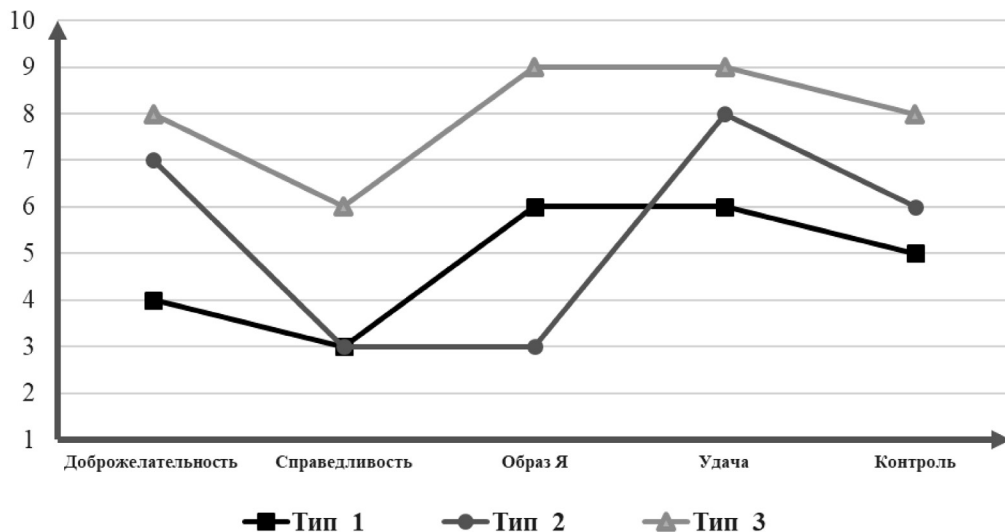


Рис. 1. Центры кластеров распределения подростков по оценкам базисных убеждений личности

Таблица 4

**Различия между оценками базисных убеждений личности  
 у респондентов разных кластеров**

	ANOVA		Тест Тьюки					
	все		1 и 2		1 и 3		2 и 3	
	F	p	MD	p	MD	p	MD	p
Доброжелательность окружающего мира (ШБУ 1)	41,582	<0,001	-2,745	<0,001	-3,527	<0,001	-0,782	0,145
Справедливость окружающего мира (ШБУ 2)	39,003	<0,001	-0,713	0,305	-3,368	<0,001	-2,655	<0,001
Позитивность образа Я (ШБУ 3)	128,691	<0,001	2,778	<0,001	-3,207	<0,001	-5,985	<0,001
Вера в удачу (ШБУ 4)	58,341	<0,001	-2,619	<0,001	-3,849	<0,001	-1,230	<0,004
Убежденность в контроле над жизнью (ШБУ 5)	30,428	<0,001	-0,283	0,804	-2,652	<0,001	-2,368	<0,001

1 тип — эго-центрированный тип (29% респондентов). Представления о себе и возможности контроля жизни и удачи подростки оценивают умеренно позитивно, в то время как окружающий мир предстает недоброжелательным и несправедливым.

2 тип — «фортуный» тип (24% респондентов). Его представители обнаруживают видение окружающего мира как доброжелательного, хотя и не справедливого. При негативном образе себя подростки верят в удачу,

полагая, что некоторые события своей жизни можно контролировать.

3 тип — сбалансированный тип (47% респондентов). Его представители отличаются видением мира как доброжелательного и вполне справедливого, у них нет сомнения в собственной значимости и интересности для себя и других, они предполагают, что им везет по жизни и при этом они в состоянии контролировать события своей жизни.

Не выявлено связи между полом и типом психологического благополучия ( $\chi^2=2,201$  при  $p=0,333$ ).

### Особенности моральных суждений подростков с разными типами психологического благополучия

Уровень развития моральных суждений оценивался в соответствии с двумя базовыми периодизациями развития морального сознания: периодизации, ориентированной на принцип справедливости согласно модели Л. Кольберга, и периодизации, ориентированной на принцип заботы в соответствии с моделью К. Гиллиган, Н. Айзенберг [6].

Было проверено наличие связей между оценкой базисных убеждений личности и

оценками выраженности разных стадий развития морального сознания. В табл. 5 представлены результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона).

Оценки по всем стадиям ценности забота, кроме первой, прямо связаны со степенью ощущения мира как справедливого. Чем более выражено переживание мира как справедливого, тем большее согласие с необходимостью строить отношения с окружающими людьми на основе принципа заботы выражают респонденты.

На основе однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и теста Тьюки (метод множественных сравнений) были выявлены различия моральных суждений для подростков с разным типом психологического благополучия (табл. 6, рис. 2).

Таблица 5

### Связи выраженности оценок разных уровней моральных суждений справедливости и заботы и базисных убеждений личности

Стадия морального развития/ Базисное убеждение		ШБУ 1	ШБУ 2	ШБУ 3	ШБУ 4	ШБУ 5
Справедливость 1.1	r	<b>-0,272</b>	0,099	<b>-0,140</b>	<b>-0,140</b>	-0,037
	p	<b>&lt;0,001</b>	0,191	<b>0,064</b>	<b>0,064</b>	0,626
Справедливость 1.2	r	<b>-0,213</b>	0,005	-0,096	-0,035	0,085
	p	<b>0,005</b>	0,947	0,204	0,645	0,261
Справедливость 2.1	r	-0,055	0,048	-0,117	-0,061	-0,008
	p	0,466	0,528	0,122	0,423	0,914
Справедливость 2.2	r	0,071	0,058	0,007	0,076	0,118
	p	0,352	0,442	0,926	0,317	0,120
Справедливость 3.1	r	-0,151	0,067	0,064	0,065	0,123
	p	0,047	0,379	0,400	0,396	0,106
Справедливость 3.2	r	0,075	0,096	0,016	0,110	0,076
	p	0,327	0,205	0,831	0,146	0,316
Забота 1.1	r	<b>-0,197</b>	-0,038	-0,123	-0,054	0,029
	p	<b>0,009</b>	0,613	0,104	0,480	0,708
Забота 1.2	r	0,079	<b>0,198</b>	-0,060	0,011	<b>0,154</b>
	p	0,298	<b>0,009</b>	0,432	0,889	<b>0,042</b>
Забота 2.1	r	0,082	<b>0,255</b>	<b>0,163</b>	0,132	0,117
	p	0,281	<b>0,001</b>	<b>0,032</b>	0,081	0,122
Забота 2.2	r	0,103	<b>0,221</b>	-0,017	-0,027	-0,003
	p	0,175	<b>0,003</b>	0,823	0,724	0,973
Забота 3.1	r	0,077	<b>0,293</b>	0,043	<b>0,159</b>	0,148
	p	0,312	<b>&lt;0,001</b>	0,574	<b>0,035</b>	0,051

Примечания. ШБУ 1 — доброжелательность окружающего мира; ШБУ 2 — справедливость окружающего мира; ШБУ 3 — позитивность образа Я; ШБУ 4 — вера в удачу; ШБУ 5 — убежденность в контроле над жизнью

Подростки со сбалансированным типом психологического благополучия (позитивный образ себя и мира) менее ориентированы на себя и свои интересы (стадия 1.1, периодизация по принципу заботы), чем подростки с «фортунным» типом психологического благополучия (негативный образ себя и низкое самопринятие), и более ориентированы на суждения стадии рефлексивной эмпатической ориентации (стадия 2.1), чем подростки с эго-центрированным типом

(негативный образ мира и умеренно-позитивный образ Я).

**Связь психологического благополучия подростков и эффективности переработки социальной информации**

В табл. 7 представлены результаты корреляционного анализа связи между оценкой базисных убеждений личности и эффективностью когнитивной переработки социальной информации (коэффициент корреляции Пирсона).

Таблица 6

**Различия между оценками уровней морального развития у респондентов разных кластеров**

	ANOVA		Тест Тьюки					
	все		1 и 2		1 и 3		2 и 3	
	F	p	MD	p	MD	p	MD	p
Справедливость 1.1	0,437	0,647	0,059	0,925	0,124	0,626	0,065	0,891
Справедливость 1.2	0,996	0,371	0,047	0,956	0,187	0,385	0,139	0,621
Справедливость 2.1	0,138	0,871	0,086	0,859	0,037	0,963	-0,049	0,941
Справедливость 2.2	0,759	0,470	-0,049	0,950	-0,162	0,471	-0,112	0,722
Справедливость 3.1	1,030	0,359	0,214	0,458	-0,006	0,999	-0,219	0,367
Справедливость 3.2	0,646	0,525	-0,021	0,992	-0,146	0,564	-0,125	0,686
Забота 1.1	<b>2,485</b>	<b>0,086</b>	0,189	0,492	<b>0,317</b>	<b>0,069</b>	0,128	0,673
Забота 1.2	0,754	0,472	-0,160	0,622	-0,172	0,470	-0,013	0,996
Забота 2.1	<b>5,436</b>	<b>0,005</b>	0,292	0,138	-0,163	0,425	<b>-0,456</b>	<b>0,003</b>
Забота 2.2	0,729	0,484	-0,056	0,947	-0,174	0,482	-0,118	0,739
Забота 3.1	<b>2,580</b>	<b>0,079</b>	-0,028	0,970	-0,209	0,107	-0,181	0,221

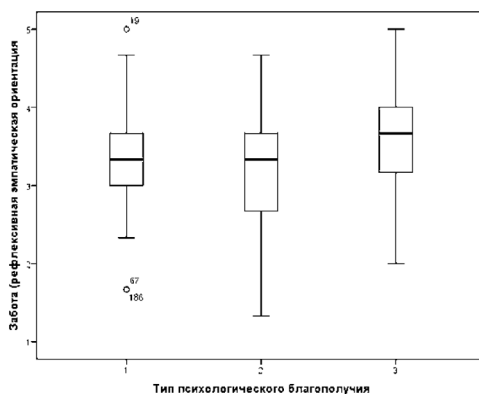
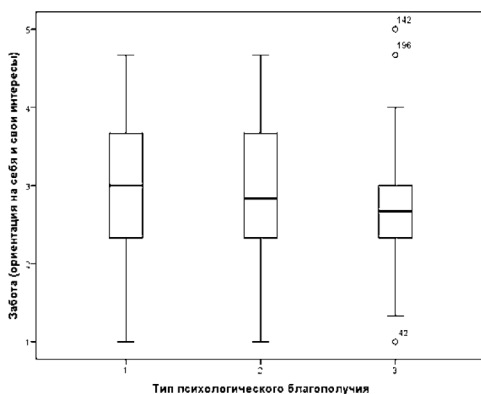


Рис. 2. Диаграммы размаха оценок ценностей забота 1.1 и забота 2.1 у подростков с разными типами психологического благополучия

Эффективность цикла «поиск способов реагирования, прояснение целей» когнитивной переработки социальной информации связана с оценками «доброжелательности окружающего мира», «позитивности образа Я» и «верой в удачу», «оценка реакции» — со «справедливостью окружающего мира» и «убежденностью в контроле над жизнью», «действия» — с «доброжелательностью окружающего мира», а «восприятие» — с «верой в удачу».

При помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было выявлено, эффективность каких циклов переработки информации значимо различается у респондентов с разными типами психологического благополучия, а используя тест Тьюки (метод множественных сравнений), получили данные о том, в оценках между какими конкретно

типами есть значимые различия. Результаты проведения ANOVA и теста Тьюки представлены в табл. 8, а на рис. 3 — диаграммы размаха для полученных значимых различий.

Подростки эго-центрированного и сбалансированного типов психологического благополучия значимо различаются по эффективности переработки информации в циклах «поиск способов реагирования, прояснение целей» и «действия»: у респондентов сбалансированного типа (позитивный образ себя и мира) она значимо выше.

Типы психологического благополучия подростков и особенности интернет-поведения

Частной гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что низкий уровень психологического благополучия в условиях информационной социализации приве-

Таблица 7

**Связи выраженности оценок КПИ и оценок базисных убеждений личности**

Цикл переработки информации/ Базисное убеждение		ШБУ 1	ШБУ 2	ШБУ 3	ШБУ 4	ШБУ 5
Восприятие (декодирование) (КПИ 1)	r	-0,056	-0,026	-0,061	<b>0,171</b>	0,046
	p	0,429	0,729	0,424	<b>0,023</b>	0,543
Интерпретация (КПИ 2)	r	-0,028	-0,114	0,032	0,129	0,013
	p	0,717	0,134	0,673	0,089	0,861
Поиск способов реагирования, прояснение целей (КПИ 3)	r	<b>0,169</b>	0,044	<b>0,175</b>	<b>0,239</b>	0,142
	p	<b>0,025</b>	0,561	<b>0,020</b>	<b>0,001</b>	0,062
Оценка реакции (КПИ 4)	r	0,119	<b>0,171</b>	0,086	0,092	<b>0,149</b>
	p	0,118	<b>0,024</b>	0,257	0,226	<b>0,049</b>
Действия (КПИ 5)	r	<b>0,158</b>	0,142	0,091	0,087	0,120
	p	<b>0,037</b>	0,062	0,231	0,250	0,114

Примечания. ШБУ 1 — доброжелательность окружающего мира; ШБУ 2 — справедливость окружающего мира; ШБУ 3 — позитивность образа Я; ШБУ 4 — вера в удачу; ШБУ 5 — убежденность в контроле над жизнью

Таблица 8

**Различия между оценками эффективности циклов переработки социальной информации у респондентов разных кластеров**

	ANOVA		Тест Тьюки					
	все		1 и 2		1 и 3		2 и 3	
	F	p	MD	P	MD	p	MD	p
Восприятие (декодирование) (КПИ 1)	1,406	0,248	-1,187	0,270	-0,189	0,955	0,998	0,322
Интерпретация (КПИ 2)	0,511	0,601	0,605	0,639	0,055	0,995	-0,549	0,637
Поиск способов реагирования (КПИ 3)	<b>3,233</b>	<b>0,042</b>	-0,293	0,899	<b>-1,340</b>	<b>0,050</b>	-1,046	0,194
Оценка реакции (КПИ 4)	1,687	0,188	-0,387	0,832	-1,021	0,178	-0,635	0,548
Действия (КПИ 5)	<b>5,472</b>	<b>0,005</b>	-1,122	0,274	<b>-2,053</b>	<b>0,003</b>	-0,931	0,336

дет к генезису нарушений поведения в форме интернет-зависимости.

При помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и теста Тьюки были выявлены значимые различия в выраженности симптомов интернет-зависимости у подростков с разными типами психологического благополучия (табл. 9, рис. 4 — диаграммы размаха для одного из полученных значимых различий (остальные аналогичные)).

У респондентов со сбалансированным типом психологического благополучия (позитивный образ себя и окружающего мира) зна-

чимо меньше, чем у участников исследования с эго-центрическим типом психологического благополучия (негативный образ окружающего мира), выражены такие симптомы интернет-зависимости, как компульсивные (на уровне тенденции), внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем (тенденция), проблемы, связанные с интернет-зависимостью, и общий балл интернет-зависимости.

### Обсуждение результатов

Основываясь на сравнительном анализе положений концепции психологического благо-

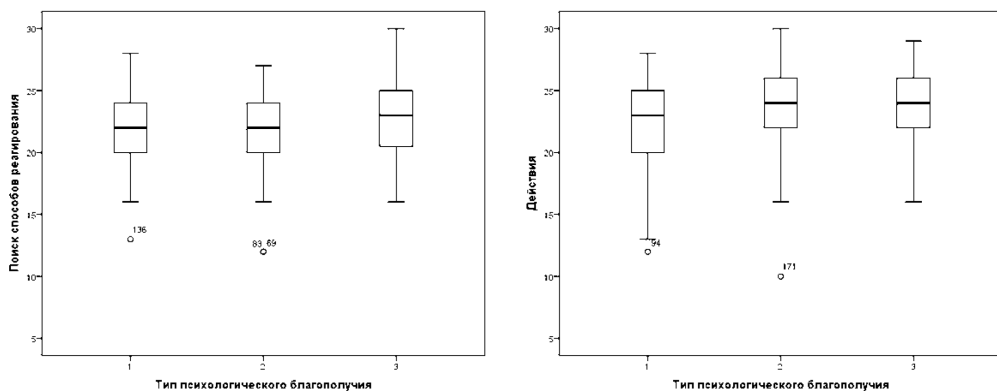


Рис. 3. Диаграммы размаха оценок эффективности 3-го и 5-го циклов переработки социальной информации у подростков с разными типами психологического благополучия

Таблица 9

### Различия между выраженностью симптомов интернет-зависимости у респондентов разных кластеров

	ANOVA		Тест Тьюки					
	Все		1 и 2		1 и 3		2 и 3	
	F	P	MD	p	MD	p	MD	p
Компульсивные симптомы	<b>2,867</b>	<b>0,060</b>	0,313	0,862	<b>1,156</b>	<b>0,065</b>	0,842	0,273
Симптомы отмены	<b>2,974</b>	<b>0,054</b>	0,020	0,999	1,140	0,096	1,120	0,136
Симптомы толерантности	0,539	0,584	0,004	1,000	0,366	0,650	0,361	0,691
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	<b>3,686</b>	<b>0,027</b>	0,013	1,000	<b>1,494</b>	<b>0,057</b>	1,481	0,083
Проблемы с управлением временем	2,432	0,091	0,170	0,960	1,054	0,115	0,884	0,260
Ключевые симптомы интернет-зависимости	<b>2,848</b>	<b>0,061</b>	0,338	0,971	2,662	0,086	2,324	0,190
Проблемы, связанные с интернет-зависимостью	<b>3,719</b>	<b>0,026</b>	0,183	0,988	<b>2,548</b>	<b>0,047</b>	2,365	0,098
Общий балл интернет-зависимости	<b>3,713</b>	<b>0,026</b>	0,520	0,977	<b>5,210</b>	<b>0,044</b>	4,689	0,107

получия К. Рифф и концепции базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман, мы выделили три типа психологического благополучия подростков — сбалансированный (высокий уровень психологического благополучия), эгоцентрированный (низкий уровень психологического благополучия, выражаемый в переживании враждебности и несправедливости мира при фокусировании на собственных интересах) и «фортуный» (вера в удачу — фортуны при восприятии мира как несправедливого и достаточно низком самопринятии). Поскольку базисные убеждения личности отражают ценностно-смысловые установки личности в отношении мира, самого себя и социального окружения, выделенные эмпирические типы являются подтверждением того, что ядром психологического благополучия человека является система ценностей, определяющая цели и смыслы его жизнедеятельности. Признавая ограничения любой эмпирической классификации/типологии, отметим, что выделенные типы достаточно реалистично и адекватно описывают стратегии жизни современной подростковой когорты:

есть группа, ориентированная на себя и удовлетворение собственных интересов и потребностей; группа, реализующая позицию пассивного бездействия в «ожидании чуда», удачи, счастливого случая; есть группа с адекватным восприятием мира и себя в нем и реализующая стратегию активного самоопределения и самостроительства. Очевидно, что каждая из групп имеет свой личностный потенциал развития, что полностью отвечает положению К. Рифф о том, что личностный рост является ключевой характеристикой психологического благополучия. Моральная регуляция отношений с окружающими людьми осуществляется личностью на основе ценностного отношения к людям и самому себе, определяющим установку заботы и справедливости, т.е. на основе переживания психологического благополучия. Мы получили подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что характер психологического благополучия, определяющий поведение и межличностные отношения подростков, найдет отражение в уровне моральных суждений подростка. Подростки со сбалансированным

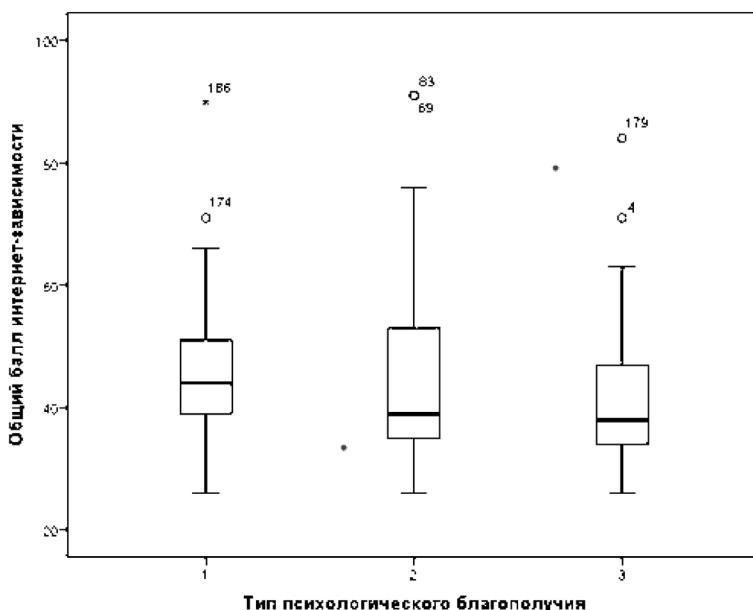


Рис. 4. Диаграмма размаха общего балла интернет-зависимости при разных типах психологического благополучия



типом психологического благополучия обнаружили самый высокий уровень развития моральных суждений и более выраженную ориентацию на заботу о благополучии окружающих, в то время как для эго-центрированного типа характерна моральная ориентация на удовлетворение своих потребностей и интересов и низкий уровень моральных суждений. В целом это соответствует идеям Л. Кольберга и коллег, положенным в основу программы целенаправленного формирования морального сознания в рамках модели «справедливого сообщества». Повышение уровня морального развития, выражаемое в изменении моральных суждений, в программе было обеспечено организацией активного взаимодействия с социальным окружением на основе равных прав и ответственности, что предполагало восприятие сообщества как справедливого, переживание социального принятия, а также оценку подростком себя как значимого члена сообщества при принятии групповых решений. Иначе говоря, переживание психологического благополучия в его базовых компонентах создавало основу перехода к более высокому уровню моральных суждений. В когнитивном подходе (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) развитие моральных суждений связывалось с развитием интеллекта, создающим возможности формирования зрелых форм морального сознания на основе построения когнитивного образа общества, в котором идея справедливости выступает как основа социальной практики. Это побудило нас обратиться к исследованию взаимосвязи психологического благополучия, моральных суждений и когнитивных способностей подростков.

Социальная ситуация развития современных подростков во многом связана с активной деятельностью в рамках цифрового сообщества, а информационная социализация определяет особую чувствительность подростков к социальной информации, источником которой является Интернет. Практически неограниченная свобода доступа подростков к разнообразной, часто противоречивой и «фейковой» информации при низкой критичности выступает фактором риска для достижения психологического благополучия. Наши результаты свидетельствуют в пользу

большей эффективности способов когнитивной переработки информации у подростков со сбалансированным типом психологического благополучия, по сравнению с низким уровнем психологического благополучия, что позволяет предположить, что когнитивная переработка информации как механизм конструирования картины мира обуславливает психологическое благополучие подростков. В пользу подобного предположения, верификация которого составляет перспективу дальнейшего исследования, свидетельствует установленный в работе факт того, что выраженность симптомов интернет-зависимости выше у подростков с низким уровнем психологического благополучия.

### Выводы

1. Психологическое благополучие в его ценностной составляющей выступает как система базисных убеждений личности. Эмпирически были выделены три типа психологического благополучия — сбалансированный (высокий уровень психологического благополучия, находящий отражение в восприятии мира как доброжелательного и справедливого, позитивный образ я и уверенность в контроле над жизнью), эго-центрированный (восприятие мира как враждебного и несправедливого при позитивном образе Я) и «фортунный» (восприятие мира как доброжелательного, но не справедливого, вера в удачу и везение).

2. Выявлены различия в уровне моральных суждений в зависимости от типа психологического благополучия. Для сбалансированного типа психологического благополучия характерен высокий уровень моральных суждений, для эго-центрированного типа — моральные суждения низкого уровня, ориентация на себя и собственные интересы.

3. Низкий уровень психологического благополучия подростков соотносится с низкой эффективностью когнитивных способов переработки социальной информации при выраженности симптомов интернет-зависимого поведения.

### Заключение

Проведенное исследование показывает, что параметры базисных убеждений могут

выступать важным диагностическим критерием для оценки психологического благополучия как интегративной характеристики потенциала личностного развития в подростковом возрасте в его ценностно-смысловой составляющей. Не претендуя в рамках используемой модели исследования на установление причинно-следственных связей между параметрами психологического благополучия, уровнем моральных суждений, особенностями используемых способов когнитивной пере-

работки социальной информации, интернет-зависимостью, отметим, что установленные взаимосвязи отражают роль психологического благополучия как условия позитивного взросления современных подростков. Перспективой дальнейших исследований выступает выделение возрастно-психологической специфики психологического благополучия для подросткового возраста и взаимосвязи компонентов психологического благополучия и морального развития личности.

#### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01080).

#### Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
2. Калмыкова Е.С., Падун М.А. Ранняя привязанность и ее влияние на устойчивость к психической травме: постановка проблемы // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 5. С. 88—99.
3. Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 73—80.
4. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 59—72.
5. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. М.: Юрайт, 2016. 351 с.
6. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. Когнитивные способы переработки социальной информации в сети интернет и особенности морального сознания подростков // Психологическая наука и образование. 2018. № 5 (23). С. 77—86. doi: 10.17759/pse.2018230508
7. Пахоль Б.Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические

- подходы, модели и факторы // Украинский психологический журнал. 2017. № 1. С. 80—104.
8. Рикель А.М., Туниянц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 64—82. doi: 10.11621/vsp.2017.02.64
9. Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 50. P. 1192—1198.
10. Ryff C., Singer B. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9 (1). P. 13—39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
11. Janoff-Bulman R. The aftermath of victimisation: Rebuilding shattered assumption // Trauma and its wake / In C.R. Figley (ed.). N.Y.: Brunner/Mazel, 1985. P. 15—35.
12. Crick N.R., Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // Psychological Bulletin. 1994. № 115. P. 74—101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
13. Lansford J.E. et al. A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors // Journal Abnormal Child Psychology. 2006. № 34 (5). P. 715—724. doi: https://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4

## Moral Judgments in Adolescents with Different Levels of Psychological Well-Being

**Molchanov S.V.\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
s-molch2001@mail.ru*

**Almazova O.V.\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
almaz.arg@gmail.com*

**Poskrebysheva N.N.\*\*\***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
pskr@inbox.ru*

The aim of our study was to explore the features of moral judgments in adolescents differing in the character of their psychological well-being in the context of informational socialization, where the efficiency of processing social information is of particular importance. Objectives of the study: identification of the types of psychological well-being based on the basic beliefs of adolescents; study of the relationship between the types of psychological well-being and features of moral judgments in adolescents; study of the relationship between the types of psychological well-being and the effectiveness of cognitive processing of social information by adolescents and the characteristics of their Internet behavior. The following techniques were used: the scale of basic beliefs (E.S. Kalmykova, M.A. Padun); the technique for measuring cognitive processing of social information (S.V. Molchanov, O.V. Almazova, N.N. Poskreysheva); the Internet Addiction Scale (Chen); the Justice — Care inventory (S.V. Molchanov). The sample consisted of 175 adolescents aged 13 to 18 years ( $M = 16.1$ ;  $SD = 1.0$ ). Three types of psychological well-being were identified: balanced (high level of psychological well-being), ego-centered and “fortunist”. The study revealed the differences in the level of moral judgments and in the efficiency of processing social information in favor of the balanced type of psychological well-being. The ego-centered type is characterized by low-level moral judgments, self-orientation and self-interest, low efficiency of social information processing, and pronounced symptoms of Internet addiction.

**Keywords:** moral development, adolescence, psychological well-being, cognitive processing of information, Internet addiction.

---

### Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01080.

### For citation:

Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. Moral Judgments in Adolescents with Different Levels of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 22—35. doi: 10.17759/pse.2019240402 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Molchanov Sergey Vladimirovich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: s-molch2001@mail.ru

\*\* *Almazova Olga Viktorovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: almaz.arg@gmail.com

\*\*\* *Poskrebysheva Natalia Nikolayevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pskr@inbox.ru

## References

1. Argail M. Psikhologiya schast'ya [Psychology of happiness]. Saint Petersburg: Piter, 2003.
2. Kalmykova E.S., Padun M.A. Rannyya privyazannost' i ee vliyanie na ustoichivost' k psikhicheskoj travme: postanovka problem [Early attachment and its influence on stability to psychic trauma: problem formulation]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2002. Vol. 23, no. 5, pp. 88—99. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Molchanov S.V. Moral'no-tsennostnye orientatsii kak funktsiya sotsial'noi situatsii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Moral-value orientations as function of social situation of development in adolescence and youth]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007, no. 1, pp. 73—80. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Molchanov S.V. Moral' spravedlivostii moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podkhody k moral'nomu razvitiyu [Moral of justice and moral of care: foreign and domestic approaches to moral development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychological Bulletin], 2011, no. 2, pp. 59—72. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Molchanov S.V. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth]. M.: Yurait, 2016. 351 p.
6. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N., Kirsanov K.A. Kognitivnye sposoby pererabotki sotsial'noi informatsii v seti internet i osobennosti moral'nogo soznaniya podrostkov [Cognitive Processing of Social Information in Internet and Features of Moral Consciousness in Adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, no. 5 (23), pp. 77—86. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Pakhol' B.E. Sub"ektivnoe i psikhologicheskoe blagopoluchie: sovremennye i klassicheskie podkhody, modeli i factory [Subjective and psychological well-being: modern and classic approaches, models and factors]. *Ukrainskii psikhologicheskii zhurnal* [Ukrainian psychological journal], 2017, no. 1, pp. 80—104. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rikel' A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N. Ponyatie sub"ektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i evdemonisticheskom podkhodakh [Definitions of subjective well-being in hedonistic and eudemonistic approaches]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychological Bulletin], 2017, no. 2, pp. 64—82. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, no. 50, pp. 1192—1198.
10. Ryff C., Singer B. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008. Vol. 9, no. 1, pp. 13—39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
11. Janoff-Bulman R. The aftermath of victimisation: Rebuilding shattered assumption. In C.R. Figley (Ed.) *Trauma and its wake*, 1985, pp. 15—35.
12. Crick N.R., Dodge K.A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1994, no. 115, pp. 74—101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
13. Lansford J.E. et al. A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *Journal Abnormal Child Psychology*, 2006. Vol. 34, no. 5, pp. 715—724. doi: 10.1007/s10802-006-9057-4

# Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия

*Шульга Т.И.\**,

Московский государственный областной университет, Москва, Россия,  
shulgatiana@gmail.com

Представлены результаты изучения осознанности как свойства сознания у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей. Рассматривается полнота сознания подростков, оставшихся без попечения родителей, через осознание способности достигать позитивных психологических эффектов, в том числе психологического благополучия, жизнестойкости. По результатам 9 методик — Шкала осознанности (САММ) для детей и подростков; Шкала «Жизнестойкость»; Шкала «Самосострадание»; Торонтский опросник эмпатии; Шкала психологического благополучия Рифф; Шкала благодарности; Шкала когнитивной эмоциональной регуляции; Шкалы «готовности к помощи» и «агрессии» в классе; Опросник для учителей, воспитателей: сильные стороны и трудности (ССТ), — примененных на выборке из 20 подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, выявлено, что осознанность является фактором психологического благополучия. Обращается внимание на то, что оценку сильных сторон и трудностей воспитанников, позволяющую оценить возможности когнитивной эмоциональной регуляции подростков, проводили воспитатели (20 человек) организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Применение корреляционного анализа позволило выявить взаимосвязь осознанности, показателей психологического благополучия, эмоциональной регуляции с рядом социально-психологических характеристик личности подростков: показателями позитивных психологических эффектов осознанности, в том числе гуманизмом, жизнестойкостью, компетентностью (управлением средой), снижением когнитивной и эмоциональной реактивности.

**Ключевые слова:** осознанность, полнота сознания, психологическое благополучие, управление средой, жизнестойкость, автономность, эмпатия, положительная перефокусировка, помещение в перспективу.

## Для цитаты:

*Шульга Т.И.* Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 36—50. doi: 10.17759/pse.2019240403

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

Теоретический анализ зарубежных и отечественных психологических исследований дает основание полагать, что опыт изучения осознанности как психологического феномена требует дальнейшего изучения. Зарубежные авторы затрагивают изучение осознанности взрослых и подростков, появляются новые данные о проявлении осознанности в разных возрастах и ее взаимосвязи с благополучием [5; 7; 8; 9; 17]. В настоящее время возникает задача систематизации исследований для выявления наиболее значимой и полезной информации по изучению осознанности [1; 3; 4; 6]. Представление об осознанности пришло в западную психологию из буддизма в связи с попытками найти средство для повышения психологического благополучия личности. В психологических исследованиях понятие осознанности не до конца определено, что требует его более детального изучения [3; 18; 19; 21; 24].

#### **Постановка проблемы исследования**

В статье понятие Mindfulness (осознанность) рассматривается как свойство сознания, предполагающее специфическую регуляцию аффективных и когнитивных процессов. Можно предположить, что именно этот тип регуляции способствует оптимальному психическому функционированию человека. Основываясь на двухкомпонентной модели Mindfulness, предложенной Бишоп и др. [9], многие авторы рассматривают первый компонент, который представляет собой саморегуляцию внимания — направление его на текущие внутренние и внешние стимулы как на уровне восприятия, так и на уровне контроля действий [10; 12; 13]. Второй компонент представляет собой набор механизмов, позволяющих освободить ресурсы внимания от параллельных процессов обработки информации. Это нереагирующее отношение к своему опыту — то есть восприятие внешних и внутренних стимулов с возможностью отсрочки процессов вторичной переработки информации (ассоциативные мысленные потоки, включение цепочек эмоциональных реакций, механизмов регуляции эмоций, например, таких, как отрицание или подавление их и т.д.). Воздержание от оценки

своего внутреннего опыта, при котором каждая возникающая мысль, чувство, ощущение принимаются и признаются такой, как есть. Умение вербально описывать внутренний и внешний опыт делает его осознаваемым, позволяет его интегрировать без «зависания» в нем [4; 7; 9; 20].

Анализируя исследования зарубежных авторов [2; 6], выделяют разные компоненты осознанности, при этом изучающие их методики ориентированы на отличающиеся содержанием осознанности. По мнению исследователей, при измерении осознанности возникает ряд проблем, связанных с тем, что содержание Mindfulness не понятно человеку, не имеющему практики и не знакомому с теорией медитации [6].

Некоторые авторы для решения этой проблемы убирают пункты, труднопонижаемые респондентами, — специальную терминологию, а также произвольно вводят пункты, оценивающие уровни развития осознанности [3; 8; 10; 14]. Кроме того, осознанность измеряется через ее отсутствие, более понятное человеку западной культуры, — mindlessness (невовлеченность в происходящее вокруг, снижение внимания ко внутренним и внешним стимулам, действия на автомате). Однако появляется другая проблема — что именно в каждом конкретном случае измеряется и как понимается при этом осознанность?

Наиболее известный зарубежный исследователь Кабат-Зинн считает, что осознанность — это присущая человеку способность, и что все мы осознанны в той или иной степени в разные моменты нашей жизни [20]. По его мнению, важно изучать осознанность в различных группах населения, для чего необходимо разработать шкалу, которая использовала бы язык, понятный для людей без опыта медитации. Инструмент, который оценивает осознанность в повседневной жизни, по мнению автора, может быть полезен в практике работы.

Концептуальный аппарат, лежащий в основе создания методики изучения осознанности, в наибольшей степени испытал влияние взглядов многих зарубежных исследователей, которые обеспечили наиболее эксплицитное и



детальное описание поведенческой концепции осознанности [11; 15; 16; 22; 23; 25].

В отечественной психологии только начинаются исследования осознанности лиц разных категорий людей и социальных групп. На основе теоретического анализа зарубежных и отечественных психологических исследований дано понятие осознанности как части сознания. По мнению Дорошевой Е.А. и Голубева А.М., «в психологических исследованиях последних лет все больше возрастает интерес к такой психологической характеристике, как *Mindfulness*, что в различных российских источниках переводится как «осознанность», «полнота сознания», «внимательность», «бдительность», «холистическое настоящее», «присутствующее настоящее» [4, с. 90]. Теоретический анализ зарубежных исследований позволяет описать осознанность через психологическое благополучие, жизнестойкость, удовлетворенность, когнитивную эмоциональную регуляцию, готовность к помощи, самопринятие, цели жизни и т.д. [20].

Под осознанностью мы понимаем способность произвольно сосредотачивать внимание на текущих событиях и ощущениях, а также произвольность в переключении внимания с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им. В состоянии осознанности субъект фокусируется на переживании настоящего момента, стараясь не отвлекаться на события прошлого или мысли о будущем. Исследователи считают, что полнота сознания может рассматриваться как повышенное внимание (осознание) к текущему опыту [3; 4].

В данной статье сделана попытка рассмотреть осознанность как свойство сознания, способствующее обеспечению его полноты (сознания). Увеличение полноты сознания, его развитие может приводить к сокращению использования избегающих стратегий, увеличению эмоциональной устойчивости, когнитивной сложности и способности различать элементы впечатлений (большая дифференциация когнитивного и аффективного опыта), способности видеть связь между мыслями, чувствами и действиями [Bishop et. al., 2004]. Полноту сознания можно рассматривать как

один из видов временной ориентации или временной перспективы. Авторами (K.W. Brown и R.M. Ryan, 2003) установлено, что полнота сознания имеет отношение к другим конструктам, например, эмоциональному интеллекту, отражающему перцептивную ясность своих эмоциональных состояний. Полнота сознания связана с рядом аспектов личностного измерения — открытостью к новому опыту, которая включает восприимчивость и интерес к новым переживаниям [8].

Особо следует подчеркнуть, что речь идет о непосредственной фокусировке на переживаниях, фокусировке без концептуализации воспринимаемого опыта. Более общее понятие внимательности означает способность безоценочно, предметно и буквально осознавать свой жизненный опыт (полноту и разнообразие содержания переживаемых событий и явлений) и одновременно осознание, что переживаемые ощущения есть внутренняя репрезентация опыта, некий субъективный слепок с реальности, а не сама объективная реальность [3; 4; 6].

По мнению Пуговкиной О.Д., «осознание и принятие опыта предполагает занятие субъектом метакогнитивной, наблюдающей позиции по отношению к своему опыту и внутреннему осмыслению его. В результате этого мысли воспринимаются как переходные, несущественные ментальные события, а не как точное представление реальности. Этот процесс некоторые исследователи называют децентрацией, или когнитивной гибкостью» [6, с. 18]. В обоих случаях речь идет об отношении к мысли как просто мысли, а не как онтологическому отражению действительности. Такое отношение предполагает более высокую эффективность совладания с негативными переживаниями, а именно легкость актуализации альтернативных аспектов опыта, воздержание от негативной концептуализации нейтральных событий, широту диапазона и адаптивность ответов на негативные стимулы [6; 14].

В некоторых исследованиях выделено субъективное (психологическое) благополучие (*subjective well-being*), которое описывается через ряд характеристик: «оно основано на личном опыте человека, его восприятию

и оценке этого опыта, включает в себя позитивные аспекты, а не просто отсутствие негативных, отражается в обобщенной оценке — «удовлетворенности жизнью» [1, с. 68], а также в личностных установках по отношению к жизни [1; 18; 19].

В психологических исследованиях накоплены данные о благополучии детей, имеется множество методик, изучающих его, от отчетов до внешних наблюдений и разработки более точных методик. При этом возникают трудности в систематизации информации, выявлении данных, наиболее значимых для практики [1; 2; 6], а также в оценке валидности и границ применения методик, инструментария для оценки субъективного благополучия детей, а также их психологического благополучия. Проведенные выше обзор и анализ состояния проблемы изучения осознанности стали основанием для выбора цели, гипотезы и задач нашей работы.

**Цель исследования** — выявить взаимосвязь характеристик осознанности, психологического благополучия воспитанников подросткового возраста организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с их социально-психологическими особенностями личности.

**Гипотезой** является предположение о том, что осознанность как свойство сознания в подростковом возрасте способствует развитию полноты сознания, тесно связана с психологическим благополучием, эмоциональной регуляцией и детерминирована социально-психологическими характеристиками личности.

**Задачами** эмпирического исследования являются:

1. изучение взаимосвязи осознанности, психологического благополучия подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, с их социально-психологическими характеристиками;

2. выявление особенностей оценки психологического благополучия подростками—сиротами и воспитателями организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

3. адаптация методик изучения осознанности, психологического благополучия, когни-

тивной эмоциональной регуляции у наиболее уязвимой категории подростков.

### Методики и база исследования

Для эмпирического исследования использовался комплекс следующих методик:

1. Шкала осознанности (CAMM) для детей и подростков (Child and Adolescent Mindfulness Measure CAMM) L.A. Greco, R.A. Baer, G.T. Smith.

2. Шкала «Жизнестойкость» (Resilience RS11: Schmachter J., Leppert K., Gunzelmann T., Strauss B., Brähler E.).

3. Шкала «Самосострадание» (Self-compassion Scale: Raes F., Pommier E., Neff K.D. & Van Gucht D.).

4. Торонтский опросник эмпатии (Toronto Empathy Questionnaire TEQ, R. Spreng, M. McKinnon, R. Mar, B. Levin).

5. Шкала психологического благополучия Рифф (The Ryff Scales of Psychological Well-Being).

6. Шкала благодарности (Gratitude Questionnaire-6 GQ-6: M.E. McCullough, R.A. Emmons, J.A. Tsang, валидизация: С.П. Елшанский, А.Ф. Ануфриев, З.Ф. Камалетдинова, О.Е. Сапарин, Д.В. Семенов).

7. Шкала когнитивной эмоциональной регуляции (The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) by N. Garnefski and V. Kraaij, адаптация О. Писаревой, А. Гриценко).

8. Шкалы «готовности к помощи» и «агрессии» в классе (The «Landauer Skalen zum Sozialklima» LASSO 4-13 scales (Von Saldern & Littig, 1987)).

9. Опросник для учителей, воспитателей: сильные стороны и трудности (CST) (The Strengths and Difficulties Questionnaire. SDQ: Coodman et. al, апробация Е. Слободской, М. Розенбушем, Н. Бодягиной, С. Грачевым, Г. Князевым, В. Гафуровым).

Все представленные методики относятся к составным многомерным шкалам изучения осознанности, психологического субъективного благополучия: они выделяют отдельные сферы жизни детей и оценивают их как в совокупности, так и по отдельности. Составные шкалы могут быть одномерными, предполагая, что ответы по нескольким шкалам орга-



низованы в один-единственный фактор [1]. Спорными вопросами в отношении методик изучения психологического субъективного благополучия/качества жизни/жизнестойкости подростков-сирот являются расхождения между оценками, которые дают сами подростки и взрослые (их родители, воспитатели, педагоги), или чувствительность измерительных методик к изменениям уровня психологического субъективного благополучия [1; 6].

Базу исследования составили подростки из разных организаций Московской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Подростки живут в организациях от 5 до 10 лет. Всего в исследовании принимали участие 20 подростков и 20 воспитателей, работающих с данными подростками. Возраст испытуемых подростков — 13—16 лет, возраст воспитателей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — 25—55 лет. Программа исследования включала изучение подростков-сирот по 8 методикам и оценку их сильных сторон и трудностей, по мнению воспитателей, работающих с ними. Изучались также осознанность (MASS), жизнестойкость, самосострадание, эмпатия, психологическое благополучие, благодарности, когнитивная эмоциональная регуляция, способы совладающего поведения, психологический климат в коллективе, а также стаж работы воспитателей.

### Результаты исследования

Применение 9 методик позволило получить на каждого воспитанника по 38 показателей. Все полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу. Учитывая, что осознанность заключается в безоценочном и принимающем внимании того, что происходит в данный момент с подростком, выявлены значимые взаимосвязи осознанности подростков-сирот и подростков, оказавшихся без попечения родителей, с психологическим благополучием и социально-психологическими особенностями.

Выявлено, что осознанность связана с проявлением самосострадания (самосочувствия) по таким показателям, как гуманизм (доброта по отношению к самому себе, при-

нятие, поддержка, понимание в отношении себя), изоляция, сверхидентификация (стремление зафиксировать внимание в случае неудачи на всем, что плохо, и преувеличение собственного жизненного опыта).

Кроме того, самосострадание включает осознание страдания в данный момент без преувеличения собственных негативных черт или жизненного опыта. Можно предположить, что подростки—сироты и подростки, оставшиеся без попечения родителей, в большей степени погружены в себя и свои проблемы, переживают их, страдают от невозможности их исправить.

Выявлена взаимосвязь у подростков-сирот осознанности с таким показателем психологического благополучия, как управление средой (компетентность), что означает, что они сами несут ответственность за то, как они живут, при этом понимают, что не очень хорошо соответствуют окружающим людям и обществу, их характеризуют трудности в выполнении повседневных дел.

Таблица 1

**Взаимосвязь осознанности с социально-психологическими особенностями воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона))**

Показатели	Осознанность (САММ)
Гуманизм	0,528*
Изоляция	0,564*
Осознанность	0,573*
Сверхидентификация	0,503*
Управление средой (компетентность)	0,591*

Примечание. При  $P < 0,05$

Несколько иная картина выявлена при взаимосвязи высокого уровня психологического благополучия с социально-психологическими особенностями подростков-сирот. Выявлена взаимосвязь автономии, показателей шкалы психологического благополучия с жизнестойкостью, удовлетворенностью жиз-

нию (компетентностью) и гуманизмом. Можно предположить, что привычка полагаться на собственные силы и решать проблемы, не обращаясь за помощью, у подростков-сирот основана на собственных убеждениях, умении действовать независимо от мнения других, пусть даже авторитетных людей или группы, самостоятельно выбирать мотивы, цели.

Автономия подразумевает уровень владения собой, определение собственной судьбы, принятие ответственности за свои действия и чувства, свободу выбора способа поведения, способность принятия сознательного решения в отношении себя. Получены данные, подтверждающие исследования, что наиболее динамичными периодами формирования жизнестойкости являются ранние периоды онтогенеза, а именно — детский и подростковый возраст [5].

При этом получена отрицательная связь показателей психологического благополучия со шкалами когнитивной эмоциональной регуляции — с самообвинением, помещением в перспективу. Подростки-сироты не считают себя виновными в том, что с ними произошло, не чувствуют себя единственными, кто ответственен за случившееся, не думают об ошибках, которые совершили, не ищут причину в себе. Отрицательная взаимосвязь с помещением в перспективу может объяснить то, что подростки-сироты считают, что их проживание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не самый плохой вариант, могло быть и хуже, и многие не имеют того, что имеют они.

Можно предположить, что чем выше уровень психологического благополучия, тем меньше подросток-сирота обвиняет себя в том, как он живет, отличается меньшим уровнем сосредоточения на своей жизни и будущем, его в меньшей степени волнует перспектива будущего. При высоком уровне автономии не проявляются такие трудности поведения, как гиперактивность, эмоциональные симптомы, проблемы с поведением и взаимоотношениями со сверстниками.

Показатель шкалы психологического благополучия «управление средой» взаимосвязан с осознанностью, жизнестойкостью,

гуманизмом, изоляцией, с высоким уровнем шкалы благодарностей, шкалой готовности к помощи.

Отрицательная взаимосвязь выявлена с самообвинением (отсутствием мыслей взятия на себя вины за происшедшее), принятием (непримирение с тем, что случилось, тревожностью), помещением в перспективу (невозможностью отстранения от серьезных проблем), агрессией. Данные взаимосвязи могут объяснить выбор иждивенческой позиции подростками-сиротами (за меня пусть все решают сотрудники организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), отсутствие мотивации жить в замещающей семье, нежелание прикладывать усилия в учебе, убеждение, что в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, жить намного лучше, чем в семье.

Личностный рост как показатель психологического благополучия связан с жизнестойкостью, позволяющей успешно переносить стрессовые ситуации, при этом поддерживая и сохраняя внутренний баланс. Отсутствие ориентации на будущее не стимулирует подростков к дальнейшему личностному развитию. Взаимосвязь с эмпатией приводит к анализу своих переживаний и чувств и способствует выработке защитных механизмов, требующих личностных изменений.

Позитивные отношения показателя психологического благополучия взаимосвязаны с жизнестойкостью, гуманизмом, эмпатией, что обеспечивает подросткам-сиротам и подросткам, оставшимся без попечения родителей, убежденность в необходимости сохранения положительных взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в организации. Отрицательная взаимосвязь получена с самообвинением, что может быть связано с депрессией и нарушениями здоровья подростков, гиперактивностью, быстрой сменой деятельности и проблемами взаимоотношения со сверстниками. Подростки-сироты имеют больше трудностей при взаимоотношениях в совместной деятельности со сверстниками и другими детьми, им сложнее найти друзей внутри организации для детей-сирот, труднее устанавливать контакты в общении, они могут часто

Таблица 2

**Взаимосвязь психологического благополучия с социально-психологическими особенностями воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона))**

Показатели	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Позитивные отношения	Цели жизни	Самопринятие
Осознанность (САММ)	0,235	0,591*	0,417	0,360	0,090	0,084
Жизнестойкость	0,535*	0,577*	0,511*	0,471*	0,009	0,431
Позитивное отношение к себе	-0,351	0,271	0,073	-0,052	0,057	0,122
Суждение о себе	0,140	0,197	-0,012	-0,009	0,273	0,023
Гуманизм	0,482*	0,500*	0,387	0,596*	0,289	0,640*
Изоляция	0,139	0,485*	0,230	0,140	0,328	-0,079
Осознанность	0,217	0,284	0,062	0,277	0,003	-0,055
Сверхидентификация	0,380	0,436	0,227	0,116	0,066	0,021
Торонтский опросник эмпатии	0,141	0,224	0,507*	0,689**	0,738**	0,279
Шкала благодарности	0,136	0,541*	-0,010	0,318	-0,146	-0,461*
Самообвинение	-,719**	-0,612**	-0,379	-0,554**	0,145	-0,016
Принятие	-0,343	-0,398	0,168	0,036	0,395	-0,189
Сосредоточение	-,674**	-0,362	-0,168	-0,129	0,449	-0,407
Положительная перефокусировка	-0,239	-0,187	0,021	-0,315	0,188	-0,535*
Перефокусировка на планирование	-0,244	-0,069	0,291	0,319	0,600*	0,003
Позитивный пересмотр	-0,321	0,007	-0,111	0,097	0,670**	-0,017
Помещение в перспективу	-,657**	-0,467*	-0,283	-0,261	0,197	-0,358
Катастрофизация	-0,400	-0,252	-0,351	-0,423	0,014	0,047
Обвинение	0,403	0,264	0,033	0,076	-0,174	-0,169
Шкала готовности к помощи	0,083	0,606*	0,071	0,215	0,317	0,060
Шкала агрессии	-0,394	-0,337	-0,356	-0,214	-0,553*	-0,316
Гиперактивность	0,286	-0,077	-0,178	-0,465*	-0,436	0,014
Эмоциональные симптомы	0,411	0,135	0,003	-0,064	-0,441	0,281
Проблемы с поведением	0,400	-0,017	0,042	-0,126	-0,577*	0,124
Проблемы взаимоотношений со сверстниками	-0,411	-0,276	0,127	-0,506*	-0,041	-0,348
Просоциальное поведение	0,049	-0,043	0,132	0,198	0,175	-0,226
Дополнительные данные, сумма показателей по шкалам 1—4	0,268	-0,133	-0,072	-0,370	-0,566*	-0,079

Примечание. При  $r < 0,05^*$ ; при  $P < 0,01^{**}$

уединяться для того, чтобы подумать о своем будущем. Они испытывают недостаток близких, доверительных отношений с другими.

Показатель шкалы психологического благополучия «цели жизни» имеет высокий уровень взаимосвязи с эмпатией (способен к привязанности и близости, получает удовлетворение от заботы о благополучии других),

перефокусировкой на планирование (возможностью думать о том, как в этой ситуации сделать лучше всего, как справиться с данной ситуацией) и позитивным пересмотром сложившейся ситуации для того, чтобы стать сильнее. Отрицательная взаимосвязь цели жизни со шкалой агрессии, проблемами в поведении может свидетельствовать о том, что подросток

ки стараются регулировать и контролировать свое поведение в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Они понимают, что именно специалисты организации (руководитель, воспитатель и другие) помогут им, окажут поддержку в достижении некоторых целей, например, получении профессии, жилья, трудоустройстве, воспользоваться льготами, которые они могут получать. Подростки-сироты в большей степени не задумываются о будущем, свою жизнь считают банальной, неинтересной, не имеют четкого осознания того, чего они пытаются достичь в жизни, уверены в том, что они делают все, что нужно в их жизни.

Выявлено, что шкала самопринятие положительно взаимосвязана с гуманизмом и отрицательно — со шкалой благодарности, положительной перефокусировкой. Это можно объяснить тем, что подростки-сироты стараются думать о более приятных вещах, отвлекаясь от реальности их жизни. Подростки—сироты считают, что другие получили от жизни намного больше, чем они, испытывают разочарование в своих достижениях в жизни, отношение к себе не такое положительное, по сравнению с другими.

Таким образом, получены противоречивые данные о взаимосвязи осознанности, психологического благополучия с социально-психологическими особенностями подростков-сирот, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С одной стороны, высокий уровень осознанности способствует проявлению доброты по отношению к самому себе, принятию себя, поддержке, пониманию в отношении себя и той ситуации, в которой они оказались. Изоляция позволяет обдумывать свою жизнь в настоящий момент и не задумываться о будущем. Психологическое благополучие подростков-сирот может определяться отношением с ближайшим окружением, в котором воспитателю, взрослому отводится наиболее значительная роль в их жизни. Сверхидентификация (стремление фиксировать внимание в случае неудачи на всем, что плохо, и преувеличение собственного жизненного опыта) позволяет вырабатывать защитную реакцию.

Кроме того, самосострадание приводит к осознанию страдания в данный момент без преувеличения собственных негативных черт или жизненного опыта. Подростки—сироты и подростки, оставшиеся без попечения родителей, в большей степени погружены в себя и свои проблемы. Взаимосвязь осознанности подростков-сирот с показателем психологического благополучия «управление средой» (компетентность) означает ответственность за то, как они живут, как соответствуют требованиям общества.

После изучения подростков-сирот мы рассмотрели особенности осознанности воспитателей, работающих с ними, и их психологическое благополучие.

Таблица 3

**Взаимосвязь осознанности с социально-психологическими особенностями воспитателей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона))**

Показатели	MAAS
Стаж работы	-0,632**
Жизнестойкость	0,540*
Сверхидентификация	0,681**
Автономия	0,554*
Цели жизни	0,550*
Самопринятие	0,475*
Самообвинение	-0,720**
Сосредоточение	-0,476*
Конфронтационный копинг	-0,522*
Принятие ответственности	-0,565**
Бегство-избегание	-0,462*
Психологический климат в рабочем коллективе (по Фидлеру)	-0,437*

Примечание. При  $p < 0,05^*$ ; при  $P < 0,01^{**}$

Получены положительные взаимосвязи осознанности у воспитателей с жизнестойкостью, убежденностью в готовности справиться с ситуацией, открытостью всему новому, сверхидентификацией, автономией, целями в жизни, самопринятием. Можно предположить, что осознанность и психологическое

благополучие воспитателей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет им создавать комфортные условия жизни воспитанникам, более оптимистично относиться к ситуациям и позволяет видеть перспективу будущего подростков-сирот и подростков, оказавшихся без попечения родителей, что может приводить к улучшению психологического благополучия подростков-сирот. Это можно рассматривать с позиции того, что жизнестойкость, наличие определенного жизненного опыта приводят к позитивному отношению к окружающим, оптимизму, уверенности в преодолении трудностей, встречающихся в профессиональной деятельности.

Взаимосвязь осознанности и сверхидентификации приводит к мотивированному прекращению страданий, внимательности к субъективным переживаниям и объективным невзгодам. Можно предположить, что воспитатели более позитивно, чем другие взрослые (например, учителя общеобразовательных организаций), относятся к подросткам-сиротам и подросткам, оставшимся без попечения родителей, принимают ответственность за них, оказывают им помощь в выборе своего будущего. Такие особенности психологического благополучия воспитателей могут определяться их автономией, целями в жизни, самопринятием.

Отрицательные взаимосвязи осознанности воспитателей получены со стажем работы, самообвинением, сосредоточением, конфронтационным копингом, принятием ответственности, выбором стратегии бегство-избегание, психологическим климатом в коллективе. Оценка отрицательного психологического климата в коллективе организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во многом определена тем, что непонятно будущее данных организаций, идет их сокращение, уменьшение числа детей-сирот в данных организациях, поэтому перспектива в будущем с возможностью работать не ясна.

При этом взаимосвязь с автономией, целями в жизни и самопринятием позволяет воспитателям уверенно отстаивать свою

позицию, думать о том, как к ним относятся окружающие, не задумываться о том, чего они хотят добиться в жизни. Положительные отношения с воспитанниками, возможность приносить пользу, видеть результаты своей работы улучшают их самопринятие. В то же время они разочарованы своими достижениями, думают, что другим досталось в жизни больше хорошего. Выявленные отрицательные взаимосвязи дают основание считать, что чем больше стаж работы, тем ниже уровень осознанности, самообвинение, выбор стратегий во взаимоотношениях с педагогическим коллективом (конфронтация, бегство-избегание). В целом, чем выше осознанность, тем меньше стаж работы в данных организациях для детей-сирот, хуже психологический климат, воспитателям приходится принимать ответственность за свою профессиональную деятельность, к которой они недостаточно подготовлены.

При анализе взаимосвязей психологического благополучия у воспитателей выявлено, что автономия (способность личности успешно преодолевать неблагоприятные средовые условия, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам, помогающая перерабатывать стрессовые воздействия и трансформировать негативные впечатления в новые возможности) взаимосвязана с осознанностью, жизнестойкостью, которая влияет как на оценку текущей ситуации, которая воспринимается менее травматичной, так и к их дальнейшим действиям, стимулируя к заботе о собственном психологическом благополучии, сверхидентификации (уподоблением себя другому человеку или группе людей), и выступающая как механизм психологической защиты.

Отрицательные взаимосвязи выявлены с самообвинением, принятием, помещением в перспективу, принятием ответственности, что может означать неудовлетворенность результатами работы, так как ситуации в отношениях с подростками-сиротами не всегда заканчиваются позитивно, что приводит к самообвинению и принятию ответственности за поведение воспитанников, жестким оценкам действий воспитателей, низкой оценке их профессиональной деятельности.

Таблица 4

**Взаимосвязь психологического благополучия с социально-психологическими особенностями воспитателей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона))**

Показатели	Авто-номия	Управле-ние средой	Личност-ный рост	Позитивные отношения	Цели жизни	Само-принятие
Возраст	-0,269	0,213	-0,046	-0,297	-0,246	-0,241
Стаж работы	-0,402	-0,266	-0,275	-0,423*	-0,319	-0,614**
Маас (осознанность)	0,554*	0,227	0,344	0,264	0,550*	0,475*
Жизнестойкость	0,653**	0,419*	0,716**	0,684**	0,642**	0,544*
Позитивное отношение к себе	0,302	-0,152	0,199	0,285	0,101	0,158
Суждение о себе	0,180	0,315	0,051	0,273	0,362	0,338
Гуманизм	0,304	0,096	0,399	0,060	0,034	-0,013
Изоляция	0,028	0,333	-0,119	0,213	0,233	0,596**
Осознанность	-0,261	0,085	0,009	0,064	-0,188	0,297
Сверхидентификация	0,617**	0,299	0,463*	0,603**	0,606**	0,659**
Торонтский опросник эмпатии	0,409	0,397	0,330	0,514*	0,264	0,504*
Шкала благодарности	0,302	0,564**	0,527*	0,498*	0,383	0,469*
Самообвинение	-0,565**	-0,321	-0,402	-0,583**	-0,682**	-0,561**
Принятие	-0,552*	-0,201	-0,475*	-0,771**	-0,662**	-0,429*
Сосредоточение	-0,314	0,050	-0,171	-0,375	-0,218	-0,262
Положительная перефокуси-ровка	0,332	0,605**	0,305	0,395	0,241	0,655**
Перефокусировка на планиро-вание	0,369	0,561**	0,385	0,475*	0,263	0,443*
Позитивный пересмотр	0,156	0,452*	0,318	0,301	0,191	0,317
Помещение в перспективу	-0,436*	-0,141	-0,394	-0,449*	0,508*	0,304
Катастрофизация	0,093	-0,338	0,116	-0,270	-0,094	-0,267
Обвинение	-0,246	-0,067	-0,362	-0,589**	-0,355	-0,273
Конфронтационный копинг	-0,093	0,045	0,137	0,071	-0,143	-0,317
Дистанцирование	-0,246	0,236	-0,297	-0,049	-0,345	0,011
Самоконтроль	-0,030	0,189	0,429*	0,218	0,002	0,133
Поиск социальной поддержки	0,389	-0,028	0,146	0,004	0,271	-0,052
Принятие ответственности	-0,458	-0,234	-0,016	-0,342	-0,470*	-0,379
Бегство-избегание	-0,303	-0,350	-0,566**	-0,473*	-0,324	-0,510*
Планирование решения про-блем	0,345	0,643**	0,428*	0,391	0,202	0,393
Положительная переоценка	0,344	0,285	0,746**	0,613**	0,455*	0,401
Психологический климат в ра-бочем коллективе (по Фидлеру)	-0,329	-0,487*	-0,631**	-0,517*	-0,459*	-0,609**

Примечание. При  $p < 0,05^*$ ; при  $P < 0,01^{**}$

Управление средой (компетентность) как показатель психологического благополучия воспитателей взаимосвязано с жизнестойкостью, шкалой благодарности, положительной перефокусировкой (обращением к мыслям о

радостных, приятных событиях и внутренней психической отстраненностью от реальных событий), перефокусировкой на планирование (размышлением о том, какие меры могут быть приняты, чтобы справиться с негативны-



ми событиями), позитивным пересмотром и планированием решения проблемы. Отрицательная взаимосвязь получена с психологическим климатом в рабочем коллективе.

Личностный рост взаимосвязан с высоким уровнем жизнестойкости, сверхидентификацией, шкалой благодарности, самоконтролем, планированием решения проблемы, положительной переоценкой. Можно предположить, что воспитатели способны изменить себя, свои черты характера в нужную сторону, ликвидировать комплексы, научиться контролировать проявления эмоций, избавиться от негативных мыслей. Они удовлетворены своей работой, более лояльны к текущей системе (часто приходится работать в две смены, выходить на замену в другие группы и т.д.). Отрицательная взаимосвязь выявлена с самообвинением, принятием, выбором стратегии бегство-избегание, что связано с неудовлетворительным психологическим климатом в рабочем коллективе.

Позитивные отношения — наличие позитивного мышления — это фундамент, на котором строится отношение воспитателей ко всему окружающему миру — к жизни, к людям и к самим себе. Выявлены положительные взаимосвязи с жизнестойкостью, сверхидентификацией (желанием стать таким, как идеал, стремлением воплотить наяву того человека, которым он хотел бы быть в идеале), эмпатией (установлением доверительных близких отношений с другими, пониманием, что нужно идти на уступки во взаимоотношениях), шкалой благодарности, перефокусировкой на планировании (размышлением о том, что нужно сделать для того, чтобы справиться с негативными событиями), положительной переоценкой своих действий.

Цели жизни как показатели психологического благополучия воспитателей взаимосвязаны с жизнестойкостью, позитивным отношением к себе, сверхидентификацией, положительной переоценкой. Можно предположить, что наличие цели в жизни формирует чувство осмысленности своего прошлого и настоящего у воспитателей, они имеют убеждения, что способствует достижению поставленных целей.

Отрицательные взаимосвязи обнаружены у воспитателей организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с самообвинением, принятием (включенностью) в постоянные переживания трудных ситуаций), помещением в перспективу (пересмыслением негативных ситуаций и планированием дальнейших действий), принятием ответственности, связанной с усилением тревожности, выбором стратегии бегства-избегания, связанной с неблагоприятным психологическим климатом в рабочем коллективе.

Самопринятие как показатель психологического благополучия (проявляется в позитивном отношении к себе и своему прошлому, осознании и принятии своих разных сторон, положительных и отрицательных качеств) взаимосвязано с осознанностью (приспособляемостью, меньшей склонностью испытывать растерянность, противостоять стрессовым ситуациям и проявлением общительности с другими), жизнестойкостью, изоляцией, сверхидентификацией, эмпатией, шкалой благодарности, положительной перефокусировкой и перефокусировкой на планирование. Полученные взаимосвязи могут свидетельствовать о том, что воспитатели организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отличаются вовлеченностью в свою профессиональную деятельность, погружением в проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что позволяет им анализировать свое прошлое и настоящее более позитивно, по сравнению с другими. Профессиональная деятельность формирует у воспитателей умение и привычку относиться к себе и своим особенностям без негативной окраски, безоценочно, безусловно положительно относиться к самому себе.

Отрицательные взаимосвязи самопринятия воспитателей обнаружены со стажем работы, самообвинением, принятием, выбором стратегии бегство-избегание и психологическим климатом в рабочем коллективе. Воспитателям, которые имеют небольшой стаж работы, чаще приходится испытывать чувство самообвинения. Отсутствие поддержки в коллективе способствует выбору стратегии бегство-избегание.



## Выводы

1. Теоретический анализ исследований зарубежных и отечественных авторов показал, что накоплен большой опыт изучения осознанности. При этом авторы выделяют разные компоненты осознанности. По мнению исследователей, при измерении осознанности возникает ряд проблем, связанных с тем, что содержание Mindfulness не имеет четких критериев.

2. Проведенный анализ исследований осознанности показал, что данный аспект развития тесно связан с проблематикой психологического благополучия детей и подростков. На сегодняшний день в многочисленных работах описаны методики, изучающие его (от самоотчетов до внешних наблюдений и разработки более точных методик). В то же время очевидно, что есть ряд трудностей именно в анализе данных, полученных непосредственно от детей, подростков и взрослых (родителей, педагогов, воспитателей).

3. Изучение осознанности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактора психологического благополучия показало, что выявлены значимые взаимосвязи осознанности подростков-сирот и подростков, оказавшихся без попечения родителей, с психологическим благополучием и социально-психологическими особенностями. Наличие большого количества взаимосвязей позволяет рассматривать осознанность как фактор психологического благополучия у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей.

4. Получены противоречивые данные о взаимосвязи осознанности, психологического благополучия с социально-психологическими особенностями подростков-сирот, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С одной стороны, высокий уровень осознанности во многом определяет психологическое благополучие (получены корреляции со всеми его 6 показателями). С другой стороны, психологическое благополучие подростков-сирот может определяться отношением с ближай-

шим окружением, в котором воспитателю, взрослому отводится наиболее значительная роль в их жизни.

5. Подростки—сироты и подростки, оставшиеся без попечения родителей, в большей степени погружены в себя и свои проблемы. Взаимосвязь осознанности подростков-сирот с показателем психологического благополучия «управление средой» (компетентность) означает ответственность за то, как они живут, как соответствуют требованиям общества. Оценка сильных сторон и трудностей подростков-сирот воспитателями дает возможность опираться на сильные стороны и изменять их поведение в обществе.

6. Изучение особенностей осознанности и психологического благополучия воспитателей, работающих в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявило высокий уровень корреляционных связей осознанности с показателями психологического благополучия: автономией, компетентностью (управлением средой), личностным ростом, позитивными отношениями, жизненными целями и самопринятием.

Высокий уровень психологического благополучия воспитателей может способствовать созданию комфортных условий для подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, в организации, лучшему их пониманию, оказанию поддержки, выстраиванию перспективы будущей самостоятельной жизни.

Проведенное исследование поставило множество вопросов, связанных с тем, имеются ли взаимосвязи между показателями психологического благополучия подростков-сирот и воспитателей, работающих с ними? Каковы механизмы изменения отношения к своей настоящей и будущей жизни у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей? Продолжение изучения осознанности будет способствовать улучшению психологического благополучия воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

## Литература

1. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606
2. Водяха С. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
3. Голубев А.М. Природа полноты сознания: адаптация опросника внимательности и осознанности МААС // Вестник НГУ. Психология. 2012. Т. 6. Вып. 2. С. 44—51.
4. Дорошева Е.А., Голубев А.М. Проблематика оценки аспекта осознанности «наблюдение» // Труды V Всероссийской конференции «Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях» (Нижний Новгород, 25—29 сентября 2017 г.). Нижний Новгород: ИПФ РАН, 2017. С. 90—94.
5. Зеликсон Д.И. Влияние позитивных психологических интервенций на субъективное благополучие подростков // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 3. С. 33—39.
6. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 18—28.
7. Baer R.A., Smith G.T., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney L. Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness // Assessment. 2006. V. 13 (1). P. 27—45.
8. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. V. 84 (4). P. 822—848.
9. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Segal Z.V., Abbey S., Speca M., Velting D., Devins G. Mindfulness: A Proposed Operational Definition // Clinical Psychology: Science & Practice. 2004. Vol. 11 (3). P. 230—241.
10. Segal Z.V., Williams J.M.G., Teasdale J.D. Mindfulnessbased Cognitive Therapy for Depression: a New Approach to Preventing Relapse. New York, 2002. P. 137—189.
11. Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F. An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children // Social Indicators Research. 2005. Vol. 73 (3). P. 355—374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3
12. Davis E., Young D., Waters E., Gold L. Children and Adolescents, Measuring the Quality of Life // International Encyclopedia of Public Health (2nd ed). 2017. P. 539—545 doi: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00066-7
13. Ellert U., Ravens-Sieberer U., Erhart M., Kurth B.M. Determinants of agreement between self-reported and parent-assessed quality of life for children in Germany—results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS) // Health and Quality of Life Outcomes. 2011. № 9. P. 102. doi: 10.1186/1477-7525-9-102
14. Erhart M., Ellert U., Kurth B.-M., Ravens-Sieberer U. Measuring adolescents' HRQoL via self reports and parent proxy reports: an evaluation of the psychometric properties of both versions of the KINDL-R // Instrument Health and Quality of Life Outcomes. 2009. № 7. P. 77. doi: 10.1186/1477-7525-7-77
15. Ferran C., Gonzalez M., Navarro D. Social Psychology and Child Well-Being // Handbook of Child Well-Being / In A. Ben-Arieh et al. (eds.). Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2014. P. 513—554. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_187
16. Gutman L.M., Brown J., Akerman R., Obolenskaya P. Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience, 2010 [Электронный ресурс] URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-WBL1001-Brief.pdf> (Accessed: 20.06.2019).
17. Harnett P.H., Reid N., Loxton N.J., Leea N. The relationships between trait mindfulness, personality and psychological distress: A revised reinforcement sensitivity theory perspective // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 99. P. 100—105. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.085
18. Hamill T.S., Pickett S.M., Amsbaugh H.M., Aho K.M. Mindfulness and acceptance in relation to behavioral inhibition system sensitivity and psychological distress // Personality and Individual Differences. 2015. № 72. P. 24—29. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.007
19. Kabat-Zinn J., Lipworth L., Burncy R. & Sellers W. 'Four-year follow-up of a meditation-based program for the selfregulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance // The Clinical Journal of Pain. 1986. Vol. 2 (3). P. 159.
20. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam Books Trade Paperbacks, 2013. 467 p.
21. Morone N.E., Greco C.M. & Weiner D.K. Mindfulness meditation for the treatment of chronic low back pain in older adults: A randomized controlled pilot study // Pain. 2008. Vol. 134 (3). P. 310—19.
22. Levin K.A., Currie C. Reliability and Validity of an Adapted Version of the Cantril Ladder for Use with Adolescent Samples // Social Indicators Research. 2013. № 119. P. 1047. doi: 10.1007/s11205-013-0507-4
23. Peterson C. The future of optimism // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 44—55. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.44
24. Ravens-Sieberer U., Devine J., Bevans K., Riley A.W., Moon J.H., Salsman J.M., Forrest C.B. Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: presentation of first results // Journal of Clinical Epidemiology. 2014. Vol. 67 (2). P. 207—218.
25. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion // Psychological Review. 2003. № 1. P. 145.

## Mindfulness in Orphan and Parentless Adolescents as a Factor of Psychological Well-Being

Shulga T.I.\*

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

The article presents a study of mindfulness as a feature of consciousness in orphan and parentless adolescents. The adolescents' mindfulness is analysed through their awareness of the ability to achieve positive psychological effects, including psychological well-being and resilience. The study employed the following 9 techniques: the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM); the Resilience Scale; the Self-Compassion Scale; the Toronto Empathy Questionnaire; the Ryff's Psychological Well-Being Scale; the Gratitude Questionnaire; the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; the scales for measuring readiness to help and aggression in the classroom; the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). The sample included 20 orphan and parentless adolescents. The study revealed that mindfulness is indeed a factor of psychological well-being. The educators of twenty organizations for orphans and children without parental care assessed the adolescents' strengths and difficulties in order to evaluate their cognitive emotion regulation abilities. Correlation analysis allowed us to identify the relationship of mindfulness, psychological well-being indicators and emotional regulation with a number of social psychological characteristics of personality in the adolescents: indicators of positive psychological effects of mindfulness, in particular, humanity, resilience, competence (environmental management), and decrease of cognitive and emotional reactivity.

**Keywords:** mindfulness, psychological well-being, environmental management, resilience, autonomy, empathy, positive refocusing, placement in perspective.

### References

1. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Pereylygina E.B. Subjective Well-Being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606 (In Russ., abstr.in Engl.)
2. Vodyakha S. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Specific features of senior school students' psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 114—120. (In Russ., abstr.in Engl.)
3. Golubev A.M. Priroda polnoty soznaniya. Adaptatsiya oprosnika vnimateľnosti i osoznannosti MAAS [The nature of the fullness of consciousness.

- Adaptation of the MAAS questionnaire of mindfulness and awareness]. *Vestnik NGU. Seriya: Psikhologiya [Bulletin of Novosibirsk State University. Series «Psychology»]*, 2012, no. 6 (2), pp. 44—51.
4. Dorosheva E.A. & Golubev A.M. Problematika otsenki aspekta osoznannosti "nablyudenie" [Problems of evaluation of the "observation" aspect of awareness]. In Antonets V. et al. (eds.), *Nelineynaya dinamika v kognitivnykh issledovaniyakh: Trudy Pyatoi Vserossiyskoy konferentsii (Nizhny Novgorod, 2017 g. 25-29.09.2017 g.) [Nonlinear dynamics in cognitive studies: Proceedings of the Fifth All-Russian Conference]*. Nizhny Novgorod: RAS, 2017, pp. 90—94.
  5. Zelikson D.I. Vliyaniye pozitivnykh psikhologicheskikh interventsii na sub"ektivnoye blagopoluchie podrostkov [Impact of positive psychological interventions

### For citation:

Shulga T.I. Mindfulness in Orphan and Parentless Adolescents as a Factor of Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 36—50. doi: 10.17759/pse.2019240403 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Shulga Tatiana Ivanovna*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia. E-mail: shulgatiana@gmail.com

- on teenagers' subjective well-being]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 33—39. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Pugovkina O.D., Shil'nikova Z.N. Konzept osoznannosti nespezeficheskiy faktor osoznannosti psikhologicheskogo blagopolychiya [The concept of mindfulness: nonspecific factor of psychological wellbeing]. [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2014. Vol. 3, no. 2, pp. 18—28. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Baer R.A., Smith G.T., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney L. Ispolzovanie samootsheta otzenki grani factora ocoznannosti. [Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness]. *Assessment*, 2006. Vol. 13, no. 1, pp. 27—45.
8. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Osoznannost' ee rol' v psixologii blagopolychiy [Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84, no. 4, pp. 822—848.
9. Bishop S.R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N.D., Carmody J., Segal Z.V., Abbey S., Speca M., Velting D., Devins G. Osoznannost: primeneniye opredeeleniyya difinitsii [Mindfulness: A Proposed Operational Definition]. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 2004. Vol. 11 (3), pp. 230—241.
10. Segal Z.V., Williams J.M.G., Teasdale J.D. Osoznannost bazovoe sotrudnishestvo kognitivnoy terapiy v depressii [Mindfulness based Cognitive Therapy for Depression]. *A New Approach to Preventing Relapse*. New York, 2002, pp. 137—189.
11. Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F. An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 2005. Vol. 73, no. 3, pp. 355—374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3
12. Davis E., Young D., Waters E., Gold L. Children and Adolescents, Measuring the Quality of Life of. *International Encyclopedia of Public Health* (2nd ed), 2017, pp. 539—545. doi: 10.1016/B978-0-12-803678-5.00066-7
13. Ellert U., Ravens-Sieberer U., Erhart M., Kurth B.M. Determinants of agreement between self-reported and parent-assessed quality of life for children in Germany—results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 2011, no. 9, p. 102. doi: 10.1186/1477-7525-9-102
14. Erhart M., Ellert U., Kurth B.-M., Ravens-Sieberer U. Measuring adolescents' HRQoL via self reports and parent proxy reports: an evaluation of the psychometric properties of both versions of the KINDL-R instrument *Health and Quality of Life Outcomes*, 2009, no. 7, p. 77. doi: 10.1186/1477-7525-7-77
15. Ferran C., Gonzalez M., Navarro D. Social Psychology and Child Well-Being. In A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2014, pp. 513—554. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8\_187
16. Gutman L.M., Brown J., Akerman R., Obolenskaya P. Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience, 2010 [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-WBL1001-Brief.pdf> (Accessed: 20.06.2019).
17. Harnett P.H., Reid N., Loxton N.J., Leea N. The relationships between trait mindfulness, personality and psychological distress: A revised reinforcement sensitivity theory perspective. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 99, pp. 100—105. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.085
18. Hamill T.S., Pickett S.M., Amsbaugh H.M., Aho K.M. Mindfulness and acceptance in relation to behavioral inhibition system sensitivity and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 2015, no. 72, pp. 24—29. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.007
19. Kabat-Zinn J., Lipworth L., Burncy R. & Sellers W. 'Four-year follow-up of a meditation-based program for the selfregulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *The Clinical Journal of Pain*, 1986. Vol. 2 (3), p. 159.
20. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Bantam Books Trade Paperbacks. 2013. 467 p.
21. Morone N.E., Greco C.M. & Weiner D.K. Mindfulness meditation for the treatment of chronic low back pain in older adults: A randomized controlled pilot study. *Pain*, 2008. Vol. 134 (3), pp. 310—19.
22. Levin K.A., Currie C. Reliability and Validity of an Adapted Version of the Cantril Ladder for Use with Adolescent Samples. *Social Indicators Research*, 2013, no. 119, p. 1047. doi: 10.1007/s11205-013-0507-4
23. Peterson C. The future of optimism. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 44—55. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.44
24. Ravens-Sieberer U., Devine J., Bevans K., Riley A.W., Moon J.H., Salsman J.M., Forrest C.B. Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: presentation of first results. *Journal of Clinical Epidemiology*, 2014. Vol. 67, no. 2, pp. 207—218.
25. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 2003, no. 1, p. 145.

# Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков

**Данилова Е.Е.\***,  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
Москва, Россия,  
danillen@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования мотивационных предпочтений младших школьников и младших подростков. Было обследовано 526 детей в возрасте 7—11 лет, обучающихся в общеобразовательных школах столичного региона. Использован вариант методики мотивационных предпочтений «Цветик-семицветик». Проведен сравнительный анализ мотивации современных детей и их сверстников из советской эпохи. Показано, что мотивационные предпочтения современных учащихся по содержанию и направленности существенно отличаются от мотивационных предпочтений советских школьников того же возраста. Установлено, что современных детей характеризует личная мотивация, связанная с получением материальных благ и саморазвитием, желания для других людей адресованы прежде всего близким родственникам, тогда как у их советских ровесников приоритетной была общественно направленная мотивация, ориентация на ценности коллектива школьного класса. Возрастная динамика направленности мотивационных предпочтений у современных учащихся не выражена. Делается вывод о том, что выявленные в исследовании содержание и общая структура мотивационных предпочтений современных детей отражают как объективные социокультурные условия взросления в постиндустриальном обществе, так и изменение приоритетов в работе образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** мотивационная сфера, младшие школьники, младшие подростки, современное детство.

## Введение

Изучение мотивационно-потребностной сферы и ее развития в онтогенезе традиционно

выступает одним из важнейших направлений исследования в отечественной психологии [1; 5], поскольку имеет принципиальное значение

## Для цитаты:

Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 51—61. doi: 10.17759/pse.2019240404

\* Данилова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: danillen@yandex.ru

не только в теоретическом, но и практическом отношении. Как отмечают авторы классических исследований в этой области — Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежина, — для воспитания существенно важным является то, какие именно мотивы станут для человека ведущими, поскольку именно они определяют «все то, что характеризует целостный облик человека с его конкретно-историческими особенностями» [2, с. 3]. Признание значимости исторического контекста для формирования личности и, прежде всего, роли социокультурных факторов в развитии человеческих потребностей и мотивов побуждает обратиться к изучению особенностей мотивационной сферы современных детей и подростков, взросление которых протекает в условиях, заметно отличающихся от тех, в которых проходило детство их родителей. Если поколение сегодняшних родителей еще застало в своем детстве эпоху социализма с присущей ей системой социальных норм и ценностей, то сегодняшние дети живут в обществе транзитивного типа, характеризующемся множественностью норм и отсутствием непрекаемых авторитетов, многоаспектностью изменений и малой предсказуемостью их последствий. Происходящие в нем беспрецедентные по скорости распространения и масштабу социокультурные трансформации затрагивают практически все сферы повседневной жизни человека: информационную среду, систему коммуникации, рынок труда, потребительские установки, моральные ценности и пр. Эти преобразования меняют современный стандарт детства, порождают иную направленность межпоколенных транзакций, влияют на установки современных родителей в сфере обучения и воспитания детей, определяют возникновение новых потребностей и интересов внутри детского сообщества [8; 16; 17].

Психологические исследования в области современного детства (пока еще немногочисленные) показывают, что сегодняшние российские дети и подростки отличаются от своих сверстников прошлых поколений по ряду психофизиологических параметров, развитию когнитивной и личностной сферы, социальных навыков [10; 11; 12]. Под влиянием новых социокультурных условий меняются и ценностные

ориентации подрастающего поколения [4; 6; 7], однако исследования в этой области пока еще фрагментарны. В силу этого установленные ранее нормативы и закономерности возрастного развития, на которые по традиции ориентируется психолого-педагогическая практика, оказываются не всегда действительными в отношении современных детей и подростков.

Принимая во внимание определяющее значение мотивационной сферы в развитии личности, мы обратились к изучению особенностей мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков. Приступая к этой работе, мы выбрали в качестве исторического ориентира исследования мотивационной сферы детей, выполненные в 60-х гг. прошлого столетия и описанные в известной монографии Л.И. Божович [1, с. 220—225]. Они проводились в контексте изучения одного из основных новообразований младшего школьного возраста — развития общественной направленности, то есть обращенности детей к коллективу сверстников, заставляющей ребенка искать среди сверстников свое место и усваивать те нравственные требования, которые они к нему предъявляют [1, с. 225]. В этих исследованиях было показано, что мотивационные предпочтения, выступающие коррелятами направленности личности, имеют у младших школьников преимущественно общественный характер, то есть пожелания детей этого возраста адресованы прежде всего другим людям, тогда как сугубо личные устремления представлены в меньшей степени. Кроме того, на протяжении младшего школьного возраста была отмечена тенденция развития детских стремлений и интересов от более интимного круга (родители, семья) к более широкому (друзья, коллектив класса, интересы школы и т.д.).

Целью настоящего исследования стало изучение содержания и динамики мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков.

При расширении возрастного диапазона в данном исследовании было учтено, что выборка современных учащихся 1—5 классов сопоставима по возрасту с младшими школьниками 60-х гг. XX века, поскольку в указан-



ный исторический период дети поступали в школу в полные семь лет, и обучение на начальной ступени было четырехлетним.

Гипотеза исследования заключалась в том, что мотивационные предпочтения современных младших школьников и младших подростков существенно отличаются по содержанию, направленности и возрастной динамике от мотивационных предпочтений их сверстников из советской эпохи.

### Программа исследования

Для изучения особенностей мотивационной сферы младших школьников и младших подростков была выбрана методика «Цветик-семицветик», представляющая собой один из вариантов методики мотивационных предпочтений (аналогами являются методики «Три желания», «Волшебная палочка», «Письмо Деду Морозу») и использованная в отечественных исследованиях детской мотивации [1; 9]. Ее суть состоит в том, чтобы посредством включения ребенка в волшебную ситуацию — сюжет сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» — актуализировать его мотивационно-потребностную сферу, побудить к выражению своих основных потребностей и желаний и облегчить возможность их вербализации. Останавливая свой выбор на данной методике, мы предварительно убедились в том, что положенная в ее основу сказка знакома современным детям.

Исследование проводилось коллективно. Для его выполнения требуется заранее подготовленный для каждого ребенка лист бумаги с нарисованным контуром «Волшебного цветка» с семью лепестками. Размер каждого лепестка должен быть таким, чтобы ребенок смог записать на нем свое желание.

При обработке полученных данных использовалась схема анализа ответов, предложенная в исследованиях, ранее выполненных с помощью данной методики [1; 9]. В соответствии с этим детские желания распределялись с учетом их направленности и содержания.

По направленности ответы делились на три основные группы:

— желания для себя, собственные, личные желания;

— желания, адресованные другим людям (родителям, родственникам, сверстникам, учителям и пр.);

— желания, ориентированные на весь мир, широкие «общечеловеческие».

По содержанию ответы детей распределялись по качественным категориям, характеризующим определенную сферу предпочтений (желание обладать определенными материальными благами, получить новые качества или способности, иметь друзей, хорошо учиться и пр.). Распределение ответов на категории осуществлялось группой экспертов, состоявшей из трех квалифицированных психологов, посредством процедуры контент-анализа.

Всего было проанализировано 3280 детских ответов.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с применением методов описательной статистики, а также с помощью t—критерия Стьюдента.

Исследование проводилось в 2017—2018 учебном году в шести общеобразовательных школах Москвы, расположенных в разных округах города, и Московской области (г. Долгопрудный). В нем принимали участие школьники 1—3 классов и 5 классов. Общее количество испытуемых — 526 человек: первоклассники — 158 человек (95 мальчиков и 63 девочки), второклассники — 111 человек (51 мальчик и 60 девочек), третьеклассники — 116 человек (59 мальчиков и 57 девочек), пятиклассники — 141 человек (76 мальчиков и 65 девочек).

Выборка учащихся репрезентативна для столичного региона. В ходе исследования были нивелированы такие социально-экономические и социокультурные параметры семейной среды ребенка, как состав семьи и ее материальная обеспеченность, образование и профессиональная занятость родителей, их вероисповедание, приверженность определенным традициям и принципам воспитания и пр., не учитывались также учебные факторы (например, успеваемость учащихся), а также особенности организации образовательной среды школы, интенсивность и содержание воспитательной работы в конкретном образовательном учреждении.



### Результаты исследования и их интерпретация

Среднее по выборке число желаний у каждого ребенка составило 6,2 и было примерно одинаковым в каждой параллели. Ответы детей были проанализированы с учетом их общей направленности, содержания, возрастной динамики и гендерных характеристик.

В соответствии с общей схемой анализа ответы детей были разделены на три основные группы по их направленности: 1) личные желания, для себя; 2) желания для других людей; 3) широкие «общечеловеческие» желания.

Полученные данные показывают, что у учащихся 1—3 и 5 классов устойчиво доминируют желания личной направленности (70,5% всех ответов), желания, адресованные другим людям, высказывались детьми существенно реже (16,3%;  $p \leq 0,001$ ), так же как и желания «общечеловеческие» (13,2%). Общий характер направленности детских ответов практически не меняется на протяжении начальной школы и сохраняется у пятиклассников (рис. 1).

Спектр высказанных детьми конкретных желаний оказался достаточно широким.

Среди личных желаний самой представленной стала группа желаний, направленных на обладание какими-либо материальными благами. Эта категория была наиболее «востребованной» как в каждой классной параллели, так и по выборке в целом (27,4%), и достоверно опережала все другие категории личных желаний ( $p \leq 0,001$ ).

В числе материальных пожеланий дети называют, прежде всего, деньги, богатство (24,4% по общей выборке) («Побольше денег», «Я хочу, чтобы у меня было много-много денег»).

Вторую позицию занимают разнообразные гаджеты (20,2%), среди которых приоритетными являются технические устройства последних моделей («Хочу, чтобы у меня был крутой телефон/крутой планшет»), что в полной мере отражает все возрастающую роль информационно-технических достижений в современном мире.

В первую тройку детских материальных желаний входят игрушки (19,8%), среди

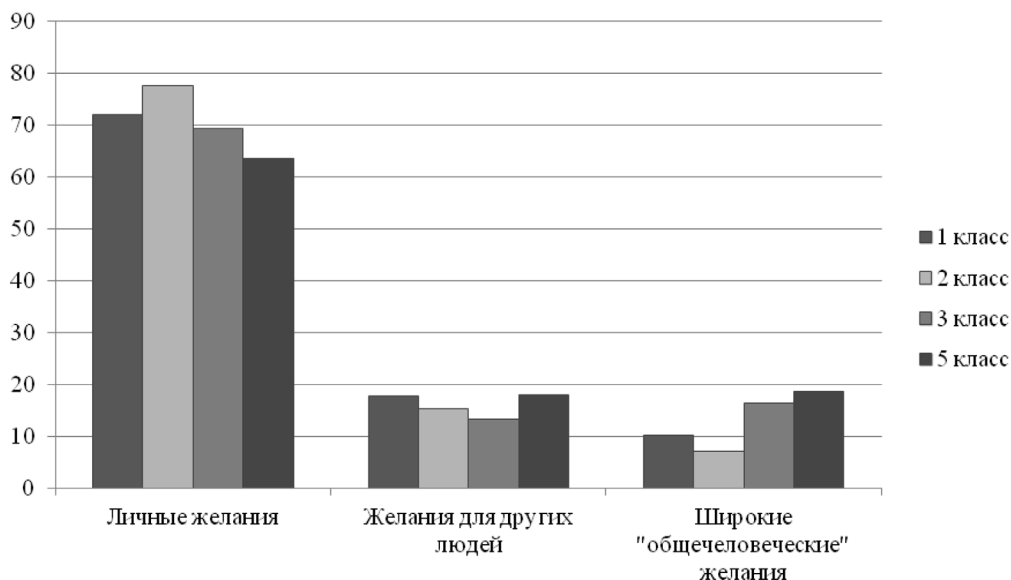


Рис. 1. Возрастная динамика мотивационных предпочтений разной направленности у школьников 1—3 и 5 классов

которых мальчики предпочитают конструкторы Lego и различные военизированные игрушки, а девочки — кукол и прилегающие к ним аксессуары. По мере взросления детей, от 1 класса к 3 классу и далее — к 5-му, потребность в игрушках у школьников достоверно снижается, а потребность в гаджетах растет.

К числу желаемых детьми материальных благ относятся также различные варианты крупной техники (автомобили, яхты, самолеты) и недвижимости (дома, коттеджи, квартиры). Предпочтение отдается престижным маркам и элитным вариантам. Однако в отдельных случаях детские желания на тему недвижимости могут быть обусловлены неудовлетворенной потребностью ребенка в личном пространстве («Я хочу свою комнату»).

Менее всего в категории материальных благ представлены желания, связанные с повседневными, бытовыми вещами (одежда). Нечасто дети выражают и желание иметь компьютерные игры, а также столь популярные у сегодняшних детей и подростков средства передвижения (велосипед, самокат, скейт, ролики). Можно предположить, что незначительное упоминание этих атрибутов современного детства обусловлено тем, что у большинства городских школьников потребность в обладании этими вещами уже удовлетворена.

Еще одну большую группу личных желаний составили ответы, отражающие стремление детей приобрести какие-либо новые качества и способности (18%), развить или усовершенствовать у себя определенные умения. Вхождение этой категории в число приоритетных у младших школьников и младших подростков вполне закономерно, поскольку соответствует психологическим особенностям детей данного возраста. В этот период ребенок ориентирован на активное освоение окружающей среды, овладение разнообразными видами продуктивной деятельности и соревнование со сверстниками, что способствует формированию чувства собственной умелости, компетентности [14].

Большинство таких желаний вполне реалистичны (62,9%). Они связаны с самосовершенствованием в различных практических

областях: овладением какими-либо новыми навыками или совершенствованием уже имеющихся умений (37,8%) («Хочу научиться играть на пианино»; «Чтобы я лучше каталась на коньках»; «Научиться красиво писать»). Подобные желания занимают лидирующую позицию у школьников всех классов. К числу наиболее притягательных для детей реальных человеческих качеств относятся ум, красота и сила.

Другая часть ответов данной категории (37,1%) указывает на заинтересованность детей в приобретении различных суперспособностей (уметь телепортироваться, летать, ходить по стенам, видеть сквозь предметы глазами) и магической силы (стать волшебником, иметь волшебную палочку). Очевидно, что такого рода стремления не в последнюю очередь обусловлены массовым распространением и популярностью среди детской аудитории медиапродукции — мульт- и кинофильмов, сериалов, компьютерных игр, книг и пр., главными персонажами которых становятся различные «супергерои», обладающие весьма привлекательными, но нереалистичными, фантастическими способностями (яркие примеры — Гарри Поттер, Человек-паук). К этой же группе отнесены и встречающиеся у детей желания личного бессмертия («Чтобы я жил всегда»; «Хочу быть бессмертным»).

Заслуживают внимания желания, связанные со школой и учением (8,1%). Большую часть этой категории составили ответы, отражающие положительное отношение детей к школе и стремление к хорошей успеваемости (86,3%) («Хочу всегда быть в школе»; «Чтобы я учился на одни пятерки и четверки»; «Хочу всегда быть отличницей»). В то же время заметная доля ответов указывает на негативное отношение детей к школе и учению (13,7%) («Не хочу идти в школу»; «Отменить школы»; «Чтобы детям давали деньги за то, что они ходят в школу»). Количество негативных высказываний о школе, имеющих незначительную представленность у первоклассников, существенно возрастает уже во втором классе, сохраняя и далее высокий уровень (1 класс — 1,7%; 2 класс — 21%; 3 класс — 23,3%; 5 класс — 13,7%; различия между 1 и 2—3—5 классами достоверны,  $p \leq 0,01$ ).

Была выделена категория личных желаний, связанных с жизненными перспективами (6,5%) и отражающих представления ребенка о своей будущей взрослой жизни. Эти желания касаются получения дальнейшего образования («Поступить в престижный вуз»), будущей профессии и работы («Стать летчиком»; «Хочу учить детей», «Стать известным блогером», «Обрести в будущем работу и зарабатывать хорошие деньги»); будущей семьи («Хочу иметь семью»; «В будущем быть хорошим папой. Содержать семью»).

Обращает на себя внимание и категория детских желаний, связанных с достижением психологического благополучия, эмоционального комфорта (6,7%). Она включает ответы, свидетельствующие о потребности детей в любви, внимании, взаимопонимании, уважении («Хочу, чтобы мама меня любила»; «Чтобы меня чаще хвалили»), а также стремлении быть удовлетворенным своей жизнью («Хочу быть счастливым»; «Хочу, чтобы у меня все было хорошо»). Число подобных ответов нарастает по мере взросления детей и, оставаясь еще не очень высоким в начальных классах, заметно увеличивается у пятиклассников (1 класс — 4,2%; 2 класс — 3,3%; 3 класс — 6,5%; 5 класс — 13%; различия между 1—3 и 5 классами достоверны;  $p \leq 0,001$ ).

Определенная доля желаний «для себя» (8,4%) связана с различными удовольствиями и развлечениями (подарки, праздники, вкусная еда, путешествия), потребностью завести домашнего питомца (8%).

Примечательными являются детские желания, отражающие стремление к славе, успеху, признанию (4,4%) («Хочу быть великим футболистом»; «Чтобы я стал знаменитым»; «Хочу три золотые кнопки “Ютуба”»; «Хочу быть первым по рейтингу»; «Хочу выигрывать»).

Наименее представленной среди личных желаний оказалась категория ответов, связанных с познанием, познавательными интересами (1,4%), которая образована единичными высказываниями («Хочу все знать»; «Я хочу интересную книгу про технику»; «Хочу, чтобы на все мои вопросы всегда от-

вечали»; «Хочу знать много чего полезного»; «Что-нибудь открыть или изобрести»).

У школьников исследованной выборки желания, связанные с другими людьми (16,3% ответов по всей выборке), в количественном отношении существенно уступают личным желаниям. Наиболее частыми адресатами пожеланий такой направленности являются семья ребенка, родители и другие родственники (60%). Детей заботит благополучие семьи и ее эмоциональная атмосфера («Чтобы мама и папа не ссорились»; «Я хочу, чтобы мама стала добрее и много не работала»), здоровье родственников, их долголетие, материальное благосостояние семьи. Среди повторяющихся высказываний детей на тему семьи оказались желания, связанные с работой родителей, их занятостью («Чтобы у нас была работа»; «Хочу, чтобы у мамы было меньше работы, и она больше отдыхала»), а также желания славы и популярности для своей семьи («Хочу, чтобы моя семья была знаменита, популярна»; «Чтобы наша семья была великая»).

Желания, касающиеся друзей, сверстников (38,5%), встречаются у детей существенно реже, чем желания для родственников ( $p \leq 0,001$ ). Темой таких желаний являются, прежде всего, дружеские отношения («Хочу, чтобы у меня было много верных друзей»; «Я хочу, чтобы мы с Новой всегда дружили»; «Чтобы я помирилась с Ксюшей»), а также отношения влюбленности между мальчиками и девочками («Хочу пожениться с Таней»).

Пожелания же, предназначенные коллективу сверстников, своему школьному классу, были немногочисленны, касались, главным образом, вопросов успеваемости («Чтобы все в классе учились на “пятерку”») и встречались преимущественно у первоклассников.

Среди желаний, адресованных другим людям, менее всего оказались представлены желания для учителя (1,7%) («Хочу, чтобы Анастасии Сергеевне было хорошо»; «Этот лепесток отдам учителю»). Такие ответы по всей выборке были единичными.

Полученные в исследовании результаты позволяют проследить возрастную динамику соотношения желаний для людей, входящих в ближайшее окружение ребенка (семья), и

образующих более широкий круг его социальных связей (сверстники, класс, учитель). Это соотношение наглядно демонстрирует рис. 2.

Можно видеть, что в мотивационной сфере младших школьников и подростков семья ребенка имеет устойчивое преимущество перед сверстниками, причем у пятиклассников, по сравнению с учащимися начальной школы, обращенность ребенка к ближайшим родственникам даже возрастает (1—3 классы — 59,8%, 5 класс — 73,2%;  $p \leq 0,001$ ), а к сверстникам падает (1—3 классы — 38,5%, 5 класс — 26,2%;  $p \leq 0,01$ ). Учитель же практически исключен из значимого социального окружения школьников.

Широкие «общечеловеческие» желания у школьников 1—3 и 5 классов не очень многочисленны (13,2% всех ответов) и также существенно уступают в количественном отношении личным желаниям. Тематика общечеловеческих пожеланий достаточно разнообразна. Наиболее активно дети желают всем другим людям счастья и добра («Всех людей сделать счастливыми»). Их беспокоит тема человеческих болезней и страданий («Я хочу,

чтобы все дети больные вылечились»), вопросы войны и мира («Чтобы все войны во всем мире закончились»), а также различные социальные проблемы («Чтобы во всем мире не происходили кражи, убийства и т.д.»; «Чтобы у всех детей, которые в детдоме, были родители»). Заботят детей и вопросы экологии («Чтобы человек не обижал природу и других людей»). Некоторые желания посвящены проблеме космического будущего человечества («Чтобы мы не были одиноки во Вселенной»).

Только для группы широких «общечеловеческих» желаний была зафиксирована определенная возрастная динамика: их доля нарастает по мере взросления детей от 1—2 класса к 3—5 классу. Увеличивается как удельный вес подобных желаний в общей совокупности ответов (8,5% ответов у учащихся 1—2 классов и 17,5% ответов у учащихся 3—5 классов;  $p \leq 0,05$ ), так и количество детей, высказывающих такие желания (24,5% среди учащихся 1—2 классов и 48,2% среди учащихся 3—5 классов;  $p \leq 0,001$ ).

Обнаруженные в ходе исследования гендерные различия в содержании детских же-

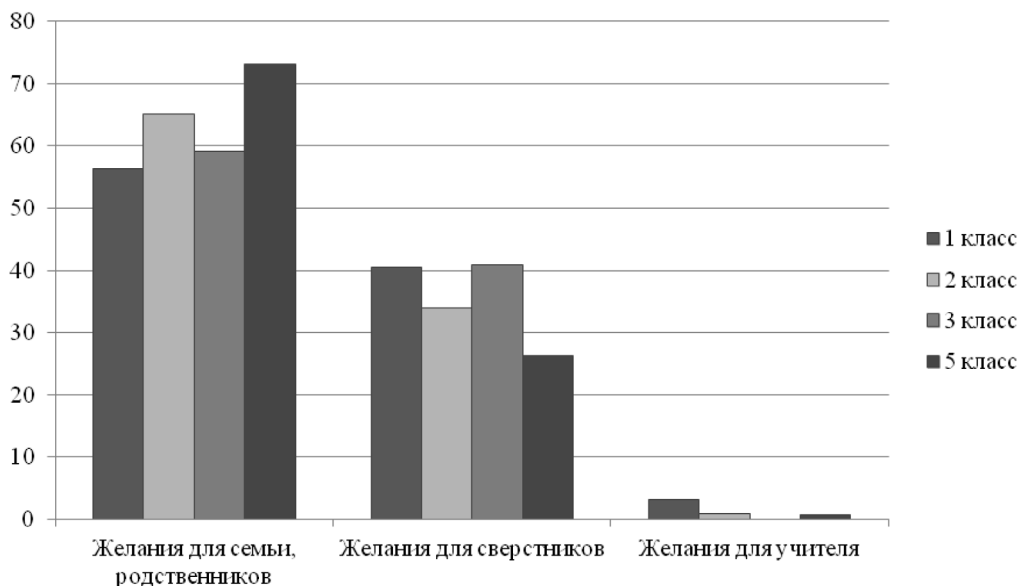


Рис. 2. Возрастная динамика желаний для других людей у школьников 1—3 и 5 классов

лений оказались предсказуемы, они в полной мере соответствуют как психологическим особенностям мальчиков и девочек, так и существующим в современном обществе гендерным стереотипам [3; 15]. Во всех классах доля материальных желаний у мальчиков была существенно выше, чем у девочек. Общее соотношение материальных желаний мальчиков и девочек составляет 61% и 39% ( $p \leq 0,001$ ). Мальчики в большей мере, чем девочки, ориентированы на обогащение, владение крупной престижной техникой, желание стать сильными и бессмертными. Девочки опережают мальчиков в желании иметь различные игрушки (25% и 16,5% соответственно;  $p \leq 0,01$ ) и домашних питомцев (11% и 5,2% соответственно;  $p \leq 0,001$ ). Также девочки больше озабочены своей внешностью, проблемами отношений со сверстниками, им более свойственны желания, связанные с удовольствием и развлечениями.

Таким образом, результаты исследования показывают, что у современных младших школьников и младших подростков преобладающей является мотивация личного характера. Содержательно мотивационные предпочтения детей сосредоточены на обладании различными вещами, в том числе и предметами материального благосостояния, а также на удовлетворении потребности в саморазвитии и самосовершенствовании. Этим современные школьники заметно отличаются от своих сверстников эпохи социализма, у которых, как уже отмечалось, наиболее выраженной была общественно направленная мотивация. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Основное содержание и иерархия мотивационных предпочтений современных детей в полной мере отражают систему ценностей, характерных для современного постиндустриального общества с соответствующей ему сменой как технологического уклада, так и преобладающих потребительских установок и ценностей, основанных на принципе индивидуального потребления материальных благ. Как отмечает А.Б. Фенько [13], в постиндустриальном обществе потребление в значительно большей мере, чем во все пре-

дыдущие эпохи, служит средством индивидуального самовыражения и конструирования собственной идентичности. Характерно, что в ряде исследований последних лет зафиксировано отчетливое увеличение значимости материальных потребностей и стремления к богатству и успеху не только у российских подростков, но и у дошкольников [4; 6].

Проведенное исследование также показало, что у современных учащихся 1—5 классов, в отличие от их ровесников из советской школы, не происходит расширения мотивационной сферы, указывающего на возрастающее значение отношений ребенка со сверстниками, коллективом школьного класса. В этой связи закономерно возникает вопрос о роли сверстников в жизни современных детей и подростков. Аналогичный вопрос, который также заслуживает самостоятельного изучения и анализа, правомерно было бы задать и в отношении роли школьного учителя, предстательств о нем у современных учащихся. Полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют о том, что для ребенка-школьника учитель уже не входит в круг значимых взрослых, и его фигура оказывается на глубокой периферии мотивационных предпочтений детей (даже первоклассников).

Безусловно, школьная жизнь современных детей и подростков заметно отличается от той, которая была организована в советской школе. Тогда важную функцию выполняли октябрятская и пионерская организации, деятельность которых заключалась не только в идеологическом воспитании подрастающего поколения, но и вовлечении ребенка в социальную, общественную жизнь, в коллектив сверстников. В современной школе жизнь детей более индивидуализирована и разобщена, чему в значительной степени способствуют и современные информационные технологии, предоставляющие неограниченные возможности для виртуального общения.

В отличие от своих сверстников советской поры, современные младшие школьники и младшие подростки больше ориентированы на свою семью, родителей, чем на учителя или сверстников. У пятиклассников, осваива-

ющих новую для себя роль учащихся средней школы, значение семьи еще более возрастает. Уменьшение потребности современных подростков в общении со сверстниками и повышение значимости контактов с близкими родственниками подтверждают и результаты других отечественных исследований [6].

Однако определенное развитие мотивационной сферы на этапе младшего школьного и младшего подросткового возрастов все-таки отмечается. Правда, у сегодняшних детей развитие общественной мотивации в этом возрасте происходит, минуя социальный уровень сверстников, и связано с повышением интереса к более широким, общечеловеческим проблемам.

### Выводы

Мотивационные предпочтения современных младших школьников и младших подростков характеризуются преобладанием личной направленности и ориентированы

преимущественно на материальные блага и самосовершенствование. Это существенно отличает современных детей от их ровесников советской эпохи, для которых более значимой была общественно направленная мотивация, связанная с ценностями коллектива сверстников, чья роль усиливалась на протяжении рассматриваемого возрастного периода.

Содержание и общая структура мотивационных предпочтений младших школьников и младших подростков отражают объективные социокультурные условия взросления в современном постиндустриальном обществе, ориентирующемся на индивидуализацию и ценности личного потребления. Приоритет для современных детей имеют семья и ближайшие родственники, а не школьный коллектив, что отражает не только повышение роли современной семьи в воспитании и образовании детей, но и изменение приоритетов в работе образовательных учреждений.

### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
3. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
4. Клопотова Е.Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 96—105. doi:10.17759/psyedu.2017090110
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983.
6. Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 24—37.
7. Петрищев В.И. Ценностные ориентации детей в современных российских и западных семьях // Материалы четвертой региональной научно-практической конференции «Социализация, адаптация и межкультурная коммуникация подрастающих поколений в России и за рубежом. Проблемы, поиски, решения» (г. Красноярск, 17—18 ноября 2015 г.). Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. С. 130—134.
8. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная

- психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5—10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. Сборник научных статей / Под ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2011. С. 14—22.
11. Рудкевич Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. 2005. № 4 (5). С. 28—38.
12. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47—56.
13. Фенько А.Б. Люди и деньги: Очерки психологии потребления. М.: Независимая фирма «Класс», 2005. 416 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
15. Broverman I. et al. Sex-role stereotypes: A current appraisal // Journal of Social Issues, 1972. Vol. 28 (2). P. 59—78.
16. Elkind D. The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Cambridge: Perseus Publishing, 2001. 244 p.
17. Postman N. The Disappearance of Childhood. N.Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.



## The Content and Dynamics of the Motivational Preferences of Modern Younger Schoolchildren and Younger Adolescents

Danilova E.E.\*

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
danillen@yandex.ru

The article presents the results of an empirical study dealing with motivational preferences of children aged 7 to 11. The sample included 526 children studying at comprehensive schools of Moscow region. In order to examine the motivational preferences, a variation of the “Seven-colour flower” method was used. We conducted a comparative analysis of motivations characteristic for modern children and their peers of the Soviet era. It is shown that the motivational preferences of modern school students differ significantly in content, orientation and age dynamics from those of Soviet children of the same age. Modern children are distinguished by the prevalence of personal motivation associated with getting material welfare and self-development; their wishes for other people are mostly addressed to their close relatives. On the contrary, their Soviet peers’ dominating motivation was socially-oriented, with norms and values of their school class community as a priority. The age dynamics of the orientation of motivational preferences is not pronounced in today’s school students. The content and the general structure of motivational preferences revealed in this research reflects objective sociocultural conditions of growing-up in the post-industrial society as well as the change in priorities regulating the work of educational institutions.

**Keywords:** motivational sphere, younger schoolchildren, younger teenagers, modern childhood.

### References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
2. Bozhovich L.I., et al. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov [The study of the motivation of the behavior of children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1972. 352 p.
3. Il'in E.P. Pol i gender [Sex and gender]. Saint-Petersburg: Piter, 2010. 688 p.
4. Klopotova E.E. Osobennosti tsennostnykh orientatsii sovremennykh doshkol'nikov [Features of value orientations of modern preschoolers] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. [Psychological and pedagogical research]. 2017. Vol. 9, no. 1, pp. 96—105. doi: 10.17759/psyedu.2017090110
5. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 v. [Selected Psychological Works: in 2 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1983.
6. Martsinkovskaya T.D., Poleva N.S. Pokoleniya epokhi tranzitivnosti: tsennosti, identichnost', obshchenie [Generations of the transitivity era: values, identity, communication]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2017, no. 1 (89), pp. 24—37.
7. Petrishchev V.I. Tsennostnye orientatsii detei v sovremennykh rossiiskikh i zapadnykh sem'yakh [Children value orientation in contemporary Russian and foreign families]. Materialy chetvertoi regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Sotsializatsiya,

### For citation:

Danilova E.E. The Content and Dynamics of the Motivational Preferences of Modern Younger Schoolchildren and Younger Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51—61. doi: 10.17759/pse.2019240404 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Danilova Elena Evgenyevna, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation. E-mail: danillen@yandex.ru



*adaptatsiya i mezhkulturnaya kommunikatsiya podrastayushchikh pokolenii v Rossii i za rubezhom. Problemy, poiski, resheniya*" (g. Krasnoyarsk, 17—18 noyabrya 2015 g.) [Materials of the fourth regional scientific-practical conference "Socialization, adaptation and intercultural communication of the younger generations in Russia and abroad. Problems, searches, solutions"]. Krasnoyarsk: Publ. Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva, 2015, pp. 130—134.

8. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a changing world] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5—10. doi:10.17759/jmfp.2016050201

9. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva. 2-nd ed. [Psychology of orphanhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 400 p.

10. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Podrostok v uchebnikei v zhizni: krizis trinadtsati let [The teenager in the textbook and in life: the crisis of thirteen years]. In L.F. Obukhova (eds.), *Na poroge vzrosleniya. Sbornik nauchnykh statei [On the verge of growing up. Collection of scientific articles]*. Moscow: MGPPU, 2011, pp. 14—22.

11. Rudkevich L.A. Epokhal'nye izmeneniya cheloveka na sovremennom etape i pedagogicheskie innovatsii

[Epochal human changes at the present stage and pedagogical innovations]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2005, no. 4 (5), pp. 28—38.

12. Fel'dshtein D.I. Psikhologo-pedagogicheskie problem postroeniya novoi shkoly v usloviyakh znachimyykh izmenenii rebenka i situatsii ego razvitiya [Psychological and pedagogical problems of building a new school in the context of significant changes in the child and the situation of his development]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2010, no. 3, pp. 47—56.

13. Fen'ko A.B. Lyudiiden'gi: Ocherki psikhologii potrebleniya [People and money: Essays on the psychology of consumption]. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2005. 416 p.

14. Erikson E. Detstvo i obshchestvo: 2-e izd., pererab. i dop. / per. s angl. [Childhood and society]. Saint-Petersburg: Lenato, AST, Fond «Universitetskaya kniga», 1996. 592 p. (In Russ.).

15. Broverman I. et al. Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 1972. Vol. 28 (2), pp. 59—78.

16. Elkind D. The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Cambridge: Perseus Publishing, 2001. 244 p.

17. Postman N. The Disappearance of Childhood. N.Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.

# Гендерные особенности буллинга в подростковом возрасте

**Шалагинова К.С.\***,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,  
shalaginvaksenija99@yandex.ru

**Куликова Т.И.\*\***,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,  
tativkul@gmail.com

**Зальгаева С.А.\*\*\***,

ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,  
cherkasova81@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей буллинга в подростковом возрасте, в котором приняли участие 69 подростков школ г. Тулы и Тульской области в возрасте 13—14 лет. Отмечается, что анализ зарубежных и российских психологических исследований по проблеме школьного буллинга позволяет выделить гендерные особенности буллинга в подростковом возрасте: различия в формах проявления у мальчиков и девочек; буллинг подростков-мальчиков в большей степени связан с борьбой за власть; буллинг подростков-девочек более психологизирован и эмоционально разрушителен. Выделена необходимость определения гендерной специфики проявления школьной травли в этом возрасте через организацию и проведение специального исследования. Для достижения цели исследования был использован следующий психологический инструментарий: опросник Басса-Дарки, тест-опросник «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас), методика самооценки психических состояний (Г. Айзенк), методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), тест «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев). Установление тесноты связи между показателями «пол/тип поведения в конфликте» и «пол/тип агрессии» обеспечивалось статистической обработкой данных с применением коэффи-

## Для цитаты:

Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Зальгаева С.А. Гендерные особенности буллинга в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 62—71. doi: 10.17759/pse.2019240405

\* Шалагинова Ксения Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

\*\* Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: tativkul@gmail.com

\*\*\* Зальгаева Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. E-mail: cherkasova81@mail.ru

циента ранговой корреляции Спирмена; критерия хи-квадрат ( $\chi^2$ ) Пирсона и коэффициента сопряженности V Крамера. Полученные в исследовании эмпирические данные подтверждают целесообразность учета гендерных особенностей при планировании работы психолога по предотвращению и минимизации риска школьной травли.

**Ключевые слова:** буллинг, гендерные особенности, подростки, профилактика школьного насилия.

Проблема буллинга в подростковой среде не теряет своей актуальности уже много лет. С насилием в школе по результатам различных исследований сталкиваются постоянно или эпизодически порядка трети учеников. Практика показывает, что данные формы насилия носят преимущественно вербальный характер: крики, унижительные замечания, оскорбления, издевательства, «злые» шутки, задевающие честь и достоинство. Между тем, четверть современных детей сталкиваются с физическим насилием, угрозами физической расправы [12].

Российские специалисты, занимающиеся проблематикой школьной травли (Л.С. Алексеева, А.А. Бочавер, И.С. Бердышев, О.Л. Глазман, С.В. Кривцова, Д.А. Кутузова, В.Р. Петросянц и др.), обращают внимание на явно заниженный характер указанных цифр. Обозначенная проблема неоднозначна. С одной стороны, следует признать, что тема жестокости вообще, и в детском возрасте в частности, была и остается одной из древнейших. Насилие издавна считается самым примитивным и быстрым способом решения проблем, «скорого» получения желаемого результата [2].

Термин «буллинг» появился в научной литературе лишь в начале 90-х годов прошлого столетия. Изначально для обозначения систематической травли одного человека группой людей использовался термин «моббинг» [7], который впервые был применен шведским врачом П.-П. Хайнеманном, проводившим исследования группового поведения детей в ученической среде, проявляющегося в грубых и жестоких формах.

Однако значительный интерес у зарубежных психологов к феномену «школьной травли» (school bullying) был вызван после публикации книги «Aggression in the schools.

Bullies and whipping boys» в 1978 году норвежским исследователем Д. Ольвеусом. Таким образом, Д. Ольвеус сделал явление буллинга видимым, признаваемым, что позволило включить его в область психологической науки [16]. Эта тема быстро стала трендом мировой психологии, а исследования в области феноменологии и технологий профилактики и прекращения буллинга стали стремительно развиваться.

Спустя десятилетие феномен буллинга достаточно подробно был освещен в работе британского исследователя Д. Лэйна. Автор сделал акцент на структуре этого процесса и факторах, способствующих его проявлению. В одной из своих работ Д. Лэйн дал определение буллинга, ставшее классическим: «буллинг — это сложный процесс, в котором есть жертвы, преследователи, взаимодействие между ними, а также позиция по отношению к происходящему взрослых и школы» [10].

Вплоть до 1990-х гг. такие исследования проводились в основном западными учеными (Heinemann, Olweus, Leymann, Pikas, Roland, Orton, Tattum, Lane, Sparksetal), предпринимавшими попытки привлечь к проблеме школьной травли внимание общественности. Позднее были представлены экспериментальные данные с характеристикой проявления буллинга, психологических особенностей жертв и зачинщиков, описаны общепринятые в разных странах подходы к решению данной проблемы.

Проблема насилия в отечественной теории и практике долгое время не рассматривалась вообще, либо интерпретировалась как индикатор «единичного» социального неблагополучия (неполная семья, «незлитная школа», временные трудности). В настоящее время признан факт того, что жестокость и насилие имеют место во всех слоях и кате-

горяих населения, независимо от материальных, классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических и др. аспектов.

В своей работе мы разделяем положение С.В. Кривцовой, согласно которому буллинг следует признать «агрессию одних детей против других, при условии, что имеют место превосходство агрессора над жертвой, тенденция повторяемости актов насилия, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим» [6, с. 3].

Мотивами буллинга могут быть месть, конкуренция, соперничество и просто личная неприязнь к объекту травли. В качестве причины травли может стать потребность во власти, превосходстве, удовлетворение от причинения вреда и страдания другим.

Одной из причин травли, по мнению Д.А. Кутузовой, является «необычность ребенка», его исключительность или отличие «от принятых в группе стандартов» [8; 9]. Автор считает, что для возникновения ситуации травли достаточно даже одного ученика в школе, желающего самоутвердиться за счет унижения других.

Российскими учеными выявлены «сенситивные, то есть наиболее чувствительные к насилию периоды жизни и развития ребенка, связанные с происходящими анатомо-физиологическими, гормональными, эмоционально-личностными и психосоциальными изменениями, которые делают его наиболее уязвимым и драматизируемым. Таким периодом, прежде всего, считается подростковый возраст» [1, с. 13—14].

На основе данных зарубежных исследователей А.А. Бочавер и К.Д. Хломов констатируют, что прямой травле подвергаются в основном учащиеся младшей школы, тогда как в средней и старшей школе в большей степени наблюдается косвенная травля. Также установлено, что мальчики больше девочек склоняются участвовать в травле в разных ролях (жертва, преследователь, свидетель), и в то же время мальчики сами чаще становятся жертвами физической травли — у них отбирают деньги и портят вещи, им угрожают и заставляют их что-то делать. Девочки чаще

всего становятся жертвами сплетен, непристойных высказываний и жестов со стороны буллеров [3].

Анализируя статистические данные в отношении жертв буллинга, полученные Ольеусом, С.В. Кривцова приходит к выводу о том, что явных гендерных отличий жертв буллинга не существует — и мальчики, и девочки примерно в равной степени подвергаются травле [7]. Материалы кросскультурного исследования, проведенного В.С. Собкиным и М.М. Смысловой, свидетельствуют о том, что мальчики реже девочек отмечают, что им не приходилось сталкиваться с психическим или физическим насилием. При этом мальчики чаще девочек указывают на факты эпизодического психического или физического насилия [13, с. 76].

В то же время обнаружены достаточно значимые полоспецифические отличия у буллеров. Так, девочки в большей степени склонны к косвенному буллингу, или нарушению отношений привязанности, а это затрудняет их идентификацию в качестве буллеров. Зачастую они в своем самовосприятии не считают себя таковыми. Ученые считают, что говорить о более точном количестве буллеров-девочек не представляется возможным, т.к. «скрытые» буллеры не выявляются существующими на сегодняшний день опросниками [7, с. 102].

Индивидуально-психологические особенности участников буллинга могут различаться в зависимости от роли или позиции в ситуации травли. Многие авторы говорят о том, что существуют внутренние предпосылки, которые способствуют тому, что ребенок наиболее активно осваивает определенную из этих ролей. Так, жертвы буллинга характеризуются «снижением самоуважения, аутосимпатии, самопринятия и повышением самообвинения; наличием выраженных проблемных переживаний в области собственной личности, школы, сверстников, родительского дома, будущего; ... неприятием себя и других, эмоциональным дискомфортом, уходом в себя и ожиданием внешнего контроля; ... относительно высокими показателями враждебности; высокими показателями эмоциональности и

снижением личностной нервно-психической устойчивости; склонностью к повышенной напряженности» [11]. Как правило, жертвы чувствительны, тревожны, плаксивы, физически слабы, они отличаются низкой самооценкой, а после факта травли или насилия склонны испытывать стыд и неуверенность в себе и полагают, что заслужили свои страдания. Невольные свидетели, или «наблюдатели» происходящего, ощущают собственное бессилие, их самооценка, так же как и у жертв, заметно снижается [10].

Свидетели травли ощущают небезопасность среды, переживают страх, беспомощность, стыд за свое бездействие и в то же время желание присоединиться к агрессору, а иногда удовлетворение от мысли «хорошо, что это происходит не со мной». Если травля не прекращается, у свидетелей слабеет способность к эмпатии [3].

У буллеров возникают проблемы с развитием эмпатии по отношению к другим, они получают удовольствие от власти и высокого статуса по сравнению с жертвой. У агрессоров высока вероятность криминального будущего. Эти особенности могут быть как следствиями травли, так и ее предпосылками, своеобразными «сигналами» другим детям о том, что ребенка легко сделать жертвой [4].

Анализ работ зарубежных и отечественных ученых позволяет выделить два типа буллинга: непосредственный физический и косвенный, который иначе называют социальной агрессией. При этом прямой физический буллинг наиболее характерен для мальчиков, а косвенный и социальная депривация — для девочек. Мальчики значительно чаще принимают участие в буллинге, нежели девочки [4]. Для мальчиков травля чаще всего является частью социального взаимодействия, связанного с борьбой за власть, в то время как для девочек источником агрессивных действий чаще всего являются отношения привязанности [10].

На основе проведенного теоретического обзора исследований феномена школьной травли можно выделить следующие гендерные особенности буллинга в подростковом возрасте: различия в формах проявления у

мальчиков и девочек; буллинг подростков-мальчиков в большей степени связан с борьбой за власть; буллинг подростков-девочек более психологизирован, эмоционально разрушителен.

Все вышеизложенное определило цель нашего исследования — выявление гендерных особенностей буллинга в подростковом возрасте и определение на их основе направлений работы психолога по предотвращению и минимизации риска школьной травли.

### Методика исследования

Опираясь на работы Д. Ольвеуса [17], согласно которым именно в 10—14 лет особенно ярко прослеживается разница полов, а девочки в своем психическом и физическом развитии превосходят мальчиков, мы считаем целесообразным подвергнуть более детальному анализу гендерную специфику проявления школьной травли в этом возрасте. Эмпирическую базу исследования составили 69 подростков в возрасте 13—14 лет школ г. Тулы и Тульской области (39 девочек и 30 мальчиков). Были использованы следующие методики: опросник Басса-Дарки, тест-опросник «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас), методика самооценки психических состояний (Г. Айзенк), методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), тест «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев).

Статистическая обработка данных проводилась с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена; критерия хи-квадрат ( $\chi^2$ ) Пирсона и коэффициента сопряженности V Крамера. Данные расчеты выполнены с помощью программы SPSS Statistics 17.0.

### Результаты исследования и их интерпретация

На основе анализа результатов проведенного исследования была определена «группа риска» подростков, склонных как к поведению буллера, так и «жертвы» по таким критериям, как уровни эмпатии, толерантности и агрессии, а также стратегии поведения в конфликте. В «группу риска»

из выборки подростков вошли учащиеся, у которых выявлен заниженный уровень эмпатии (33% респондентов), низкий уровень толерантности (27%) и повышенный уровень агрессивности (34%). Из числа подростков данной подвыборки 34% респондентов предпочитают в конфликте стратегию соперничества. Подростки данной категории испытывают затруднения в установлении контактов со сверстниками, неприятие и непонимание индивидуальных особенностей других людей, они используют себя в качестве эталона при оценке поведения и образа других людей. Подростков «группы риска» отличает грубость, резкость, вспыльчивость, неумение прощать другим ошибки, категоричность, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства по отношению к поведению сверстников, стремление при помощи агрессии, часто физической, отреагировать данные эмоции. Такие подростки могут проявлять себя либо в роли буллера, либо «жертвы», так как неадекватное проявление агрессии, отсутствие понимания и принятия в ситуациях коммуникации между сверстниками делает их мишенями ответной агрессии. Проведенный корреляционный анализ наглядно показывает взаимосвязь высокого уровня агрессии и низкого уровня эмпатии, низкого уровня толерантности и использование стратегии соперничества в конфликте. Коэффициент корреляции между параметрами «уровень агрессивности» (**Ag**) и «уровень эмпатии» (**Em**), «уровень толерантности» (**T**) и «соперничество» (**Rs**) выявил наличие сильных прямых корреляционных связей (соответственно,  $r=0,71$ ;  $r=0,67$  и  $r=0,73$  при  $p \leq 0,05$ ). С данными подростками необходимо проводить специальную коррекционную работу по профилактике агрессивного поведения и явления буллинга, развивающую работу по формированию позитивного взаимодействия со сверстниками и адекватных стратегий поведения в конфликте.

Гендерный анализ результатов исследования показал, что уровни эмпатии девочек и мальчиков несущественно различаются между собой, средние значения показателей равны 25,9 и 20,9 соответственно. Коэффициент

корреляции между уровнем эмпатии и полом испытуемых показал наличие слабой корреляционной связи ( $r=0,366$  при  $p \leq 0,05$ ). Существует различие средних значений показателей уровня толерантности девочек и мальчиков — 87,8 и 58,0 соответственно. Коэффициент корреляции между уровнем толерантности и полом испытуемых показал наличие средней корреляционной связи ( $r=0,512$  при  $p \leq 0,01$ ). Существует различие средних значений показателей уровня агрессивности девочек и мальчиков — 21,8 и 28,1 соответственно. Коэффициент корреляции между уровнем агрессивности и полом испытуемых показал наличие слабой обратной корреляционной связи ( $r=-0,493$  при  $p \leq 0,01$ ). Полученные нами результаты подтверждают данные ранее проведенного лонгитюдного исследования социально-психологических аспектов буллинга. Учеными выявлены межполовые различия в агрессивном поведении девочек и мальчиков подросткового возраста [14, с. 109].

Для выявления корреляционных связей между номинальными шкалами «пол: мальчики, девочки» и «тип поведения в конфликте: соперничество, приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество» использовались критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ) Пирсона и уточняющий коэффициент сопряженности V Крамера. Качественные значения были закодированы: мальчики (1); девочки (2); соперничество (1); приспособление (2); избегание (3); компромисс (4); сотрудничество (5). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программы SPSS Statistics 17.0. Были получены следующие данные:  $\chi^2=7,37$  при  $p=0,118$ . Число степеней свободы =4. Критическое значение критерия хи-квадрат Пирсона при уровне значимости  $p=0,05$  и числе степеней свободы 4 составило 9,49. Сравнивая полученное значение критерия хи-квадрат с критическим ( $7,37 < 9,49$ ), был сделан вывод, что зависимость частоты случаев «пол» и «поведение в конфликте» — статистически не значима, что вполне возможно из-за небольшого объема выборки. Поэтому с целью оценки силы взаимосвязи использовался уточняющий симметрический критерий

рий V Крамера. Были получены следующие результаты: V Крамера=0,468, что говорит о наличии в выборке некоторых умеренных корреляционных связей. Анализируя данные таблицы сопряженности (табл. 1), следует выделить наиболее возможные случаи возникновения корреляционной связи между: полом «девочки» и типом поведения в конфликте «соперничество»; полом «мальчики» и типом поведения в конфликте «компромисс».

Для выявления корреляционных связей между номинальными шкалами «пол: мальчики, девочки» и «преобладающий тип агрессии: физическая, косвенная, вербальная, не выявлено» использовались критерий хи-квадрат ( $\chi^2$ ) Пирсона и уточняющий коэффициент сопряженности V Крамера. Качественные значения были закодированы: мальчики (1); девочки (2); физическая (1); косвенная (2); вербальная (3); не выявлено (4). Были получены следующие данные:  $\chi^2=13,99$  при  $p=0,01$ . Число степеней свободы =3. Критическое значение критерия хи-квадрат Пирсона при уровне значимости  $p=0,01$  и числе степеней свободы 3 составило 11,3. Сравнивая полученное значение критерия хи-квадрат с критическим (13,99 > 11,3), был сделан вывод, что зависимость частоты случаев «пол» и «преобладающий тип агрессии» — статистически значима. С целью оценки силы взаимосвязи

использовался уточняющий симметрический критерий V Крамера. Были получены следующие результаты: V Крамера=0,661 при  $p=0,003$ , что говорит о наличии в выборке средних корреляционных связей. Анализируя данные таблицы сопряженности (табл. 2), следует выделить наиболее возможные случаи возникновения корреляционной связи между: полом «мальчики» и типом агрессии «физическая»; полом «девочки» и типами агрессии «косвенная», «вербальная».

Делая выводы по определению гендерных особенностей буллинга в подростковом возрасте, можно отметить, что для девочек-подростков более характерна косвенная и вербальная агрессия, которая в поведении буллера представлена проявлением сарказма, распространением сплетен, высмеивающим поведением, порчей вещей «жертвы». В конфликте для девочек характерны различные типы поведения, в числе которых преобладает соперничество. Но, в отличие от мальчиков, девочки делают это не с помощью прямой физической агрессии, а действуют через других лиц (тех же мальчиков) или косвенно воздействуют на соперников, проявляя социальную агрессию. Уровень толерантности у девочек-подростков выше, чем у мальчиков, что в целом не противоречит исследованиям возрастной психологии, однако часто в си-

Таблица 1

**Показатели сопряженности «пол/тип поведения в конфликте»**

Частота ответов		Поведение в конфликте					Итого
		Соперничество	Приспособление	Избегание	Компромисс	Сотрудничество	
Пол	Мальчики	2	3	2	5	2	14
	Девочки	9	1	4	2	2	18
Итого		11	4	6	7	4	32

Таблица 2

**Показатели сопряженности «пол/тип агрессии»**

Частота ответов		Тип агрессии				Итого
		Физическая	Косвенная	Вербальная	Не выявлено	
Пол	Мальчики	5	0	0	9	14
	Девочки	1	5	6	6	18
Итого		6	5	6	15	32



туациях школьной травли коммуникативная толерантность не проявляется, что говорит о том, что толерантность еще не стала чертой личности. Как показывает наблюдение, девочки-подростки более склонны к манипуляциям и созданию ситуаций травли, при этом лично не всегда в них участвуют. Можно сказать, что девочки-подростки чаще являются «скрытыми» буллерами.

Мальчиков-подростков отличает прямая физическая агрессия в отношении сверстников, более низкий, по сравнению с девочками, уровень толерантности, незначительные отличия в уровне эмпатии и стремление находить компромисс в конфликтных ситуациях. Мальчики-подростки буллеры склонны действовать более открыто, показывая свою агрессию в ситуациях школьной травли, преследуя «жертву» лично, а не через посредников. Они менее чувствительны к индивидуальным особенностям других и не учитывают их при общении, редко соглашаются с мнением сверстников, если оно отличается от их собственного.

Опираясь на опыт зарубежных авторов [15; 18; 19; 20] и результаты полученных данных по выборке, были определены основные мишени и направления работы психолога по предотвращению и минимизации риска школьной травли с учетом гендерных особенностей подростков.

В работе с мальчиками-подростками необходимо формировать навыки адекватного и безопасного выражения гнева; учить подростков понимать психологическую сущность агрессии, ее специфику, особенности; оптимизировать взаимодействие подростков в коллективе, повысить уровень эмпатии и толерантности; способствовать «раскрепощению» эмоциональной сферы. При организации занятий с мальчиками-подростками особое внимание следует уделять их двигательной активности. Мальчики по своей природе менее сдержанны и не способны контролировать свое поведение с таким же успехом, как девочки.

Девочки подросткового возраста иногда отличаются своей нерешительностью. При проведении профилактической работы сле-

дует создавать для девочек ситуации успеха. В работе с девочками-подростками акцент делается на развитии способности понимать свои чувства, осознавать негативные эмоции, уметь адекватно проявлять и сдерживать негативные эмоции в отношении других людей; стремиться к снижению уровня вербальной, косвенной агрессии, повышению уровня эмпатии, формированию навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций [5].

### **Заключение**

В результате теоретического обзора зарубежных и отечественных исследований феномена школьного буллинга было установлено, что для понимания проблемы и ее причин следует учитывать различные факторы, в первую очередь, гендерные особенности участников, характеризующие тип и формы травли. Проведенное нами исследование позволило выявить так называемые «группы риска» как с позиции потенциальных жертв, так и возможных инициаторов травли.

Установлено, что уровни эмпатии девочек и мальчиков несущественно отличаются между собой, но при этом существует различие в показателях уровня толерантности: у девочек уровень толерантности гораздо выше, чем у мальчиков. Уровень агрессивности, напротив, гораздо выше у мальчиков, чем у девочек. При этом девочки в большей степени ориентированы на соперничество, предпочитая косвенную и вербальную агрессию, тогда как мальчики, прибегая к физической агрессии, склонны к компромиссу.

Таким образом, и мальчики, и девочки в подростковом возрасте одинаково склонны к проявлению буллинга, отличия будут заключаться лишь в содержательных характеристиках такого поведения, т.е. в том, каким образом будет проявляться буллинг (косвенно или прямо), какой вид агрессии будет применен (физический или психологический).

Анализ результатов проведенного исследования позволяет говорить о целесообразности учета гендерных особенностей при планировании работы психолога по предотвращению и минимизации риска школьной травли.

### Литература

1. *Алексеева Л.С.* Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр «Сентябрь», 2016. 180 с.
2. *Бердышев И.С.* Лекарство против ненависти // Первое сентября. 2005. № 18. С. 3.
3. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149—159.
4. *Глазман О.Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159—165.
5. *Гребенкин Е.В.* Профилактика агрессии и насилия в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. 157 с.
6. *Кривцова С.В.* Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. М.: Норма, 2011. 95 с.
7. *Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А.* Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия. Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 97—119.
8. *Кутузова Д.А.* Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Психология и школа. 2006. № 4. С. 54—72.
9. *Кутузова Д.А.* Травля в школе. Мифы и реальность [Электронный ресурс]. 2011. URL: <http://medportal.ru/budzdorova/child/625/> (дата обращения: 20.03.2019).
10. *Лэйн Д.* Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240—274.
11. *Петросянец В.А.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде [Электронный ресурс] // Эмиссия. Электронный научный журнал. 2010. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1479.htm> (дата обращения: 20.03.2019).
12. *Собкин В.С., Маркина О.С.* Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 48—57.
13. *Собкин В.С., Смылова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 2. С. 71—86.
14. *Тарасова С.Ю., Осницкий А.К., Еникополов С.Н.* Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 102—116. doi: 10.17759/psyedu.2016080411
15. *Arora C.M. J.* Measuring bullying with the «Life in School» checklist // Pastoral Care in Education. 1994. № 12. P. 11—15.
16. *Olweus D.* Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1978.
17. *Olweus D.* Aggressors and their victims: bullying at school. Disruptive behaviours in schools / In H. Gault (ed.). New York: Wiley, 1984. P. 57—76.
18. *Olweus D., Catalano R., Jungert J., Slee P., Smith P.K.* The nature of school bullying: a crossnational perspective. London, UK: Routledge, 1999. P. 141—145.
19. *Roffey S.* Addressing bully in schools: organisational factors from policy to practice // Educational and Child Psychology. 2000. № 17 (1). P. 6—19.
20. *Schäfer M.* Gruppenszwang als Ursachefür Bullying? // Report Psychologie. 1998. P. 914—927.

## Gender Features of Bullying in Adolescence

**Shalaginova K.S.\***,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,  
shalaginvaksenija99@yandex.ru*

**Kulikova T.I.\*\***,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,  
tativkul@gmail.com*

**Zalygaeva S.A.\*\*\***,

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia,  
cherkasova81@mail.ru*

The article presents the results of an empirical study of gender characteristics of bullying in adolescence. The study involved 69 adolescents of schools in the city of Tula and the Tula region, aged 13-14 years. The analysis of foreign and Russian psychological studies on the problem of school bullying made it possible to identify the following gender characteristics of bullying in adolescence: forms of bullying are different in boys and girls; in teenage boys, bullying is more related to power struggles; as for teenage girls, bullying is more psychologized and emotionally destructive. To establish the closeness of the relationship between the indicators "gender / type of behaviour in conflict" and "gender / type of aggression", statistical data processing was performed using the Spearman's rank correlation coefficient, Pearson's Chi-squared ( $\chi^2$ ) test and Cramér's V coefficient. The obtained empirical data allowed us to identify "risk groups" in the experimental sample and to outline the areas of focus for school psychologists to prevent the risks of school bullying.

**Keywords:** bullying, gender characteristics, adolescents, prevention of school violence.

### References

1. Alekseeva L.S. Zhestokoe obrashchenie s det'mi: ego posledstviya i predotvrashchenie [Child abuse: its effects and prevention]. Moscow: Publ. National book center «September», 2016. 180 p.
2. Berdyshev I.S. Lekarstvo protiv nenavisti [Hate medicine]. *Pervoe sentyabrya* [First of September], 2005, no. 18, p. 3.
3. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovaniya i kul'turnyi fenomen [Bulling as an object of research and a cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013. V. 10, no. 3, pp. 149—159.
4. Glazman O.L. Psikhologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga [Psychological features of the participants of the bullying] *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena* [News of the Russian State A.I. Herzen Pedagogical University], 2009, no. 105, pp. 159—165.
5. Grebenkin E.V. Profilaktika agressii i nasiliya v shkole [Preventing aggression and violence at school]. Rostov-on-Don: Publ. Phoenix, 2013. 157 p.

### For citation:

Shalaginova K.S., Kulikova T.I., Zalygaeva S.A. Gender Features of Bullying in Adolescence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 62—71. doi: 10.17759/pse.2019240405 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Shalaginova Kseniya Sergeevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru  
\*\* *Kulikova Tatyana Ivanovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: tativkul@gmail.com  
\*\*\* *Zalygaeva Svetlana Alexandrovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: cherkasova81@mail.ru

6. Krivtsova S.V. Bulling v shkole VS splochnennost' neravnodushnykh. Organizatsionnaya kul'tura OU dlya resheniya problem distsipliny i protivostoyaniya nasiliyu [Bullying at school VS cohesion caring. Organizational culture of OU for solving problems of discipline and opposition to violence]. Moscow: Publ. Norma, 2011. 95 p.
7. Krivtsova S.V., Shapkina A.N., Belevich A.A. Bulling v shkolakh mira: Avstriya, Germaniya, Rossiya [Bullying in world schools: Austria, Germany, Russia]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2016, no. 3 (73), pp. 97—119.
8. Kutuzova D.A. Travlya v shkole: chto eto takoe i chto mozjno s etim delat' [Harassment at school: what is it and what can you do about it]. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2006, no. 4, pp. 54—72.
9. Kutuzova D.A. Travlya v shkole. Mify i real'nost'. [Elektronnyi resurs]. [Bullying at school. Myths and Reality], 2011. Available at: <http://medportal.ru/budzdorova/child/625/> (Accessed: 20.03.2019).
10. Lein D. Shkol'naya travlya (bullying). Detskayai i podrostkovaya psikhoterapiya [School baiting (bullying). Child and adolescent psychotherapy]. Lein D., Miller A. (eds.). Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2001, pp. 240—274.
11. Petrosyants V.A. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noi srede [Elektronnyi resurs]. [Psychological characteristics of high school students, participants of bullying in the educational environment]. *Emissiya. Elektronnyi i nauchnyi zhurnal* [Emission. Electronic Scientific Journal], 2010. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1479.htm> (Accessed: 19.02.2019).
12. Sobkin V.S., Markina O.S. Vliyanie opyta perezhivaniy «shkol'noi travli» na ponimanie podrostkami fil'ma «Chuchelo» [Influence of the experience of “school bullying” on the teenagers' understanding of the film “Effigy”]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2009, no. 1, pp. 48—57.
13. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bulling v stenakh shkoly: vliyanie sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) [Bullying at school: the impact of sociocultural context (based on crosscultural research)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014. Vol. 5, no. 2, pp. 71—86. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Tarasova C.U., Osnitsky A.K., Enikolopov S.N. The organizational model of psychosocial support of substitute families [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 102—116 doi: 10.17759/psyedu.2016080411. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Arora C.M. J. Measuring bullying with the «Life in School» checklist. *Pastoral Care in Education*, 1994, no. 12, pp. 11—15.
16. Olweus D. Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington: Publ. Hemisphere Publishing Corporation, 1978.
17. Olweus D. Aggressors and their victims: bullying at school. Disruptive behaviours in schools. In H. Gault (ed.). New York: Publ. Wiley, 1984, pp. 57—76.
18. Olweus D., Catalano R., Jungert J., Slee P., Smith P.K. The nature of school bullying: a crossnational perspective. London, UK: Publ. Routledge, 1999, pp. 141—145.
19. Roffey S. Addressing bully in schools: organizational factors from policy to practice. *Educational and Child Psychology*, 2000, no. 17 (1), pp. 6—19.
20. Schäfer M. Gruppenzwang als Ursache für Bullying? *Report Psychologie*, 1998, pp. 914—927.

# Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности

**Панов В.И.\***,

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

**Селезнева М.В.\*\***,

ФГКВОУ ВО РВВДКУ, Рязань, Россия,  
selezneva-margarita@rambler.ru

Представлены результаты эмпирического исследования профессиональной компетенции преподавателей лингвистических дисциплин в военном вузе, рассматриваемые с позиции экопсихологической модели становления субъектности. Выборку составили 38 преподавателей в возрасте от 25 до 76 лет, гражданский персонал. Рассматривается, какие субъектные качества должен иметь преподаватель для осуществления релевантных дидактических действий с целью обеспечения обратной связи и оптимизации образовательного процесса. Показана неравномерность поэтапного становления субъектности преподавателя. С помощью дискриминантного анализа выявлены более глубокие различия между стадиями становления субъектности преподавателя и влиянием деятельностных характеристик (в терминах компетентностного подхода). В результате выделены четыре группы преподавателей, отличающихся своими субъектными качествами и стадиями становления профессиональной компетенции. Сформулированы условия преподавательской деятельности, в которых у педагога наилучшим образом будет реализована «самотрансформация субъекта».

## Для цитаты:

Панов В.И., Селезнева М.В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 72—80. doi: 10.17759/pse.2019240406

\* Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: ecovip@mail.ru

\*\* Селезнева Маргарита Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище (ФГКВОУ ВО РВВДКУ), Рязань, Россия. E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru

**Ключевые слова:** преподаватели лингвистических дисциплин, становление субъектности, экзопсихологическая модель, профессиональная компетенция, методика оценки стадий субъектности ОСС-П, дискриминантный анализ.

Многие современные ученые (Г.И. Аксенова, Н.В. Богданович, Л.В. Евсеева, А.Л. Журавлев, М.В. Исаков, Л.М. Митина) подчеркивают важнейшее влияние субъектности на развитие человека на разных этапах его жизни, в частности, на его становление в профессии. Следуя методологическому принципу субъектности, в психологии достижений и акмеологии она рассматривается как коррелят результативности и успешности деятельности для многих профессий [2]. В сфере педагогической деятельности проблеме становления субъектности будущих специалистов на этапе профессионального обучения посвящены научные труды Г.И. Аксеновой, С.И. Дьякова, С.С. Кашлева, Ф.Г. Мухаметзяновой.

Анализируя эволюцию понятия субъекта в психологии, В.В. Знаков [4] пишет о новом этапе, ключевым моментом которого является переосмысление *деятельностных* оснований развития субъектных качеств человека. Главным при этом становится поиск условий, практик и дискурсов, с помощью которых происходит самотрансформация субъекта.

На становлении субъектности как самотрансформации субъектных качеств индивида делается акцент и в экзопсихологическом подходе к развитию психики, в рамках которого становление субъектности рассматривается в континууме «спонтанная активность — произвольное действие (деятельность)». При этом под субъектностью мы понимаем способность индивида быть субъектом психической активности в форме конкретного действия или деятельности (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). Согласно экзопсихологической модели, становление субъектности включает семь стадий, в ходе которых происходит развитие и преобразование активности индивида от спонтанного ее проявления до способности быть субъектом произвольного действия и соответствующей компетенции:

1) стадия преобразования потребности (субъект мотивации) обуславливает мотивационный этап развития компетенции;

2) стадия формирования ментального образа (представления, плана) осваиваемого действия-образца (субъект восприятия — *Наблюдатель*) обуславливает перцептивный этап развития компетенции;

3) стадия воспроизведения действия-образца посредством подражания (субъект подражания — *Подмастерье*) обуславливает репродуктивный этап формирования компетенции, «делай как я»;

4) стадия учебного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения (субъект учения — *Ученик*) обуславливает рефлексивно-внутренний этап развития компетенции;

5) стадия произвольного выполнения действия-образца (субъект произвольного выполнения — *Мастер*) обуславливает уровень сформированной компетенции;

6) стадия внешнего контроля выполнения действия-образца другими, т.е. способность всегда замечать ошибки у других и видеть способы устранения этих ошибок (стадия *Эксперт*) обуславливает педагогическую компетенцию;

7) стадия самопреобразования субъекта обучения в субъекта творческого применения освоенного действия (субъект творческого развития — *Творец*), когда сформированная компетенция преобразуется в компетентность [11; 12; 13].

Для того чтобы развивать субъектные качества обучающихся, преподаватель вуза должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями. Нетрудно заметить, в этом смысле формирование компетенций учащихся и педагогов как способности быть субъектом учебных и, соответственно, профессиональных действий тесно связано с позициями экзопсихологической модели становления субъектности. Изучив различные модели фор-



мирования и оценки профессиональных компетенций педагогов [1; 3], мы остановились на модели, разработанной видным специалистом в методике преподавания иностранных языков, профессором З.М. Цветковой [10].

Как показали Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и Т.М. Еналиева [6], представленные в теоретической модели З.М. Цветковой шесть стадий становления профессиональной компетенции (СПК) преподавателя являются необходимыми условиями для осуществления обратной связи и оптимизации образовательного процесса. Решение этих двух важнейших проблем не зависит ни от категории обучающихся, ни от использования технических средств обучения, но выводит на первый план способность преподавателя целесообразно использовать на занятии фронтальные, индивидуальные, групповые и иные формы организации учебной деятельности.

Цель настоящей работы — используя экпсихологическую модель становления субъектности, провести эмпирическое исследование уровня развития профессиональной компетенции преподавателей иностранных языков в военном вузе, необходимой для выполнения дидактических приемов по обеспечению обратной связи и оптимизации образовательного процесса.

### **Организация исследования, характеристики выборки и методы**

С этой целью нами были проведены два этапа эмпирического исследования. В нем приняли участие 38 преподавателей кафедры иностранных и русского языков Рязанского государственного высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ). Возраст преподавателей — от 25 до 76 лет, педагогический стаж в военном вузе составляет от одного года до 53 лет.

Первый этап исследования был посвящен диагностике стадий становления субъектности преподавателей с помощью опросника стадий субъектности для преподавателей (ОСС-П) [8; 9]. Он был разработан на основе экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности, но без первой стадии (субъекта мотивации), т.к. предполага-

ется, что преподаватели уже обладают уровнем активности не ниже среднего, т.е. у них сформирована стадия субъекта мотивации. В целом этот опросник содержит шесть шкал по названиям стадий становления субъектности: *Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец* [7].

Второй этап исследования заключался в экспертной оценке развития профессиональных компетенций каждого из тех же 38 преподавателей. В качестве экспертов выступали шесть профессоров и доцентов кафедры иностранных и русского языков РВВДКУ. На основе анкеты, предварительно разработанной в соответствии с позициями стадийной модели СПК (по З.М. Цветковой), экспертная комиссия оценивала результаты контроля пробных, открытых и конкурсных занятий. Частная оценка выставлялась экспертами в 5-балльной системе по каждому из шести показателей стадии СПК: от 1 балла (выявлен минимальный уровень показателя стадии СПК) до 5 баллов (эталонное выполнение показателя стадии СПК). Общая экспертная оценка определялась как средняя арифметическая оценка баллов, выставленных всеми экспертами.

### **Результаты исследования**

Результаты диагностики стадий становления субъектности преподавателей представлены в табл. 1. Согласно этим данным, у большинства из 38 преподавателей сформированы стадии субъектности: *Наблюдатель* (35 человек, т.е. 92%), *Подмастерье* (35 человек, т.е. 92%) и *Мастер* (37 человек, т.е. 97%). Сходные данные получены ранее авторами методики ОСС-П в пилотажном исследовании на выборке преподавателей (n=24): наиболее сформирована стадия «мастер» — 96% [7].

Согласно авторам ОСС-П, испытуемые, которые выдали по шкале более половины ответов с оценкой в 3 балла («затрудняюсь с ответом») и менее, были отнесены к группе преподавателей с несформированной стадией субъектности. В пилотажном исследовании у преподавателей наименее сформирована оказалась стадия «эксперт»: 50% от всей выборки тестируемых [7]. Мы также получили похожие результаты по шкале *Эксперт* — 63%.



Стадия *Ученик* сформирована также не у всех, а лишь у 71% участников эмпирического исследования.

Понятно, что далеко не у многих в достаточной степени сформирована стадия *Творец*. Преподаватели со сформированной стадией *Творец* находятся в постоянном поиске путей повышения своей профессиональной квалификации, им видна перспектива применения новых полученных знаний на практике, близка и понятна идея непрерывного образования, они неразрывно связывают свои профессиональные успехи с психологическим благополучием в целом.

Эмпирические данные подтверждают высказанное ранее предположение о том, что в реальных условиях стадии становления субъектности преподавателя накладываются друг на друга, и формирование одних из них может опережать развитие других [8; 13].

Результаты экспертных оценок стадий СПК преподавателей показали, что большинство из них находится в пределах четвертой и пятой стадий, и не было выявлено ни одного преподавателя с первой стадией СПК (табл. 2).

В теоретическом плане модель СПК преподавателя иностранных языков (по З.М. Цветковой) выглядит изоморфно экзопсихологической модели становления субъектности.

Действительно, чтобы преподавателю иностранных языков увидеть на занятии, что его не понимают, у него должна быть развитая способность к восприятию (субъектная позиция *Наблюдателя*). Чтобы разобраться, что именно непонятно обучающимся, преподаватель должен занять позицию «субъекта подражательного действия» — *Подмастерье*, т.е. усвоить все наработанные его старшими коллегами и прописанные в частной методике преподава-

Таблица 1

**Результаты диагностики стадий становления субъектности преподавателей (n=38)**

Стадия субъектности	Уровень сформированности			Не сформирована
	Высокий	Средний	Низкий	
Наблюдатель	13	11	11	3
Подмастерье	10	13	12	3
Ученик	7	9	11	11
Мастер	12	15	10	1
Эксперт	4	7	13	14
Творец	9	14	6	9

Таблица 2

**Экспертная оценка стадий становления профессиональной компетенции преподавателей**

Стадия	Количество преподавателей	Среднее количество баллов	Характеристика стадии (по З.М. Цветковой)
2	2	13	Преподаватель видит, что именно не понимают обучающиеся на занятии, но не предпринимает соответствующих дидактических действий для разъяснения
3	2	18	Преподаватель осознает, что является причиной непонимания
4	14	22	Преподаватель осознает, что нужно сделать, чтобы его поняли, и делает это
5	17	26	Преподаватель добивается понимания за кратчайшее время, используя эффективнейшие дидактические приемы
6	3	30	Добиваясь понимания учебного материала, преподаватель одновременно развивает и творческие способности обучающихся

ния дисциплины, в методических разработках приемы, методы и технологии обучения. В первых двух стадиях становления субъектности преподаватель как бы осуществляет поиск себя в профессии, «примеряя на себя» опыт старших коллег во время посещения открытых и показательных занятий. Для того чтобы он осознал причину непонимания учебного материала курсантами, он должен встать в позицию *Ученика* — стать субъектом самостоятельного планирования и произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны своих наставников и опытных методистов. Занимая субъектную позицию *Мастера*, преподаватель становится субъектом планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль. Сформированная субъектная позиция *Эксперта* позволяет преподавателю видеть ошибки обучающихся, указывать на них и, образно говоря, предоставить обучающимся возможность учиться не на своих ошибках, а на чужих. Все это вкрупне способствует оптимизации образовательного процесса (стадия 5 по З.М. Цветковой). Для того чтобы при этом развивать еще и творческие способности обучающихся (стадия 6), необходимо, чтобы преподаватель занял субъектную позицию *Творца*, т.е. стал субъектом развития, использующим освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего творческого развития себя и других.

Так, процесс овладения инновационными психолого-педагогическими технологиями (позиция *Ученика*) трансформируется, как пишет М.В. Каминская [5], в собственный почерк преподавателя (позиция *Мастера*), и происходит изменение личности преподавателя (позиция *Творца*) вследствие развития его способности к самосозданию и продуктивному самопреобразованию (самотрансформации, по В.В. Знакову).

#### **Анализ полученных в исследовании данных**

Чтобы далее проверить правомерность использования экпсихологической модели становления субъектности в качестве теоретического конструкта для анализа и интерпретации развития компетенций преподавателя иностранных языков по стадияльной модели

СПК З.М. Цветковой, мы выполнили дискриминантный анализ полученных данных с помощью статистической программы SPSS Statistics 24. Выбор статистического метода объясняется выраженностью в метрической шкале переменных по стадиям становления субъектности преподавателей и в номинативной шкале — экспертных оценок стадии СПК.

В качестве шести дискриминантных переменных выступают сырые баллы показателей стадии становления субъектности преподавателя, по названиям информационных шкал в методике ОСС-П, а в качестве зависимой группирующей переменной — стадии СПК в диапазоне 2—6, по З.М. Цветковой.

Проверке подлежит статистическая гипотеза  $H_1$ : группы преподавателей, имеющих различные стадии СПК, отличаются набором дискриминантных переменных. Нулевая гипотеза  $H_0$ : распределение преподавателей по группам носит случайный характер.

В результате сравнения равенства групповых средних с помощью  $\lambda$ -Вилкса и  $F$ -Фишера были статистически достоверно установлены различия групп преподавателей только по переменной *Творец*:  $\lambda=0,754$  и  $F=2,692$ , степени свободы — 33,  $p=0,048$ . Этот статистический вывод позволяет интерпретировать творческое самовыражение как главную критериальную характеристику субъектности.

По результатам пошагового анализа видно, как равномерно уменьшается  $\lambda$ : на первом шаге  $\lambda=0,754$  при  $p=0,048$ ; на шестом шаге  $\lambda=0,277$  при  $p=0,003$ . Это означает, что максимально различаются группы преподавателей, когда в анализ включены все шесть переменных. Данный статистический вывод еще раз свидетельствует в пользу трактовки субъектности как системной, комплексной, целостной категории психологии. Критерий канонических дискриминантных функций для всего набора канонических функций имеет значение  $\lambda=0,277$ ,  $\chi^2=40,462$  при  $p=0,019$ .

Процент совпадений априорной и вероятностной классификаций составляет 78,9% и считается в статистике хорошим показателем качества проведенного анализа.

Структурные коэффициенты канонических функций можно трактовать как фактор-

ные нагрузки, они являются коэффициентами корреляции переменных с функцией, позволяют интерпретировать все четыре функции и в результате выделить четыре группы преподавателей.

Первая группа преподавателей, назовем ее условно «Методист», тесно связана с функцией 1 и дискриминантными переменными *Творец* и *Эксперт*, занимает шестую стадию СПК. Вторая группа преподавателей — «Фасилитатор», связана с функцией 2 и дискриминантными переменными *Творец* и *Мастер*, занимает пятую стадию СПК. Если рассматривать профессиональную компетенцию как способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность на качественно высоком уровне в условиях неопределенности, неполноты данных, в кратчайшие сроки, то из данного толкования несложно выделить параметры эффективности: это творческий потенциал как условие для преодоления трудностей, связанных с неопределенностью, и временной показатель. Исходя из этого, две данные группы, «Методист» и «Фасилитатор», наиболее эффективны и результативны в педагогической деятельности.

Третья группа «Новичок» и третья каноническая дискриминантная функция имеют связь с переменными *Подмастерье*, *Наблюдатель* и *Ученик*. Именно данная группа прежде всего нуждается в педагогическом сопровождении, наставничестве. И, наконец, четвертая группа преподавателей «Эксперт» и функция 4 коррелируют с переменными *Эксперт* и *Наблюдатель*.

### Обсуждение

Теоретическое сравнение и анализ эмпирических данных о развитии профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков в военном вузе, проведенные на основе экпсихологической модели становления субъектности (методика ОСС-П) и экспертной оценки на основе модели СПК (по З.М. Цветковой), позволили высказать предположение о том, что развитие профессиональных компетенций у этих преподавателей находится в определенном соответствии с экпсихологическими стадиями становления субъектности.

Для подтверждения этого предположения полученные эмпирические данные были обработаны с помощью дискриминантного анализа. По структурным коэффициентам четырех дискриминантных функций выделены группы преподавателей, отличающихся своими стадиями становления субъектности в соотношении к стадиям становления профессиональной компетенции. Указаны виды педагогической деятельности и условия, при которых субъектность преподавателя получит оптимальное развитие, и будет реализована «самотрансформация субъекта» по В.В. Знакову [4]:

1) группа «Новичок» — в ходе постоянного обмена педагогическим опытом со старшими коллегами; при самостоятельном планировании своей образовательной деятельности в условиях наставничества. Для скорейшего преодоления трудоемкости стадии сознательной компетенции обучающихся таким преподавателем рекомендуется при введении и тренировке грамматических форм активизировать мыслительную активность курсантов, активно использовать речевые ситуации и такие упражнения, психологический смысл которых заключается в автоматизации грамматических форм, переводе их в бессознательный навык;

2) группа «Фасилитатор» — в новаторской образовательной деятельности при разработке психолого-педагогических и лингвистических инноваций;

3) группа «Методист» — в научно-методической деятельности;

4) группа «Эксперт» — при участии в работе экспертных и конкурсных комиссий по оценке военно-научных работ преподавателей и курсантов, результатов образовательной деятельности и профессионально-должностной подготовки, в рецензировании выпускных квалификационных работ обучающихся.

Все это показывает правомерность использования экпсихологической модели становления субъектности в качестве теоретического конструкта для анализа и интерпретации развития профессиональной компетенции на примере преподавателей лингвистических дисциплин военного вуза.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-06-00871).

#### Литература

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 31—41. doi:10.17759/pse.2019240102
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
3. Емельянова И.Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 37—45. doi:10.17759/pse.2017220304
4. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3—16.
5. Каминская М.В. Концепция профессионального развития учителя в системе развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 34—43.
6. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 264 с.
7. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы» (г. Ростов-на-Дону, 21—22 апреля 2017 г.). М.: КРЕДО, 2017. С. 294—296.
8. Селезнева М.В. Субъектность как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя // Российский научный журнал. 2017. № 4 (57). С. 133—140.
9. Селезнева М.В. Исследование субъектности преподавателя вуза с позиций эффективности его образовательной деятельности // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд-во «Перо», 2018. С. 240—243.
10. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М.: Просвещение, 1989. 242 с.
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation // International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) “The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences” (g. Moscow, 25—26 iyunya 2018 g.). Moscow: Future Academy, 2018, pp. 515—523. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.57
12. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject // Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017) (g. Moscow, 29—30 maya 2017 g.). Moscow: Atlantis Press, 2017, vol. 124, pp. 546—550. doi: 10.2991/icadce-17.2017.129.
13. Panov V.I., Plaksina I.V. The peculiarities of the agency of schoolchildren of 7—8 and 8—10 classes // International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) “The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences” (g. Moscow, 25—26 iyunya 2018 g.). Moscow: Future Academy, 2018, pp. 533—541. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.59

## A Study of Professional Competencies in Military University Teachers of Foreign Languages at Different Stages of Agency Formation

Panov V.I.\*,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
ecovip@mail.ru*

Selezneva M.V.\*\*,

*Ryazan Guards Higher Airborne Command School, Ryazan, Russia,  
selezneva-margarita@rambler.ru*

The paper focuses on the outcomes of an empirical research of professional competence in linguistic disciplines instructors at a military institution of higher education from a position of ecopsychological model of agency formation. The sample of the research consisted of 38 instructors aged 25 to 76 years belonging to civilian staff. The paper considers what agency qualities the instructor should possess to perform the necessary didactic actions providing feedback and intensification of the educational process. The authors show unevenness of gradual formation of the instructor's agency. Discriminant analysis of the obtained data revealed deeper differences between the stages of agency formation and influences of action-related characteristics (according to the terms of competence approach). As a result, the paper identifies four groups of instructors differing in their agency features and stages of professional competence development. Besides, the authors formulate the most appropriate conditions of teaching to release the instructor's agency and implement the 'subject's self-transformation'.

**Keywords:** instructors of linguistic disciplines, agency formation, ecopsychological model, professional competence, technique of assessment of agency stages AAS-I, discriminant analysis.

### Funding

This work was supported by grant RFBR № 17-06-00871.

### References

1. Altynikova N.V., Muzaev A.A. Otsenka predmetnykh i metodicheskikh kompetentsii uchitelei: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenochnykh materialov [Subject and Methodological Competencies in Teachers:

Testing the Unified Federal Evaluation Tools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31—41. doi:10.17759/pse.2019240102 (In Russ., Abstr. in Engl.).

### For citation:

Panov V.I., Selezneva M.V. A Study of Professional Competencies in Military University Teachers of Foreign Languages at Different Stages of Agency Formation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 72—80. doi: 10.17759/ pse.2019240406 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Panov Victor Ivanovich, PhD in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ecovip@mail.ru

\*\* Selezneva Margarita Victorovna, PhD in Psychology, Associate Professor of Foreign and Russian Languages Department, Ryazan Guards Higher Airborne Command School, Ryazan, Russia. E-mail: selezneva-margarita@rambler.ru

2. Derkach A.A., Zazykin V.G. Akmeologiya: uchebnoe posobie [Akmeology]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 256 p.
3. Emel'yanova I.N. Model' formirovaniya nauchno-issledovatel'skikh kompetentsii u studentov magistratury [A Model for Developing Scientific Research Competencies in Graduate Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 37—45. doi:10.17759/pse.2017220304 (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Znakov V.V. Novyi etap razvitiya psikhologicheskikh issledovaniy sub"ekta [A New Stage in Psychological Research of the Subject]. *Voprosy psikhologii [Psychology questions]*, 2017, no. 2, pp. 3—16. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Kaminskaya M.V. Kontseptsiya professional'nogo razvitiya uchitelya v sisteme razvivayushchego obrazovaniya D.B. El'konina — V.V. Davydova [Concept of a teacher's professional development in the system of developing training by D.B. Elkonin — V.V. Davydov]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2004, no. 3, pp. 34—43.
6. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enalieva T.M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnoe posobie [Practice of Teaching a Foreign Language]. Moscow: Akademiya, 2004. 264 p.
7. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Metodika otsenki stadii sub"ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Method of evaluation stages of the agency of the participants of educational process]. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizatsii: problemy, dostizheniya i perspektivy" (g. Rostov-na-Donu, 21—22 aprelya 2017 g.) [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "The Effectiveness of individuals, groups and organizations: challenges, achievements and prospects"]. Moscow: CREDO, 2017, pp. 294—296.
8. Selezneva M.V. Sub"ektnost' kak psikhodidakticheskoe uslovie stanovleniya professional'noi kompetentsii prepodavatelya [Agency as Psychodidactic Condition of Instructor Professional Competence Formation]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian Scientific Journal]*, 2017, no. 4 (57), pp. 133—140. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Selezneva M.V. Issledovanie sub"ektnosti prepodavatelya vuza s pozitsiy effektivnosti ego obrazovatel'noi deyatel'nosti [Study of higher school instructor's agency from the position of effectiveness of their educational activity]. In Mitina L.M. (eds.) *Lichnostno-professional'noe i kar'ernoe razvitie: aktual'nye issledovaniya i forsait-proekty: sb. statei [Personal, professional and career development: relevant researches and foresight projects]*. Moscow: Publ. Pero, 2018, pp. 240—243.
10. Tsvetkova Z.M. O prepodavanii inostrannykh yazykov v srednei shkole [About teaching foreign languages in a secondary school]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 242 p.
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) "The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences" (g. Moscow, 25—26 iyunya 2018 g.). Moscow: Publ. Future Academy, 2018. P. 515—523. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.57
12. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject. Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017) (g. Moscow, 29—30 maya 2017 g.). Moscow: Publ. Atlantis Press, 2017. Vol. 124. P. 546—550. doi: 10.2991/icadce-17.2017.129
13. Panov V.I., Plaksina I.V. The peculiarities of the agency of schoolchildren of 7—8 and 8—10 classes. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) "The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences" (g. Moscow, 25—26 iyunya 2018 g.). Moscow: Publ. Future Academy, 2018, pp. 533—541. doi: 10.15405/epsbs.2018.11.02.59

# Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования

**Борисова Е.Ю.\***,  
ФГБОУ ВО МарГУ, Йошкар-Ола, Россия,  
elenaborpsy@yandex.ru

Представлены данные эмпирического исследования особенностей социализации младших школьников 8—11 лет с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзивного (31 человек, 22 мальчика и 9 девочек) и специального образования (59 человек, 42 мальчика и 17 девочек). С целью проверки гипотезы о специфичности протекания процессов социализации при обучении в различных условиях проведена диагностика с применением комплекса методик как тестового, так и экспертного характера. Анализ результатов исследования отдельных компонентов социальной компетентности позволяет констатировать, что для обучающихся в условиях инклюзии, по сравнению с их сверстниками, воспитанниками коррекционных школ, характерны менее выраженные проявления социальной дезадаптации и более гармоничные внутрисемейные отношения, однако отмечаются трудности в распознавании эмоционального состояния других людей, недостаточная способность адекватно ориентироваться в достаточно типичных жизненных ситуациях, противоречивые тенденции в формировании представления о себе, отражающие негативные особенности психосоциального развития, предположительно обусловленные специфичностью социального опыта. На основании полученных результатов делается вывод о значимости специальной коррекционно-развивающей работы при обучении детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзии, направленной на создание условий, необходимых для успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** социализация, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, инклюзивное образование, социальная компетентность.

## Введение

Рассматривая вопросы социализации, современная наука опирается на представ-

ления о ней как о процессе становления личности, освоения человеком культурных ценностей, социальных норм и образцов пове-

### Для цитаты:

Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81—91. doi: 10.17759/pse.2019240407

\* Борисова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, Марийский государственный университет (ФГБОУ ВО МарГУ), Йошкар-Ола, Россия. E-mail: elenaborpsy@yandex.ru



дения, присущих обществу, формирования умений выполнять социальные роли. Социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья так же рассматривается как процесс и результат освоения знаний и навыков общественной жизни, выработки общепринятых стереотипов, норм и правил поведения, освоения принятых в обществе ценностных ориентаций, полноценного включения в стандартные формы социального взаимодействия и коммуникации, что в совокупности должно обеспечить независимый образ жизни, эффективную социальную и культурную интеграцию [2].

Специфические закономерности развития детей с интеллектуальными нарушениями, такие как замедление темпа возрастного развития, снижение скорости приема и переработки поступающей информации, нарушение познавательной активности и познавательной деятельности, недоразвитие всех форм предметной деятельности, нарушение речевой деятельности и недостатки словесного опосредования, коммуникативной, познавательной и регулирующей функций речи, приводят к увеличению сроков формирования и сужению запаса знаний и представлений об окружающем мире и о себе, замедляют темпы формирования высших психических функций, обедняют социальный опыт ребенка и вызывают разнообразные затруднения в сфере общения (А.Д. Виноградова, О.В. Гаврилушкина, Г.В. Гершунин, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

Поскольку социализация представляет собой процесс и результат взаимодействия личности и социальной среды, то характерные для данного контингента изменение социальной ситуации развития, а также диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития требуют целенаправленного воздействия. Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает целенаправленное формирование социального опыта [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования де-

тей с ОВЗ и образования детей с интеллектуальными нарушениями (2014) предполагают оценку достижения ребенком целей образования и эффективность его социализации по результатам освоения определенного уровня академических знаний и по уровню сформированности жизненных компетенций [8; 9]. Современные нормативные документы, таким образом, предусматривают формирование у школьников не только системы знаний, опыта деятельности и отношений, но и социальной компетентности, которая составляет необходимое условие интеграции этих школьников в общество. Состояние сферы жизненной компетенции, которая «обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем» [6, с. 16], можно рассматривать в качестве важнейшего показателя психосоциального развития, обретения социальной компетентности, несмотря на разнообразие подходов к определению ее структуры [5; 14; 15].

Для современной отечественной системы образования характерна тенденция развития инклюзивного образования, в настоящее время во всех типах и видах образовательных организаций обучаются дети с различными образовательными потребностями. В Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья отмечено, что главным условием развития жизненной компетенции является сознательно дозированное расширение и усложнение среды жизнедеятельности ребенка, его интеграция в более сложное социальное окружение, при обязательном определении степени усложнения среды, которая может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Инклюзивное образование, с одной стороны, создает широкие возможности для реализации подобных условий. При этом исследователи отмечают, что успехов в психосоциальном развитии ребенка с интеллектуальными нарушениями существенно легче достичь в системе специального образования, подчеркивая, что при обучении в общеобразовательной школе необходимы специальный контроль за ходом психосоциального развития, работа по воспитанию социально одобряемых способов

поведения, улучшению социальной ориентировки, повышению личной ответственности ученика за свою жизнь [4].

Рассматривая современную ситуацию, исследователи отмечают как значимость принятых стандартов, государственных программ и планов развития инклюзивного образования, так и сложность их реализации, подчеркивая разрыв между целями и возможностями [1; 10]. Вопросы определения содержания коррекционной работы по накоплению ребенком положительного социального опыта и овладению жизненно значимыми компетенциями применительно к умственно отсталым детям, поступающим в общеобразовательную школу, в настоящее время недостаточно разработаны.

В связи с этим актуальным является изучение факторов и условий, которые определяют успех инклюзивных процессов, а также разработка форм и методов коррекционной работы по развитию социальных компетенций у обучающихся.

### **Программа исследования**

В рамках исследования, реализованного при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (научный проект № 18-013-00861), с целью выявления факторов, определяющих успешность социализации, осуществлен сравнительный анализ особенностей развития социальной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта, обучающихся в различных условиях. В основе данной работы лежит предположение о специфичности протекания процессов социализации при обучении в различных условиях, что отражается в развитии отдельных составляющих социальной компетентности.

Выборку исследования составили 90 младших школьников в возрасте 8—11 лет, обучающихся в условиях инклюзивного (группа 1: 31 человек, 22 мальчика и 9 девочек) и специального образования (группа 2: 59 человек, 42 мальчика и 17 девочек). В состав испытуемых вошли дети с легкой умственной отсталостью (группа 1 — 52%, группа 2 — 66%), а также с умеренной умственной отсталостью

и тяжелыми множественными нарушениями развития, при этом 50% испытуемых 1 группы и 65% испытуемых 2 группы являлись учениками 1—2 классов. В исследовании участвовали также родители обучающихся (выбирался родитель, наиболее вовлеченный в процесс сопровождения) и представители педагогических коллективов в количестве 29 человек: 13 педагогов общеобразовательных школ и 16 педагогов специальных школ, в которых обучаются дети с интеллектуальными нарушениями.

Диагностическая программа включала следующие методики: карта наблюдений Стотта, тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), методика «Лесенка» (В.Г. Щур), субтесты «Осведомленность» и «Понятливость» теста Д. Векслера (WISC), отдельные нейропсихологические пробы и диагностический комплекс Л.Ф. Фатиховой (распознавание эмоций) [7; 11; 12; 13]. Диагностический блок, таким образом, представлен комплексом методик как тестового, так и экспертного характера, позволяющих оценить развитие когнитивного, рефлексивного и поведенческого компонентов социальной компетентности. С целью экспертной оценки степени дезадаптированности обучающихся по карте наблюдений Стотта к исследованию привлекались педагоги (в статье представлена оценка особенностей поведения ребенка основным педагогом).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Сравнение результатов диагностики в группах (Mann-Whitney U) позволило выявить неоднозначные и разнонаправленные тенденции. В таблице представлены средние значения по тем диагностируемым параметрам, по которым выявлены значимые различия в уровне исследуемого признака (табл.).

Общеизвестно, что при интеллектуальных нарушениях отмечается изменение социальной ситуации развития ребенка, представляющей систему отношений с ближайшим окружением. Дополнительно осложняют развитие ребенка дисгармоничные характеристики семейного воспитания, специфическое

Таблица

**Средние значения диагностируемых показателей в группах обучающихся в условиях инклюзивного и специального образования (в таблице приведены только значимые различия)**

Показатели	группа 1 (инклюзив- ное образо- вание)	группа 2 (специаль- ное образо- вание)
Понятливость (WISC)***	3,81	7,8
Реакция выбора*	1,85	1,44
<i>Тест-опросник родительского отношения</i>		
Принятие/отвержение*	60,84	72,95
Кооперация*	49,4	37,52
Отношение к неудачам ребенка**	69,7	86,36
<i>Карта Стотта</i>		
Уход в себя (У)*	15,45	25,23
Тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны (ТВ)*	17,14	27,95
Неприятие взрослых (НВ)*	13,57	21,16
Тревога за принятие детьми (ТД)***	6,6	23,11
Асоциальность (А)**	16,52	28,69
Конфликтность с детьми (КД)***	9,95	28,18
Неусидчивость (Н)**	21,2	37,46
Эмоциональное напряжение или эмоциональная незрелость (ЭН)**	14,95	27,49
Неблагоприятные условия среды (С)**	12	29,93
<i>«Лесенка»</i>		
Здоровый — больной***	5,85	9,08
Аккуратный — неаккуратный***	6,4	9,12
Умелый — неумелый***	6,3	8,76
Умный — глупый***	5,95	8,76
Есть друзья — нет друзей***	4,75	8,64
Веселый — скучный***	6,05	9,18
Хороший ученик — плохой ученик***	5,9	8,5
<i>Комплекс методик Л.Ф. Фатиховой</i>		
Способность к распознаванию эмоциональных состояний (картинка 1, страх)*	0,95	0,52
Способность к распознаванию эмоциональных состояний (рассказ 4, злость)*	1,1	1,52
Способность к распознаванию эмоциональных состояний (рассказ 7, страх)**	0,5	1,04
Способность к распознаванию эмоциональных состояний (рассказ 9, грусть)*	1,2	0,09
Способность определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (грусть)*	1,68	2,71
Способность определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (злость)*	1,59	2,4
Способность определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (радость)***	1,86	3,07
Способность определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (итог)*	8,27	12,1

Примечание. «\*» — различия значимы на уровне  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» — различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ ; «\*\*\*» — различия значимы на уровне  $p \leq 0,001$ .

отношение к ребенку как родителей, так и ближайшего окружения, в отдельных случаях проявляющих эмоциональное отвержение и ограничение сферы деятельности и общения ребенка. Все это негативно отражается на формировании эмоционально-личностной сферы. Особенности детско-родительских отношений в исследуемой выборке изучались при помощи теста-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Сравнительный анализ результатов, полученных на основании теста-опросника, выявил значимые различия в исследуемых группах (инклюзивное и специальное образование) по таким характеристикам родительского отношения, как принятие-отвержение ( $p=0,043$ ), кооперация ( $p=0,048$ ) и отношение к неудачам ребенка ( $p=0,002$ ). Выявленные различия более негативно характеризуют семейную ситуацию учеников коррекционных школ. Родители детей, обучающихся в условиях инклюзии, продемонстрировали более позитивное интегральное эмоциональное отношение к ребенку, большую способность принять его, уважая его индивидуальность, одобряя его интересы и планы. Значительно чаще в этой группе представлен социально желательный образ родительского отношения (кооперация), проявляющийся в поощрении самостоятельности и инициативы, заинтересованности и доверии. Родители группы учащихся коррекционных школ в меньшей степени демонстрируют принятие и уважение к ребенку, более склонны инфантилизировать детей, воспринимая их неприспособленными, неудачливыми, подчеркивая их личную и социальную несостоятельность и необходимость строгого контроля.

Следует отметить при этом, что если среди учащихся коррекционных школ одинаково часто встречаются представители полных (50,9%) и неполных семей (49,1%), то три четверти обучающихся в условиях инклюзии (73%) воспитываются в полных семьях.

Рассмотрим другие параметры, по которым, на первый взгляд, в группе обучающихся в условиях инклюзии наблюдается более позитивная ситуация, связанная с социальной адаптированностью и самооценкой.

Экспертная оценка социальной адаптированности обучающихся осуществлялась по Карте наблюдений Стотта, состоящей из 16 симптомокомплексов, включающих перечень симптомов-образцов дезадаптивного поведения. Оценка проводилась педагогами (классными руководителями), при обработке результатов применен традиционный подход, при котором по каждому симптомокомплексу первоначально суммируются баллы за отмеченные образцы поведения, полученная сумма переводится в процентные показатели, отражающие выраженность данного симптомокомплекса у обследуемого относительно максимально возможной, что позволяет интерпретировать результаты с учетом интервалов, полученных с помощью квантилей, разбивающих числовые шкалы (от 0 до 100%) для каждого из симптомокомплексов на пять градаций. Интервал от 0 до 20% говорит о слабой выраженности качества, отражающей скорее противоположные данному комплексу проявления. Интервалы 20%—40%, 40%—60%, 60%—80% свидетельствуют, соответственно, о заметной выраженности, сильной выраженности и очень сильной выраженности данного качества.

В таблице представлены средние значения выраженности симптомокомплексов, по которым выявлены значимые различия в исследуемых группах. Согласно этим данным, мы можем предполагать, что для учащихся 1 группы мало характерны проявления социальной дезадаптированности. Однако полученные показатели могут отражать и меньшую вовлеченность этих детей в социальное взаимодействие как со сверстниками, так и с педагогом-экспертом. Оценивая поведение учащихся коррекционных школ, педагоги отметили заметную выраженность таких симптомокомплексов, как уход, то есть избегание контактов с людьми, самоустранение ( $p=0,04$ ), тревожность по отношению к взрослым, беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли ими взрослые ( $p=0,015$ ), неприятие взрослых, включающее различные формы ( $p=0,031$ ), тревога по отношению к детям, тревога ребенка за принятие его другими детьми ( $p<0,0001$ ), недостаток социальной нормативности, неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма ( $p=0,007$ ), конфликтность

с детьми ( $p < 0,0001$ ), неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления ( $p = 0,003$ ), эмоциональное напряжение ( $p = 0,009$ ), неблагоприятные условия среды ( $p = 0,009$ ). Проявления остальных симптомов комплексов в обеих группах находятся в зоне заметной выраженности, отражая недостаток доверия к новым людям и ситуациям, перепады активности, смену настроения, склонность к раздражению и физиологическую истощаемость, невротические симптомы и недостатки умственного развития.

Достаточно интересными представляются результаты исследования самооценки учащихся (методика «Лесенка» В. Щур). Использован вариант методики, предполагающий предъявление лесенки из 10 ступенек, с традиционной интерпретацией высокой (8—10 ступеньки), адекватной (4—7) и низкой (1—3) самооценки. По всем диагностическим шкалам этой методики выявлены значимые различия между испытуемыми исследуемых групп ( $p \leq 0,0001$ ). Представленные в таблице средние значения показателей самооценки свидетельствуют, что для обучающихся в условиях инклюзии характерны показатели, отражающие адек-

ватную самооценку, в то время как ученики коррекционных школ демонстрируют традиционно завышенную самооценку.

Несмотря на общепризнанную значимость адекватности самооценивания, отраженную и в характеристиках жизненных компетенций по ФГОС, данный факт не представляется однозначно позитивным. Анализ распределения по уровневым показателям самооценки внутри каждой из групп позволяет выявить наличие значительного числа учеников с заниженной самооценкой (от 15 до 40% по отдельным шкалам) именно в группе обучающихся в условиях инклюзии, в то же время ученики коррекционных школ не попадают в данный диапазон, за исключением 17% испытуемых данной группы, продемонстрировавших низкую самооценку по одной шкале (рис.). Статистический анализ таблиц сопряженности (Pearson Chi-Square) подтверждает значимые различия в распределении испытуемых исследуемых групп по уровням самооценки ( $p \leq 0,001$ ). Наиболее низкие значения самооценки по шкале «есть друзья—нет друзей», характерные для обучающихся в условиях инклюзии, позволяют предположить, что это является отражением сложностей взаимодействия с внешним миром.

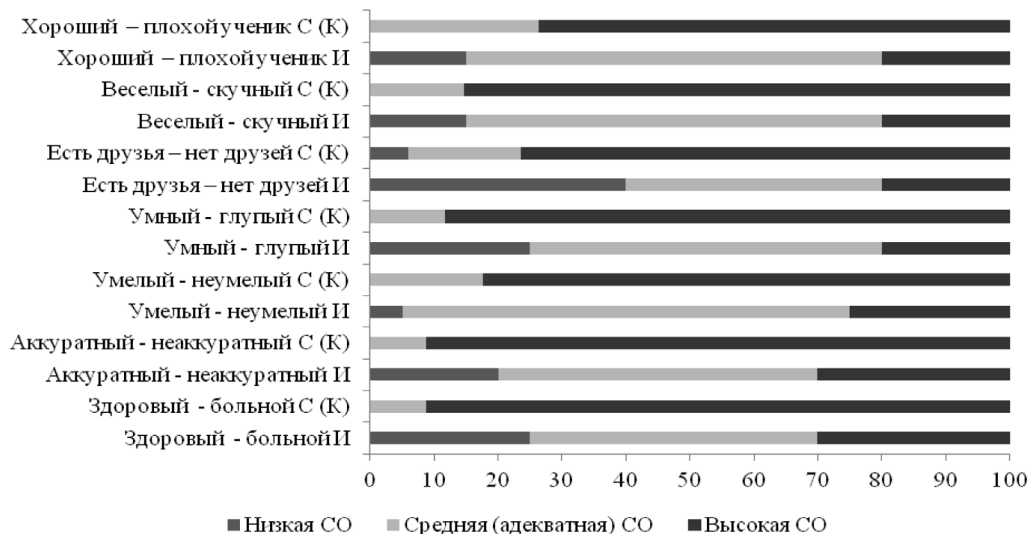


Рис. Распределение показателей самооценки в исследуемых группах

Рассматривая клинико-психолого-педагогическую характеристику дефекта при нарушениях интеллекта, исследователи отмечают общее снижение психической активности, нарушение познавательной активности и познавательной деятельности, обуславливающее сужение запаса знаний и представлений об окружающем мире и о себе, ограниченность опыта ребенка. Оценка уровня общей осведомленности, умения формулировать умозаключения с опорой на нормы и правила на основании результатов субтестов «Осведомленность» и «Понятливость» теста Д. Векслера (WISC) позволяет констатировать, что при характерной для испытуемых обеих групп недостаточности запаса знаний об окружающем обучающиеся в условиях инклюзии значительно отличаются от своих сверстников из коррекционных школ по способности адекватно ориентироваться в достаточно типичных жизненных ситуациях. Следует принимать во внимание, что оценка по субтесту «Понятливость» зависит от степени самостоятельности в разрешении ситуации, демонстрируемой ребенком при ответе на вопросы. Значимо более низкие оценки по этому параметру у обучающихся в условиях инклюзии ( $p=0,001$ ) отражают бедность их социального опыта, в основе которого, как правило, лежит образ реально пережитой ситуации.

Основными источниками детского социального опыта являются как собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций, так и размышления над наблюдаемыми поступками других людей и их переживаниями. Чтобы научиться обращаться к своему жизненному опыту, необходимы рефлексивные навыки, формирование которых при интеллектуальных нарушениях требует особого внимания. Результаты изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний людей в различных ситуациях межличностного взаимодействия, проведенного в рамках нашего исследования, вполне согласуясь с общепризнанными представлениями о недостаточности этих умений у детей с интеллектуальными нарушениями, в то же время позволили выявить особую проблемность, характерную для обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Более высокий уровень развития способности к распознаванию эмоциональных состояний продемонстрировали ученики коррекционных школ. Эта тенденция, отмеченная при анализе сюжетных картинок, на которых представлены различные социальные ситуации, вызывающие эти эмоциональные состояния (вторая серия методики «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний»), становится еще более заметной при оценке уровня сформированности умения ориентироваться в эмоциональных состояниях участников школьной ситуации и интерпретировать эти состояния (методика «Изучение способности ребенка определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации»). Испытуемые группы 2 в большем числе диагностических заданий понимают неадекватность переживаемого персонажем эмоционального состояния той ситуации, в которой он находится, правильно называют эмоции радости, грусти и злости, хотя и испытывают затруднения в самостоятельном определении причин переживаемого состояния. Дети с интеллектуальными нарушениями, обучающиеся в общеобразовательных школах, нуждаются в значительной помощи педагога для понимания несоответствия ситуации эмоционального состояния изображенного персонажа и часто игнорируют причины возникновения той или иной эмоции.

Таким образом, можно говорить о недостаточном развитии способности к пониманию внутреннего мира других людей, способности к децентрации, умения интерпретировать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия. Следует учитывать, что рефлексия играет ключевую роль в развитии процессов регуляции и саморегуляции, прежде всего, в рефлексивной регуляции собственных внутренних процессов и действий, особенно при необходимости перестраивать сложившийся недостаточно результативный способ действия [3]. У детей с интеллектуальными нарушениями вследствие психического недоразвития, стойкого необратимого нарушения познавательной деятельности, специфики развития эмоцио-



нально-волевой сферы и личности неизбежно отмечаются трудности формирования и развития механизмов саморегуляции.

В нашем исследовании изучение уровня развития произвольной регуляции испытуемых осуществлялось на основании нейропсихологических проб, оценивающих сформированность функций блока программирования и контроля (реакция выбора, динамический праксис и реципрокная координация). Определенные трудности выполнения большинства проб отмечались в обеих подгруппах, при этом значимые различия в успешности были выявлены в пробе на реакцию выбора ( $p=0,031$ ). Если для большинства учеников специальных школ было характерно безошибочное выполнение (20,6%) или единичные импульсивные реакции (эхопраксии) при ломке стереотипа с возможностью самокоррекции (42,7%), то преобладающая часть испытуемых, обучающихся в условиях инклюзии, продемонстрировали эхопраксию с коррекцией только после указания на ошибку (35%), либо некорректируемую эхопраксию (25%). Этот факт отражает недостаточную гибкость, косвенно указывает на невозможность перестроить сложившийся способ действия, неготовность к «работе над ошибками», основанной на анализе структуры действий, не приводящих к успеху.

Недостаточная сформированность производного компонента деятельности затрудняет процесс усвоения социального опыта, что находит отражение в значимых ( $p \leq 0,001$ ) корреляционных взаимосвязях показателей выполнения всех проб, характеризующих функции блока программирования и контроля, с результатами субтеста «Понятливость»: более успешное выполнение заданий, отражающих возможность следования речевой инструкции, отторгивания непосредствен-

ных реакций (реакция выбора  $r_s = -0,532$ ), способность к усвоению двигательной программы (динамический праксис  $r_s = -0,37$ ), сформированность механизмов серийной организации движений и межполушарного взаимодействия (реципрокная координация  $r_s = -0,556$ ), соотносится с более высоким уровнем умения строить умозаключения на основе жизненного опыта.

## Выводы

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

Для детей с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях инклюзии, по сравнению с учениками специальных школ, характерны менее выраженные проявления социальной дезадаптации и более адекватная самооценка, формирующиеся в условиях преимущественно гармоничного родительского отношения.

В то же время ограниченный круг социального взаимодействия, недостаточность и специфичность социального опыта приводят к более низким показателям когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов социальной компетентности.

Выявленные тенденции определяют необходимость создания специального инклюзивного образовательного пространства, коррекционно-развивающей образовательной среды, которая через формирование опыта общения, сотрудничества в моделируемых ситуациях социального опыта позволит развить необходимые знания, умения и навыки, освоить социальные роли и принятые формы социального поведения и коммуникации, т.е. создать условия, необходимые для успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00861).

### Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145. doi: 10.17759/pse.2016210112

2. Бородина В.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного



гуманитарно-педагогического университета, 2017. 249 с.

3. *Бородина В.А., Цилинский В.С.* Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы). Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017. 117 с.

4. *Инденбаум Е.Л.* Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 72—81.

5. *Калинина Н.В.* Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 16—21.

6. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6—22.

7. *Нейропсихологическое обследование / Т.В. Ахутина [и др.] // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. 1-е изд.: М.: Сфера; В. Секачев, 2008; 2-е изд.: М.: Сфера; В. Секачев, 2012. С. 4—64.*

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

10. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с

11. Социализация обучающихся с интеллектуальными нарушениями: методы исследования: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Е.Ю. Борисова, И.Б. Козина, О.В. Данилова, Е.В. Корякова. Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2018. 220 с.

12. *Фатихова Л.Ф.* Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

13. *Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И.* Тест Векслера: диагностика структуры интеллекта (детский вариант): методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2016. 106 с.

14. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3—12. doi:10.17759/autdd.2016140201

15. *Щербакова А.М., Москоленко Н.В.* Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 19—34.

## Opportunities of Socialization of Younger School Students with Intellectual Disabilities in Inclusive Education

**Borisova E.Y.\***,  
Mari State University, Yoahkar-Ola, Russia,  
elenaborpsy@yandex.ru

The article presents the data of an empirical study of the features of socialization of primary school children aged 8—11 years with intellectual disabilities enrolled in an inclusive (31 people, including 22 boys and 9 girls) and special education (59 people, including 42 boys and 17 girls). In order to test the hypothesis of the specificity of the processes of socialization in training under different conditions, a diagnosis was carried out using a set of techniques, both test and expert. The analysis of the results of the study of individual components of social competence allows us to state that children studying under the conditions of inclusion, compared with their peers, pupils of correctional schools, are characterized by less pronounced manifestations of social maladaptation and more harmonious family relationships, but there are difficulties in recognizing the emotional state of other people, insufficient ability to adequately navigate in fairly typical life situations, contradictory trends in the formation of self-image, reflecting the negative features of psychosocial development, presumably due to the specificity of social experience. Based on the results obtained, the conclusion is made about the importance of special correctional and developmental work in the education of children with intellectual disabilities in the conditions of inclusion, aimed at creating the conditions necessary for the successful socialization of a child with disabilities

**Keywords:** socialization, students with intellectual disabilities, inclusive education, social competence.

### Funding

This work was supported by grant RFBR № № 18-013-00861.

### References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. (In Russ., Abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210112
2. Borodina V.A. Kompetentnostnyy podkhod v podgotovke buduschikh pedagogov-defektologov k rabote po socializacii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: monografiya [Competence approach in training future teachers-defectologists to work on the socialization of children with disabilities: monograph]. Chelyabinsk: Publ.Yuzh.-Ural. gos. gumanit.-ped. un-ta, 2017. 249 p.
3. Borodina V.A., Tsilinskii V.S. T'yutorskoe soprovozhdenie formirovaniya reflektivnykh mekhanizmov sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (teoreticheskie osnovy) [Tutor support of the formation of reflexive mechanisms of socialization of children with disabilities (theoretical

### For citation:

Borisova E.Yu. Opportunities for Socialization of Primary School Children with Intellectual Disabilities in Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 80—91. doi: 10.17759/pse.2019240407 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Borisova Elena Yurievna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Mari State University, Yoahkar-Ola, Russia. E-mail: elenaborpsy@yandex.ru

- foundations)]. Chelyabinsk: Publ.Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2017. 117 p.
4. Indenbaum E.L. Psikhosotsialnoe razvitiye podrostkov s legkoy intellektualnoy nedostatochnostyu [Psychosocial Development of Adolescents with Mild Intellectual Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 2, pp. 72—81. (In Russ., Abstr. in Engl.).
  5. Kalinina N.V. Formirovaniye social'noi kompetentnosti kak mehanizm ukrepleniya psichicheskogo zdorov'ya podrastayushchego pokoleniya [Formation of social competence as a mechanism for strengthening the mental health of the younger generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2001, no. 4, pp. 16—21. (In Russ.).
  6. Malofeev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Edinaya koncepciya specialnogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnyye polozheniya [Integrated Concept of Federal State Standard of General Education of Children with Special Needs: Primary Concepts]. *Defektologiya* [Defectology], 2010, no. 1, pp. 6—22. (In Russ., Abstr. in Engl.).
  7. Akhutina T.V. [i dr.] Neiropsikhologicheskoe obsledovanie [Neuropsychological examination]. In Akhutina T.V. (eds.) *Neiropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov* [Neuropsychological diagnosis, examination of writing and reading of younger schoolboys]. 1-e izd. Moscow: Sfera; V. Sekachev, 2008; 2-e izd.: Moscow: Sfera; V. Sekachev, 2012, pp. 4—64.
  8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 19.12.2014 no. 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» [Ministry of Education and Science of 19.12.2014 no. 1598 «On approval of the federal state educational standard of primary education of students with disabilities»].
  9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 19.12.2014 № 1599 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalostyu (intellektualnymi narusheniyami)» [Ministry of Education and Science of 19.12.2014 no. 1599 «On approval of the federal state educational standard of education of students with intellectual disabilities»].
  10. Alekhina S.V. (ed.) Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychopedagogical foundations of inclusive education]: kollektivnaya monografiya. Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. 334 p.
  11. Borisova E.Y. (eds.), Sotsializatsiya obuchayushchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami: metody issledovaniya [Socialization of students with intellectual disabilities: research methods]: uchebno-metodicheskoe posobie. Ioshkar-Ola: OOO Publ. «STRING», 2018. 220 p.
  12. Fatikhova L.F. Diagnosticheskiy kompleks dlya psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detey s intellektual'nymi narusheniyami [Diagnostic complex for psychological and pedagogical examination of children with intellectual disabilities]. Ufa: Publ. Ufimskogo filiala GOU VPO «MGGU im. M.A. Sholokhova», 2011. 80 p.
  13. Filimonenko Yu.I., Timofeev V.I. Test Vekslera: diagnostika struktury intellekta (detskii variant) [Wexler Test: diagnosis of the structure of intelligence (children's version)]: metodicheskoe rukovodstvo. Sankt-Peterburg: IMATON, 2016. 106 p.
  14. Khaustov A.V. Osobyje obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvami avtisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders], 2016. Vol. 14, no. 2, pp. 3—12. doi:10.17759/autdd.2016140201
  15. Sherbakova A.M., Moskolenko N.V. Formirovaniye social'noi kompetentnosti u uchashihshya starshih klassov special'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenii VIII vida [Formation of social competence in high school students of special educational institutions of VIII type]. *Defektologiya* [Defectology], 2001, no. 3, pp. 19—34. (In Russ.).

# Исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов

**Савина Е.А.\***,  
Университет Джеймса Мэдисона,  
Харрисонбург, США,  
savinaea@jmu.edu

**Эстерле А.Е.\*\***,  
ГБОУ ДПО «Региональный  
социопсихологический центр»,  
Самара, Россия,  
esterle.anton@yandex.ru

**Савенкова И.А.\*\*\***,  
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»,  
Орел, Россия,  
savenkova57r@mail.ru

**Овсянникова Е.А.\*\*\*\***,  
НИУ «БелГУ», Белгород, Россия,  
ovsyannikova@bsu.edu.ru

**Худаева М.Ю.\*\*\*\*\***,  
НИУ «БелГУ», Белгород, Россия,  
khudaeva@bsu.edu.ru

## Для цитаты:

*Савина Е.А., Эстерле А.Е., Савенкова И.А., Овсянникова Е.А., Худаева М.Ю.* Исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 92—104. doi: 10.17759/pse.2019240408

\* *Савина Елена Александровна*, доктор психологических наук, доцент, кафедра последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США. E-mail: savinaea@jmu.edu

\*\* *Эстерле Антон Евгеньевич*, кандидат психологических наук, начальник лаборатории социальной психологии, ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», Самара, Россия. E-mail: esterle.anton@yandex.ru

\*\*\* *Савенкова Ирина Анатольевна*, кандидат психологических наук, кафедра общей и возрастной психологии, ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», Орел, Россия. E-mail: savenkova57r@mail.ru

\*\*\*\* *Овсянникова Елена Алексеевна*, кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и социальной психологии, НИУ «БелГУ», Белгород, Россия. E-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

\*\*\*\*\* *Худаева Майя Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и социальной психологии, НИУ «БелГУ», Белгород, Россия. E-mail: khudaeva@bsu.edu.ru

Представлены результаты исследования психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов. Участники (N=594) заполняли короткий опросник, в котором было необходимо отметить степень наличия у них психологических проблем (например, тестовая тревожность, расстройство настроения, учебные проблемы, проблемы с родителями и т.д.) и желания получить консультацию у педагога-психолога в случае, если проблемы есть или появятся. Результаты работы показали, что наиболее значимыми проблемами школьников, независимо от их возраста, выступили тестовая тревожность, проблемы с настроением и выбором профессии. Девочки показали более высокую тестовую тревожность и больше проблем с настроением, чем мальчики. Семиклассники показали более высокую тестовую тревожность, нежели более старшие школьники. В меньшей степени школьники испытывают проблемы с родителями, сверстниками и учебные проблемы. Вместе с тем учащиеся 9-го класса показали более высокий уровень учебных проблем по сравнению с учащимися 11-го класса. Около 7% школьников отметили наличие частых суицидальных мыслей. Однако подавляющее большинство школьников по всей выборке (80%) не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу по этому поводу. Еще меньше школьников готовы обращаться к педагогу-психологу по поводу тестовой тревожности, проблем с настроением и учебных проблем. Полученные данные могут помочь в разработке мер по улучшению работы педагога-психолога, разработке интервенций и повышению психологической грамотности школьников.

**Ключевые слова:** школьники, психологические проблемы, консультация педагога-психолога.

### Введение в проблему

Подростковый возраст является важным этапом развития человека. На этом этапе развития начинает формироваться личностная идентичность, подростки вступают в более широкий социум, где сверстники начинают играть все более значимую роль [13; 15]. Происходящий в этот период бурный физический рост тканей и систем организма, а также половое созревание и связанные с ними гормональные изменения оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние и поведение подростков. Выраженная неравномерность созревания различных органических систем в этот период приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности и негативизму [13; 15]. Вместе с тем анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психического развития. Эти изменения преломляются через социальные представления о развитии подростка в данной культуре, культурные традиции взросления и отношение социума к подростку [13]. К числу социокультурных

факторов психического развития подростков относятся усложнение учебной деятельности, потребность в эмансипации от взрослых, осознание себя как участника общественно-трудовой деятельности и формирование личностной рефлексии [15]. В старшем школьном возрасте возникают новые задачи развития, такие как профессиональное и социальное самоопределение и построение будущего жизненного плана.

Перечисленные особенности подросткового возраста создают основу для возникновения у подростков психологических проблем. Термин «психологическая проблема» обозначает наличие у субъекта актуальных психологических трудностей, связанных с переживанием им в данный момент сложных для него жизненных обстоятельств [14]. Спектр таких трудностей весьма широк. В частности, результаты исследования А.В. Леонтьевой и А.С. Шарудиловой [6] показали, что в подростковом возрасте могут возникать трудности в коммуникативной сфере. Так, некоторые подростки могут чувствовать себя скованно в новой ситуации

общения, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства и испытывают трудности в установлении контактов. Важными для подросткового возраста являются переход от опекаемого взрослого детства к самостоятельности и вызываемые этим переходом вопросы психологической зависимости и независимости от родителей [7]. Несмотря на стремление к самостоятельности, подростки страдают от потери или ухудшения эмоциональных контактов с родителями и другими значимыми взрослыми (например, учителями) [11].

Социальные сети стали каждодневной реальностью для современных подростков. Общение в социальных сетях является важным контекстом для общения, удовлетворения потребности в автономии и самопознании, а также получения социальной поддержки [21]. С другой стороны, чрезмерное увлечение социальными сетями создает риски возникновения эмоциональных проблем. Так, обзор зарубежных исследований говорит о том, что страх упустить возможные социальные контакты в сетях, приводящий к потребности постоянно находиться «на связи», приводит к стрессу. Кроме того, существуют данные о связи между чрезмерным использованием социальных сетей и депрессией. Жертвы кибербуллинга часто страдают от высокой тревожности, депрессии и суицидальности [21].

Значительные изменения в развитии мозга, гормональные изменения и изменения во внешности и сексуальном развитии, потребность в автономии, но в то же время недостаточная социальная зрелость создают риски для психического здоровья. Известно, что многие психические расстройства начинаются именно в этом возрасте [20; 22]. Очень часто психические расстройства, возникшие в подростковом возрасте, переходят во взрослый возраст, особенно если они не были замечены и пролечены вовремя. Более того, с каждым новым поколением число молодых людей, подверженных психическим расстройствам, неуклонно растет [20].

Зарубежные исследования показывают, что 15% подростков и юношей страдают клинической депрессией и 20—30% имеют

симптомы депрессии [20], что создает риски для суицидального поведения. Суицид занимает третье место среди причин смертности в подростковом и юношеском возрасте [20]. В России за последние 6—7 лет частота суицидов составила 19—20 случаев на 100 тысяч подростков при среднем мировом показателе в 7 случаев на 100 тысяч подростков [1]. К сожалению, эта статистика выводит нашу страну на одно из первых мест в мире по данному показателю [1; 18]. В одном российском исследовании 22,8% школьников (N=145) в возрасте от 12 до 16 лет отметили у себя наличие суицидальных мыслей, что оказалось связанным с высокими показателями социальной тревожности, а также дезадаптивными стратегиями совладания, такими как самообвинение и негативное сравнение себя с другими [9].

По данным зарубежных эпидемиологических исследований, частота встречаемости тревожных расстройств среди детского и подросткового возраста варьируется от 9 до 32% и характеризуется тенденцией к возрастанию при переходе от младших возрастных групп к более старшим [19; 20]. Согласно данным российских исследований, тревожными расстройствами страдают от 10 до 20% несовершеннолетних [11]. Было обнаружено, что около 30% российских школьников в возрасте от 13 до 17 лет показали значительное превышение среднего для этого возраста уровня тревожности и депрессии. Эти данные оказались выше аналогичных показателей, полученных исследователями у западноевропейских и североамериканских сверстников [11]. Одной из основных причин психоэмоционального неблагополучия подростков, по мнению самих подростков, выступает отсутствие понимания со стороны значимых взрослых, то есть родителей и учителей. Школьная сфера также содержит в себе целый ряд факторов, способных спровоцировать возникновение тревожности у подростков. К их числу можно отнести страх потерпеть неудачу на экзамене или спортивных занятиях, беспокойство по поводу своей внешности и ее оценки сверстниками, проблемы в личных отношениях [5]. Страх неправильного выбора профиля обуче-

ния и профессии также является возможной причиной тревожности [17].

Для того чтобы оказать своевременную помощь подросткам, испытывающим психологические проблемы, педагог-психолог должен уметь своевременно обнаружить эти проблемы. Однако даже если эти проблемы обнаружены, подростки должны иметь желание и готовность получить профессиональную помощь. Существует достаточное количество исследований по психологическим проблемам подросткового возраста, в то время как исследований, посвященных готовности получить психологическую помощь, практически нет. Знание потребностей реципиентов психологической помощи является важным условием эффективной профессиональной деятельности педагога-психолога и повышения рейтинга психологической службы образования в целом.

Нами было разработано и проведено эмпирическое исследование, целью которого является поиск ответов на следующие вопросы: 1) какова выраженность психологических проблем школьников 7-х, 9-х и 11-х классов; 2) получали ли школьники помощь педагога-психолога прежде и были ли ею удовлетворены; 3) каково содержание потенциальных запросов на помощь педагога-психолога; 4) влияют ли на содержание возможного запроса на помощь возраст и пол школьников; 5) влияет ли на желание получить помощь педагога-психолога степень выраженности психологических проблем.

### Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие школьники 7-го класса (86 мальчиков и 112 дево-

чек), 9-го класса (114 мальчиков и 96 девочек) и 11-го класса (84 мальчика и 102 девочки) из г. Орла (n=300), г. Самары (n=228) и г. Белгорода (n=66). Общая выборка составила 594 школьника. Все учащиеся были опрошены в групповой форме.

Специально для данного исследования нами был разработан опросник, состоящий из 8 вопросов, направленных на выявление у школьников проблем во взаимоотношениях с родителями, одноклассниками и учителями, трудностей в учебе, наличия тестовой тревожности, плохого настроения, суицидальных мыслей и проблем с выбором профессии. Данные проблемы были выделены на основе анализа литературы о типичных психологических проблемах подросткового и юношеского возраста [1; 5; 6; 7; 11; 19; 20; 22]. Школьникам предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень выраженности указанных проблем, где 0 баллов означало «никогда», 1 балл — «иногда», 2—3 балла — «нередко», 4 балла — «часто» и 5 баллов — «всегда». После оценки степени выраженности каждой из указанных проблем школьникам предлагалось указать, обратятся ли они к педагогу-психологу, если проблема существует или появится.

Кроме того, школьников просили указать их пол, возраст, наличие в школе педагога-психолога, обращались ли они когда-нибудь за помощью к педагогу-психологу и были ли удовлетворены полученной помощью (по десятибалльной шкале, где 0 — «совершенно нет» и 10 — «очень удовлетворен(а)»).

### Результаты исследования

Около 92% девочек во всех возрастных группах, 90% мальчиков в 7-х и 9-х классах и

Таблица 1

#### Процент школьников, получивших психологическую помощь, и степень удовлетворенности этой помощью

	7 класс		9 класс		11 класс	
	м	д	м	д	м	д
Процент школьников, получивших помощь педагога-психолога	12,8	16,1	18,4	8,3	11,9	16,7
Средние значения (SD) по удовлетворенности*	4,72 (2,61)	6,37 (2,77)	7,52 (2,42)	8,12 (1,95)	7,8 (1,61)	6,65 (2,76)

Примечание. \*по десятибалльной шкале



80% мальчиков в 11-м классе указали, что знают о наличии школьного психолога в школе.

Данные показывают, что в целом от 8 до 18% школьников обращались за помощью к педагогу-психологу (табл. 1). Независимо от пола, учащиеся 7-х классов отметили более низкую удовлетворенность от полученной помощи, нежели учащиеся 9-х классов ( $F=5,85$ ,  $p=0,004$ , Tukey test  $p<0,05$ ). Разница по удовлетворенности между школьниками 7-го класса и 11-го класса, а также между школьниками 9-го класса и 11-го класса оказалась статистически не значима.

В целом по всей выборке на первое место вышли тестовая тревожность, проблемы с настроением и выбор профессии. У мальчиков 7-х классов наиболее высокие значения были получены по тестовой тревожности, за которой следуют выбор профессии и проблемы с настроением. У девочек 7-х классов также на первом месте оказалась тестовая тревожность, а далее — проблемы с настроением и выбор профессии. Наиболее значимыми проблемами для мальчиков 9-х классов являются тестовая тревожность, учебные проблемы и выбор профессии. Для девочек 9-х классов наиболее существенными оказались тестовая тревожность,

выбор профессии и проблемы с настроением. Мальчики 11-х классов отмечают проблемы выбора профессии, проблемы с настроением и в равной степени проблемы с родителями и тестовую тревожность. Девочки 11-х классов выделяют проблемы с настроением, тестовую тревожность и выбор профессии (табл. 2).

Дисперсионный анализ показал, что, независимо от возраста, у девочек, по сравнению с мальчиками, отмечается более высокий уровень проблем с родителями ( $F=4,96$ ,  $p=0,026$ ), тестовой тревожности ( $F=21,17$ ,  $p<0,001$ ) и плохого настроения ( $F=10,4$ ,  $p=0,001$ ). Эффект возраста был обнаружен по тестовой тревожности ( $F=12,61$ ,  $p<0,001$ ) и учебным проблемам ( $F=7,66$ ,  $p=0,001$ ). Так, школьники 7-го класса показали более высокую тестовую тревожность, нежели школьники 9-х и 11-х классов (Tukey test  $p<0,05$ ). Учащиеся 9-го класса отметили больше учебных проблем, нежели учащиеся 11-го класса (Tukey test  $p<0,05$ ). По проблемам со сверстниками и учителями, по суицидальным мыслям и проблемам с выбором профессии не было получено ни половых, ни возрастных различий.

Далее мы получили данные по количеству школьников, которые испытывают психоло-

Таблица 2

**Средние значения (стандартные отклонения) по проблемам, отмеченным школьниками\***

Психологические проблемы	7 класс		9 класс		11 класс		Общее
	м	д	м	д	м	д	
Проблемы в отношениях с родителями	1,14 (0,92)	1,48 (1,29)	1,25 (1,11)	1,48 (1,05)	1,49 (1,03)	1,52 (1,05)	1,39 (1,07)
Проблемы в отношениях со сверстниками	1,21 (1,16)	1,21 (1,09)	1,1 (1,24)	1,29 (1,29)	0,95 (0,81)	1,05 (1,04)	1,13 (1,1)
Учебные проблемы	1,55 (1,05)	1,40 (1,04)	1,73 (1,73)	1,67 (1,14)	1,33 (0,81)	1,22 (0,95)	1,48 (1,12)
Тестовая тревожность	2,19 (1,45)	2,79 (1,51)	1,88 (1,41)	2,35 (1,51)	1,49 (1,13)	2,03 (1,35)	2,12 (1,39)
Проблемы с настроением	1,58 (1,02)	1,79 (1,19)	1,8 (1,29)	2,05 (1,19)	1,7 (1,06)	2,17 (1,19)	1,85 (1,16)
Суицидальные мысли	0,7 (1,02)	0,95 (1,25)	0,68 (1,32)	1 (1,42)	0,93 (1,34)	0,7 (0,95)	0,83 (1,22)
Проблемы с учителями	1,05 (1,08)	1 (1,26)	1,44 (1,37)	1,16 (1,02)	1,30 (1,01)	1,25 (1,04)	1,2 (1,12)
Выбор профессии	1,69 (1,53)	1,78 (1,56)	1,73 (1,62)	2,06 (1,66)	1,8 (1,51)	1,59 (1,40)	1,77 (1,55)

Примечание. \* по пятибалльной шкале

гические проблемы часто или всегда. Эти данные важны для определения того, сколько школьников нуждаются в психологической помощи относительно психологических проблем. Мы подсчитали эти данные по всей выборке и отдельно по мальчикам и девочкам (табл. 3).

Таким образом, мы видим, что 34% девочек регулярно испытывают тестовую тревожность. У мальчиков этот показатель ниже — 18,9%. Больше девочек (16,4%), нежели мальчиков (10,8%), имеют частые проблемы с настроением и проблемы с родителями (7,5% и 4,6% соответственно). Что касается мальчиков, то они несколько опережают девочек по наличию частых проблем с учебной и проблем с учителями (10% и 7,8% соответственно). Около 19% подростков и юношей обоих полов часто испытывают трудности в сфере выбора профессии. Около 7% подростков и юношей обоих полов часто испытывают суицидальные мысли, и около 5%

школьников обоих полов указали на частые проблемы со сверстниками.

Следующей задачей нашего исследования было выявить содержание потенциальных запросов на помощь педагога-психолога у подростков и юношей. Данные представлены в табл. 4.

В целом от 7 до 20% школьников готовы обратиться к педагогу-психологу по поводу психологических проблем. Большее количество школьников готовы обратиться за помощью по поводу суицидальных мыслей, выбора профессии, проблем с родителями и сверстниками. Меньшее количество школьников — по поводу учебных проблем и тестовой тревожности. Мальчики 7-х классов наиболее склонны обратиться за помощью к школьному психологу по поводу суицидальных мыслей (29,9%) и наименее склонны — по поводу проблем с настроением (8,1%). Девочки 7-х классов чаще готовы обращаться к психологу по

Таблица 3

**Количество школьников (%), регулярно испытывающих психологические проблемы**

Психологические проблемы	Вся выборка	Мальчики	Девочки
Проблемы с родителями	6,1	4,6	7,5
Проблемы со сверстниками	5,1	5,4	5,3
Учебные проблемы	8,9	10	7,8
Тестовая тревожность	26,5	18,9	34
Проблемы с настроением	13,7	10,8	16,4
Суицидальные мысли	6,8	6,6	7,1
Проблемы с учителями	6,3	6,9	5,6
Выбор профессии	19,1	20	18,2

Таблица 4

**Количество школьников (%), выразивших желание получить психологическую помощь**

Психологические проблемы	7 класс		9 класс		11 класс		Общее
	м	д	м	д	м	д	
Проблемы с родителями	9,3	24,1	14	16,7	7,1	15,7	14,48
Проблемы со сверстниками	10,5	21,4	12,3	19,8	10,7	12,7	14,57
Учебные проблемы	9,3	9,8	7,9	7,3	1,2	3,9	6,57
Тестовая тревожность	11,6	8,9	7	6,3	4,8	4,9	7,25
Проблемы с настроением	8,1	14,3	8,8	9,4	2,4	11,8	9,13
Суицидальные мысли	29,9	29,5	17,5	24	7,1	11,8	19,97
Проблемы с учителями	10,5	18,8	15,8	13,5	8,3	12,7	13,27
Выбор профессии	15,1	17,9	14,9	20,8	13,1	20,6	17,07

поводу суицидальных мыслей (29,5%) и реже всего — по поводу тестовой тревожности (8,9%). Мальчики 9-х классов чаще всего будут обращаться к психологу по поводу суицидальных мыслей (17,5%) и реже всего — по поводу тестовой тревожности (7%). Девочки 9-х классов с большей вероятностью обратятся по поводу суицидальных мыслей (24%), а менее вероятно — по поводу тестовой тревожности (6,3%). Мальчики 11-х классов наиболее склонны обратиться к педагогу-психологу за помощью в выборе профессии (13,1%) и крайне редко — по учебным проблемам (1,2%). Девочки 11-х классов чаще всего готовы обращаться к психологу за помощью в выборе профессии (20,6%) и наименее часто — по поводу учебных проблем (3,9%).

Мы также выяснили, существует ли связь между степенью выраженности проблем и желанием получить помощь педагога-психолога. С этой целью мы суммировали баллы, полученные по всем проблемам, и суммировали количество положительных ответов на вопрос о возможности обращения за помощью к педагогу-психологу. У мальчиков коэффициент линейной корреляции оказался  $r=0,207$ ,  $p=0,002$ , а у девочек —  $r=0,134$ ,  $p=0,035$ . Таким образом, существует слабая положительная связь между степенью выраженности проблем и желанием получить помощь педагога-психолога.

### Обсуждение результатов

Проведенное исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов позволило обнаружить, что наиболее значимыми проблемами подростков и юношей являются тестовая тревожность, проблемы с настроением и выбор профессии. Полученные данные объясняются теми задачами развития, которые решают молодые люди в этот период своей жизни. Введение тестовой формы промежуточной и итоговой аттестации повышает риск развития тревожности [3; 16]. В частности, тестирование в школе связано с повышенными ожиданиями педагогов и родителей и тревогой за их результат и успешность. Что касается выбора профессии, то рынок труда и реестр

профессий меняется с такой скоростью, что педагоги и родители не успевают отслеживать данные изменения, поэтому не способны сориентировать детей в этих вопросах.

Также обнаружено, что подростки всех возрастных групп в меньшей степени отметили наличие у себя учебных проблем, а также проблем с родителями, сверстниками и учителями. Возможно, это объясняется тем, что учеба, а также взаимоотношения подростка со взрослыми и сверстниками являются предметом внимания педагогов-психологов, педагогов и родителей. Самые низкие баллы получили проблемы, связанные с суицидальными мыслями, что является обнадеживающим. Тем не менее, 7% школьников отметили у себя наличие частых суицидальных мыслей. Мы полагаем, что число таких школьников, скорее всего, выше, так как испытуемые в нашем исследовании могли не дать правдивый самоотчет. Так, в устной беседе с педагогом-психологом они отмечали, что признание в наличии суицидальных мыслей неизбежно привлечет пристальное внимание со стороны взрослых, их могут «отправить на психиатрическую экспертизу», «установят пристальное наблюдение», «не дадут ни шагу ступить свободно», «будут бесконечно обследовать, расспрашивать» и т.п. Проблема превенции подросткового суицида чрезвычайно актуальна и сложна, и статистика фиксирует резкое увеличение числа подростковых суицидов и суицидальных попыток [1; 18]. Если подростки и юноши не готовы открыто говорить о наличии суицидальных мыслей, это вызывает опасение, так как они могут не получить своевременную помощь.

Полученные данные показывают, что девочки, в отличие от мальчиков, вне зависимости от класса, более склонны к тестовой тревожности и проблемам с настроением. Так, 34% девочек испытывают тестовую тревожность на регулярной основе по сравнению с 18,9% мальчиков. Наши данные согласуются с результатами предыдущих исследований [22]. Установлено, что девочки более подвержены тревожности и депрессии, в то время как мальчики — проблемам поведенческого характера, что объ-

ясняется различиями между мальчиками и девочками как на физиологическом уровне, так и разницей в их социализации. Так, в силу гормональных особенностей девочки дольше восстанавливаются после стресса, лучше «читают» социальные сигналы и более чувствительны к мнению других о себе. Более того, они более склонны испытывать чувство вины, нежели мальчики. В совокупности эти особенности приводят девочек к повышенному риску развития тревожности и депрессии [22]. Девочки также отметили больше проблем с родителями. Очевидно, что девочки в силу их большей вовлеченности в межличностные отношения и большей социальной сенситивности также более чувствительны по отношению к межличностным проблемам.

Что касается возрастных различий, то школьники седьмого класса, независимо от пола, обнаружили более высокие показатели по тестовой тревожности. Мы предполагаем, что к старшим классам школьники не только повышают уровень своей предметной компетенции, но и приобретают умения и навыки выполнения проверочных и итоговых тестов (например, контролировать время их решения, оценивать трудность письменных заданий и т.д.). Кроме того, в большинстве школ организуются так называемые пробные экзамены, в ходе которых отрабатывается определенный алгоритм поведения обучающихся на государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) [3]. Все это повышает эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, развивает навыки самоконтроля и самоорганизации деятельности и, как следствие, снижает тревожность старшеклассников по отношению к ситуациям проверки и оценки знаний. Повышенная тестовая тревожность семиклассников должна стать предметом внимания педагогов-психологов.

Также в нашем исследовании установлен более высокий уровень учебных проблем у обучающихся в девятом классе по сравнению с одиннадцатиклассниками. Существуют, по крайней мере, два возможных объяснения этим данным. Во-первых,

обучение в старших классах продолжают не все подростки. Как правило, именно подростки с трудностями в учебе после девятого класса поступают в техникумы или колледжи. Другими словами, число школьников с учебными проблемами объективно снижается к 10-му классу. Во-вторых, проблемы в учебной деятельности, а точнее восприятие этих проблем школьниками, часто определяются отношением педагогов и родителей. В девятом классе обучающиеся впервые проходят государственную итоговую аттестацию, и взрослые, стремясь мотивировать подростков к более интенсивной подготовке и ответственности за результаты обучения, проявляют повышенное внимание к учебным проблемам школьников.

Было обнаружено, что подавляющее большинство школьников знает о наличии педагога-психолога в школе, однако только 8—18% получили его помощь. Тем не менее удовлетворенность от полученной помощи была достаточно высокой. Наибольшее число школьников, которые готовы обратиться за помощью по поводу суицидальных мыслей, отмечено в седьмом классе (30%), а наименьшее — среди юношей 11-го класса (7,1%). Девочки 9-х и 11-х классов наиболее заинтересованы в получении консультаций по поводу выбора профессии (около 20%), и около 21—25% девочек седьмого класса рассматривают возможность обращения по поводу проблем с родителями и сверстниками. Однако в целом желание получить помощь педагога-психолога по поводу возможных проблем низкое. Например, 93% юношей 11-го класса не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу по поводу суицидальных мыслей. Эти данные вызывают серьезную обеспокоенность и говорят либо о недостаточном доверии подростков к педагогу-психологу, либо о недостаточной информированности о его работе.

Только около 7% школьников от всей выборки указали на возможность получения помощи педагога-психолога по поводу тестовой тревожности. Это несмотря на то, что в целом по всей выборке около 27% школьников отметили, что часто испытыва-

ют тестовую тревожность. Эти данные также вызывают обеспокоенность, так как задачей педагога-психолога является обучение школьников стратегиям совладания с тестовой тревожностью и организация ситуации тестирования таким образом, чтобы снизить уровень тревоги. Можно предполагать, что школьники не информированы об этой функции педагога-психолога или сомневаются в его способности помочь им. Возможно также, что подростки не знают, как обратиться к педагогу-психологу.

В рамках данной работы мы не ставили задачу изучить причины нежелания школьников обращаться за помощью к психологу в случае возникновения тех или иных проблем. Однако во время проведения исследования некоторые испытуемые комментировали, что опасаются обращаться к психологу. Так, они говорили, что «это вызовет насмешки среди одноклассников» или «они подумают, что я псих». Другие респонденты говорили, что «не знают, как правильно это сделать», «можно ли самому подойти к психологу», не хотят, чтобы об их посещении психолога знали родители или учителя и т.д. Необходимы дальнейшие исследования причин нежелания обращения школьников к педагогу-психологу, включая эффект стигматизации и тревогу по поводу конфиденциальности.

Результаты проведенного нами исследования подтверждают важность просветительской работы школьного психолога не только с педагогами и родителями, но и со школьниками разных возрастов. В современной практической психологии образования разработаны направления психологического просвещения участников образовательных отношений, в том числе формы и методы их информирования о целях и содержании психологической деятельности [2; 4; 8; 10; 12]. Очевидно, что подростков и юношей необходимо знакомить не только с содержанием и принципами работы педагога-психолога, а очень важно формировать доверие к нему. Нужны дальнейшие исследования, направленные на изучение наиболее эффективных форм психологического просвещения и повышения психологиче-

ской грамотности школьников. Это позволит изменить отношение к психологической диагностике и снизить страх стигматизации. Безусловно, оказание своевременной психологической помощи будет затруднено, если реципиенты не желают этой помощи и не настроены на информирование педагога-психолога о существующих психологических трудностях.

### Выводы и заключение

Наше исследование показало, что наиболее значимыми проблемами школьников, независимо от их возраста, являются тестовая тревожность, а также проблемы с настроением и выбором профессии. Девочки показали более высокую тестовую тревожность и больше проблем с настроением, чем мальчики. Семиклассники показали более высокую тестовую тревожность, по сравнению с более старшими школьниками, в то время как учащиеся 9-го класса показали более высокий уровень учебных проблем по сравнению с учащимися 11-го класса. Около 7% школьников по всей выборке отметили наличие частых суицидальных мыслей, однако 80% школьников не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу по этому поводу. Подавляющее количество школьников также не готовы обращаться к педагогу-психологу по поводу тестовой тревожности, проблем с настроением и учебных проблем.

Это подтверждает тот общеизвестный факт о том, что задача сохранения психического здоровья нации требует внимательного отношения педагогов-психологов к психологическим проблемам подростков и юношей. Так, необходимо раннее выявление этих проблем и своевременное оказание квалифицированной помощи. Анализ психологических проблем и потребностей школьников в психологической помощи для их преодоления может выступить важным условием повышения эффективности профессиональной деятельности школьного психолога, повышения рейтинга психологической службы образования и улучшения профессиональной подготовки педагога-психолога.

### Литература

1. *Алимова М.А.* Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. 100 с.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 289 с.
3. *Гришанова О.С.* Психолого-педагогическое сопровождение ЕГЭ. Профилактика экзаменационной тревожности. М.: Учитель, 2012. 201 с.
4. *Дуровина И.В.* Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 3. С. 8—16.
5. *Заваденко Н.Н.* Тревожные расстройства у детей и подростков // Фарматека. 2016. № 4—16. С. 28—34.
6. *Леонтьева А.В.* Эмпирическое исследование психологических трудностей подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 3. С. 162—164.
7. *Макушина О.П.* Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 135—143.
8. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. М: Академия, 2008. 448 с.
9. *Павлова Т.С.* Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59152.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59152.shtml) (дата обращения: 05.11.2018).
10. *Пахальян В.Э.* Каким должен и каким может быть психолог, работающий в системе образования // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103—112.
11. *Подольский А.И.* Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / А.И. Подольский, О.А. Карабанова, О.А. Идобаева, П. Хейманс // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 2. С. 9—20.
12. *Рубцов В.В.* Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 32—39.
13. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школьная пресса, 2000. 421 с.
14. *Ташева А.И.* Психологические проблемы студенток вузов / А.И. Ташева, О.Б. Паненко // Сборник статей «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей». Майкоп: ООО «АЯКС», 2006. С. 35—44.
15. *Толстых Н.Н.* Психология подросткового возраста / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. М.: Издательство Юрайт, 2016. 406 с.
16. *Фокина И.В.* Специфика профилактической работы психолога с экзаменационной тревожностью у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы // Перспективы науки и образования. 2014. № 4 (10). С. 106—110.
17. *Чернышев А.С.* Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX-XXI вв) / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков, С.Г. Елизаров, Д.В. Беспалов; под общ. ред. А.С. Чернышова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2010. 213 с.
18. *Юсупова Г.В.* Психоэмоциональное здоровье подростков как основа устойчивости личности к факторам, провоцирующим суицид / Г.В. Юсупова, Н.Г. Климанова, А.А. Галиуллина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 240—244.
19. *Essau C.A., Gabbidon J.* Epidemiology, comorbidity and mental health service utilization // The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety / In Essau C.A., Ollendick T.H. (eds.). Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 23—42.
20. *Evans D.L., Foa E.B., Gur R.E., Hendin H., O'Brien C.P., Seligman M.E.P. & Walsh T.* (eds.). Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know: A research agenda for improving the mental health of our youth. New York, NY, US: Oxford University Press, 2005. 818 p.
21. *Savina E., Mills J.L., Atwood K. & Cha J.* Digital media and youth: A primer for school psychologists // Contemporary School Psychology. 2017. № 21. Pp. 80—91. doi: 10.1007/s40688-017-0119-0
22. *Zahn-Waxler C., Shirliff E.A., Marceau K.* Disorders of childhood and adolescence: gender and psychopathology // Annual Review of Clinical Psychology. 2008. № 4. Pp. 275—303. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358



## A Study of Psychological Problems and Needs in School Psychologist's Consultation in 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> Grade Students

**Savina E.A.\***,  
*James Madison University, Harrisonburg, USA,*  
*savinaea@jmu.edu*

**Esterle A.E.\*\***,  
*Regional Centre for Social Work and School Psychology, Samara, Russia,*  
*esterle.anton@yandex.ru*

**Savenkova I.A.\*\*\***,  
*Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia,*  
*savenkova57r@mail.ru*

**Ovsyanikova E.A.\*\*\*\***,  
*Belgorod National Research University, Belgorod, Russia,*  
*ovsyannikova@bsu.edu.ru*

**Khudaeva M.Yu.\*\*\*\*\***,  
*Belgorod National Research University, Belgorod, Russia,*  
*khudaeva@bsu.edu.ru*

This study investigated psychological problems and needs for school psychologist's consultation in 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grade students. Students (N = 594) filled out a short survey where they rated the degree of their psychological problems (e.g., test anxiety, mood, learning problems, problems with parents, etc.) and a desire to receive consultation with the school psychologist about existing or potential problems. Regardless of age, students gave the highest ratings to test anxiety, problems with mood, and career choice. Girls demonstrated higher test anxiety and more negative mood compared to boys. Seventh grade students reported higher test anxiety than their older peers. Students indicated lower levels of problems with parents, peers, and learning. Nevertheless, 9th grade students reported higher levels of learning problems than 11th graders. About 7% of students reported frequent suicidal ideation. However, the majority of students from the total sample (80%) did not consider consulting the school psychologist re-

### For citation:

Savina E.A., Esterle A.E., Savenkova I.A., Ovsyanikova E.A., Khudaeva M.Yu. A Study of Psychological Problems and Needs in School Psychologist's Consultation in 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> Grade Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 92—104. doi: 10.17759/pse.2019240408 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Savina Elena Alexandrovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA. E-mail: savinaea@jmu.edu

\*\* *Esterle Anton Evgenyevich*, PhD in Psychology, Head of the Social Psychology Lab, Regional Centre for Social Work and School Psychology, Samara, Russia. E-mail: esterle.anton@yandex.ru

\*\*\* *Savenkova Irina Anatolyevna*, PhD in Psychology, Department of General and Development Psychology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia. E-mail: savenkova57r@mail.ru

\*\*\*\* *Ovsyanikova Elena Alekseevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia. E-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

\*\*\*\*\* *Khudaeva Maya Yuryevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia. E-mail: khudaeva@bsu.edu.ru



garding suicidality. Even fewer students were willing to consult with the school psychologist about test anxiety, mood, and learning problems. These findings can be used to improve school psychology services, design interventions, and provide psychoeducation to students.

**Keywords:** students, psychological problems, school psychologist consultation.

## References

1. Alimova M.A. Suitsidal'noe povedenie podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrektsiya [Suicidal behavior of adolescents: diagnosis, prevention, correction]. Barnaul, 2014. 100 p.
2. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]. Moscow: Genezis Publ., 2000. 298 p.
3. Grishanova O.S. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie EGE. Profilaktika ekzamenatsionnoi trevozhnosti [Psychological and pedagogical support of the Unified State Examination. Prevention of exam anxiety]. Moscow: Uchitel', 2012. 201 p.
4. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya sluzhba na sovremennom etape razvitiya obshego srednego obrazovaniya [Psychological service at the present stage of development of general secondary education]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2011, no. 3, pp. 8—16. (In Russ.; abstr. In Engl.).
5. Zavadenko N.N. Trevozhnye rasstroistva u detei i [Anxiety disorders in children and adolescents]. *Farmateka [Farmateka]*, 2016, no. 4, pp. 28—34. (In Russ.; abstr. In Engl.).
6. Leont'eva A.V. Empiricheskoe issledovanie psikhologicheskikh trudnostei podrostkov [An empirical study of the psychological difficulties of adolescents]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Adyge State University]*, 2006, no. 3, pp. 162—164. (In Russ.; abstr. In Engl.).
7. Makushina O.P. Prichiny psikhologicheskoi zavisimosti ot roditel'ei v podrostkovom vozraste [Causes of psychological dependence on parents in adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2002, no. 5, pp. 135—143. (In Russ.; abstr. In Engl.).
8. Ovcharova R.V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya [Practical psychology of education]. Moscow: Akademiya, 2003. 488 p.
9. Pavlova T.S. Koping-strategii podrostkov s antivit'al'nymi perezhivaniyami [Elektronnyi resurs] [Coping strategies of adolescents with anti-vital experiences]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. [Psychological Science and Education PSYEDU.ru.]* 2013, no. 1. URL: [http://psyjournals.ru/files/59152/psyedu\\_ru\\_2013\\_1\\_Palova-1.pdf](http://psyjournals.ru/files/59152/psyedu_ru_2013_1_Palova-1.pdf) (Accessed: 05.11.2018).
10. Pakhal'yan V.E. Kakim dolzhen i kakim mozhet byt' psikholog, rabotayushchii v sisteme obrazovaniya [What should and what could be a psychologist working in the education system]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2002, no. 6, pp. 103—112. (In Russ.; abstr. In Engl.).
11. Podol'skii A.I. Psikhoemotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya [Psycho-emotional well-being of modern adolescents: the experience of international research] A.I. Podol'skii, O.A. Karabanova, O.A. Idobaeva, P. Kheimans. *Vestnik Moskovskogo Universiteta [Moscow University Bulletin]*, Ser. 14. Psikhologiya [Series 14. Psychology], 2011, no. 2, pp. 9—20. (In Russ.; abstr. In Engl.).
12. Rubtsov V.V. Sluzhba prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [The service of practical psychology of education: current state and development prospects]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2003, no. 6, pp. 32—39. (In Russ.; abstr. In Engl.).
13. Slobodchikov V.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze. Ucheb. posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis]. V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. Moscow: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet, 2013. 540 p.
14. Tashcheva A.I. Psikhologicheskie problemy studentok vuzov [Psychological problems of university students]. A.I. Tashcheva, O.B. Panenko. Integrativnyj podhod k psikhologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu lyudej: Sb. statej [Integrative approach to human psychology and social interaction of people]. Majkop: OOO AYAKS Publ., 2006, pp. 35—44.
15. Tolstykh N.N. Psikhologiya podrostkovogo vozrasta [Psychology of adolescence]. Tolstykh N.N. (eds.). Moscow: Yurajt Publ., 2016. 406 p.
16. Fokina I.V. Spetsifika profilakticheskoi raboty psikhologa s ekzamenatsionnoi trevozhnost'yu u starsheklassnikov v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [The specifics of the preventive work of a psychologist with exam anxiety among high school students in a secondary school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives on science and education]*, 2014, no. 4 (10), pp. 106—110. (In Russ.; abstr. In Engl.).
17. Chernyshev A.S. Dinamika mirooshchushcheniya podrostkov i yunoshei v izmenyayushcheysya Rossii (na rubezhe XX—XXI v.v.) [The dynamics of the view of life

- of adolescents and youths in a changing Russia (at the turn of the XX—XXI centuries)]. Chernyshev A.S. (eds.). Kursk: Kursk. gos. un-t Publ., 2010. 104 p.
18. Yusupova G.V. Psikhoemotsional'noe zdorov'e podrostkov kak osnova ustoichivosti lichnosti k faktoram, provotsiruyushchim suitsid [Psycho-emotional health of adolescents as a basis for the stability of an individual to factors that provoke suicide]. In Yusupova G.V. (eds.), *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* [Science vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2015, no. 1, pp. 240—244. (In Russ.; abstr. In Engl.).
19. Essau C.A., Gabbidon J. Epidemiology, comorbidity and mental health service utilization. In Essau C.A. (eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety*. Chichester: Wiley-Blackwell. 2013, pp. 23—42.
20. Evans D.L. (eds.), Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know: A research agenda for improving the mental health of our youth. New York, NY, US: Oxford University Press. 2005. 818 p.
21. Savina E., Mills J.L., Atwood K. & Cha J. Digital media and youth: A primer for school psychologists. *Contemporary School Psychology*, 2017. Vol. 21, pp. 80—91. doi: 10.1007/s40688-017-0119-0
22. Zahn-Waxler C., Shirtcliff E.A., Marceau K. Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2008. Vol. 4, pp. 275—303. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358