

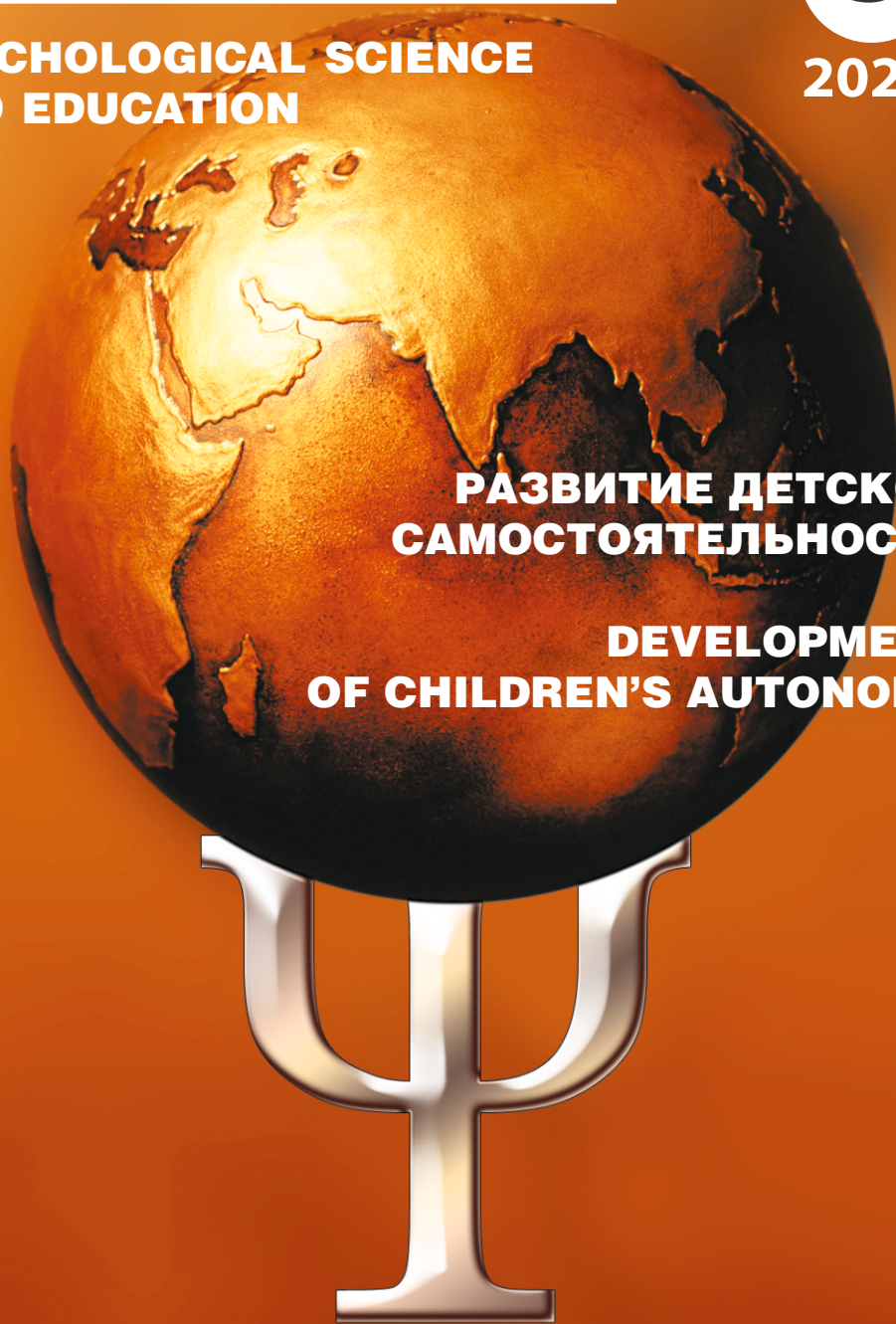
ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **3**

2022



**РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT
OF CHILDREN'S AUTONOMY**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
Тематические редакторы: К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер

2022 • Том 27 • № 3

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S AUTONOMY

Topical editors: K.N. Polivanova, A.A. Bochaver

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология образования

Поливанова К.Н., Бочавер А.А. ВОЗМОЖНА ЛИ ДЕТСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ?	6
Островерх О.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЕЕ УЧАСТНИКОВ	16
Русакова А.В. ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	28
Гавриленко П.А. ИЗМЕНЕНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАКТИКАХ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКА. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД	39
Шинина Т.В., Морозова И.Г., Нгуен Туйет Лан СТАНОВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ	50

Клиническая психология

Чистопольская К.А., Колачев Н.И., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Дровосеков С.Э. СУИЦИДАЛЬНОСТЬ И ЧУВСТВО АВТОРСТВА СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ: ОПРОСНИК М. ЛИНЕХАН «ПРИЧИНЫ ДЛЯ ЖИЗНИ»	65
Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. АВТОНОМИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОТНОШЕНИЙ: РОЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ К СВЕРСТНИКАМ И МАТЕРИ В МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРСТВА ПОДРОСТКОВ	89
Холмогорова А.Б., Казаринова Е.Ю., Рахманина А.А. ПОЗИЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРЕДПОЧИТАЕМЫЙ ИМИ КОНТЕНТ В ИНТЕРНЕТЕ КАК ФАКТОРЫ ПРОБЛЕМНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ВСЕМИРНОЙ СЕТИ	104
Хломов К.Д., Бочавер А.А., Фоменко М.С., Селиванова Е.И., Шемшурин А.А. АГРЕССИЯ И АВТОНОМИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	117

Психология развития

Манукян В.Р. ВЗРОСЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ: СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ, СУБЪЕКТИВНАЯ ВЗРОСЛОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ВОЗРАСТЕ 18—27 ЛЕТ	129
---	-----

Educational Psychology

Polivanova K.N., Bochaver A.A.
 IS STUDENTS' AUTONOMY POSSIBLE AT CONTEMPORARY SCHOOL? 6

Ostroverkh O.S.
 LEARNING SPACE AS A PREREQUISITE OF AGENCY IN LEARNING ACTIVITY 16

Rusakova A.V.
 STUDENT AUTONOMY IN SECONDARY SCHOOLS: THE POTENTIAL FOR DEVELOPMENT 28

Gavrilenko P.A.
 CHANGES IN THE BELIEFS AND PRACTICES OF SCHOOL TEACHERS
 AS THE BASIS FOR INDEPENDENT ACTION OF ADOLESCENTS.
 INSTITUTIONAL APPROACH 39

Shinina T.V., Morozova I.G., Tuyet Lan Nguyen
 FORMATION OF INDEPENDENCE IN AN EARLY AGE CHILD: CROSS-CULTURAL ASPECTS 50

Clinical Psychology

Chistopolskaya K.A., Kolachev N.I., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Drovosekov S.E.
 SUICIDALITY AND AGENCY: THE REASONS FOR LIVING INVENTORY BY M. LINEHAN 65

Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N.
 AUTONOMY AS THE RESULT OF RELATIONS: ROLE OF ATTACHMENT
 TO MOTHER AND PEERS IN VOLUNTEERING MOTIVATION IN ADOLESCENTS 89

Kholmogorova A.B., Kazarinova E.Yu., Rakhmanina A.A.
 LEARNING POSITION AND PREFERRED INTERNET CONTENT AS FACTORS
 OF PROBLEMATIC INTERNET USE IN STUDENTS 104

Khломov K.D., Bochaver A.A., Fomenko M.S., Selivanova E.I., Shemshurin A.A.
 AGGRESSION AND AUTONOMY IN ADOLESCENCE 117

Developmental Psychology

Manukyan V.R.
 GROWING UP OF YOUTH: SEPARATION FROM PARENTS, SUBJECTIVE
 ADULTHOOD AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AT THE AGE OF 18—27 129

Предисловие к тематическому выпуску «Развитие детской самостоятельности»

Сегодняшний интерес общества и средств массовой информации к детскому развитию, серьезные требования к быстрой адаптации и детей, и взрослых в меняющихся условиях, расширение цифровых инструментов контроля за детьми, решающих задачу снижения родительской тревоги, рефлексия микрособытий внутри детско-родительских отношений и их последствий способствуют тому, что вокруг темы детской самостоятельности возникает сильный эмоциональный накал. Обыватель легко приводит примеры отсутствия навыков самообслуживания (чрезмерное ожидание помощи) и дефицитов саморегуляции (импульсивность, гневливость), безынициативности и безответственности, бесцельности и нежелания взрослеть у окружающих — как детей и подростков, так и молодежи — и в то же время охотно присоединяется к тренду на усиление родительского контроля, устанавливая видеокамеры и соответствующие приложения, приобретая «смарт-часы» и разными способами сужая пространство свободного действия ребенка, где можно было бы тренировать разнообразные навыки, связанные с самостоятельностью.

Современный образовательный дискурс все более ориентирован на непредметные результаты образования, качество образования все активнее оценивается с точки зрения психологического благополучия школьников и по тому, насколько внутри образования возможны проявления самостоятельности, в какой мере есть свобода самопредъявления, выбора, пробы. Говоря об образовании, мы фактически начинаем говорить о психологических аспектах жизни в системе образования, а годы этой жизни все удлиняются. Реалии современного детства существенно отличаются от привычных и описанных в трудах классиков отечественной психологии. Традиционно ребенок учился самостоятельности и ответственности в бытовых ситуациях, в нерегламентируемом общении со сверстниками, в посильном участии в труде. В дошкольном детстве, а это один из наиболее подробно изученных и описанных возрастов, игровая деятельность обеспечивала развитие произвольности, т.е. «овладение собственным поведением» (Л.С. Выготский), сегодня же пространство и количество игры дошкольников снижается, что, вероятно, снижает достигаемый к концу дошкольного возраста уровень поведенческой произвольности. Образовательная система ориентирована на привычные, десятилетиями не обсуждаемые «нормы возраста», которые вряд ли сегодня достижимы и адекватны социальной реальности; в то же время начинают развиваться целенаправленные практики развития и поддержки разных форм самостоятельности в образовательной среде как дошкольников, так и школьников.

Говоря о самостоятельности в современных условиях взросления, в ситуации меняющихся образовательных практик, трудно не заметить и появление новых зон и обстоятельств, обогащающих пространство развития современного ребенка или, по мнению обывателя, деформирующих его. Это и цифровизация образования и бытовой жизни, и появление социальных сетей; это и новые совместности детей и молодежи, инициативные практики, например, волонтерство, и многое другое. Такие изменения универсума современной жизни традиционно провоцируют стремление подчинить эти новации контролю и опеке. Продуктивно ли такое ограничение, да и возможно ли оно — это также вопросы, обогащающие научное поле, их необходимо обсуждать в исследовательском ключе, чтобы иметь внятные ответы на задаваемые социумом вопросы и тревоги.

Новая реальность ставит и новые исследовательские вопросы. Если традиционно для отечественной психологии в фокусе внимания были механизмы развития *личностной* самостоятельности, которые негласно понимались как универсальные, опосредованные преимущественно возрастными нормами, сегодня интерес смещается в сторону *поведенческой* автономии, т.е. к изучению тех *действий*, которые ребенок может совершать самостоятельно. В научный обиход все шире проникает термин «агентность», заимствованный из социологии и подразумевающий

способность принятия ответственных решений и совершения самостоятельных действий. По Д.А. Леонтьеву, речь должна идти о преодолении детерминированности, внешнего управления действием, о восприятии себя как причины происходящих изменений.

Мы представляем тематическую подборку из 10 статей. Они с разных сторон обсуждают тему самостоятельности, конституируя предельно широкую рамку обсуждения тех реальностей, которые могут быть ассоциированы с собственным решением о действии, с самостоятельностью в ее самом широком понимании. Важным для нас было и обратить внимание на трансформацию представлений о самостоятельности в современных условиях.

Мы выносим в название тематического выпуска слово «самостоятельность», не пытаясь ограничить авторов сложившимися подходами, а скорее побуждая к операционализации интуитивно понятных, вызывающих эмоциональный резонанс вопросов и высвечивая исследовательские вопросы, актуальные для современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи. Готовя к публикации этот выпуск, мы видели свою задачу в том, чтобы вызвать интерес читателей к переосмыслению, рефлексии условий развития самостоятельности в разном ее понимании в современных условиях, и в том, чтобы предоставить по возможности широкую панораму исследований самостоятельности в современных реалиях жизни и обучения.

*Тематические редакторы:
доктор психологических наук, профессор К.Н. Поливанова
кандидат психологических наук А.А. Бочавер*

Возможна ли детская самостоятельность в современной школе?

Поливанова К.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер А.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Авторами показано, что современный образовательный дискурс смещается от обсуждения условий достижения академических результатов на анализ условий реализации обучения и шире — жизни детей и подростков в школе. Ставится вопрос о важности анализа и учета социально-педагогических условий формирования самостоятельности школьников. Самостоятельность рассматривается как важнейший непредметный результат образования, неспецифичный для традиционной школы. Отмечается, что условием развития самостоятельности является возможность пробы, пробного действия. Школа как социальный институт рассматривается в рамках теории тотальных институтов Э. Гоффмана. Доказывается, что дисциплинарные практики школы делают невозможными горизонтальные коммуникации «учитель-ученик/группа детей». Выявлена недостаточность сведения образовательных практик к лишь школьным, указано на процессы расширения образовательного пространства через рост доступа к неформальному и неформальному образованию.

Ключевые слова: самостоятельность, агентность, пробующие действия, субъективация, тотальные институты, новые тренды в образовании.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитаты: Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>

Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?

Katerina N. Polivanova

Moscow State University of Psychology & Education; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Alexandra A. Bochaver

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

The article shows that the modern educational discourse is shifting from discussing the conditions for achieving academic results to analyzing the conditions for the implementation of learning and, more broadly, the life of children and adolescents at school. The question is raised about the importance of analyzing and taking into account the socio-pedagogical conditions for the formation of independence in schoolchildren. Independence is considered as the most important non-objective result of education, non-specific for a traditional school. The condition for the development of independence is the possibility of a trial, a trial action. The school as a social institution is considered within the framework of E. Hoffman's theory of total institutions. It is argued that the disciplinary practices of the school make horizontal communication "teacher-student/group of children" impossible. The article reveals the insufficiency of reducing educational practices to school practices alone and outline, the processes of enriching the educational space through expanding the access to informal and non-formal education.

Keywords: autonomy, agency, trial actions, subjectivation, total institutions, new trends in education.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-18-00416.

For citation: Polivanova K.N., Bochaver A.A. Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301> (In Russ.).

Введение

Детство занимает все большее место в социальных исследованиях. Оно традиционно является предметом исследований психологии развития, где в фокусе внимания ученых и практиков находится изменение/развитие психологических характеристик ребенка в процессе взросления. Сегодня исследовательское поле расширяется, включая и изучение детства и ребенка как такового, «здесь и сейчас», его благополучия и удовлетворенности жизнью.

Дж. Квортруп с соавт. высказывают, казалось бы, парадоксальную, но очень эвристичную мысль, указывая, что дети в нашем мире не только и не столько для того, чтобы стать взрослыми, хотя, конечно, мы все ожидаем и надеемся, что они станут взрослыми. Однако это ожидание привлекло так много внимания и приобрело такое большое значение, что было более или менее забыто, что у детей тоже есть жизнь, пока они дети [20].

М. Шпилер еще в середине 70-х гг. критиковал «взрослый» взгляд на детство [22].

К этому же ряду обсуждений следует отнести и работу Эрики Бурман [18], в которой она последовательно деконструирует психологию развития, раскрывая ее внутренние допущения: приверженность норме, стремление навязать «правильный» взгляд на детство, полагание ребенка как объекта изменений, исходящих из взрослого взгляда.

Таким образом, в сегодняшнем научном ландшафте мы находим, с одной стороны, продолжение исследований, как теоретических, так и эмпирических, направленных на описание происходящих с ребенком в процессе развития изменений, в том числе в рамках системы образования. С другой стороны, изучение сегодняшних реалий детства, понятного не в отношении к будущему, а в настоящем их состоянии. Второе направление представлено в наиболее ярком виде в исследовании условий детского благополучия, в том числе в рамках школьного образования. А другим важнейшим вектором в рамках этого второго направления является набирающий силу тренд изучения детской самостоятельности.

Теоретические основания рассмотрения детской самостоятельности

Влиятельная международная организация ОЭСР последние 3 года настойчиво продвигает повестку, связанную с детской самостоятельностью. Разработана программа Student Agency 2030 [18]. Ее основная мысль формулируется следующим образом: концепция агентности школьника основана на вере в то, что школьники обладают способностью и желанием позитивно влиять на свою собственную жизнь и окружающий мир. Агентность школьника определяется как способность ставить цели, размышлять и действовать ответственно, чтобы добиться изменений.

Заметим, что сегодня в российской и западной научной литературе используются несколько терминов, которые мы можем, хотя и понимая их различие, использовать как синонимы: агентность — способность действовать относительно структуры и менять ее; инициативность — переход через границу семантических полей (по Л.И. Элькониновой); автономия, самостоятельность, личностная

самостоятельность (по Д.А. Леонтьеву); субъектность (по В.А. Петровскому).

Все эти термины, по нашему мнению, описывают сходные способности индивида и похожие действия. Все их можно описывать как надситуативное поведение, по В.А. Петровскому, или как преодоление полевого поведения, по К. Левину. Различие во многом связано с тем, что исходно эти термины рождались в различных теоретических моделях, но по типу наблюдаемого поведения они, как мы думаем, весьма схожи.

Поэтому, понимая важность теоретико-аналитического сравнения и уточнения этих терминов в будущем, в рамках данной статьи мы условно позволим себе их не дифференцировать.

Взрывной рост интереса к теме детской самостоятельности связан, как мы думаем, с признанием непредсказуемости современного мира, с его изменчивостью. Действительно, если мир устойчив и неизменен, можно передать ребенку алгоритмы решения основных задач. Если же все меняется, а скорость изменений только растет, алгоритмы перестают работать, и на первый план выходит способность преодолевать наличный контекст, действовать надситуативно.

Если сегодня становится все более важным исследовать детскую самостоятельность, то напрашивается два важнейших вопроса: 1) каковы условия развития самостоятельности, 2) насколько в рамках системы образования возможна детская самостоятельность? В какой мере школа (а мы ограничиваемся только общим образованием) оставляет школьнику пространство для совершения собственных действий, где те лакуны в ткани школы, в которых самостоятельность уместна и ожидаема?

Ответ на первый вопрос мы находим в работах Б.Д. Элькониной [17]: условием развития является пробное действие. Сама по себе проблематика пробы, пробного действия достаточно хорошо проработана в рамках психологии развития. Эти теоретические и эмпирические исследования продолжают линию культурно-исторической теории, в частности, развивают представления о конструкторе зоны ближайшего развития. Мы можем сегодня

утверждать, что взаимодействие ребенка и взрослого в зоне, превышающей актуальные возможности ребенка, предоставление возможности пробы и поддержка этой пробы — условия развития способности действовать самостоятельно. Если же обратиться к теории субъективации, то это трактовка необходимости пробы: новая способность возникает в два этапа: сначала появляется само новое действие, но лишь в особых условиях, и затем происходит эмансипация способности — проба нового умения или навыка в реальных ситуациях ее применения [11]. Но проба предполагает «ответ»: реакцию на действие, т.е. условием пробы является горизонтальная коммуникация.

Таким образом, условием появления самостоятельности является пространство свободного действия, в котором новая способность опробуется через получение обратной связи и так эмансипируется от условий ее появления или направленного формирования.

Следовательно, мы должны ответить на второй вопрос: где и относительно какого содержания в школе возможны детские пробы, относительно какого контекста эти пробы осуществляются, возможна ли обратная связь, т.е. насколько реализуется модель зоны ближайшего развития.

Для ответа мы рассмотрим устройство школы, как оно представлено в классических социологических трудах. Это необходимо, поскольку сегодня понятно, особенно после пандемии, насколько узко и редуцировано представление о школе как о месте лишь передачи знаний. Школа — это самый сложный социальный институт, решающий широчайший круг задач личности, общества и государства, и когда локдаун заставил свести школу лишь к организации учебных занятий, все — и педагоги, и семья, и сами ученики — почувствовали, насколько школа в обычных условиях больше, чем просто уроки.

В конце 60-х — в 70-е гг. в западных социально-философских трудах была популярна марксистская трактовка школы как идеологического института государства. М. Фуко в работе «Надзирать и наказывать» говорит о школе как институте реализации скрытой в

общественных отношениях структуры власти, которая реализуется через особые характерные для школы «практики порядка», или «дисциплинарные практики».

Наиболее подробно можно описывать устройство школы как института через призму тех структурных элементов тотальных институтов, которые описал Э. Гоффман в своей книге «Тотальные институты» [2]. Сразу же оговоримся, что в рамках данной статьи мы игнорируем обсуждающиеся в социальных науках процессы приспособления взрослого к законам тотальных институтов и его деградацию. Мы ищем в описаниях Гоффмана ситуации, в которых возможно свободное действие, возможны проба, целеполагание и достижение собственных целей, т.е. возможность самостоятельности.

Гоффман относит к тотальным институтам не обычные школы, а школы-интернаты, поскольку для него важна невозможность покинуть институт. Поэтому мы сначала рассмотрим школу как тотальный институт, а затем покажем недостаточность такого полагания. Забегая вперед, скажем, что возможность выхода за пределы школы важна именно как преодоление тотальности социальной структуры.

Школа как тотальный институт

Школа как институт массового всеобщего обязательного образования складывалась в Европе и США в середине 19 в., Россия отставала, только после 1917 г. эта система возникла. Понятно, что драйвером распространения образования стали индустриализация, конвейерное производство, отток сельского населения в города. Массовость образования, его доступность всем слоям населения диктовали необходимость его относительно дешевой, независимо от источников финансирования — государственных, общественных или частных.

Массовость и доступность требовали создания таких форматов, в которых один учитель мог бы учить группу детей, желательно относительно схожих по способностям. Неслучайно, как мы думаем, на этот же период конца 19 — начала 20 вв. пришелся и взрывной рост педологии, разрабатывающей фак-

тически основы организации массового обучения. Именно педология придала возрасту статус абсолютной независимой переменной, что выразилось в организации классов по основанию возраста.

По Э. Гоффману, сущностными характеристиками тотального института являются относительная немногочисленность «персонала», т.е. педагогических работников, и многочисленность «постояльцев» — учеников. Это, казалось бы, сугубо количественное соотношение важно. Персонал несет и удерживает норму, в силу малочисленности вынужден осуществлять свои функции, опираясь на многочисленные правила — как вербально закрепленные, так и неявные, неартикулированные. Эти правила опосредуют отношения внутри института, делая невозможной двуправленную коммуникацию — от педагогов к ученикам и обратно. Если бы соотношение было 1:1, то возможно было бы построить личные отношения, правила были бы смягчены, коммуникация была бы совершенно иной.

По Гоффману, всякий институт представляет своим членам особый мир, то есть всякому институту свойственно стремление к закрытости. «Их закрытость или тотальность символически выражается в преградах для социального взаимодействия с внешним миром и для выхода наружу, которые часто имеют материальную форму» [2; 32]. Это указание на закрытость сегодня легко узнается в, например, установленных на входе в школу турникетах, постах охраны или металлоискателях. Несмотря на то, что ребенок физически может покинуть здание школы, сама конструкция остается закрытой, а связи с внешним миром — затрудненными.

Создание тотальных институтов связано с идеей недееспособности, с тем, что есть категории людей, нуждающихся в заботе, даже если сами они могут этой заботы и не искать. Это прямо относится к школам, поскольку задача образования на всех этапах его становления определялась необходимостью придания незрелым ученикам качеств взрослых — дееспособных, могущих осуществлять функции взрослых, обеспечивая воспроизводство сложившихся способов существования.

По описанию Гоффмана, «каждая фаза ежедневной деятельности члена института осуществляется им в непосредственном сопровождении большой группы других людей, к которым относятся одинаковым образом и от которых требуют, чтобы они вместе делали одно и то же. Также указывается, что все фазы их каждодневной деятельности строго расписаны, одно занятие сменяется другим в условленное время и вся последовательность дел предписывается сверху системой эксплицитных формальных правил и корпусом официальных лиц. Наконец, предписанные занятия подчиняются единому рациональному плану, обеспечивающему достижение официальных целей института» [2; 34]. Именно так и устроена жизнь в школе — правила, регламенты, действия «хором», на виду большой группы одноклассников.

В этой жесткой системе правил и предписаний «постоялец» — школьник — вынужден находить собственные способы овладения с несвободой. Гоффман описывает два типа приспособления — первичное и вторичное.

Первичное приспособление — полное и точное выполнение правил института. Те, кто способен к такому следованию хотя бы в начале своего пребывания в школе, становятся «хорошими учениками», они попадают в любимчики-отличники. К основной школе таких становится все меньше.

Вторичное приспособление — способность найти в строгой структуре лакуны, где нарушение правил возможно. Это всем педагогам известное стремление, особенно подростков, спрятаться от взгляда старших, уйти из их поля зрения. В таких «слепых зонах» возможна собственная индивидуальная жизнь школьников, их самостоятельность.

Таким образом, если признать, что современная школа имеет черты тотального института, то получается, что пространство самостоятельности ограничено местами, иноприродными школе, это зоны нешколы в школе, например, на школьной территории вне зоны прямой видимости педагогов, в школьных туалетах и т.д.

Горизонтальная коммуникация, обратная связь, необходимые для пробы самостоятель-

ности, не существуют в школе, а если и существуют, то вопреки ее законам.

Школа как элемент образовательного пространства

Даже если признать школу тотальным институтом, в реальности она никогда не была таковой в полной мере, как другие институты. Например, в художественной литературе мы находим множество примеров теплых отношений детей с педагогами и между собой, хотя такие примеры и говорят скорее о «несовершенстве» школы¹. Огромную роль в смягчении жесткой структуры и высвобождении мест свободного действия, помимо установления личных неформальных отношений, играли всегда и продолжают играть различного рода досуговые и неучебные практики в школе: праздники, совместные поездки и экскурсии, классные часы, т.е. все то, что традиционно относилось к области воспитания.

В отличие от полностью закрытых институтов школа существует в социуме, и дети включаются в широкий репертуар взаимодействий. Первое и основное — существование ребенка в семье и местном сообществе, что обеспечивает существенное обогащение коммуникаций, заботу и принятие. Можно предположить, что исходно социальные навыки приобретались преимущественно вне школы, в общении со сверстниками, с расширенной семьей, в бытовых делах [7].

Строго регламентированный институт оправдывает свое назначение до тех пор, пока в нем и за его стенами не начинает меняться представление о должном, и пока эти представления не проникают в школу. Тогда начинается «распаковка» школьной структуры, о чем, в частности, пишут П.С. Сорокин и И.Д. Фрумин, хотя и не на примерах общего образования [15].

«Распаковка» школы происходит по двум основным направлениям.

Первое — предоставление школьникам возможности выбора внутри школы: индивидуальный учебный план, элективные и

факультативные дисциплины и др. К этому же ряду отнесем и проектную деятельность школьников. Дополнительного исследования требует реальное воплощение этих возможностей внутри школы, в какой мере, например, предоставляемый выбор ограничен или свободен, насколько в рамках проектной деятельности происходит развитие умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Но появление «точек» принятия самостоятельных решений действительно ширится.

В школе появляются новые профессиональные позиции, например, позиция тьютора, педагога, который действительно реализует горизонтальную коммуникацию с ребенком [4].

Второе — появление огромного числа образовательных предложений вне школы. В больших городах до 80% детей занято в различного рода активностях, относящихся к сфере дополнительного образования. Но набирает силу и предложение на рынке образовательных услуг как прямо связанное с образованием, например, сервис Skyeng, так и имеющее просветительские функции — Arzamas, Khan Academy и др. Эти сервисы предлагают обычно услуги, не претендующие на общее образование в целом. Они помогают найти способы решения конкретных задач, связанных с образованием: ликвидировать конкретные пробелы в знаниях при подготовке к экзаменам, глубже изучить интересующий предмет или просто узнать больше по интересующей теме.

Иван Иллич в классической работе «Освобождение от школ» писал о том, что со временем школа утратит свои исключительные позиции в деле образования. Элементы необходимых навыков можно будет искать, находить и осваивать не только в школьных стенах, но и во множестве иных мест. Он писал о создании образовательных сетей, о наполнении учением всей жизни человека [3].

Когда книга была написана в 70-е гг., и даже когда в 2006 г. она появилась на русском языке, казалось, что автор очень далек от ре-

¹ Вспомним рассказ В. Распутина «Уроки французского».

альности, школа как сложившийся институт казалась незыблемой. Но сегодня ситуация стремительно меняется. В вышедшей в 2020 г. книге «Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей» [13] подробно раскрывается постепенная «распаковка» школы как единственного места образования, показано, как школа превращается в элемент множественного пространства, состоящего из разнообразных образовательных сервисов.

К этому следует добавить появление альтернативных форм получения образования, например, семейное образование, очно-заочное образование, многочисленные предложения на рынке образовательных онлайн-услуг, анскулинг и др. [6].

Таким образом, можно фиксировать существенное расширение образовательного пространства. В частности, выделение трех типов образования — формальное, неформальное, неформальное. Мы более не ставим знак равенства между понятиями «образование» и «школа». Выход общего образования за пределы школы, появление новых точек доступа, не ограниченных вертикально-иерархическими способами управления и доминирования формального знания, приводят к появлению новых пространств взаимодействия знающего и незнающего, умелого и неумелого, взрослого и ребенка.

Появляется новый дискурс в образовании — обсуждение возможности проекции идей Конвенции о правах ребенка в образовательную практику и одновременно появляется

новый тип коммуникации, в которой начинает звучать голос ребенка («child's voice») как голос равноправного участника взаимодействия.

Заключение

Проведенный анализ и рассмотрение школы как тотального института мы считаем первым шагом в направлении понимания школы как пространства, обеспечивающего развитие и взросление или препятствующего ему.

Мы полагаем, что нам удалось, пусть пока и предварительно, указать на важное противоречие. Многочисленные исследования в русле психологии развития, в частности, исследования организации пробующего действия, как правило, представляют микроанализ акта развития, реализуемого в лабораторных условиях. Социология задает иной фокус — макропроцессов, происходящих в обществе, происходящих в многообразии нюансов и обстоятельств.

Скрупулезный взгляд психологии, зерна нового знания о развитии могут быть обесценены погружением их в реальность социальных процессов и обстоятельств или существенно искажены. Механизмы появления новых психологических характеристик в реальности школы могут не сработать, поскольку окажутся в ситуации, их блокирующей. Поэтому важно, на наш взгляд, не только ставить новые исследовательские вопросы относительно драйверов развития, но и видеть ту социальную реальность, в которой эти драйверы усиливаются или ослабляются, или вовсе не работают.

Литература

1. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 32—40. DOI:10.17759/pse.2018230403
2. Гоффман Э. Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений / Пер. с англ. А.С. Салина; под ред. А.М. Корбута. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.
3. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / Пер. с англ. М.: Просвещение, 2006. 324 с.
4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163—180. DOI:10.17323/1814-9545-2011-2-163-180
5. Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 25—34. DOI:10.17759/chp.2019150103
6. Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 72—80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208
7. Образование за стенами школы / Поливанова К.Н. и др. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020. 324 с.

8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Издательский дом «Питер», 2008. 431 с.
9. Петровский В.А. Мысль? — да! Но существуют ли? // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 12—26.
10. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
11. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. Пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2001. 196 с.
13. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403
14. Собкин В.С. Трансформация целей и мотивации учебы школьников // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 106—115.
15. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Проблема «структура/действие» В XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27—36. URL: <http://ras.jes.su/socis/s013216250009571-1-1> (дата обращения: 22.03.2022). DOI:10.31857/S013216250009571-1
16. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 2013. 488 с.
17. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
18. Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado-Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustín M., Delgado Kloos C. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review // Educational Review. 2020. Vol. 72. No. 3. P. 319—345.
19. Burman E. Deconstructing developmental psychology. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
20. Cook-Sather A. Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools // Theory into practice. 2020. Vol. 59. No. 2. P. 182—191. DOI:10.1080/00405841.2019.1705091
21. Grazia V., Mameli C., Molinari L. Adolescents' profiles based on student agency and teacher autonomy support: does interpersonal justice matter? // European Journal of Psychology of Education. 2021. Vol. 36. No. 4. P. 1117—1134.
22. Goodman J.F., Eren N.S. Student agency: Success, failure, and lessons learned // Ethics and Education. 2013. Vol. 8. No. 2. P. 123—139.
23. Hvid Stenalt M., Lasseen B.T. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Электронный ресурс] // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874 <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874?scroll=top> (дата обращения: 23.05.2022).
24. Mameli C., Grazia V., Molinari L. The emotional faces of student agency [Электронный ресурс] // Journal of Applied Developmental Psychology. 2021. Vol. 77, 101352. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321001155> (дата обращения: 23.05.2022).
25. Qvortrup J. et al. (ed.). The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 456 p.
26. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook // The Palgrave handbook of childhood studies / Eds Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 1—19.
27. OECD (2018), Education 2030 — Conceptual learning framework: Background papers. Paris, OECD Publishing. 31 p. DOI:10.1787/9789264234833-en
28. Spieler M. The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood // Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society / Ed Skolnick A. Boston/Toronto: Little, Brown and Company, 1976. P. 168—186.
29. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? [Электронный ресурс] // Theory Into Practice. 2020 Vol. 59. No. 2. P. 109—118. DOI:10.1080/00405841.2019.1702393 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1702393?src=recsys> (дата обращения: 23.05.2022).

References

1. Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Vovlechenost' detej v dopolnitel'noe obrazovanie: kontrol' i cennost' obrazovanija so storony roditel'ej [Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents]. *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 32—40. DOI:10.17759/pse.2018230403
2. Goffman E. Total'nye institucii: očerki o social'noj situacii psihicheski bol'nyh pacientov i prochih

- postojal'cev zakrytyh uchrezhdenij [Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates]. Per. s angl. A.S. Salina; pod red. A.M. Korbuta. Moscow: Jelementarnye formy, 2019. 464 p.
3. Illich I. Osvoboždenie ot shkol. Proporcional'nost' i sovremennyj mir [Deshooling society]. Per. s angl. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 324 p.
4. Kovaleva T.M. Oformlenie novoj professii t'jutora v rossijskom obrazovanii [New profession in Russian education — tutor]. *Voprosy obrazovanija // Educational Studies*, 2011, no. 2, pp. 163—180. DOI:10.17323/1814-9545-2011-2-163-180

5. Leont'ev D.A. Chelovek i zhiznennyj mir: ot ontologii k fenomenologii [Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 25—34. DOI:10.17759/chp.2019150103
6. Lyubitskaya K.A., Polivanova K.N. Semejnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Homeschooling in Russia and abroad] [Elektronnyj resurs]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72—80. DOI:10.17759/jmpf.2017060208
7. Polivanova K.N. [i dr.] Obrazovanie za stenami shkoly [Education beyond School]. Moscow: Izdatel'skij dom NRU VShJe, 2020. 324 p.
8. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh [Secret child's world inside adult's world]. Saint-Petersburg: Izdatel'skij dom «Piter», 2008. 431 p.
9. Petrovskij V.A. Myslju? — da! No sushhestvuju li? [Do I think? — yes! But do I exist?]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 3, pp. 12—26.
10. Petrovskij V.A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of nonadaptive activity]. Moscow: TOO «Gorbunok», 1992. 224 p.
11. Polivanova K.N. Proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov [Psychology of Project Activity]. 2-e izd. Moscow: Prosveshhenie, 2011. 192 p.
12. Polivanova K.N. Psihologija vozrastnyh krizisov [Psychology of age-related crisis]. Moscow: Academia, 2001. 196 p.
13. Polivanova K.N. Novyj obrazovatel'nyj diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26—34. DOI:10.17759/chp.2020160403
14. Sobkin V.S. Transformacija celej i motivacii ucheby shkol'nikov [Transformation of students' goals and motives]. *Sociologicheskie issledovanija // Sociological research*, 2006, no. 8, pp. 106—115.
15. Sorokin P.S., Frumin I.D. Problema «struktural' dejstvie» v 21 c.: izmenenija v social'noj real'nosti i vyvody dlja issledovatel'skoj povestki [The problem of “structure/action” in the 21st century: changes in social reality and conclusions for the research agenda] [Elektronnyj resurs]. *Sociologicheskie issledovanija [Sociological research]*, 2020, no. 7, pp. 27—36. URL: <http://ras.jes.su/socis/s013216250009571-1-1> (Accessed 22.03.2022). DOI:10.31857/S013216250009571-1
16. Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tjur'my [Discipline and punish: The birth of the prison]. Moscow: Ad Marginem, 2013. 488 p.
17. Elkonin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevyje voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
18. Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado-Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustin M., Delgado Kloos C. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. *Educational Review*, 2020. Vol. 72, no. 3, pp. 319—345.
19. Burman E. Deconstructing developmental psychology. Taylor & Francis, 2016. 238 p.
20. Cook-Sather A. Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 2020. Vol. 59, no. 2, pp. 182—191. DOI:10.1080/00405841.2019.1705091
21. Grazia V., Mameli C., Molinari L. Adolescents' profiles based on student agency and teacher autonomy support: does interpersonal justice matter? *European Journal of Psychology of Education*, 2021. Vol. 36, no. 4, pp. 1117—1134.
22. Goodman J.F., Eren N.S. Student agency: Success, failure, and lessons learned. *Ethics and Education*, 2013. Vol. 8, no. 2, pp. 123—139.
23. Hvid Stenalt M., Lassesen B.T. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Elektronnyj resurs]. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874 [https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874](https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02602938.2021.1967874?scroll=top) (Accessed 23.05.2022).
24. Mameli C., Grazia V., Molinari L. The emotional faces of student agency [Elektronnyj resurs]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2021. Vol. 77, 101352. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321001155> (Accessed 23.05.2022).
25. Qvortrup J. et al. (ed.). The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 456 p.
26. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. The Palgrave handbook of childhood studies. Eds Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 1—19.
27. OECD (2018), Education 2030 — Conceptual learning framework: Background papers. Paris, OECD Publishing, 31 p. DOI:10.1787/9789264234833-en
28. Spieler M. The Adult Ideological Viewpoint in Studies of Childhood. Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society, Ed Skolnick A. Boston/Toronto: Little, Brown and Company, 1976, pp. 168—186.
29. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? [Elektronnyj resurs]. *Theory Into Practice*, 2020. Vol. 59, no. 2, pp. 109—118. DOI:10.1080/00405841.2019.1702393 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1702393?src=recsys> (Accessed 23.05.2022).

Информация об авторах

Поливанова Катерина Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер Александра Алексеевна, кандидат психологических наук, директор Центра исследований современного детства Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Information about the authors

Katerina N. Polivanova, Doctor of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Academic Supervisor of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Alexandra A. Bochaver, PhD in Psychology, Head of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Получена 17.05.2022

Received 17.05.2022

Принята в печать 15.06.2022

Accepted 15.06.2022

Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников

Островерх О.С.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СФУ),
г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Автор отмечает, что скорость инноваций и увеличивающийся поток информации изменили традиционную образовательную траекторию, и перед школой возникла новая задача — научить учиться. В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова накоплен большой опыт по решению этой задачи. В данной работе описана технология поляризации образовательного пространства учебной деятельности, которая способствует становлению учебной самостоятельности младших школьников и успешно применяется в классах развивающего обучения. Показано, как с помощью особой организации пространства класса — поляризации на подготовку и реализацию — учитель может поддерживать и развивать учебную самостоятельность учеников начальной школы. Рассмотрены условия становления индивидуального учебного действия как действия инициативного, самостоятельного и ответственного; описаны три линии развития учебной самостоятельности: результативная, исследовательская, продуктивная; дана характеристика открытого педагогического действия. Описана эволюция учебной самостоятельности и социально-институциональных форм, соотнесены с возрастом этапы становления учебной самостоятельности.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, образовательное пространство учебной деятельности, индивидуальное учебное действие, развивающее обучение, тренировочное и исследовательское занятие, моделирование, знаковые средства, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, субъектность, деятельность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в рамках проекта «Развитие автономии и самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста» («Зеркальные лаборатории»).

Для цитаты: Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>

Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity

Oxana S. Ostroverkh

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

The rapid pace of innovation and the increased quantity of information are affecting the traditional educational routes. Schools are now facing quite a new task: how to teach children to learn. The developmental learning approach of Elkonin and Davydov provides rich experience of solving this task. The paper describes a technology of learning space polarization that promotes learning autonomy in primary school and has been successfully applied in developmental learning classes. We explore the prerequisites of individual learning action formation, the action which is self-motivated, independent and responsible. We also describe three lines of learning autonomy development in students: result, research and product. The paper concludes with a description of the evolution of learning autonomy and its social/institutional forms and relates its stages to certain age periods in the child development.

Keywords: learning autonomy, learning space, individual learning action, developmental learning, training and inquiry-based lessons, modeling, sign tools, Elkonin, Davydov, agency, activity.

Funding. The reported study was funded by National Research University Higher School of Economics, within the project “Development of preschool and primary school children’s autonomy” (Mirror laboratory).

For citation: Ostroverkh O.S. Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 16—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302> (In Russ.).

Введение

Основным, фундаментальным результатом развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова является субъектность обучающегося. В общем виде это такой способ жизни, в котором человек строит (порождает) формы собственного поведения, в случае школы — собственного обучения [2; 10; 15; 16]. Образование на всех ступенях рассматривается как прогресс субъектности [1; 11; 12; 13; 17; 19; 25; 28].

Цель обучения — это создание условий для становления ученика как субъекта учебной деятельности. В работах Г.А. Цукерман наиболее полно изучена интерпсихическая форма учебной самостоятельности школьников, ядром которой является поисковая активность, возникающая в совместной

учебной деятельности и направленная на открытие и опробование новых способов действия [11].

Анализируя работы зарубежных исследователей, отметим, что в концепции личной инициативы, разрабатываемой Дорис Фэй и Майкл Фрезе, личная инициатива описывается как самостоятельное и проактивное поведение человека, которое направлено на преодоление препятствий для достижения целей. Выделяется три аспекта личной инициативы — самостоятельный старт (запуск), проактивность и настойчивость. Самостоятельный запуск означает, что человек делает что-то без прямых указаний, целью инициативы является изменение себя или ситуации. Тот, кто показывает личную инициативу и ответственность за идею или проект [20; 21; 23].

Инициатива в принятии решения как важная сторона самостоятельности может проявляться очень рано. Взрослый строит совместное с ребенком действие так, что у ребенка возникает необходимость делать выборы в границах, доступных каждому возрасту [8; 9; 19; 22; 24; 25; 26; 27].

В теории и практике развивающего обучения вопрос об индивидуальной стороне умения учиться является особенно актуальным. Мы полагаем, что специально выстроенное образовательное пространство учебной деятельности приводит к возникновению и становлению учебной самостоятельности младших школьников. В статье мы постараемся выяснить:

— Каковы симптомы и динамика учебной самостоятельности младшего школьника?

— В чем состоит субъектность педагога, какие у него есть опоры и средства выращивания учебной самостоятельности учащихся?

Индивидуальное учебное действие младшего школьника

Учебную самостоятельность мы будем рассматривать не со стороны способности быть самостоятельным и ответственным, а со стороны «действенной формы» самостоятельности — способа организации человеком своего учебного действия и учебной деятельности [5; 7].

Определим, что мы далее будем понимать под индивидуальным учебным действием:

— **индивидуальное** — это инициативное и ответственное действие;

— **инициативное** — это такое действие ребенка, когда он не столько принимает задачу взрослого, сколько переоформляет задачу взрослого в свою, учебная инициатива связана с переоформлением задачи;

— **ответственное действие** связано с выбором и принятием решения. Для осмысленного принятия решения ребенок должен понимать, когда он готов что-то делать, а когда нет. Это выбор между тем, «действовать общественным образом» или нет и в этом смысле это риск. Если учитель организует ситуации выбора для ребенка, то можно говорить о возникновении детской инициативы в принятии решения;

— **учебное действие** — это действие, связанное с усовершенствованием не способностей личности, а с усовершенствованием **способа** выполнения учебной работы.

Основной способ выращивания индивидуального учебного действия как действия инициативного, самостоятельного и ответственного, связанного с принятием решения, является **разделение детских действий на подготовительную и исполнительную часть**. Если учитель организует детское действие как различение и переход от ориентировки к исполнению и обратно, то сначала в совокупном действии осваивается структура учебного действия, а затем возникает индивидуальное учебное действие как действие инициативное, самостоятельное и ответственное [1; 6].

Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной самостоятельности

Для того чтобы в центре учительского внимания оказались детский поиск, проба и подготовка, необходимо особым образом организовать пространство учебной работы.

В своей работе С.В. Зайцев также указывает на необходимость создания вариативной образовательной среды, которая должна стимулировать у учащихся самостоятельное осуществление учебных действий и представлять выбор средств и способов их выполнения [3].

На наш взгляд, не сама среда с ее вариативностью приводит к учебной самостоятельности учащихся, а тот способ работы учителя, с помощью которого он превращает обстановку в смысловое поле движения ребенка, т.е. опосредует детское действие.

В нашем случае таким способом учительской работы является **поляризация на подготовку и реализацию образовательного пространства учебной деятельности**:

- черновик вводится и выстраивается как особое место подготовки,

- в предметно-пространственной среде класса выделяется и специально обустраиваются два смысловых центра — подготовка и реализация,

- урок, поляризованный урок, тренировочное и исследовательское занятия вводят-

ся как разные формы организации учебного времени и учебной работы.

Организация работы младшего школьника с черновиком принципиально меняет педагогическое действие.

Объект педагогического действия — это строение детского действия в связности двух функций — подготовки (ориентировки) и реализации (исполнения), которые существуют в одном действии и слиты для ребенка. Учитель, используя средства поляризации специальным образом организует пространство учебной работы и создает ситуации выбора для учащегося так, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение действия из данного класса задач и принять решение о переходе от подготовки к реализации и обратно.

В развивающем обучении действие учителя направлено на инициацию ориентировочно-поисковых и, шире, подготовительных действий учащихся. Обучение черновику связано с организацией рефлексивного отношения учащихся к своей работе — пониманием ими уместности своей подготовки, и не предполагает передачу готовых средств. Как отмечал В.В. Давыдов, владеть понятием — значит владеть способами построения этого понятия, а орудия и знаковые средства составляют основное содержание ориентировочной основы действия [2].

Понимать, что значит учиться, — согласно Д.Б. Эльконину, — это значит не обязательно понимать, а *специально себя тренировать и специально себя усовершенствовать в том, что у тебя не получается*, специально с собой работать по поводу какой-то задачи [16].

Взрослый выстраивает ситуацию взаимности, когда придает значение детскому действию как пробному «вот здесь у тебя получилось, а здесь ты тренировался» и адресует свое видение ребенку, а затем и сам ребенок научается видеть в своей работе «черновик» [5; 6; 7].

Предмет педагогического действия — удержание функционального отношения между подготовкой и реализацией и предъявление этого отношения младшему школьнику. Учитель ориентирует не на единственно правильный результат, а строит поле возможностей для самостоятельного действия ребенка и наблюдает, как ребенок организует свою

подготовку, обращается ли к средствам, как действует в ситуации затруднения и как принимает решение о завершении подготовки и переходе к работе на оценку. В этом случае мы называем учительское действие *открытым*, т.к. оно инициирует самостоятельное детское действие [14].

Уже к середине первого класса появляется **индивидуальное своеобразие** в формах тренировки, что является для нас одним из *симптомов возникновения индивидуального учебного действия* [7].

Другим симптомом является *появление детских слов*, отражающих смысл действия. Учащийся обводит в своей тетради часть работы и подписывает «не оценивать», что является показателем того, что ребенок выделяет свой «черновик» и адресует его учителю.

Можно выделить два типа детского поведения:

1) ребенок использует средства, предложенные учителем, и относительно них выстраивает свой «черновик»;

2) ребенок конструирует сам средства и испытывает эти «помощники» в функции средства.

Специальные занятия по созданию и опробованию «помощников», которые появляются уже во втором классе, позволяют, с одной стороны, увидеть индивидуальное своеобразие помощников или их однотипность, когда дети воспроизводят образец учителя, с другой стороны, наблюдать, какой тип обобщения характерен для ребенка. Противопоставляя *средство и задачу* в предметном плане (стол с «помощниками» и «стол на оценку»), мы наблюдали, что для самого ребенка средство и задача слиты. В первом классе, когда ученик берет себе «помощника», то он относится к нему как к задаче, не применяет его, а решает как новую задачу. Во втором классе, когда ребенок говорит, что изготовил средство и передает его другому для решения задачи, на самом деле пишет для другого задачу. Только к окончанию второго класса появляется различение задачи и средства для самого ребенка, когда ребенок не только изготавливает помощника, но и наблюдает за тем, как другой ребенок использует его при решении задач. Такая инициатива, как

поиск детьми места своего действия, появляется сначала у некоторых детей в конце второго класса и по мере проведения учителем занятий по созданию детских помощников возникает у большинства третьеклассников.

Таким образом, **эволюция учебной самостоятельности** детей выражается в том, что от совместного с учителем действия, когда взрослый придает значение детским действиям как пробным, происходит переход к самостоятельному учебному действию, что выражается в индивидуальном своеобразии форм тренировки, и появлению в учебных тетрадях специальных слов «не оценивать». **Важными показателями индивидуального учебного действия** являются такие случаи, когда большинство детей начинают через обращение к столу с помощниками строить учебное действие по усовершенствованию способов решения задачи, выстраивают связь между подготовкой и реализацией, отличая их по содержанию и по объему, инициативно опробуют и осмысливают вещи в функции средства.

Выше мы говорили о важной задаче педагога развивающего обучения — переосмыслении работы ребенка через различение в его действии тренировки и реализации. Пространство возможностей для детского действия как пробно-поискового расширяется, если взрослый задает в пространстве класса два смысловых центра, когда подготовка и реализация имеют разную **предметно-пространственную форму**. Малье доски в классе, индивидуальный планшет с маркером — это места тренировки и пробы, а классная доска — это место предъявления на оценку другим детям и учителю. Функционально разные места в классе организуются с помощью столов: стол «помощников» и тренировочный стол с заданиями разных уровней сложности — место подготовки, а стол с контрольными работами — место предъявления результата. Например, если первоклассник затрудняется и испытывает сомнение, то он выходит к малой доске и задача учителя различить как для самого ребенка, так и для других учащихся чистовик и черновик — не исправить ошибку и оценить работу, а найти причину трудности и способ ее преодоления.

Доски, столы с разным функциональным значением выступают как опора построения учащимися собственного действия, в переходах от подготовки к реализации (П-Р-П или Р-П-Р) учащийся начинает осмысленно относиться к содержанию своей подготовки. Учитель «насыщает» пространство подготовки разными средствами — карточки с графическими схемами, предметные модели на столе с «помощниками», создавая для ребенка ситуацию выбора средств и неявно приглашая его к самостоятельному опробованию средств как средств решения задачи.

Переход от подготовки к реализации педагог задает через разные социально-институциональные формы организации учебной деятельности. В учебном расписании есть «уроки» и «занятия», которые отличаются по способу работы с предметным содержанием, по типу общения и по способу завершения. Если постановка учебной задачи всегда происходит на уроке и он длится определенное время, то границы занятия подвижны и ученик может завершить его сам.

На занятии учитель, занимая позицию консультанта, имеет большие возможности наблюдения за индивидуальным учебным действием ребенка: как он готовит свое действие, обращается ли в ситуации затруднения к «помощникам», проверяет или нет выполненные карточки, как принимает решение о переходе на оценку, обращает внимание ребенка: «Как ты понял, что именно эту карточку надо выполнять?» или «Как ты узнал, что уже достаточно тренироваться?».

Таким образом, в развивающем обучении, где доминирует построение ориентировки, субъектность самого педагога состоит в том, что он с помощью средств поляризации строит пространство возможностей действия и задает смысловое поле движения младшего школьника в построении собственного учебного действия как инициативного, самостоятельного и ответственного.

В учебной деятельности можно выделить три линии становления учебной самостоятельности: результативная, исследовательская, продуктивная (как создание инструментов теоретического мышления). Основанием

для выделения этих линий послужила теория учебной деятельности, где в учебной задаче есть два акцента:

1) на открытие и моделирование общего способа;

2) на применение общего способа для решения класса конкретно-практических задач.

Существенно, что эти два акцента в теории учебной деятельности и в ее практике естественно не вытекают один из другого. Как пишет Б.Д. Эльконин: «УЗ¹ предполагает переход от непосредственных проб и ошибок в достижении результата к специальному построению (совместно с учителем и другими детьми) опор возможного действия (его ориентировочной основы). Лишь в таком переходе-преодолении само возможное действие, а не только требуемый результат, становится объектом рассмотрения, т.е. действие переакцентируется, переосмысливается. Такова интрига УЗ и в той мере, в какой эта интрига увлекает ученика и чувствуется им, он преобразует собственный опыт, т.е. переходит к фактической работе с собственным опытом — учится» [15, с. 30].

Два акцента учебной задачи стали основанием для разделения занятий — **тренировочное** и **исследовательское** и для появления **поляризованного урока**.

Если занятие тренировочного типа направлено на обучение ребенка способам оценки своей работы, выбору средств преодоления дефицитов, на отработку операционного состава способов действия, то на занятии исследовательского типа разворачивается детская проба знаковых средств как средств понимания существующих связей и отношений.

На переходе от индивидуального учебного действия по решению конкретно-практических задач к индивидуальному учебно-исследовательскому действию как пробно-поисковому возникает другой предмет работы учителя — инициативное опосредствование ребенка. Например, при игре с конструктором математических отношений дети исследуют пределы в составлении текстовых задач (на-

пример, сколько можно составить задач без лишних данных).

На занятиях учащиеся анализируют и понимают существенные отношения через опробование, изобретение модельных средств — схем, приборов, динамических моделей и т.п. Важным становится одновременное полагание разных знаковых средств — чертежей, схем, таблиц, что открывает учащимся новые возможности исследования: как преобразование математического отношения в одном плане действия (на схеме) приводит к изменению в другом плане (тексте задачи). В отличие от результативного учебно-исследовательского действия может и не завершаться, если дети вовлекаются в игру со знаковыми средствами (а если я переставлю стрелки в конструкторе вот так?).

Главное в пробном действии — это **возвратность** как преобразование первоначального действия, когда ребенок придумывает схему задачи, адресует ее другому и после опробования возвращается и перестраивает ее. Такое возвращение есть показатель преодоления результативного действия в пробном.

В третьем классе возникает **поляризованный урок**, где учащиеся выбирают вид работы — исследование или тренировка своих умений. Например, одни учащиеся конструируют счеты в разных системах исчисления, другие занимаются преобразованием разных моделей, третьи — тренируют свои умения. Внутри поляризованного урока строится **ситуация выбора** и учащиеся, завершив один вид работы, могут выбрать другой вид работы. Для свободного учебного пространства поляризованного урока важны формы завершения ребенком собственного действия (работа с дефицитами завершается контрольной карточкой, где учащийся видит прогресс своих достижений относительно тех или иных предметных умений, а результаты исследования оформляются и предъявляются всему классу). Поляризованный урок создает возможность для проявления детского интереса и позволяет увидеть особенности индивидуального учебного действия младшего школь-

¹ УЗ — учебная задача.

ника относительно двух смысловых центров учебной задачи.

Таким образом, индивидуальное учебное действие на результативной линии представлено как отношение между ориентировкой и реализацией, где ориентировка выстраивается ребенком с целью преодоления собственных дефицитов.

В индивидуальном учебном действии на теоретической линии ориентировка разворачивается в пробе знаковых средств как средств понимания устройства задачи, в результате создается модель, в которой учащийся описывает выделенные им существенные связи и отношения. Моделирование как место становления учебно-исследовательского действия интенсивно разворачивается в третьем и четвертом классах.

Динамика индивидуального учебного действия

В организованном нами экспериментальном обучении с использованием технологии поляризации образовательного пространства мы проверяли гипотезу о том, что вторая фаза младшего школьного возраста характеризуется существенными изменениями в становлении учебной самостоятельности, а именно в третьем классе должен произойти переход учащегося на высокие уровни индивидуального учебного действия (далее — ИУД). В своей периодизации возрастного развития Д.Б. Эльконин пишет о двух фазах младшего школьного возраста, когда от первой ко второй фазе происходит переход от совместного к индивидуальному учебному действию [16]. Для изучения динамики становления ИУД по результативной линии учебной самостоятельности в течение четырех лет проводилась диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе» с учащимися трех экспериментальных классов развивающего обучения [5; 6].

Для оценки индивидуального учебного действия учащегося были выбраны следующие **критерии наблюдения**: 1) выбор вида работы, основания выбора; 2) адекватность подготовки (согласованность между подготовкой и оценкой); 3) результативность работы; 4) содержание подготовки: выбирает ли

тренировочные карточки относительно собственных затруднений, самостоятельно или с чужой помощью осуществляет выбор карточек; 5) обращение к учителю; 6) обращение к средствам; 7) переходы от подготовок к выполнению и от оценки к подготовке.

Критерии с первого по четвертый отражают то, как младший школьник удерживает цель предстоящего действия и организует свою работу по ее достижению (самостоятельность). В пятом и шестом критерии описаны признаки детской инициативы как поиск средств достижения собственной учебной цели. В седьмом критерии отражена ответственность, т.к. именно на переходах видна ситуация принятия решения о переходе от подготовки к реализации.

В диагностической процедуре учитель на уроке создавал ситуацию выбора — учащиеся могли сразу писать контрольную работу или готовиться к ней.

Нами было выделено пять уровней индивидуального учебного действия у учащихся. Ребенок с высоким уровнем индивидуального учебного действия способен оценить себя относительно умений, проверяемых в контрольной работе, определить свои дефициты и принять решение о дальнейшей работе — готовиться или сразу выполнять работу на оценку. Если учащийся выбирает подготовку, то, как правило, он начинает с того, что не получается — берет простые карточки и карточки повышенного уровня, в случае затруднений обращается с вопросами — к учителю, одноклассникам; часто обращается к столу с «помощниками»; завершает свое действие самостоятельно, проверяя выполненное задание по ключу. Выполнив составленную ранее самостоятельно программу подготовки, учащийся либо на этом же уроке, либо на следующем самостоятельно принимает решение о переходе к выполнению контрольной работы. Такой способ организации своего учебного действия приводит к высоким баллам за контрольную работу.

В таблице представлены данные о динамике индивидуального учебного действия младших школьников с первого по четвертый класс.

Из таблицы видно, что динамика индивидуального учебного действия от первого ко

Таблица

Динамика индивидуального учебного действия младших школьников

ИУД Уровень	1 класс 64 ч. — 100%	2 класс 84 ч. — 100%	3 класс 84 ч. — 100%	4 класс 76 ч. — 100%
Низкий	11	6	1	1
Ниже среднего	9	5	6	7
Средний	69	74	62	46
Выше среднего	9	6	6	24*
Высокий	2	9	25*	22

Примечание: По критерию χ^2 различия между классами статистически значимы: * при $P < 0,05$.

второму классу характеризуется снижением количества учащихся в группах с низким и ниже среднего уровнями, а от второго к третьему классу — количество учащихся в группе с высоким уровнем повысилось на 16%. От третьего к четвертому классу количество учащихся с уровнем выше среднего увеличилось на 18%.

Кратко опишем качественные изменения в ИУД, которые мы наблюдали у учащихся экспериментальных классов:

— во-первых, существенно изменилось содержание подготовки, учащиеся могут выделить собственные дефициты, оценить их, и развернуто обосновать выбор работы. Если в начале второго класса только 4 человека связывали выбор работы с проверяемыми умениями, то в конце третьего класса таких детей становится 87% (73 чел.), а в конце четвертого класса — 99% (75 чел.);

— во-вторых, самопроверка тренировочных карточек по ключам стала нормой при подготовке к контрольной работе у третьеклассников и четвероклассников;

— в-третьих, к концу третьего класса 14 человек из 84 имели план подготовки, т.е. план стал использоваться детьми как способ организации собственной подготовки.

Таким образом, количественный и качественный анализ данных четырехлетнего лонгитюдного исследования показал, что от второго к третьему классу происходит прирост учащихся с высоким и выше среднего уровнями индивидуального учебного действия, что подтвердило наше предположение о динамике индивидуального учебного действия учащихся при переходе от первой ко второй фазе младшего школьного возраста.

Основываясь на теоретических положениях Л.С. Выготского, Л.И. Божович, К. Левина, Б.Д. Эльконина, П.Г. Неждова, мы предположили, что динамика учебной самостоятельности связана с тем, что подросток открывает новые возможности собственного движения в предметном материале, когда освоенные способы действия становятся средством открытия нового смыслового поля, т.е. образуются учебные намерения [13]. Для изучения учебных намерений учащихся была разработана диагностическая процедура «Изучение новой темы». Учебное намерение можно наблюдать в ситуации, когда ученик осуществляет самостоятельный поиск и открывает новый способ действия. В качестве задания учащимся предлагалось на выбор — самостоятельно или с учителем изучать новую тему. В 3 классе для самостоятельного изучения была выбрана тема «Умножение многозначного числа на однозначное», в 4 классе — «Умножение многозначного числа на многозначное в столбик», в 5 классе — «Деление десятичной дроби на десятичную дробь». Предполагалось, что на основе имеющихся у детей знаний по ранее изученным темам: деление многозначных чисел, умножение десятичных дробей, а также деление десятичной дроби на целое число, они смогут открыть способ деления десятичной дроби на десятичную дробь.

В качестве показателей учебного намерения мы рассматривали следующие: ребенок проявляет устойчивый интерес к поиску и открытию нового способа действия, выбирает задания, связанные с темой, а не решает все подряд (избирательное отношение к предметному материалу), обращается к своему опыту и опирается на освоенный способ действия при поиске нового,

в ситуации затруднения обращается ко взрослому, сверстникам, к «карточкам-помощникам». Процедура проводилась с одними и теми же учащимися на протяжении трех лет — с третьего по пятый класс. По результатам проведения диагностической процедуры были выделены 4 группы детей — с высоким, средним и низким уровнем учебного намерения, и с несформированностью учебного намерения. Дети с высоким уровнем учебного намерения отличаются устойчивым интересом, в ситуации затруднения обращаются к карточкам-помощникам, к сверстникам или к консультанту, в исследовании опираются на ранее изученный материал, выстраивая опоры своего движения в исследовании. Для детей с высоким уровнем характерно, что после открытия нового способа, они начинают его опробовать для решения задач — берут тренировочные карточки и проверяют себя по ключу, убеждаясь в правильности открытого способа. Подобное разворачивание новых проб, в которых открытый способ начинает проверяться на его действенность и есть показатель возникновения учебного намерения.

По результатам проведенного исследования видна определенная возрастная динамика учебных намерений. Количество учащихся с высоким уровнем учебного намерения увеличилось от третьего к пятому классу. В 3 классе большинство детей относилось к среднему (42%) и низкому (42%) уровням учебных намерений и только 2 человека из 19 показали высокий уровень, в четвертом классе большинство учащихся 16 из 29 человек (56%) и в пятом классе 18 из 22 (82%) показали высокий уровень учебных намерений. Таким образом, на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту возникает **учебное намерение** как новый этап в развитии учебной самостоятельности.

В развитии учебной самостоятельности можно выделить два основных этапа: первый — **становление индивидуального учебного действия**, второй — возникновение учебного намерения как субъективация действия, когда учащийся действует инициативно, самостоятельно и ответственно в новой ситуации (например, в ситуацию изучения новой темы).

Заключение

Представленные нами экспериментальные данные показали, что поляризация образовательного пространства учебной деятельности есть условие возникновения и становления учебной самостоятельности младших школьников — от индивидуального учебного действия к учебному намерению. Важно подчеркнуть, что динамика учебной самостоятельности возникает только в том случае, если происходит развитие трех предметностей в образовательном пространстве учебной деятельности, и педагог управляет этим развитием. *Во-первых*, происходит эволюция предметностей средств и их пространственной организации. *Во-вторых*, изменяется ситуация применения средств — учебно-результативная и учебно-теоретическая. *В-третьих*, происходит эволюция социально-институциональных форм.

Развитие трех предметностей идет в двух направлениях:

— смена ведущей формы, характерной для каждого этапа обучения, от результативной в первой фазе к исследовательской во второй фазе младшего школьного возраста;

— возникновение новых вспомогательных средств (динамические модели как конструкторы преобразования существенных отношений), что, с одной стороны, позволяет отделить учителя с его теоретическим мышлением от ребенка, с другой стороны, помогает ребенку отделиться от учителя, что задает динамику учебной самостоятельности.

Так, эволюция отношения «занятие-урок» характеризуется не только возникновением сначала тренировочных в первом классе, а затем результативных и исследовательских занятий во втором классе, но и появлением поляризованного урока в третьем классе, когда дети по своим интересам выбирают разные виды занятий, появляется конкуренция исследовательских и результативных видов работы.

Появление разных по содержанию и по отношениям между учителем и учениками форм работы: тренировочное занятие — работа над ошибками, работа над умениями; исследовательское занятие, связанное с конструированием вещи, модели; поляризованный урок; индивидуальное домашнее задание, которое

ребенок составляет себе сам; самостоятельное изучение новой темы говорит о том, что разнообразие форм и их эволюция количественно и качественно изменяют жизнь детей и учителя.

Если ребенок может сам организовать подготовку с целью преодоления имеющихся

у него дефицитов, то педагог создает зону ближайшего развития его учебной самостоятельности (индивидуальное домашнее задание, самостоятельное изучение новой темы и др.). Только в этом случае появляется **история** детско-взрослых действий как *форм субъектности ребенка и учителя*.

Литература

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии, 1998. 480 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 50—58. DOI:10.17759/pse.2019240205
4. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю. Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
5. Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Сборник материалов 5-й научно-практической конф. «Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)». Ч. 1. Красноярск, 1998. С. 15—27.
6. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Адресное педагогическое действие как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Материалы 12-й научно-практической конференции «Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды». Красноярск, 2006. С. 194.
7. Островерх О.С. Условия становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы // Начальная школа. 2001. № 11. С. 60—66.
8. Поливанова К.Н., Островерх О.С., Струкова А.С. Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2022. № 3(111). С. 16—24. DOI:10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24
9. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102
10. Стеценко А.П. Критические проблемы в культурно-исторической теории деятельности: неотложность субъектности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/chp.2020160202
11. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 4. С. 77—90.
12. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24—32.
13. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
14. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский—Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57—63.
15. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. Andreas Schleicher. Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/9789264313873-en
18. Daniels H., Cole M., Wertsch J. (Eds.). The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. DOI:10.1017/CCOL0521831040
19. Engeness I. Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn // Research in science & technological education. 2020. № 1(38). P. 42—62.
20. Fay D., Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
21. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1997. Vol. 70(2). P. 139—161. DOI:10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x

22. OECD Student agency for 2030 [Книга]. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. *Perpetua Kirby* Children's Agency in the Modern Primary Classroom // CHILDREN & SOCIETY. 2019. Vol. 34(3). DOI:10.1111/chso.12357
24. *Rebecca Distefano, Ellen Galinsky, Megan M. McClelland, Philip David Zelazo, Stephanie M. Carlson* Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function // Journal of Applied Developmental Psychology. 2018. Vol. 58. P. 77—85.
25. *Reedy A., De Carvalho R.* Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? // Education 3—13. 2021. № 2(49). P. 134—147.
26. *Reeve J.* Teachers as Facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit [Журнал]. Chicago: Chicago Press, 2006. Vol. 106. P. 225—236. DOI:10.1086/501484
27. *Sevtap Gurdal, Emma Sorbring* Children's agency in parent—child, teacher—pupil and peer relationship contexts // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 2018. 13:sup1, 1565239. DOI:10.1080/17482631.2019.1565239
28. *Taub M. [et al.]*. The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment // Computers & Education. 2020. Vol. 147. P. 103781.
29. *Yasnitsky A., Van der Veer R., Ferrari M. (Eds.)*. The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI:10.1017/CBO9781139028097

References

- Galperin P.Ya. Psikhologiya kak ob»ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1998. 480 p.
- Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
- Zaitsev S.V. Problemy razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Problems of Developing Self-Reliance in Learning in Primary School Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 50—58. DOI:10.17759/pse.2019240205 (In Russ., abstr. in Engl.).
- Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. Sravnitel'nyi analiz kontseptual'nykh osnovaniy sovremennykh obrazovatel'nykh sistem i obrazovatel'nykh praktik (na primere sravneniya sistem razvivayushchego obucheniya i reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda) [A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)]. *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
- Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., El'konin B.D. Prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti mladshogo shkol'nika: tseli i rezul'taty [The space of educational activity of a junior schoolchild: goals and results]. *Collection of materials of the 5th scientific and practical conference. "Pedagogy of development: the problem of educational results (effects)". Part 1*. Krasnoyarsk, 1998, pp. 15—27.
- Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., Mokrousova A.G. Adresnoe pedagogicheskoe deistvie kak uslovie razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Targeted pedagogical action as a condition for the development of educational independence of younger students]. *Proceedings of the 12th scientific and practical conference «Pedagogy of development: the social situation of development and educational environments»*. Krasnoyarsk, 2006. P. 194.
- Ostroverkh O.S. Usloviya stanovleniya individual'nogo uchebnogo deistviya v obrazovatel'nom prostranstve nachal'noi shkoly [Conditions for the formation of individual educational action in the educational space of elementary school]. *Nachal'naya shkola [Primary school]*. 2001, no. 11, pp. 60—66.
- Polivanova K.N., Ostroverkh O.S., Strukova A.S. Predstavleniya pedagogov o detskoj samostoyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [Representations of teachers about children's independence in preschool age]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2022, no. 3(111), pp. 16—24. DOI:10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24
- Smirnova E.O., Soldatova I.S. Osobennosti proyavleniya initsiativy sovremennykh doshkol'nikov [Features of the Initiative of Modern Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102. (In Russ.)
- Stetsenko A.P. Kriticheskie problemy v kul'turno-istoricheskoi teorii deyatel'nosti: neotlozhnost' sub»ektnosti [Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/chp.2020160202
- Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of educational autonomy by means of school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 77—90.

12. Frumin I.D., Elkonin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya («shkola vzrosleniya») [Educational space as a development space («school of growing up»)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1993, no. 1, pp. 24—32.
13. Elkonin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. [Mediation. Action. Development.] Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.
14. Elkonin B.D. L.S. Vygotskii—D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky—D.B. Elkonin: semiotic mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 5, pp. 57—63.
15. Elkonin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [The Modernity of the Theory and Practice of Educational Activities: Key Issues and Prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
16. Elkonin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogy, 1989. 560 p.
17. Andreas Schleicher. Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/9789264313873-en
18. Daniels H., Cole M. & Wertsch J. (Eds.). The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. DOI:10.1017/CCOL0521831040
19. Engeness I. Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in science & technological education*, 2020, no. 1(38), pp. 42—62.
20. Fay D. & Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. *Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, 1998. Dallas, TX
21. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K. & Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1997. Vol. 70(2), pp. 139—161. DOI:10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
22. OECD Student agency for 2030 [Book]. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. Perpetua K. Children's Agency in the Modern Primary Classroom. *CHILDREN & SOCIETY*, 2020. Vol. 34, Iss. 3, pp. 17—30. DOI:10.1111/chso.12357
24. Rebecca D., Galinsky E. [et al.] Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2018. Vol. 58, pp. 77—85.
25. Reedy A., De Carvalho R. Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3—13*, 2021, no. 2(49), pp. 134—147.
26. Reeve J. Teachers as Facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit [Journal]. *Chicago: Chicago Press*, 2006. Vol. 106, no. 3, pp. 225—236. DOI:10.1086/501484
27. Sevtaf G., Emma S. Children's agency in parent—child, teacher—pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2018. Vol. 13, pp. 1565239. DOI:10.1080/17482631.2019.1565239
28. Taub M. [et al.]. The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 2020. Vol. 147, pp. 103781.
29. Yasnitsky A., Van der Veer R. & Ferrari M. (Eds.). The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI:10.1017/CBO9781139028097

Информация об авторах

Островерх Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, руководитель лаборатории возрастной психологии и практик развития Департамента науки и инновационной деятельности, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СФУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Information about the authors

Oksana S. Ostroverkh, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Developmental Psychology and Development Practices of the Department of Science and Innovation Activities of the Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Получена 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Received 28.02.2022

Accepted 30.04.2022

Потенциал развития автономии учащихся в средней школе

Русакова А.В.

ГБОУ г. Москвы «Школа «Покровский квартал», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5107-3985>, e-mail: a.v.rusakova@pkvartal.school

В центре внимания автора находится вопрос потенциала развития автономии учащихся в современной российской общеобразовательной школе. Обращается внимание на то, что, несмотря на обширные подтверждения значимости поддержки автономии школьников со стороны педагогов в зарубежных исследованиях и существование общемирового тренда на развитие инициативной и осознанной позиции школьников в отношении обучения, для российской психологии образования вопрос о ценности и практиках такой поддержки со стороны педагогов в настоящее время недостаточно отрефлексирован. В то же время исследования, посвященные адаптации школьников при переходе на дистанционное обучение в условиях пандемии, подтверждают актуальность навыков самостоятельного обучения, самоорганизации и автономной учебной мотивации для успешного результата в условиях неопределенности, однако наблюдается значительный дефицит исследований в области содержания и распространенности практик поддержки автономии в российских школах. Для участия в представленном поисковом исследовании были приглашены эксперты, которые представляют двенадцать российских общеобразовательных школ, расположенных в различных регионах России и позиционирующих себя как развивающих автономию подростков или заинтересованных в ее развитии. Были проведены 12 полуструктурированных интервью, тематический анализ которых позволил выявить основные способы интерпретации понятия автономии в образовательном процессе, выигрыши от поддержки автономии в обучении, перечень ключевых барьеров, препятствующих ее поддержке, а также описать набор психолого-педагогических практик поддержки автономии школьников, реализуемых специалистами школ. Обосновывается необходимость трансформации образовательного дискурса в направлении повышения автономии школьников и распространения соответствующих представлений и практик в педагогическом сообществе.

Ключевые слова: автономия, агентность, самостоятельность, субъектность, подростки, образовательные практики.

Для цитаты: *Русакова А.В.* Потенциал развития автономии учащихся в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 28—38. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270303>

Student Autonomy in Secondary Schools: The Potential for Development

Anastasia V. Rusakova

“Pokrovsky kvartal” School, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5107-3985>, e-mail: a.v.rusakova@pkvartal.school

This article explores the potential for the development of student autonomy in a modern Russian comprehensive school. Despite extensive evidence of the importance of teachers' support for school autonomy in foreign studies and the global trend towards the development of an initiative and conscious position of schoolchildren in relation to learning, for the Russian psychology of education, the question of the value and practices of such support from teachers is currently insufficiently reflected. Studies on the adaptation of schoolchildren during the transition to distance learning in the context of the pandemic also confirm the relevance of self-learning skills, self-organization and autonomous learning motivation for successful learning in conditions of uncertainty. However, there is a significant shortage of research in the field of the content and prevalence of autonomy support practices in Russian schools. Experts representing twelve Russian general education schools located in various regions of Russia and positioning themselves as developing the autonomy of adolescents or interested in its development were invited to participate in the presented search study. 12 semi-structured interviews were conducted, the thematic analysis of which made it possible to identify the main ways of interpreting the concept of autonomy in the educational process, the benefits of supporting autonomy in learning, a list of key barriers preventing its support, as well as to describe a set of psychological and pedagogical practices to support the autonomy of schoolchildren implemented by school specialists. The necessity of transformation of the educational discourse in the direction of increasing the autonomy of schoolchildren and the dissemination of relevant ideas and practices in the pedagogical community is substantiated.

Keywords: autonomy, agency, adolescents, educational practices.

For citation: Rusakova A.V. Student Autonomy in Secondary Schools: The Potential for Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 28—38. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270303> (In Russ.).

Введение

Вопросы о свободе воли и ответственности, зависимости и независимости, самостоятельности и потребности в заботе и др. издавна проблематизовались философами [3; 4], однако в рамках образования долгое время скорее обсуждались на интуитивном уровне, через использование понятий самостоятельности, субъектности, автономии, инициативы, саморегуляции и самоконтроля, даже активности, а в западной традиции также понятия «агенсу» (иногда переводимого на русский язык как

агентность). В последние десятилетия тема автономии, понимаемой в первую очередь как способность действовать исходя из внутренних мотивов/ценностей, самодетерминация, а также вопросы, связанные со способами ее поддержки в разных средах, активно обсуждаются в психологии развития и психологии образования. Они приобрели особенную остроту в период дистанционного обучения, обусловленного пандемией. Поэтому здесь мы сфокусируемся на вопросах интерпретации понятия автономии в отношении учащихся средней

школы и доступного педагогам репертуара психолого-педагогического инструментария, позволяющего осуществлять поддержку автономии учащихся средней школы.

В современном мире, характеризующемся высокой неопределенностью и изменчивостью, требования к образованию также не остаются постоянными. У общества появляется новый запрос на образование; ФГОС требует развития у подростков не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций [7]. Одной из известных мировых моделей компетентностей является рамка DeSeCo, предложенная ОЭСР (OECD), которая включает в себя три категории компетентностей, одной из которых является умение действовать независимо, т.е. умение брать на себя ответственность за управление своей жизнью, действовать самостоятельно в разных социальных контекстах [1]. Проект «Компас образования 2030 ОЭСР»¹ обозначает «агентность школьника» (student agency) как один из центральных ориентиров в развитии образования до 2030 года, определяя ее как способность устанавливать цели, размышлять и ответственно действовать для достижения изменений и обосновывая этот выбор убеждением в том, что школьники способны и хотят влиять позитивным образом на свои жизни и на мир вокруг них.

Период пандемии COVID-19 и самоизоляции обострил необходимость смещения фокуса в школьном образовании с предметных результатов на развитие иных, метапредметных знаний и умений, в частности инициативы и активной самостоятельности [6; 8]. Привычная институциональная рамка школьного контекста изменилась, поэтому учащимся стало труднее выполнять образовательные задачи, организовывать время и распределять ресурсы на учебу и домашние дела. Физическая недоступность классно-урочной системы, звонков, кабинетов и других привычных атрибутов школьной жизни показала необходимость наличия для успешного обучения у школьников внутренней мотивации и навыков планирования, целеполагания, саморегуляции.

Практики, применяемые для развития автономии в образовательном процессе за рубежом, отражают развитие метапредметных компетенций. Так, например, Ф. Кэнди выделил шесть аспектов автономии в обучении. Они заключаются в том, что учащийся: обладает свободой выбора; может разрабатывать цели и планы независимо от давления со стороны других; обладает способностью к рефлексии; обладает волей и способностью «бесстрашно и решительно осуществлять на практике и доводить до конца планы действий... не зависев от других в плане поощрения и заверения»; может проявлять самообладание; обладает личной концепцией автономности [12]. Такие школы, как Aarohi в Бангалоре или демократическая школа в городе Хадера в Израиле, используют принцип автономии, предоставляя детям свободу решать, что и как они будут изучать в рамках школьной программы. Учащиеся делают выбор на основе своих предпочтений и антипатий, учатся обосновывать и обосудать свой выбор. В этих школах практикуются и распространяются идеи школьного самоуправления. Другая модель, схожая с логикой маршрутных листов, используется в школах Big Picture Learning в Индии: учащиеся ставят перед собой индивидуальные цели, основанные на их увлечениях и интересах, а затем им предоставляется самостоятельность в определении того, как и когда достичь эти цели. Они должны сами регулировать свое время и расписание, а также искать необходимые ресурсы. Самостоятельное обучение происходит параллельно с выполнением установленного учебного плана. В исследованиях поддержки автономии в школе, а также воспринимаемой школьниками автономии отмечается значимость этих показателей и их связь с академической успеваемостью, самооффективностью, автономной учебной мотивацией, позитивным поведением [13—15; 17; 20; 21].

Представленное здесь поисковое исследование было направлено на прояснение значения конструкта автономии подростков в представлениях руководства российских общеобразовательных школ, позиционирующих

¹ <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/>

себя как развивающих автономию подростков, и практиках ее поддержки/ограничения, бытующих в этих школах. Предполагалось, что созданный в рамках исследования своеобразный каталог педагогических или психолого-педагогических практик, поддерживающих автономию и показывающих свою эффективность, мог бы быть полезен для специалистов других школ, официально не фокусирующих свою деятельность на развитии подростковой автономии, однако видящих в этом перспективную зону развития своих организаций и образовательных программ.

Программа исследования

Целью данного качественного исследования является установление потенциала развития автономии учащихся в современной российской общеобразовательной школе и описание психолого-педагогических практик ее поддержки.

Ключевые *исследовательские вопросы* формулируются следующим образом: 1) Как функционирует идея автономии в разных школах? 2) Как она воплощается в конкретные образовательные практики? Для ответов на эти вопросы было проведено качественное исследование, включающее поиск экспертов и интервью.

Процедура. Критерии отбора участников для глубинного интервью были следующими: 1) Работа в государственной школе, поскольку нас в перспективе интересовала возможность распространения обнаруженных практик на другие школы; более того, государственные школы имеют ряд ограничений по сравнению с частным образованием (меньше свободы в разработке учебных планов, больше контроля за обучающимися), в связи с чем развитие автономии в рамках государственной школы становится особенно интересным объектом исследования. 2) Позиционирование школы, в которой работает потенциальный эксперт, как развивающей автономию или заинтересованной в развитии автономии школьников: поиск таких школ осуществлялся через участие в конференциях, посвященных образованию, анализ информации на сайтах и в социальных сетях образовательных организаций, а также методом «снежного кома». 3) Руководящая или как минимум не рядовая педагогическая

позиция эксперта, опыт работы не менее 3 лет, личная заинтересованность в теме развития автономии учащихся и готовность сотрудничать с исследователем.

Выборка. В исследовании приняли участие двенадцать экспертов из разных школ следующих регионов: г. Новосибирск, г. Красноярск, г. Санкт-Петербург, г. Томск, г. Пермь, г. Москва, Московская область, п. Большое Исаково (Калининградская область). Благодаря тому, что эксперты, принявшие участие в данном исследовании, проживают в разных городах, и контексты представленных ими школ существенно различаются, ответы получились более разнообразными и многогранными. В число интервьюируемых вошли четыре директора, четыре заместителя директора, три административных работника и один тьютор, работающие в 12 государственных школах, четверо мужчин и восемь женщин в возрасте от 30 до 55 лет.

Интервью. Подготовительный этап включал в себя очное знакомство с экспертами, рассказ об исследовании и заключение договоренности о последующем интервью с обсуждением тем и формата. Все эксперты дали информированное согласие на участие в интервью и ведение аудиозаписи, а также на публикацию результатов в обобщенном и анонимизированном виде. Далее с экспертами проводились полуструктурированные интервью в соответствии с разработанным гайдом, с опорой на исследовательские вопросы. Интервью проводились в онлайн-формате и длились от одного до двух с половиной часов. Эксперты поделились своим пониманием самой идеи, значимостью автономии для их образовательных пространств, а также тем, в какие конкретные практики эти идеи преобразовывались. Аудиозаписи интервью подвергались расшифровке, объем текста составил около 200 тысяч знаков. Поиск экспертов и интервьюирование были остановлены после насыщения изучаемых категорий и появления повторов.

Расшифровки интервью обрабатывались с помощью тематического анализа [11], в ходе которого мы выделили, во-первых, ряд подходов к пониманию автономии, во-вторых, основные проблемы, связанные с поддержкой автономии

в образовании, в-третьих, эффекты, которые приносит поддержка автономии в образовательном процессе, и, наконец, в-четвертых, ряд конкретных практик поддержки автономии, в которые вошли оценивание, домашняя работа, система самоподготовки, тьюторство, урочная и внеурочная деятельность.

Результаты

Понимание автономии в школе

Одиннадцать информантов отметили, что развитие автономии в их школах — ценность, а не помеха учебному процессу. В одном случае автономия расценивалась как помеха, так как акцент в данной образовательной организации делался на академические результаты, которых, по мнению респондента, достичь можно, только прибегая к контролю над учащимися. При этом в представленной школе активно используются практики развития автономии подростков, в том числе школьное самоуправление.

Представление о том, что такое автономия, среди интервьюируемых оказалось неоднородным. Проанализировав ответы интервьюируемых на вопрос: «Что в вашей школе понимают под автономией?», мы выделили три типа понимания.

1. Автономия как субъектность (целенаправленность, принятие решений, рефлексия).

«Мы не описывали раньше свои практики в терминах самостоятельности и автономности, привычнее понятие “субъектность”. Под ней мы понимаем способность ученика ставить цель образования, определять способы ее достижения, планировать деятельность, коммуницировать по поводу решения задач и достижения цели, рефлексировать свой образовательный опыт. Быть субъектным — значит выбирать и нести ответственность за свой выбор» (Н., тьютор).

«Безусловно, субъектность. Каждый обучающийся должен ощущать себя человеком, принимающим решения, а не тем, кем манипулируют. Мы эту практику в школе культивировали начиная с 5 класса» (Т., заместитель директора).

2. Автономия как активность, независимость, способность и потребность осуществлять ответственный выбор.

«Здесь важно каждое слово. Попад в ситуацию неопределенности, в ситуацию, когда есть несколько вариантов действий, подросток понимает, как собирать информацию, как почувствовать, какой выбор для него является правильным, уметь выделять критерии выбора, не избегать ситуации выбора, нести ответственность за свой выбор перед собой и теми, кто с ним четко связан» (А., директор).

«Это ответственность за свой выбор и умение признавать ошибки. Не отступать в случае понимания неверности позиции, а просто подстраиваться под изменения» (А., заместитель директора).

«Это навык принятия учеником решений самостоятельно, без опоры на взрослых, умение осуществлять осознанный выбор и нести за него ответственность» (Д., директор).

«Автономность ученика — это готовность осуществить тот или иной выбор в предлагаемых обстоятельствах, причем не только учебный, но и жизненный, а также нести за этот выбор ответственность» (Г., директор).

3. Автономия как умение самостоятельно проектировать образовательный маршрут.

«В подростковом возрасте мы развиваем самостоятельность в образовании. Что значит быть самостоятельным в образовании? Это умение строить свой образовательный маршрут, выбирать предметы, уровень изучения, инструменты, темп прохождения материала. Развитие самостоятельности происходит с опорой на среду, туда входит педагог и люди, которые появляются в классе. Осознанно уметь выдвигать предложения важно в подростковом возрасте» (И., административный работник).

«Автономия для подростка в образовании очень важна. Это умение взаимодействовать с одноклассниками и учителями, ставить образовательные цели, искать информацию, в том числе в интернете, уметь проводить рефлексию своих учебных действий, а также понимание того, зачем нужна школа, и умение строить свой образовательный маршрут» (Г., директор).

Различия в понимании школ феномена автономии условны. В ходе интервью мы выяснили, что вне зависимости от названия развивают в представленных школах одно и то же, учат детей: принимать решения; выбирать

и нести ответственность за свой выбор; отстаивать свою позицию; планировать учебную деятельность; достигать цели; рефлексировать свой образовательный опыт; быть самостоятельным в образовании.

Трудности поддержки автономии

Все информанты говорят о сложностях, с которыми сталкиваются в школах, развивая автономию подростков. Во-первых, это могут быть проблемы, обусловленные характеристиками подросткового возраста.

«Важно не забывать, что 5—7 класс — это не про учебу, не про образование, поэтому в этом месте становится сложно всем, какими бы сильными учениками они ни были, как бы виртуозно они ни владели техниками самообразования. Очень много ребятишек, которые были успешны в начальной школе, вдруг начинают проваливаться» (И., административный работник).

«Мы — типичные представители современной российской школы, которая находится на пути перехода от безусловной директивности со стороны учителей и управленцев к идеальному детскому миру, где ребята сами формируют учебную программу. Естественно, у нас есть попытки через ученическое самоуправление замотивировать ребят на самостоятельность, но это не всегда получается в силу возрастных особенностей подростков. Им необходима опора, направляющий человек в этом возрасте» (Г., директор).

Во-вторых, проблемы, связанные с непониманием родителей.

«Также есть часть детей, которые боятся проявлять самостоятельность из-за особо строгих родителей, которые контролируют весь процесс. Дети из таких семей несамостоятельны» (А., заместитель директора по воспитательной части).

«Некоторые родители вмешиваются в учебный процесс, им не нравится, что ребенок после уроков остается на встречи ШУС (школьное ученическое самоуправление), а не идет домой делать домашнее задание. Такие родители считают, что школа должна работать на академический результат» (К., административный работник).

В-третьих, организационные, финансовые, законодательные ограничения.

«В прошлой школе (частной) мы имели возможность отправлять группы детей за границу, где с помощью образовательных выездов степень автономности подростков увеличивалась. Дети проводили экскурсии самостоятельно. Здесь (в государственной школе) с этим сложнее» (Т., заместитель директора).

«Мы не частная, дорогая школа, мы не можем себе многого позволить. Например, ребенок предлагает проект с бюджетом 200 тысяч рублей, но в школьном бюджете не заложены такие траты. Бывает, что в особо интересные проекты привлекаются инвесторы, но бывает, дети получают отказ, к сожалению» (А., директор).

Выигрыши от развития автономии школьников

Несмотря на сложности, информанты единогласны в том, что развитие у подростков автономии — умений выбирать и нести ответственность за свой выбор, принимать самостоятельные решения, ставить цели и достигать их — необходимо для современного школьника в текущем процессе, а также приобретенные умения помогут школьникам в дальнейшем стать успешными членами общества.

«Школьники проявляют больше инициативы, получая свободу и самостоятельность. Так, например, мой ученик, реализовавший свои коммерческие проекты, сам предложил поделиться опытом с другими учащимися, чтобы помочь им построить цели для будущего» (А., директор).

«У детей появляется мотивация к учебе, когда они самостоятельно принимают решения. Выбор темы для исследования, команды для проекта, возможность самим организовать и провести урок для младших классов — это мотивирует учиться. После подобных проектов школьники просят еще. Многие выпускники приходят к нам работать, чтобы передать опыт другим детям» (Н., тьютор).

«Выпускники, в первую очередь, — уверенные в себе и своем выборе люди. Не боятся ошибиться, умеют строить образовательный маршрут на будущее. Многие сейчас работают в Европе, в международных компа-

ниях, где автономия является важной составляющей» (И., административный работник).

Инструменты развития автономии — образовательные практики

Школы, декларирующие работу на автономно, делают это, с одной стороны, через предоставление подросткам свободы, с другой стороны, через организацию этой свободы с помощью специальных разработанных ими инструментов. Среди представленных респондентами инструментов развития и поддержки автономии нами были отобраны практики, которые показали наибольший эффект от их применения экспертами. Применение данных практик поможет управленцам школ организовать учебный процесс в соответствии с возрастными особенностями подростков, а также с запросами современного общества.

1. Школьное ученическое самоуправление

«Вы предоставляете школьникам свободу принимать решения и влиять, а они вам — новые идеи для развития» (К., заместитель директора).

Школьное самоуправление в представленных нами школах — не сценарий, где школьники играют по правилам, прописанным взрослыми заранее: это участие в разработке этих правил, внесение корректировок в образовательный процесс, выступление с проектными предложениями, т.е. реальная возможность проявить инициативу.

«Учащиеся выступают с предложениями об изменениях, и администрации нужно быть готовым к этим изменениям, иначе вы создадите иллюзию свободы выбора» (Г., директор).

Организация самоуправления в школе дает возможность учащимся повлиять на образовательный процесс, проявить организаторские и управленческие способности, вести переговоры, отстаивать собственное мнение, решать конфликты. Это возможность для подростков проявить себя, развить свои лидерские качества, почувствовать себя важной частью образовательного процесса, но самое главное — это дает бесконечное пространство для развития навыков автономии в школьной среде.

2. Оценивание

«Когда мы задумались о том, как развивать автономию, мы сразу подумали об оценивании. Планы о развитии самостоятельности школьников сформировали нашу собственную самостоятельность» (Т., заместитель директора).

Оценивание в школах респондентов отличается от привычного нам пятибалльного, в первую очередь, диапазоном. Рейтинговое, накопительное, критериальное оценивание — названные респондентами варианты — сводятся к одному: для развития самостоятельности и осознанности подростков ученикам необходимо понимать, как оценивается тот или иной предмет, вид занятий, форма урока, нужна прозрачность. Основными отличиями иных подходов к оцениванию являются: ученик выбирает тип, форму, количество заданий; ученик может не прийти на контрольную работу, не ответить на уроке, не сделать домашнее задание и набрать баллы другим, подходящим именно ему способом; появляется возможность рефлексировать свой рост в процессе образования. Более того, разработка оценивания обсуждается с детьми, учитываются их пожелания и предложения. Таким образом, ученик становится субъектом своих оценок, остается пространство для действия.

3. Проектная и исследовательская деятельность

«Исследование — это не только много баллов, это интересно. Когда у вас что-то получается, вам становится интересно. В подростковой ступени — это закон» (Н., тьютор).

Найти подход к развитию автономии в обязательных частях учебного процесса, дать ребенку выбор, соблюдая требования ФГОС, — задача непростая.

«Мы все удерживаем в голове, что если подросткам дать большой, обширный выбор, то, скорее всего, этот вид работ (исследование) не будет выбран» (И., административный работник).

Ключевым в проектной деятельности, по мнению респондентов, является не навязать, а заинтересовать. Здесь хорошо работает смешанное обучение: старшеклассники делают

проекты для младших, а те, в свою очередь, проявляют инициативу повторить этот опыт. Еще одним вариантом являются групповые проекты по межпредметным дисциплинам, где у каждого подростка появляется возможность проявить себя. Инициативу необходимо проявить на каждом этапе проектирования: постановка целей, обработка результатов, рефлексия — что удалось реализовать, чего не хватило, где можно было улучшить.

4. Образовательный маршрут

«Если вы думаете, с чего начать развитие автономии в вашей школе, — начните с маршрутных листов» (И., административный работник).

Практика разработки маршрутных листов для каждого ученика подростковой школы — уникальная возможность развития автономии на протяжении всего учебного процесса. Ребенок самостоятельно выбирает траекторию (предметы для изучения), объем знаний (глубину погружения в предмет), уровень (более простой или сложный уровень заданий внутри предмета) и темп прохождения (вместе с одноклассниками, быстрее или медленнее). Индивидуальная траектория образования выстраивается учащимися самостоятельно, но в этом процессе задействована вся школа. Учебные планы, составленные администрацией, должны быть гибкими; учителя должны быть готовы к изменению содержания урока в зависимости от запроса учеников; тьюторская служба должна быть готова оказать поддержку учащимся в построении уникального образовательного маршрута, необходимого конкретному ребенку в конкретной ситуации.

5. Образовательные выезды

«Образовательный выезд — это уникальная возможность учащихся проявить себя» (Т., заместитель директора).

Выезды являются продолжением маршрутного листа с одной ключевой разницей — это смена среды. Опыт обучения в новой среде, ориентировка и адаптация, выстраивание целеполагания в новых условиях делают учеников увереннее, самостоятельнее, формируют у них субъектную позицию относительно

образования, которую они затем привносят в свой повседневный, внутришкольный образовательный маршрут.

Респонденты приводили примеры самых эффективных, по их мнению, образовательных выездов — это те случаи, когда все было спланировано самими подростками: маршрут, места для посещения, программа. Начиная от планирования поездки и заканчивая рефлексией по окончании выезда — обучающиеся принимали участие в каждом этапе. В результате сформировались проектные группы инициативных учеников, которые сделали образовательные выезды традицией школ, и данный опыт из года в год передается новым учащимся, позволяя развивать автономию все большего количества подростков.

6. Тьюторская поддержка

Данная форма поддержки автономии существует лишь в четырех из представленных школ, однако имеет неоспоримый эффект для выстраивания процессов развития самостоятельности подростков.

Задачи тьютора в основном рефлексивные. Это помощь в выстраивании образовательного маршрута, консультации родителей, индивидуальные и групповые тьюториалы с учащимися. Такая работа позволяет определить универсальную цель в образовании ребенка согласно его возрасту,отрегулировать эту цель относительно каждого ученика, коммуницировать с семьями о том, как наблюдать и поддерживать дома работу ребенка над собой.

«Мы считаем, что подросткам крайне необходим тьютор. Мы хотим, чтобы они стали самостоятельными, но для этого им необходимо ощущать поддержку и знать, что они в безопасности, что есть тот, кто поможет и направит» (А., заместитель директора).

Вышеперечисленные практики показывают то, как функционирует идея автономии в представленных школах, они работают как в совокупности, так и по отдельности. Применение данных практик в школе ставит ребенка во главу своего образовательного процесса, делает его автономным субъектом образования и положительно влияет на развитие подростка как личности.

Таким образом, автономия — это не просто предоставление возможности выбора в учебных ситуациях или возложение на учеников ответственности за деятельность, которой они занимаются. Также это побуждение, поддержка и поощрение учащихся через специально организованные для этого процессы к самовыражению, выражению своих намерений, инициативе, целеполаганию, планированию, рефлексии и определению своих интересов [18; 19].

Выводы

В результате проведенного анализа было установлено, что тема развития автономии в общеобразовательной школе недостаточно представлена в отечественных научных публикациях. Несмотря на высокую социальную и психологическую актуальность этой темы, научные представления о становлении автономного поведения у современных школьников, а также факторах его развития в образовательной среде неоднозначны и фрагментарны. В то же время поддержка автономии играет критически важную роль для

поддержания оптимального развития подростков и их социальной адаптации [6]. В эмпирическом исследовании вопроса о том, как представлена тема автономии школьников в психолого-педагогической работе, обнаружен ряд практик, демонстрирующих свою значимость с точки зрения поддержки автономии, по мнению экспертов, и доступных для тиражирования в средней школе. Описание данных практик представляется вносящим вклад в расширение традиционного школьного психолого-педагогического инструментария, поскольку методы работы, характерные для традиционной системы обучения, направлены скорее на контроль со стороны школы, чем на развитие свободы и самостоятельности школьников, что не соответствует возрастным особенностям подростков и запросам современного общества. Мы надеемся, что данное исследование привлечет внимание к необходимости изменений в образовательном дискурсе современной школы и к развитию автономии школьников, так же как и других навыков, необходимых ребенку, живущему в 21 веке.

Литература

1. Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 2. С. 3—23. URL: psyedu_2020_n2_Barannikov_Remarenko.pdf (дата обращения: 27.11.2021). DOI:10.17759/psyedu.2020120201
2. Исаев Е., Слободчиков В. Психология развития человека // Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2019. С. 93—101.
3. Кант И. Основы метафизики нравственности // СПб.: Strelbytskyy Multimedia Publishing, 2017. С. 22—40.
4. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. СПб.: Strelbytskyy Multimedia Publishing, 2018. С. 147—150.
5. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastno-psiologicheskij-podhod-v-issledovanii-lichnostnoy-autonomii-podrostka/viewer> (дата обращения: 15.09.2021). DOI:10.11621/npj.2014.0108
6. Сорокин П.С., Матюненко Ю.А., Попова Т.А. Роль навыков «агентности» и поддержания здоровья до пандемии и в эпоху Пост-COVID-19: международный экспертный дискурс // Мониторинг экономики образования. 2020. № 28. URL: <https://www.hse.ru/data/2020/11/05/1361302685/Выпуск%2028-2020%20Роль%20навыков%20«агентности»..%20международный%20экспертный%20дискурс.pdf> (дата обращения: 28.08.2021).
7. Федеральный стандарт государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 18.08.2021).
8. Школа в период самоизоляции: что мешает и что помогает подросткам учиться? / Н.Ю. Озорнина [и др.] // Самообразование и развитие. 2022 (принята в печать).
9. Эрикссон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / Под ред. А.В. Толстых. М.: Флинта [и др.], 2006. С. 49—75.
10. Beyers W., Goossens L. Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style // Journal of adolescent research. 2003. Vol. 18. № 4. P. 363—

382. URL: 0743558403018004003 (дата обращения: 18.09.2021).
11. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative research in psychology*. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77—101. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP0630A> (дата обращения: 15.08.2021).
12. Candy P.C. *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310, 1991.
13. Charlot Colomès A.A., Duchesne S., Boisclair Châteauvert G. Autonomy support and school adjustment: The mediating role of basic psychological needs // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2021. P. 1—19. URL: 21683603.2021.1877226 (дата обращения: 02.11.2021). DOI:10.1080/21683603.2021.1877226
14. Hsu W.T., Shang I.W., Hsiao C.H. Perceived teachers' autonomy support, positive behaviour, and misbehaviour in physical education: The roles of advantageous comparison and non-responsibility // *European physical education review*. 2021. Vol. 27. № 3. P. 529—542. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X20971332> (дата обращения: 28.11.2021). DOI:10.1177/1356336X20971332
15. Kaplan H. Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students // *Social Psychology of Education*. 2018. Vol. 21. № 1. P. 223—255. URL: s11218-017-9405-y (дата обращения: 26.11.2021).
16. Kenny B. *For more autonomy* // *System*. 1993. Vol. 21. № 4. P. 431—442. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0346251X9390055L> (дата обращения: 14.09.2021).
17. Nuñez J.L., León J. «Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory»: Correction to Nuñez & León, 2015. 2020. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2020-13980-001> (дата обращения: 17.10.2021). DOI:10.1027/1016-9040/a000234
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? // *Journal of personality*. 2006. Vol. 74. № 6. P. 1557—1586. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x> (дата обращения: 14.08.2021).
19. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68. URL: <https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-007> (дата обращения: 28.11.2021). DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68
20. Zhao J., Qin Y. Perceived Teacher Autonomy Support and Students' Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 2177. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.652796/full> (дата обращения: 01.12.2021). DOI:10.3389/fpsyg.2021.652796
21. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy development during adolescence / In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.) // *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing. 2003. P. 175—204).

References

1. Barannikov K.A., Remorenko I.M. Kak sozdayutsya rezul'taty: metodicheskie podkhodyk proektirovaniyu obrazovatel'nykh rezul'tatov [Elektronnyi resurs] [How results are created: methodological approaches to the design of educational results]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 3—23. URL: psyedu_2020_n2_Barannikov_Remarenko.pdf (Accessed 27.11.2021). (In Russ., abstr. in Engl.). DOI:10.17759/psyedu.2020120201
2. Isaev E., Slobodchikov V. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. *Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Izdatel'stvo Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta, 2019, pp. 93—101.
3. Kant I. *Osnovy metafiziki нравственности* [Fundamentals of the metaphysics of morality]. Saint Petersburg: Strelbitskiy Multimedia Publishing, 2017, pp. 22—40.
4. Nitshe F. Tak govoril Zaratustra [Thus spoke Zarathustra]. Saint Petersburg: Strelbitskiy Multimedia Publishing, 2018, pp. 147—150.
5. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v issledovanii lichnostnoi avtonomii podrostka [Elektronnyi resurs] [The age-psychological approach in the study of personal autonomy of the adolescent]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal [The National Psychological Magazine]*, 2014, no. 1(13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastno-psihologicheskiiy-podhod-v-issledovanii-lichnostnoy-avtonomii-podrostka/viewer> (Accessed 15.09.2021). (In Russ.). DOI:10.11621/nj.2014.0108
6. Sorokin P.S., Matyunenko Yu.A., Popova T.A. Rol' navykov «agentnosti» i podderzhaniya zdorov'ya do pandemii i v epokhu Post-COVID-19: mezhdunarodnyi ekspertnyi diskurs [Elektronnyi resurs] [The Role of «Agency» Skills and Health Maintenance Before the Pandemic and in the Post-COVID-19 Era: International Expert Discours]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya // Monitoring the economics of education*, 2020, no. 28. URL: <https://www.hse.ru/data/2020/11/05/1361302685/Vypusk%2028-2020%20Rol'%20navykov%20«agentnosti»..ezhdunarodnyi%20ekspertnyi%20diskurs.pdf> (Accessed 28.08.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. Moscow: Institut strategicheskikh issledovanii v obrazovanii RAO. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (Accessed 18.08.2021).
8. Shkola v period samoizolyatsii: chto meshaet i chto pomagaet podrostkam uchi't'sya? [School in a period of self-isolation: What hinders and what helps teens learn?]. N.Yu. Ozornina [and others]. *Samoobrazovanie i razvitie*, 2022, accepted for publication.
9. Erikson E.G. Identichnost': yunost' i krizis [Identity. Adolescence and crisis.] In A.V. Tolstykh. (ed.). Moscow: Flinta [and others], 2006, pp. 49—75.
10. Beyers W., Goossens L. Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of adolescent research*, 2003. Vol. 18, no. 4, pp. 363—382. Available at: 0743558403018004003 (Accessed 18.09.2021).
11. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006. Vol. 3, no. 2, pp. 77—101. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA> (Accessed 15.08.2021).
12. Candy P.C. Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104—1310, 1991.
13. Charlot Colomès A.A., Duchesne S., Boisclair Châteauvert G. Autonomy support and school adjustment: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2021, pp. 1—19. Available at: 21683603.2021.1877226 (Accessed 02.11.2021). DOI:10.1080/21683603.2021.1877226
14. Hsu W.T., Shang I.W., Hsiao C.H. Perceived teachers' autonomy support, positive behaviour, and misbehaviour in physical education: The roles of advantageous comparison and non-responsibility. *European physical education review*, 2021. Vol. 27, no. 3, pp. 529—542. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X20971332> (Accessed 28.11.2021). DOI:10.1177/1356336X20971332
15. Kaplan H. Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 2018. Vol. 21, no. 1, pp. 223—255. Available at: s11218-017-9405-y (Accessed 26.11.2021).
16. Kenny B. For more autonomy. *System*, 1993. Vol. 21, no. 4, pp. 431—442. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0346251X9390055L> (Accessed 14.09.2021).
17. Núñez J.L., León J. «Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory»: Correction to Núñez & León, 2015. 2020. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2020-13980-001> (Accessed 17.10.2021). DOI:10.1027/1016-9040/a000234
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, 2006. Vol. 74, no. 6, pp. 1557—1586. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x> (Accessed 14.08.2021).
19. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, p. 68. Available at: <https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-007> (Accessed 28.11.2021). DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68
20. Zhao J., Qin Y. Perceived Teacher Autonomy Support and Students' Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, p. 2177. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.652796/full> (Accessed 01.12.2021). DOI:10.3389/fpsyg.2021.652796
21. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy development during adolescence. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing, 2003, pp. 175—204.

Информация об авторах

Русакова Анастасия Вадимовна, куратор классов Распределенного Лицея НИУ ВШЭ, ГБОУ г. Москвы «Школа «Покровский квартал», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5107-3985>, e-mail: a.v.rusakova@pkvartal.school

Information about the authors

Anastasia V. Rusakova, Curator of Classes of the HSE Lyceum at State Educational Institution «Pokrovskiy Kvartal» School, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5107-3985>, e-mail: a.v.rusakova@pkvartal.school

Получена 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Received 28.02.2022

Accepted 30.04.2022

Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход

Гавриленко П.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Предпринята попытка зафиксировать тренд деструктуризации и описать особенности ее протекания в представлениях и практиках школьных учителей. По замыслу автора, такой подход открывает перспективы теоретического и эмпирического осмысления самостоятельного и инициативного действия подростка в институте школы. Обращается внимание на то, что самостоятельность — один из ключевых результатов современного школьного образования, который зафиксирован в документах и докладах разных уровней. Исследования непосредственно самостоятельности затруднены, поскольку нет единого подхода к операционализации этого феномена. Выделены три элемента институциональной структуры школы: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений между учителем и учеником и описаны пути деструктуризации в каждом элементе: отказ, смягчение, создание новых практик. Базой качественного исследования послужили интервью с пятнадцатью педагогами основной и средней общеобразовательной школы спального района Москвы. Делается вывод о том, что процесс деструктуризации протекает медленнее по сравнению с другими сферами общественной жизни ввиду обозначенных в статье ограничений. Результаты эмпирического исследования могут быть полезны для изучения самостоятельного и инициативного поведения подростка в пространстве школы у педагогов с разной степенью жесткости их практик, у педагогов, использующих не характерные для института школы практики.

Ключевые слова: школа, деструктуризация, самостоятельность, подростки, представления учителей.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитаты: Гавриленко П.А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 39—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>

Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach

Polina A. Gavrilenko

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Independence is one of the key results of modern school education, which is recorded in documents and reports at various levels. Research directly on independence is difficult, since there is no single approach to the operationalization of this phenomenon. The article attempts to fix the trend of destructuring and describe the features of its course in the beliefs and practices of school teachers of one general education school. As conceived by the author, this approach opens up prospects for theoretical and empirical understanding of the independent and initiative action of the student in the institute of school. For this, three elements of the institutional structure of the school were identified: rituals, disciplinary practices, the type of relationship between the teacher and the student, and the ways of destructuring in each element were described: refusal, mitigation, creation of new practices. The basis of the qualitative study was interviews with fifteen teachers from a primary and secondary school in a residential area of Moscow. The author comes to the conclusion that the process of destructuring is slower compared to other spheres of public life due to the limitations outlined in the article. The results of an empirical study can be useful for studying the independent and proactive behavior of an adolescent in the space of the school by teachers with varying degrees of rigidity in their practices, by teachers who use practices that are not typical for the institute of the school.

Keywords: school, destructuring, independence, adolescents, teacher beliefs.

Funding. The study was funded by the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of research project No. 22-18-00416.

For citation: Gavrilenko P.A. Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 39—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304> (In Russ.).

Введение

В современных исследованиях образования наблюдается интерес к теме детской самостоятельности [10]. Ряд работ сфокусирован на изучении самостоятельности (и близких по смыслу конструктов) как средства успешного освоения образовательной программы. Так, например, в рамках теории самодетерминации личности Э.Л. Дейси и Р.М. Райана (SDT)

решаются проблемы недостаточной внутренней учебной мотивации, заинтересованности, вовлеченности учеников [13; 15; 16; 22; 24]. За предметный результат также «несут ответственность» конструкты саморегулируемого обучения [21] и отечественный аналог «учебной самостоятельности» [5]. Оба конструкта подразумевают в общих чертах способность школьника планировать, контролировать, оце-

нивать процесс обучения. С другой стороны, в международных докладах и образовательных стандартах постулируется необходимость развития внепредметных навыков и личностных характеристик, в том числе способности к проактивному действию, инициативности, агентности [8; 12; 20]. При всем многообразии конструктов, описывающих феномен детской самостоятельности в области успешного обучения, ощущается дефицит теоретических попыток ее осмысления и операционализации в области достижения личностных и внепредметных результатов образования.

Роль институтов, в том числе школы, в развитии тех или иных качеств индивида оценивается неоднозначно. Классические институциональные теории постулируют решающую роль институтов в формировании и регламентации поведения [11]. В традиционном понимании институт школы — это жесткая регулирующая система. При описании подобных структур Э. Гофман использует термин «тотальные институты». Он полагает, что в них блокируется возможность управлять своим поведением, отсутствуют право выбора ролей и возможность свободного волеизъявления [3]. Сложившиеся практики в школе предписывают ребенку его место (парта), его способ общения с учителями (с позиции подчиненного), его время говорить (поднятая рука), его возможность действовать (когда разрешено учителем), его способы учиться (дидактика). При таком подходе в школе не остается пространств для свободного действия ребенка, что существенно ограничивает возможности для развития самостоятельности. С другой стороны, сегодня эмпирически фиксируется тренд деструктуризации, или снижения устойчивости структур [6; 11]. В своей обзорной статье в «Annual Review of Sociology» американский социолог Ларс Уден утверждает, что на современном этапе развития институтов действие индивида становится менее структурированным, менее регламентированным [25]. Процесс деструктуризации (снижения стабильности, жесткости структур и их обязывающей силы по отношению к действию) протекает и в сфере образования [11]. Анализ литературы позволил выделить характерные черты этого

процесса в ключевых общественных институтах [11; 17; 25]:

- происходит снижение устойчивости структуры, повышается волатильность;
- уменьшается обязывающая сила структуры по отношению к индивидуальному действию.

В поисках пространства для самостоятельного действия в школе мы решили сопоставить классический и современный социологический взгляд на институт школы. Нам видится, что анализ существующих школьных практик и учительских представлений через призму процесса деструктуризации позволит обнаружить и описать характер изменений в институте школы и, в случае их фиксации, откроет в перспективе возможность исследовать самостоятельное поведение школьников, понимаемое как поведение инициативное, преобразующее, индивидуальное. Чтобы сузить поле поиска, мы выделили три ключевых элемента структуры школы как наиболее институционально оформленные, со сложившимися жесткими правилами и сценариями: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений между учителем и учеником. Процесс деструктуризации Уден метафорично охарактеризовал как переход от сценарной логики к игре по гибким правилам [25]. Данную метафору мы возьмем за основу при анализе существующих практик и представлений.

Организация исследования

Цель исследования — фиксация и описание процесса деструктуризации в институте школы как одного из условий развития самостоятельного поведения школьников. Для ее достижения решались несколько задач:

- выделить в представлениях и описываемых практиках педагогов элементы для анализа;
- выделить в каждом элементе признаки деструктуризации через сценарный подход;
- типологизировать практики и представления по каждому выделенному элементу.

Работа проведена в рамках качественной методологии. Материалом для анализа выступили полуструктурированные интервью. В пилотном эмпирическом исследовании были

изучены представления 15 учителей математики, русского языка, истории, информатики, английского языка и биологии основной и средней общеобразовательной школы спального района крупного российского мегаполиса, имеющих опыт работы не менее 3 лет. Выборка формировалась случайно. Директор отправил по внутренней почте письма с предложением принять участие в интервью. Откликнулись 20 человек. Объем выборки определялся на основании критерия максимизации получаемой информации: когда мы стали получать от информантов ответы, аналогичные уже имеющимся, было принято решение остановить сбор данных. Возраст педагогов разнится от 25 до 60 лет.

Процедура интервью

Интервью проводились с ноября 2021 года по январь 2022 года с использованием сервиса Zoom. Информанты дали согласие на использование аудиозаписи и транскрипта интервью для исследовательских целей. Для обеспечения конфиденциальности собранных данных мы не раскрываем имена педагогов и номер школы. Интервью продолжались до 2 часов, в среднем около 1,5 часов. Интервью строились как свободные, с опорой на примерный список вопросов гайда, который приводится в табл. 1. Вопросы в таблице рас-

пределены на три группы, соответствующие каждому элементу структуры.

При анализе данных использовались методы конденсации смысла и интерпретации [1; 4].

1. Конденсация смысла. При транскрибировании мы получили объемный материал (около 200 листов печатного текста), который необходимо было сократить без потери смысла.

2. Интерпретация. Каждая категория-элемент требовала дополнительной интерпретации, поскольку данные необходимо было вписать в более широкий институциональный контекст и описать их с точки зрения процесса деструктуризации.

Результаты

Элемент 1. Ритуалы

Ход урока, его начало и завершение традиционно наполнены ритуальными практиками. Большинство ритуалов демонстрируют власть учителя над детьми. Наблюдаются два пути в реализации ритуальных практик. Либо педагоги их сохраняют, либо происходит отказ от ритуальных действий. Разделим ответы педагогов на две группы. Первая группа придерживалась жесткого сценария, то есть использовала укорененные в институте школы ритуалы урока. Другая группа пошла по пути отказа от их использования (табл. 2).

Таблица 1

Элементы институциональной структуры школы

Элемент	Планируемый вопрос для обсуждения
Ритуалы	<ul style="list-style-type: none"> • Как проходит Ваш рутинный урок? • Есть ли какие-то сложившиеся ритуалы приветствия, завершения урока? • Где Вы находитесь во время урока? • Как расслаиваются дети на Вашем уроке? • Как ребенок сигнализирует Вам о своем желании выйти из кабинета?
Дисциплинарные практики	<ul style="list-style-type: none"> • Что ребенку можно на уроке? Что запрещено? • Как и кем формулируются правила поведения на уроке? • Можно ли внести коррективы в правила? • Как ведет себя дисциплинированный ребенок? • Какова предельная санкция в случае нарушения правил? • Как Вы работаете с категорией «трудных» детей?
Тип отношений между учителем и учеником	<ul style="list-style-type: none"> • Какой тип отношений Вам ближе: партнерский или детско-родительский? В чем это проявляется? • Вы советуется с детьми? • Как Вы обращаетесь к детям, а они к Вам?

Таблица 2

Группы ответов педагогов в зависимости от пути реализации ритуальных практик

Ритуал	Сохранение ритуалов	Отказ от их использования
Ритуал приветствия учителя стоя	«Урок я начинаю с вставания, чтобы переключить внимание и настроить на работу. Объясняю им, что нужно, чтобы наше тело приняло рабочее состояние и мозг включился».	«Я не требую, чтобы дети вставали в начале урока. Бывает, по привычке встанут несколько человек, но я не обращаю на это внимания».
Проход учителя по рядам	«В старших классах хожу по рядам и проверяю наличие домашнего задания».	«Я никогда не возвышаюсь над ребенком. Если нужно подойти, я приседаю на корточки, чтобы не было этого ужасного положения доминирования».
Поднятая рука при желании выйти, ответить	«Если нужно выйти, ребенок поднимает руку и спрашивает разрешения».	«Дети просто встают и выходят. Мы все адекватные люди».
Рассадка детей	«Я полусуто-полустрого говорю: “Ты будешь сидеть там, где я тебе сказала. Я хозяйка на уроке. Ты пришел ко мне в гости. Ты мне еще спасибо скажешь”».	«Дети садятся так, как им удобно, или так, как их посадил классный руководитель».

Элемент 2. Дисциплинарные практики и правила

Дисциплинарные практики и оформившиеся со временем в институте школы правила поведения обладают наибольшей обязывающей силой по отношению к ребенку. Ответы педагогов относительно дисциплины и правил можно расположить на континууме от более жестких сценариев к более мягким. Результаты классификации ответов учителей приведены в табл. 3.

В ответах педагогов при описании их практик наблюдается смягчение форм дисциплинарного воздействия. Педагоги используют разные способы дисциплинирования: объяснение, беседа после уроков, дополнительное задание, предпринимают попытки заинтересовать, вовлечь через спор, проблемную ситуацию, донесение смысла, целеполагание. Такие практики характеризуются сложной, развернутой системой воздействия, что требует времени и усилий со стороны педагогов, в отличие от сжатых и простых форм, таких как, например, повышение голоса. Жесткие способы дисциплинирования применялись в слабых классах. Для таких «слабых», «трудных» классов мягкие способы дисциплинирования скорее привилегия.

Больше всего противоречий было обнаружено в ответах по поводу меры свободы на

уроках, ситуации выбора. С одной стороны, отмечается некоторая степень смягчения. Учителя стремятся увеличить количество ситуаций, где ребенок может выбирать: тип заданий (со звездочкой, из списка), способ решения, делать домашнее задание или нет. Но с другой стороны, выбор часто был реализован по схеме безальтернативности. Педагоги сами признают, что «урок — не место для свободы самовыражения».

Элемент 3. Тип отношений «учитель-ученик»

Нам удалось выявить два типа отношений между детьми и учителями: вертикальные и горизонтальные отношения (рис.).

Вертикальный тип отношений. Для такого типа отношений характерны авторитаризм, подчеркнутая властность в практиках взаимодействия. Эти отношения институционально оформились, закрепились. Педагоги считают себя харизматичными лидерами, которые устанавливают рамки допустимого и недопустимого в отношениях с детьми.

P4: «Я люблю вести класс за собой и держать всех в тонусе».

Необходимость иерархических отношений учителя с детьми обосновывают закрытостью системы.

Сценарии дисциплинирования, расположенные на континууме «мягкие-жесткие практики»

Сценарии	Жесткие	Мягкие
Правила	«Недопустимо на уроках ногу класть на парту, пить. Если опоздал, извиниться и сесть на свое место».	«У нас правило не перебивать друг друга. Использую упражнение Джеффа, высказывать свободно точку зрения так, чтобы не было никому дискомфорта. Когда захотят, выходят». «Мы раз в несколько месяцев собираемся с детьми на рефлексивный круг и обсуждаем правила. Дети могут покритиковать правила, обосновать и предложить свои». «На коворкинге (так учитель называет внеурочную деятельность, прим. автора) можно все. Там царит свободная атмосфера. Они могут ноги на парту положить, кофе попить. На уроке нет».
Наказания	«Самое страшное наказание? Вот ты меня не слышишь, и я тебя могу не услышать, когда тебе понадобится моя помощь».	«Я могу сказать: “Буду вам очень благодарен, если вы, Матвей, посидите в телефоне за пределами кабинета”. Но это редкость, прям совсем когда протестное поведение. Если совсем ничего не помогает, я отступаю. Пусть сидит в телефоне».
Формы привлечения внимания	«В одном классе есть два невоспитанных парня. Я никак не могу подобрать нужные слова. Они рядом посажены. И вот я весь урок стою возле них. То за плечико потрогаю, то в тетрадочку посмотрю. И вот тогда у нас все хорошо».	«Я каждую неделю для пятиклассников придумываю какие-то сигнальные жесты, слова. Через вовлечение, обсуждение, часто спорим, предоставляю выбор».
Практики работы с категориями «трудных» подростков	«Со слабыми детьми больше строгости, дисциплины. В одном классе я два года бился над дисциплиной, вплоть до коллективного стояния».	«Я подбираю задания для них, объясняю, убеждаю, разговариваю на равных».

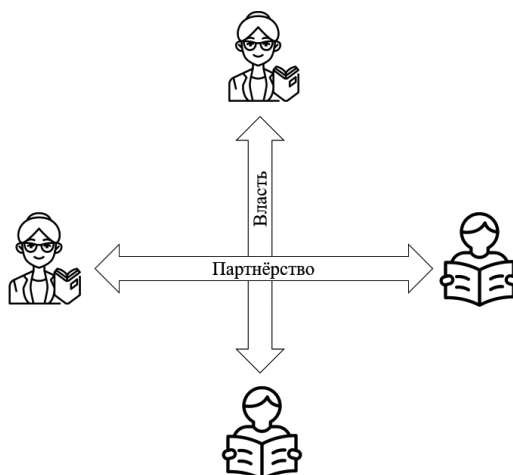


Рис. Схема типов отношений между учителем и учениками по результатам анализа качественных данных: горизонтальные (партнерские) и вертикальные (властные)

P11: «Я не хочу, чтобы в массовой школе были горизонтальные отношения. Школа — закрытая система. Нет ротации кадров, нет смены практик. Это система, которая не обновляется. Поэтому это может обернуться не очень хорошими вещами. Типа педофилии и проч. гадостями. Я не хочу дружить с детьми».

Внутри данного типа отношений прослеживается и смягчение в виде сокращения дистанции, появляется близость в отношениях, они эмоционально наполняются, но сохраняют властные свойства.

P5: «Со старшими дистанция минимальна. Мы часто переходим в неформальное пространство общения социальных сетей». Часто они больше напоминают детско-родительские, а не партнерские отношения. Наиболее полно описывает такой тип отношений метафора материнской/отцовской заботы.

P7: «Я внимательная, заботливая, иногда даже чересчур опекаю».

P3: «Иногда я сам так увлекаюсь, что захожусь в опасной близости к тому, чтобы дистанция уменьшилась. Я опасаясь, когда нарушена иерархия. Мне нравится позиция “добротного отца”. Но это идеал». В высказываниях прослеживаются опасения по поводу сокращения дистанции, но если и происходит смягчение сценария в этом элементе, то либо по пути трансформации в детско-родительские отношения, либо отношения имитируются как партнерские, сохраняя явные признаки властных отношений.

P7: «Я с детьми в партнерских отношениях, но проявляю материнскую заботу о них».

Горизонтальный тип отношений. Они характеризуются как более партнерские, построенные на взаимоуважении. Педагоги избегают детско-родительского типа отношений, эмоционального сближения.

P10: «Они мне говорят, когда я включаю режим строгости: “Вы нас не любите”. Я им говорю: “Я и не обязан, у вас есть семья”».

P14: «Я с ними на “Вы”. Моя педагогическая позиция: учитель не должен становиться значимым взрослым для ребенка. В такой ситуации ты начинаешь сильно влиять на ребенка, а мне бы не хотелось. Мне бы хотелось формировать среду, где бы дети развивались

как личности, а не слушали меня. Плюс это противоречит идее развития критического мышления. А ведь школа — то место, где оно формируется. И учитель может этому способствовать, снижая авторитет, увеличивая пространство для ученика».

Небольшие изменения можно зафиксировать в ситуациях, где традиционную роль взрослого как знающего и умеющего берут на себя дети. Подобных ситуаций много при работе с гаджетами, технологиями, информацией. Учителя обращаются к детям за помощью что-то исправить, настроить.

P2: «Часто и дети учат учителей. Они открывают новые источники информации для меня. Они могут знать какие-то детали глубже, чем я».

Заключение

Описанное исследование позволило подойти к рассмотрению представлений и практик педагогов относительно их организации урока и взаимодействия со школьниками через призму эмпирически фиксируемого процесса деструктуризации. Мы обнаружили небольшие изменения в трех выделенных элементах: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений. Безусловно, эти элементы не покрывают весь спектр институциональных характеристик, но их оказалось достаточно. Процесс деструктуризации происходил в виде:

- отказа,
- смягчения,
- появления новых практик.

Перечислим результаты по каждому элементу. Такие практики, как приветствие учителя, хождение учителя по рядам, поднятие рук, носят ритуальный характер и по-прежнему составляют часть рутинных уроков некоторых учителей, но либо их использование обосновывается повышением продуктивности учебного процесса, либо происходит постепенный отказ от их использования. Сохранение привязанности некоторых педагогов к ритуальным практикам согласуется с доминированием консервативных взглядов педагогов, зафиксированных в исследованиях [14].

В отношении дисциплины и правил мы наблюдаем рассредоточение практик на

континууме «мягкие и жесткие сценарии». С одной стороны, наблюдается характерное для институтов упрощение, стереотипизация практик. Повышение голоса, приказная форма общения, замечания — наиболее простые способы достижения послушания, особенно в так называемых «сложных классах». Повышение значимости дисциплины при работе с «трудными подростками» согласуется с мировой практикой, зафиксированной в исследованиях [19]. Пространство урока жестко регламентировано, и попытки педагогов немного смягчить требования ограничены предметным результатом, оцениваемым на ОГЭ и ЕГЭ. Наличие на уроках ситуации выбора хоть и «снижает обывательскую силу структуры», но в реальности не создает свободных от формальных требований лакун в ткани урока, а варианты выбора всегда спроектированы так, чтобы конечная предметная цель была достигнута. Такой вывод согласуется с исследованиями по недостаточной поддержке автономии школьников со стороны учителей [18; 23].

При этом мы обнаружили участие детей в создании правил, появление более гибких правил, стремление педагогов построить урок в зависимости от запроса детей. Педагоги активно борются за внимание и интерес детей через целеполагание, донесение смыслов обучения, ценности знаний.

Отношения между учителем и учеником на уроке продолжают сохранять черты классических властных отношений. Несмотря на появление в лексиконе педагогов слов «партнерский», «равноправие», «демократия», отношения продолжают строиться как вертикально-иерархические. Такая картина согласуется с исследованиями, подтверждающими доминирующую роль российского учителя в отношениях с учениками [26]. Однако смягчение жестких сценариев происходит и здесь. Были зафиксированы элементы партнерского типа отношений с детьми, когда учитель намеренно отказывался от позиции значимого взрослого и от «дружбы» с ребенком, подталкивая последнего к более равноправным отношениям.

Смягчение практик, появление более гибких правил, смена ролей связаны с внеурочным пространством. Появление таких

практик, как неформальное общение в социальных сетях, «коворкинг», «рефлексивный круг», в свою очередь, позволяет гибче реагировать на интересы и запросы детей, создавать условия для проявления детской самостоятельности и инициативы. При всех попытках многих учителей снизить давление программы урок по-прежнему является высоконормативным пространством. Это, в свою очередь, противоречит современному научному дискурсу, обосновывающему необходимость реализации модели подростковой школы как пространства для проб и экспериментирования детей [2; 7; 9].

В целом, в школе есть потенциал для перехода к более мягким практикам за счет готовности части педагогов обходить институциональные требования, использования внеурочного пространства по инициативе и замыслу детей, их открытости экспериментированию. Можно предположить, что процесс деструктуризации в системе школы по сравнению с другими сферами общественных отношений происходит значительно медленнее из-за:

- доминирования предметного результата в представлениях педагогов;
- отсутствия средств и инструментов для реализации противоречивых, на первый взгляд, требований сделать ребенка «знающим» и в то же время расширить пространство урока для свободного действия ребенка;
- необходимости подготовки к аттестации, что лишает учителя возможности действовать более гибко, предоставлять ребенку более широкие выборы и возможности на уроках.

Результаты исследования стоит с осторожностью экстраполировать на весь образовательный институт ввиду малочисленности выборки и ограниченности ее репрезентативности. Конечно, процесс деструктуризации, как глобальное явление, должен фиксироваться и описываться на больших выборках в рамках больших социологических теорий, но специфика его протекания распадается на множество частных случаев, что позволяет дополнять тренд новыми деталями, полученными в ходе небольших качественных исследований. Институциональный подход при описании

практик и представлений педагогов, использованный в данном исследовании, вполне способен уловить происходящие изменения в институте школы в разных социокультурных полях, что, в свою очередь, позволяет начать

изучение непосредственно самостоятельного поведения школьников в разных социокультурных средах, в том числе на уроках педагогов с разной степенью жесткости реализуемых практик.

Литература

1. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: Учебник. М.: Юрайт, 2019. 423 с.
2. Громыко Ю.В., Марголис А.А., Рубцов В.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Гоффман Э. Тотальные институты: Пер. с англ. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.
4. Квале С. Исследовательское интервью: Пер. с англ. М.: Смысл, 2009. 304 с.
5. Косикова С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 143—150.
6. Кравченко С.А. Усложняющиеся метаморфозы — продукт «стрелы времени» и фактор социоприродных турбулентностей // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 3—11. DOI:10.31857/S013216250001952-0
7. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 69—79. DOI:10.17759/pse.2021260406
8. Образование для сложного общества [Электронный ресурс] / П.О. Лукша [и др.] // Доклад Global Education Futures / Ред. П.О. Лукша, П.Д. Рабинович, А.А. Асмолов. М., 2018. 213 с. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf
9. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
10. Сорокин П.С., Вятская Ю.А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Общие вопросы образования. 2022. № 1. С. 11—52. DOI:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
11. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Проблема «структура/действие» в XXI в.: Изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки // Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27—36. DOI:10.31857/S013216250009571-1
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2015. 61 с.
13. Galand B., Hospel V., Dellisse S. Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value // British Journal of Educational Psychology. 2020. Vol. 90. № 4. P. 887—909. DOI:10.1111/bjep.12342
14. Griaznova O.S., Magun V.S. The Basic Values of Russian and European Schoolteachers // Russian Social Science Review. 2013. Vol. 54. P. 42—68. DOI: 10.1080/10611428.2013.11065505
15. Groccia J.E. What Is Student Engagement // New directions for teaching and learning. 2018. No. 154. P. 45—54. DOI:10.1002/tl.20290
16. Iannone P., O'Brien B. Students' experiences of teaching at secondary school and university: sharing responsibility for classroom engagement // Journal of Further and Higher Education. 2018. P. 1—15. DOI:10.1080/0309877X.2017.1332352
17. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. 2010. Vol. 36. P. 1—20. DOI:10.1146/annurev.soc.012809.102506
18. Niemi R., Kumpulainen K., Lipponen L. Pupil's participation in the Finnish classrooms: turning the UN Convention on the Right of the Child into pedagogical practices // Children's Rights, Educational Research and the UNCRC / In Gillett-Swan J., Coppock V. (ed.). The UK. Oxford, England: Symposium Books, 2016. P. 81—100.
19. Nurmi J.E. Students' characteristics and teacher—child relationships in instruction: A meta-analysis // Educational Research Review 7. 2002. P. 177—197. DOI:10.1016/j.edurev.2012.03.001
20. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD Publishing, Paris. 2018. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
21. Pelikan E.R., Liffenegger M., Holzer J. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2021. No. 24. P. 393—418.
22. Reeve J., Tseng C-M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // Contemporary Educational Psychology. 2011. Vol. 36. Issue 4. P. 257—267.
23. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings / Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.) //

- Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. P. 183—203.
24. Takase M., Niitani M., Imai T. What educators can do to facilitate students' use of a deep approach to learning: A multisite cross-sectional design // *Nurse Education Today*. 2020. Vol. 89. P. 269—286.
25. Udehn L. The Changing Face of Methodological Individualism // *Annual Review of Sociology*. 2002. Vol. 28. P. 479—507. DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938
26. Väyrynen S., Kesälahti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills // *European Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 39. Issue 4. P. 1—15.

References

1. Busygina N.P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniy v psikhologii: Uchebnik [Qualitative and quantitative research methods in psychology]. Moscow: Yurait, 2019. 423 p.
2. Gromyko Yu.V., Margolis A.A., Rubtsov V.V. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detско-вzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyy podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: An Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Goffman E. Total'nye instituty: Per. s ang. [Total institutions]. Moscow: Elementarnyye formy, 2019. 464 p.
4. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yu [Research interview]. Per. s ang. Moscow: Smysl, 2009. 304 p.
5. Kosikova S.V. O sushchnosti uchebnoi samostoyatel'nosti shkol'nikov i urovnyakh ee razvitiya [On the essence of the educational independence of schoolchildren and the levels of its development]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya // Problems of modern education*, 2018, no. 4, pp. 143—150.
6. Kravchenko S.A. Uslozhnyayushchiesya metamorfozy — produkt «strely vremeni» i faktor sotsioprirodnnykh turbulentnostey [Increasingly complex metamorphoses are a product of the "arrow of time" and a factor of socio-natural turbulences]. *Sotsiologicheskaya issledovaniya // Sociological research*, 2018, no. 9, pp. 3—11. DOI:10.31857/S013216250001952-0
7. Lazarev V.S. K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego [To the problem of building a model of the school of the future]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no 4, pp. 69—79. DOI:10.17759/pse.2021260406
8. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva [Elektronnyy resurs] [Education for a complex society]. P.O. Luksha [i dr.]. Doklad Global Education Futures. Red. P.O. Luksha, P.D. Rabinovich, A.A. Asmolov. Moscow, 2018. 213 p. URL: https://vbushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf
9. Rubtsova O.V., Poskalovala T.A. Teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrostkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Theatrical activity as a means of development and learning in adolescence: results of an empirical study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
10. Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A. Mezhdunarodnaya ekspertnaya povestka v obrazovanii: klyuchevye kharakteristiki i problemnye zony [International Expert Agenda in Education: Key Characteristics and Problem Areas]. *Obshchie voprosy obrazovaniya // General educational issues*, 2022, no 1, pp. 11—52. DOI:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
11. Sorokin P.S., Frumin I.D. Problema "struktura/deistvie v XXI v.: Izmneniya v sotsial'noi real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoi povestki [The Structure/Action Problem in the 21st Century: Changes in Social Reality and Implications for the Research Agenda]. *Sotsiologicheskaya issledovaniya // Sociological research*, 2020, no. 7, pp. 27—36. DOI:10.31857/S013216250009571-1
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 61 p.
13. Galand B., Hospel V., Dellisse S. Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 90, no. 4, pp. 887—909. DOI:10.1111/bjep.12342
14. Griaznova O.S., Magun V.S. The Basic Values of Russian and European Schoolteachers. *Russian Social Science Review*, 2013. Vol. 54, pp. 42—68. DOI:10.1080/010611428.2013.11065505
15. Groccia J.E. What Is Student Engagement. *New directions for teaching and learning*, 2018, no. 154, pp. 45—54. DOI:10.1002/tl.20290
16. Iannone P., O'Brien B. Students' experiences of teaching at secondary school and university: sharing responsibility for classroom engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 2018, pp. 1—15. DOI:10.1080/0309877X.2017.1332352
17. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 2010. Vol. 36, pp. 1—20. DOI:10.1146/annurev.soc.012809.102506
18. Niemi R., Kumpulainen K., Lipponen L. Pupil's participation in the Finnish classrooms: turning the UN Convention on the Right of the Child into pedagogical

practices. Children's Rights, Educational Research and the UNCRC. In Gillett-Swan J., Coppock V. (ed.). The UK. Oxford, England: Symposium Books, 2016, pp. 81—100.

19. Nurmi J.E. Students' characteristics and teacher—child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 7, 2002, pp. 177—197. DOI:10.1016/j.edurev.2012.03.001

20. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD Publishing, Paris, 2018. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

21. Pelikan E.R., Lüftenegger M., Holzer J. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2021, no. 24, pp. 393—418.

22. Reeve J., Tseng C-M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities.

Contemporary Educational Psychology, 2011. Vol. 36, Issue 4, pp. 257—267.

23. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings. In Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, pp. 183—203.

24. Takase M., Niitani M., Imai T. What educators could do to facilitate students' use of a deep approach to learning: A multisite cross-sectional design. *Nurse Education Today*, 2020. Vol. 89, pp. 269—286.

25. Udehn L. The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, 2002. Vol. 28, pp. 479—507. DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938

26. Väyrynen S., Kesälahti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*, 2016. Vol. 39, Issue 4, pp. 1—15.

Информация об авторах

Гавриленко Полина Алексеевна, аспирант Института образования, аналитик лаборатории по оценке эффективности государственных мер поддержки образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Information about the authors

Polina A. Gavrilenko, PhD Student, Analyst, Laboratory for Evaluating the Effectiveness of State Measures to Support Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Получена 17.05.2022

Received 17.05.2022

Принята в печать 15.06.2022

Accepted 15.06.2022

Становление самостоятельности ребенка раннего возраста: кросс-культурные аспекты

Шинина Т.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Морозова И.Г.

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
(ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0880-097X>, e-mail: inna.opinion@gmail.com

Нгуен Туйет Лан

Национальный Педагогический Колледж Нячанга, г. Нячанг, Вьетнам
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4779>, e-mail: lannt06@gmail.com

Авторы фокусируют внимание на необходимости фиксировать новые феномены детства, а также изучать влияние родителей и значимых взрослых, их общения с ребенком в процессе взаимодействия на становление детской самостоятельности в условиях современной реальности. Рассматриваются кросс-культурные аспекты становления самостоятельности детей в России и Вьетнаме. Также представлены основные результаты одного среза исследования динамики становления самостоятельности ребенка в возрасте 2-х лет в процессе взаимодействия с предметом и в общении со взрослым. Выборку составили 43 диады (мама и ребенок) из России и Вьетнама. Цель исследования: определение стадии становления самостоятельности ребенка к 2-летнему возрасту в процессе взаимодействия с предметом и в общении со взрослым, определение уровня социально-эмоционального и адаптивного развития детей в России и Вьетнаме. Методологическую основу исследования составляет подход М.И. Лисиной. Изучение коммуникативных сигналов ребенка проводилось в процессе пятнадцатиминутного детско-родительского взаимодействия (спонтанной игры) с использованием видеосъемки с последующим анализом в программе «The Observer XT-16». Методы исследования: 1) оценка детско-родительского взаимодействия по шкале «Коммуникативные сигналы ребенка» методики «Evaluation of child-parent interaction» [ЕСPI-II]; 2) оценка социально-эмоционального развития ребенка проводилась по Шкалам развития Bayley-III (BSID-III). Результаты показали, что уровень самостоятельности у детей из российской выборки в целом выше, чем из вьетнамской. Выявлены статистически значимые различия по шкалам «Функции доучебного периода» и «Уход за собой» шкалы Бейли (BSID-III). Дети из российской выборки находятся в процессе перехода между второй и третьей стадиями динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым, дети из вьетнамской выборки продемонстрировали более выраженный репертуар индикаторов, относящихся ко 2 стадии. Также в российской выборке значительно преобладает длительность проявления индикаторов: «Чувствительность к воздействию взрослого «+» и «Чувствительность к воздействию взрослого «—».

Ключевые слова: ранний возраст, общение, отношения матери и ребенка, исследовательская активность, воспитание, родительство, стадии становления самостоятельности, видеоанализ, The Observer XT-16.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-92001 «Кросс-культурные особенности взаимодействия значимого взрослого и ребенка в России и Вьетнаме».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в проведении исследования коллег из Национального педагогического колледжа Нячанга, Вьетнам (National Pedagogical College of Nha Trang).

Для цитаты: *Шинина Т.В., Морозова И.Г., Нгуен Т.Л.* Становление самостоятельности ребенка раннего возраста: кросс-культурные аспекты // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 50—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270305>

Formation of Independence in an Early Age Child: Cross-Cultural Aspects

Tatyana V. Shinina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Inna G. Morozova

Russian State Social University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0880-097X>, e-mail: inna.opinion@gmail.com

Tuyet Lan Nguyen

National Pedagogical College of Nha Trang, Nha Trang, Vietnam

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4779>, e-mail: lannt06@gmail.com

The article points out the need to record new childhood phenomena as well as to study the influence of parents and significant adults, their communication with the child in the process of interaction on the development of children's independence in modern reality. Cross-cultural aspects of the formation of child independence in Russia and Vietnam are considered. Also presented are the main results of one assessment from the study on the dynamics of the formation of child independence at the age of 2 years in the process of interaction with the subject and in communication with an adult. Forty-three dyads (mother and child) from Russia and Vietnam took part in the study. The purpose of the study was as follows: to determine the stage of child independence formation by the age of 2 in the process of interaction with the subject and in communication with an adult; to determine the level of social, emotional and adaptive development of children in Russia and Vietnam. The methodological basis of the study is the approach of M.I. Lisina. The study of the child's communicative signals was carried out in the process of a fifteen-minute parent-child interaction (spontaneous play) using video recording, followed by analysis in the program "The Observer XT-16". Research methods: 1) assessment of child-parent interaction on the scale "Communicative signals of the child" of the technique "Evaluation of child-parent interaction" [ECPI-II]; 2) assessment of the social and emotional development of the child was carried out according to the Bayley Development Scales-III (BSID-III). The results showed that the level of independence in children from the Russian

sample is generally higher than that from the Vietnamese sample. Statistically significant differences were revealed on the scales: "Functions of the pre-learning period" and "Self-care" of the Bailey scale (BSID-III). Children from the Russian sample are in the middle of transition between the second and third stages of the dynamics of child independence development in the process of interaction with the subject and the adult, whereas children from the Vietnamese sample demonstrated a more pronounced repertoire of indicators related to stage 2. Also, in the Russian sample the duration of manifestation of the following indicators significantly dominates: "Sensitivity to the influence of an adult '+' and "Sensitivity to the influence of an adult '-'".

Keywords: toddlerhood, communication, mother-child relations, research activity, parent-child interaction, stages of development of independence, video analysis, The Observer XT-16, parenting.

Funding. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-513-92001 "Cross-cultural features of interaction between a significant adult and a child in Russia and Vietnam".

Acknowledgements. The authors are grateful to the colleagues from the National Pedagogical College of Nha Trang, Vietnam, for their help in conducting the study.

For citation: Shinina T.V., Morozova I.G., Nguyen T.L. Formation of Independence in an Early Age Child: Cross-Cultural Aspects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 50—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270305> (In Russ.).

Введение

Трансформацию современного детства изучают в настоящее время психологи, нейробиологи, социологи, антропологи, педагоги, исследователи детской субкультуры и т.д. Необходимость фиксации новых феноменов детства и изучения влияния родителей и значимых взрослых на становление детской самостоятельности в условиях современной реальности растет [31]. В области психологии развития [2; 13; 32] исследования сосредоточены на поиске предикторов становления самостоятельности, самоконтроля, самооценки, а также на раннем выявлении рисков развития ребенка [17; 22; 28; 33; 35]. Сфокусированность на раннем детстве определяет границы исследований и инструменты оценки самостоятельности и исследовательской активности ребенка, становление которых происходит в том числе во взаимодействии со значимым взрослым. В связи с этим актуальным становится вопрос о том, как повысить качество взаимодействия в диаде «значимый взрослый — ребенок» в раннем возрасте

[26]. «Взаимодействие — в наиболее широком смысле означает процесс организации совместной деятельности между ребенком и родителем и является точно определяемым поведением или набором поведенческих привычек, которые можно наблюдать и измерять» [9, с. 39]. Участие в социальном взаимодействии требует от ребенка определенного уровня анализа сенсомоторного поведения в сложной динамической системе, где социальные партнеры постоянно приспосабливаются друг к другу и своими действиями влияют друг на друга [13; 36; 38]. Качество коммуникативных сигналов взрослого при взаимодействии с ребенком в период раннего детства (жестов, физиологических проявлений экспрессии, вербального сопровождения) обуславливает развитие эмоционального фенотипа ребенка, который способен сохраняться на протяжении жизни [6; 7; 8]. Отмечено, что поведенческие проявления взрослого при взаимодействии с ребенком влияют на формирование и развитие префронтальной коры, а также на развитие характера взаи-

модействия эмоциональных и когнитивных процессов [19; 27]. Согласно транзакционным и биоэкологическим моделям развития сам ребенок также играет активную и значимую роль в собственном развитии [18; 32; 37]: не только родители воздействуют на развитие детей, но и особенности детей влияют на поведение родителей [20; 25]. Таким образом, исследования развития коммуникации ребенка со взрослым показали, что для ребенка важна не только непосредственная забота со стороны взрослого, но и партнерство по общению. Важным направлением исследования в связи с этим становится разработка модели качественных характеристик процесса взаимодействия ребенка раннего возраста и значимого взрослого, стандартизация поведенческих индикаторов ребенка для «расшифровки» его коммуникативных сигналов с выходом на построение «профиля самостоятельности» [5; 14; 15].

Кросс-культурная среда взаимодействия

В контексте изучения факторов, влияющих на становление самостоятельности ребенка, особый интерес представляет изучение особенностей взаимодействия ребенка со значимым взрослым (родителем, воспитателем) в социокультурном контексте психического развития ребенка с учетом социо-демографических особенностей [4; 24; 29; 34].

Сравнивая западный и российский подходы к общению значимого взрослого с ребенком, можно отметить, что для русской культуры характерно установление субъект-объектных отношений с маленькими детьми. Типичные для западной культуры субъект-субъектные отношения влияют на активность ребенка, апеллируют к его чувству личной ответственности за последствия своих поступков [1]. При этом в русской культурной традиции родители позднее устанавливают субъект-субъектные отношения с ребенком, чем в западной: когда в России говорят о кризисе трех лет, на западе описывают феномен кризиса двухлетнего возраста.

Для Вьетнама, как и для других стран Восточно-Азиатского региона, можно выделить

несколько особенностей, характеризующих взаимодействие родителей с детьми в раннем детстве [39]. Для Вьетнама, как и для России, характерна патриархальная семья, однако основополагающую роль в воспитании ребенка играет мать [4; 23; 30]. Во время младенчества мать, как правило, обеспечивает достаточно либеральный (permissive) подход к воспитанию, ребенку многое разрешается, но по мере взросления ребенка в семье устанавливается более авторитарный стиль воспитания по сравнению с западными странами [16]. Зачастую матери используют нефизические дисциплинарные техники с целью культивации чувства ответственности и долга перед семьей: широко применяются такие психологические манипуляции, как вызов чувства вины и стыда, особенно когда поведение ребенка не соответствует ожиданиям родителя [4; 23]. Если ребенок совершает значительный проступок, в воспитательный процесс включается отец [23].

Подходы к изучению детско-родительского взаимодействия

Социальная ситуация развития ребенка раннего возраста включает в себя систему значимых отношений ребенка с окружением и определяет направление, содержание и характер дальнейшего психического развития [23]. Взрослые планируют и направляют действия ребенка по освоению предметного мира, культуры, ценностей и норм [10]. В настоящее время растет интерес к «микроаналитическим» исследованиям того, что происходит в непосредственном взаимодействии в диаде «ребенок—взрослый» [21]. Этот новый подход опирается на изучение динамики поведения взаимодействующих социальных партнеров в реальном времени: движений глаз, поворотов головы, жестов рук, характера координации взаимодействия партнеров.

В течение пяти лет (2016-2022 гг.) мы проводили видеосоисследования на основе данного подхода и разработали систему кодирования, позволяющую фиксировать коммуникативные сигналы в процессе взаимодействия ребенка со взрослым [5; 6; 7; 15]. При кодировке отмечаются инициативные акты и ответные

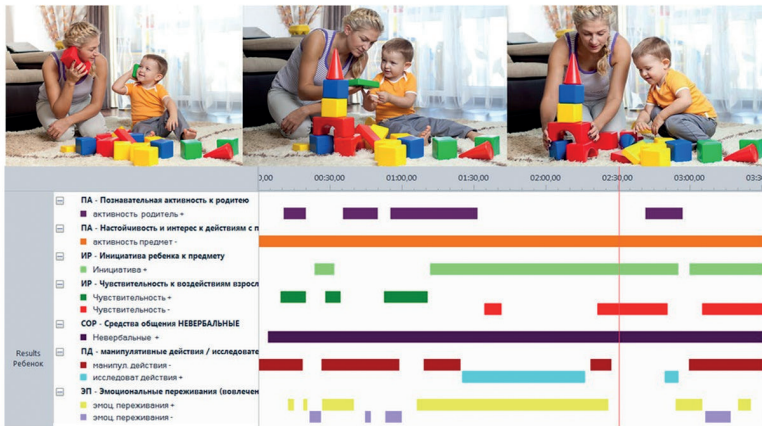
действия ребенка в адрес предмета и в адрес взрослого. На рис. 1¹ представлен пример графического профиля коммуникативных сигналов ребенка «Исследовательская самостоятельность-чувствительность», закодированных в программе «The Observer XT-16». С помощью такого профиля фиксируется динамика поведения взаимодействующих социальных партнеров.

Используемая нами система фиксации коммуникативных сигналов ребенка основывается на периодизации онтогенеза общения М.И. Лисиной и последователей [9; 11; 12], которая позволяет рассмотреть специфические формы общения ребенка со взрослым. Мы опирались на две основные линии поведения ребенка раннего возраста, обусловленные возрастными особенностями: на коммуникативную и предметную деятельность. Первая направлена на общение со взрослым, вторая — на изучение предмета. Каждый индикатор имеет положительное и отрицательное значение. **Система коди-**

ровки индикаторов «Ребенок — предмет» («РП») включает 10 индикаторов, из них 5 положительных: П1. Фокус внимания предмет «+»; П2. Инициатива к предмету «+»; П3. Предметная деятельность «+»; П4. Средства общения «+»; П5. Эмоциональные переживания «+» и 5 отрицательных: П6. Фокус внимания предмет «—»; П7. Инициатива к предмету «—»; П8. Предметная деятельность «—»; П9. Средства общения «—»; П10. Эмоциональные переживания «—». **Система кодировки индикаторов «Ребенок — взрослый» («В»)** включает 10 индикаторов, из них 5 положительных: В1. Фокус внимания взрослый «+»; В2. Инициатива к взрослому «+»; В3. Чувствительность к воздействию взрослого «+»; В4. Средства общения «+»; В5. Эмоциональные переживания «+» и 5 отрицательных: В6. Фокус внимания взрослый «—»; В7. Инициатива к взрослому «—»; В8. Чувствительность к воздействию взрослого «—»; В9. Средства общения «—»; В10. Эмоциональные переживания «—». Подробнее

Исследование видео-кейса с помощью программы The Observer XT

Построение графической схемы зафиксированных маркеров



- По итогам программы автоматически строит графическую схему
- Для более качественного анализа проверка данных проводится командой обсерверов

Рис. 1. Графический профиль коммуникативных сигналов ребенка «Исследовательская самостоятельность-чувствительность», закодированных в программе «The Observer XT-16»

¹ Раскадровка представлена из обучающего видеокейса, с использованием публичных видеоматериалов из сети Интернет.

описание системы кодировки, индикаторов и характеристик представлено в статье Т.В. Шининой и О.В. Митиной [15, с. 20—21].

В рамках проводимых нами исследований мы анализируем реальный контакт ребенка и родителя и стремимся выделить стратегии развития личности ребенка, учитывая его потребности. В данном кросс-культурном исследовании основной фокус нашего внимания был направлен на индикаторы коммуникативных сигналов, которые позволяют зарегистрировать «самостоятельность — зависимость» ребенка 2-х лет в процессе игрового взаимодействия с родителем. Исходя из задач исследования, мы использовали новую комбинацию коммуникативных индикаторов (8 индикаторов из 20) с построением модели фиксации с двумя измерениями: (1) самостоятельное проявление сигналов к предмету и (2) взаимодействие со взрослыми. Модель кодировки представлена на рис. 2.

По нашему мнению, динамика становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым, представленная на рис. 3, включает в себя 3 стадии: Стадия 1. «Зависимость ребен-

ка» (индикаторы: П7; П8; В3; В7); Стадия 2. «Становление самостоятельности ребенка через взрослого и предмет» (индикаторы: В2; В3; П2; П3); Стадия 3. «Самостоятельность ребенка» (индикаторы: П2; П3; В8; В7). На стадии 1. «Зависимость ребенка» ребенок проявляет объектную позицию: он не проявляет исследовательского интереса к предмету, манипулирует разными предметами, ждет инициативы и поддержки от взрослого, проявляет повышенную чувствительность к любым предложениям взрослого. На стадии 2. «Становление самостоятельности ребенка через взрослого и предмет» ребенок начинает активно исследовать предмет, проявляет инициативу к взрослому, вовлекая его в совместную деятельность, и демонстрирует чувствительность к тому, что дает взрослый в момент игрового взаимодействия. На стадии 3. «Самостоятельность ребенка» у ребенка появляется собственная позиция. Он точно понимает, что хочет, проявляет инициативу к предмету, исследует его и активно взаимодействует с ним. При этом в случае вмешательства взрослого в игровую деятельность ребенок отстаивает свои границы.



Рис. 2. Модель кодировки коммуникативных сигналов ребенка «Исследовательская самостоятельность-чувствительность»



Рис. 3. Динамика становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым

Программа исследования, характеристика выборки и применяемые методики

В рамках лонгитюдного исследования взаимодействия родителей и детей из России и Вьетнама изучалась связь между поведением ребенка в процессе игрового взаимодействия со значимым взрослым (в данном случае — с мамой) и уровнем социально-эмоционального развития малышей. В данной статье представлены основные результаты одного среза исследования динамики становления самостоятельности ребенка в возрасте 2-х лет в процессе взаимодействия с предметом и в общении со взрослым, определение стадии становления самостоятельности ребенка к 2-летнему возрасту в процессе взаимодействия с предметом и в общении со взрослым, определение уровня социально-эмоционального и адаптивного развития детей в России и Вьетнаме.

В исследовании приняли участие 43 диады (мама + ребенок): 22 диады из России и 21 диада из Вьетнама, г. Нячанг. Всего в исследовании приняли участие 43 типично развивающихся малыша в возрасте от 22 до 26 месяцев (среднее значение $M=23,35$, стандартное отклонение $SD=1,35$), из которых 19 мальчиков (44,2%) и 24 девочки (54,8%).

В проекте участвовали семьи, которые соответствовали критериям: (1) полная семья с биологическими родителями, (2) отсутствие пороков развития головного мозга, сердца и других внутренних органов, (3) отсутствие недоношенности, перинатальных и постнатальных травм, (4) русскоязычная среда, в которой развивается ребенок в России и (5) вьетнамская среда, в которой развивается ребенок во Вьетнаме.

В исследовании мы использовали следующие методики:

1) Методика изучения социально-эмоционального развития ребенка — Шкалы развития Bayley-III (Bayley Scales of Infant and Toddler Development (BSID-III)). Процедура исследования включала опрос значимого взрослого по всем блокам методики с внесением данных в бланк ответов.

2) Методика оценки детско-родительского взаимодействия «Evaluation of child-parent interaction» (ECPI-2 ред.) — Шкала «Коммуникативные сигналы ребенка», включая комбинацию индикаторов, позволяющих фиксировать самостоятельную исследовательскую активность ребенка по отношению к предмету и значимому взрослому в процессе спонтанной игры [4; 15; 36].

Исследования проводились в условиях полифункциональной среды, когда совместно с

родителями определялись значимые предметы ребенка, с которыми он любит взаимодействовать в свободное время и может проявить активную позицию. Мы не стандартизировали набор предметов и учитывали индивидуальные особенности и предпочтения ребенка. Процедура исследования включала в себя инструкцию для родителя: «Поиграйте с ребенком так, как вы играете дома». 15 минут детско-родительского взаимодействия фиксировалось с использованием видео. Затем проводился анализ видеокейса, отмечались микродействия ребенка. Далее осуществлялась кодировка сигналов ребенка с помощью программы «The Observer XT-16». Анализ видеозаписей проводился двумя поведенческими аналитиками, прошедшими специальное обучение и достигшими при независимом анализе одних и тех же записей коэффициенты согласованности экспертных оценок индикаторов для ребенка 87%-ного уровня совпадения результатов [5].

Статистическая обработка полученных данных проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26.0. Были использованы методы математической обработки эмпирических данных: корреляционный и факторный анализ, определение статистической значимо-

сти различий парных измерений на основе U-критерия Манна-Уитни.

Результаты

Для выявления различий коммуникативных сигналов, проявляемых детьми в процессе взаимодействия со взрослым в России и Вьетнаме, были вычислены значения U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 1).

Статистически значимые различия в зависимости от страны проживания выявлены по следующим коммуникативным индикаторам ребенка: П8. Предметная деятельность «—» (U=4, p<0.001), В3. Чувствительность к воздействию взрослого «+» (U=1, p<0.001) и В8. Чувствительность к воздействию взрослого «—» (U=7, p<0.002). Индикатор В3. Чувствительность к взрослому «+» в российской выборке проявлялся дольше (M=258; SD=61), чем во вьетнамской (M=61; SD=33). Индикатор В8. Чувствительность к взрослому «—» в российской выборке проявлялся дольше (M=80; SD=53), чем во вьетнамской (M=14; SD=19). Полученные данные позволяют говорить о доминировании и усилении поведенческого паттерна чувствительности над инициативностью в процессе детско-ро-

Таблица 1

Описательные статистики и значения U-критерия Манна-Уитни по коммуникативным сигналам ребенка для двух независимых выборок (N=43)

Переменные исследования	Описательные статистики*				Значения U-критерия Манна-Уитни	p-уровень значимости
	Россия (N=22)		Вьетнам (N=21)			
	M (SD) (сек.)	Me (сек.)	M (SD) (сек.)	Me (сек.)		
П2. Инициатива к предмету «+»	252 (133)	247.5	328 (134)	328	58.5	0.30
П7. Инициатива к предмету «—»	43 (36)	36	29 (82)	4	21.5	0.07
П3. Предметная деятельность «+»	418 (90)	471.5	442 (117)	462	53	0.57
П8. Предметная деятельность «—»	60 (48)	42	6 (10)	0	4	0.001
В2. Инициатива к взрослому «+»	41 (40)	34	54 (26)	45	57.5	0.34
В3. Чувствительность к воздействию взрослого «+»	258 (87)	254	61 (33)	58	1	0.001
В8. Чувствительность к воздействию взрослого «—»	80 (53)	65	14 (19)	7	7	0.002

Условное обозначение: * — продолжительность проявления индикатора в течение 15 мин., усредненное по диадам.

дительского взаимодействия. Ребенку важно быть отзывчивым на сигналы родителя и соответствовать его ожиданиям, что особенно проявилось в выборке из России.

Для выявления различий уровня социально-эмоционального развития и сформированности навыков, необходимых в обычной повседневной жизни, между выборками из России и Вьетнама были вычислены значения U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 2).

Статистически значимые различия в зависимости от страны проживания выявлены по следующим шкалам: «Функции доучебного периода» ($U=140.5$, $p<0.03$) и «Уход за собой» ($U=125$, $p<0.01$).

Обсуждение результатов

Фундаментальная роль взаимодействия ребенка раннего возраста со значимым взрослым сегодня приобретает новое значение с точки зрения становления исследовательской активности и самостоятельности ребенка. Несмотря на высокий и постоянный интерес к теме раннего развития, детско-родительское взаимодействие на начальном этапе онтогенеза изучено недостаточно полно и чаще всего представлено описательно, через перечисление нормативов развития.

Настоящее исследование позволило выделить значимые поведенческие индикаторы детской самостоятельности, выявить стадии становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и в общении со взрослым, а также определить уровни социально-эмоционального и адаптивного развития детей раннего возраста из России и Вьетнама.

Полученные результаты показали, что дети из российской выборки находятся в процессе перехода между второй и третьей стадиями динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым. Дети из России проявляли инициативу к предмету, исследовали предмет, проявляли инициативу к взрослому, вовлекая его в совместную деятельность и демонстрируя чувствительность к тому, что дает взрослый в момент игрового взаимодействия, что характерно для второй стадии. При этом индикатор Чувствительность к взрослому «—» в российской выборке проявлялся гораздо дольше, чем во вьетнамской, что позволяет зафиксировать динамику движения к третьей стадии. В свою очередь, дети из Вьетнама продемонстрировали более выраженный репертуар индикаторов, относящихся ко второй

Таблица 2

Описательные статистики и значения U-критерия Манна-Уитни по шкалам BSID-III для двух независимых выборок (N=43)

Шкалы BSID-III	Описательные статистики				Значения U-критерия Манна-Уитни	p-уровень значимости
	Россия (N=22)		Вьетнам (N=21)			
	M (SD)	Me	M (SD)	Me		
Социально-эмоциональная	107.6 (7.9)	108	105.1 (13.7)	109	213.5	0.67
Общение	46.0 (11.9)	41.5	44.95 (13.51)	44	219	0.77
Жизнь в сообществе	22.8 (9.3)	22	26.2 (16.4)	28	250.5	0.64
Функции доучебного периода	18.1 (10.4)	14	12.2 (8.3)	10	140.5	0.03
Жизнь дома	45.5 (10.1)	44.5	41.9 (15.7)	46	213.5	0.67
Здоровье и безопасность	40.5 (8.5)	40	36.1 (12.6)	35	186	0.27
Досуг	44.7 (7.9)	43.5	44.1 (8.8)	44	229	0.96
Уход за собой	50.8 (7.6)	50	44.0 (9.4)	45	125	0.01
Саморегуляция	47.1 (8.0)	47.5	45.2 (13.2)	44	215	0.69
Социальная среда	44.3 (8.7)	41.5	41.5 (10.6)	40	189.5	0.31
Моторика	62.7 (4.1)	63.5	63.2 (7.9)	62	228.5	0.95

стадии динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым: П2. Инициатива к предмету «+»; П3. Предметная деятельность «+»; В2. Инициатива к взрослому «+»; В3. Чувствительность к воздействию взрослого «+».

Проявлений индикатора В7. Инициатива к взрослому «—» не было зафиксировано ни в одной из выборок. Этот индикатор характеризуется исключением родителя из игры и проявлением автономности в момент взаимодействия с предметом. Такой результат может говорить о несформированности потребности играть самостоятельно, обусловленной возрастом или повышенной активностью и директивностью родителя в процессе взаимодействия. Ранее нами было установлено, что российские матери используют стратегии дидактической и спонтанной игры независимо друг от друга, а вьетнамские матери более склонны использовать обе стратегии одновременно. Показатели по частоте использования развивающих игрушек по отношению к традиционным в российской выборке выше, чем во вьетнамской. В наборе представленных игрушек значимых различий выявлено не было [4].

Отдельно стоит отметить, что высокий уровень чувствительности к взрослому «+» предполагает переключение внимания ребенка с предмета на взрослого и снижение, вплоть до прекращения, предметной (исследовательской) деятельности ребенка. Предметная деятельность «—» характеризует моменты, когда родитель прерывает инициативный акт ребенка и предлагает другой вид деятельности; данное отличие наблюдается в российской выборке, а во вьетнамской выборке можно зафиксировать низкие значения по данному индикатору, что также подтверждается статистическими данными.

Результаты по шкалам Бейли (BSID-III) подтверждают результаты, полученные по методике ECPI, т.е. уровень самостоятельности у детей из российской выборки в целом выше, чем у детей из вьетнамской. Выявлены статистически значимые различия по шкалам: «Функции доучебного периода» и «Уход за собой», которые фиксируют развитие навыков и позволяют говорить о сформированности

операционно-технического блока самостоятельности. В целом по шкалам Бейли (BSID-III) в обеих выборках отмечается достаточно высокий (выше среднего) уровень сформированности социально-эмоциональных навыков и моделей поведения по 10 областям навыков.

Следует отметить, что, согласно ранее проведенным нами исследованиям, игрушки и игры вьетнамских детей связаны с ориентированием в быту и направлены на формирование социально-бытовых навыков. Это подтверждается полученными данными по шкале «Жизнь в сообществе» Бейли (BSID-III): показатели вьетнамской выборки в целом выше, чем российской. Игрушки и игры российских детей в основном носят развивающий характер, что подтверждается высокими показателями по шкале «Функции доучебного периода» Бейли (BSID-III).

Основные итоги исследования

1. Дети из российской выборки находятся в процессе перехода между второй и третьей стадиями динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым, при этом следует отметить, что в российской выборке значительно преобладает длительность проявления индикаторов В3. Чувствительность к воздействию взрослого «+» и В8. Чувствительность к воздействию взрослого «—».

2. Дети из вьетнамской выборки продемонстрировали более выраженный репертуар индикаторов, относящихся ко второй стадии динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым.

3. Не было зафиксировано ни одного проявления индикатора В7. Инициатива к взрослому «—», что говорит о несформированности такой потребности и является свидетельством того, что ни один из респондентов не осуществил переход на третью стадию динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым. В данном случае это обусловлено ранним возрастом участников (от 22 до 26 месяцев) и дает основания предполагать его появление позднее — на следующем

этапе лонгитюдного исследования (в возрасте 36 месяцев).

4. Уровень самостоятельности у детей из российской выборки в целом выше, чем у детей из вьетнамской. Выявлены статистически значимые различия по шкалам: «Функции доучебного периода» и «Уход за собой» по шкалам Бейли (BSID-III), что позволяет говорить о сформированности операционно-технического блока самостоятельности. Полученные данные могут быть обусловлены в том числе различиями в игровом арсенале детей. Игрушки и игры вьетнамских детей связаны с ориентированием в быту и направлены на формирование социально-бытовых навыков, что могло повлиять на показатели по шкале «Жизнь в сообществе», а игрушки и

игры российских детей в основном носят развивающий характер, что могло дать высокие показатели по шкале «Функции доучебного периода» Бейли (BSID-III).

5. Требуется дальнейшая работа по исследованию динамики становления самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия с предметом и взрослым на третьем этапе лонгитюдного исследования (в 36 месяцев). Это позволит детализировать основные новообразования онтогенеза личностного развития ребенка в процессе взаимодействия со значимым взрослым, выявить доминантные типы поведения детей раннего возраста, а также изучить влияние значимого взрослого на формирование познавательной активности и самостоятельности детей.

Литература

1. Андреева А.Д., Лисичкина А.Г. Культурная традиция обращения взрослых к ребенку раннего возраста как проекция образа детства // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-traditsiya-obrascheniya-vzroslykh-k-rebenku-rannego-vozrasta-kak-proektsiya-obraza-detstva> (дата обращения: 03.02.2022).
2. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102—108. DOI:10.17759/chp.2018140211
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. 1984. 400 с.
4. Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Шведовская А.А., Морозова И.Г., Ефремова Е.В., Нгуен Т.Х., Нгуен Т.Л. Взаимодействие значимого взрослого с ребенком раннего возраста в России и Вьетнаме // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 47—62. DOI:10.17759/pse.2019240605
5. Галасюк И.Н., Шинина Т.В., Иргашев Н.Р., Морозова И.Г., Пасечник О.Н. Открытая профессиональная экспертиза методики детско-родительского взаимодействия: векторы развития психологического инструментария // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2018. Том 3. № 48. С. 5—24.
6. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (срi-2.0): практ. пособие / Под ред. И.Н. Галасюк, Т.В. Шининой. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2019. 223 с.
7. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ECPI). М.: ИТД Перспектива, 2017. 304 с.
8. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. Том 3. № 3(35). С. 71—79. DOI:10.11621/npj.2019.0308
9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
10. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5—10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
11. Смирнова Е.О. Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников // Педагогика. М.: Педагогика. 2020. № 3. С. 72—82.
12. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Том 2. № 2(34). С. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0205
13. Токарская Л.В., Лаврова М.А., Бакушкина Н.И., Галасюк И.Н., Коряков Я.И., Пасечник О.Н., Пермьякова М.Е., Хлыстова Е.В., Чегодаев Д.А., Шинина Т.В. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста: коллективная монография / Под ред. Л.В. Токарской.. Екатеринбург, 2019. 206 с.
14. Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 50—68. DOI:10.17759/pse.2019240104
15. Шинина Т.В., Митина О.В. Шкала коммуникативных сигналов ребенка раннего возраста:

- оценка детско-родительского взаимодействия // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 17—27. DOI:10.17759/chp.2022180102
16. Ang R.P.H., Goh D.H.L. Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster analytic investigation // Contemporary Family Therapy. 2006. Vol. 28. № 1. P. 131—151. DOI:10.1007/s10591-006-9699-y
17. Barlow J., Coren E. The Effectiveness of Parenting Programs: A Review of Campbell Reviews // Research on Social Work Practice. 2018. Vol. 28. № 1. P. 99—102. DOI:10.1177/1049731517725184
18. Belsky J. The determinants of parenting: a process model // Child Development. 1984. Vol. 55. № 1. P. 83—96. DOI:10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x
19. Boldt L.J., Goffin K.C., Kochanska G. The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: a longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence // Developmental psychology. 2020. Vol. 56. № 3. P. 431—443. DOI:10.1037/dev0000862
20. Collins W.A., Maccoby E.E., Steinberg L., Hetherington E.M., Bornstein M.H. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture // The American psychologist. 2000. Vol. 55. № 2. P. 218—32. DOI:10.1037/0003-066X.55.2.218
21. Dishion T.J., Mun C.J., Tein J.Y., Kim H., Shaw D.S., Gardner F., Wilson M.N., Peterson J. The Validation of Macro and Micro Observations of Parent-Child Dynamics Using the Relationship Affect Coding System in Early Childhood // Prevention Science. 2017. Vol. 18. № 3. P. 268—280. DOI:10.1007/s11211-016-0697-5
22. Finan S.J., Swierzbiolek B., Priest N., Warren N., Yap M. Parental engagement in preventive parenting programs for child mental health: a systematic review of predictors and strategies to increase engagement // PeerJ. 2018. Vol. 27. № 6. DOI:10.7717/peerj.4676
23. Jambunathan S., Burts D.C., Pierce S. Comparisons of parenting attitudes among five ethnic groups in the United States // Journal of Comparative Family Studies. 2000. Vol. 31. № 4. P. 395—406. DOI:10.3138/jcfs.31.4.395
24. Keller H. Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. Vol. 115. № 45. P. 11414—11419. DOI:10.1073/pnas.1720325115
25. Kochanska G., Friesenborg A.E., Lange L.A., Martel M.M., Kochanska G. Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship // Journal of personality and social psychology. 2004. Vol. 86. № 5. P. 744—59. DOI:10.1037/0022-3514.86.5.744
26. Kochanska G., Boldt L.J., Goffin K.C. Early Relational experience: a foundation for the unfolding dynamics of parent-child socialization // Child development perspectives. 2019. Vol. 13. № 1. P. 41—47. DOI:10.1111/cdep.12308
27. Madigan S., Prime H., Graham S.A., Rodrigues M., Anderson N., Khoury J., Jenkins J.M. Parenting Behavior and Child Language: A Meta-analysis // Pediatrics. 2019. Vol. 144. № 4. DOI:10.1542/peds.2018-3556
28. McLeod B.D., Sutherland K.S., Martinez R.G., Conroy M.A., Snyder P.A., Southam-Gerow M.A. Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms // Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research. 2017. Vol. 18. № 2. P. 204—213. DOI:10.1007/s11211-016-0703-y
29. Mejia A., Leijten P., Lachman J.M., Parra-Cardona J.R. Different Strokes for Different Folks? Contrasting Approaches to Cultural Adaptation of Parenting Interventions // Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research. 2017. Vol. 18. № 6. P. 630—639. DOI:10.1007/s11211-016-0671-2
30. Rindermann H., Hoang Q.S.N., Baumeister A.E.E. Cognitive ability, parenting and instruction in Vietnam and Germany // Intelligence. 2013. Vol. 41. № 5. P. 366—377. DOI:10.1016/j.intell.2013.05.011
31. Roos L.E. (ed.). Supporting families to protect child health: Parenting quality and household needs during the COVID-19 pandemic // PLoS ONE. 2021. Vol. 16. № 5. DOI:10.1371/journal.pone.0251720
32. Sameroff A. (ed.). The transactional model of development: How children and contexts shape each other // American Psychological Association. 2009. DOI:10.1037/11877-000
33. Sanders M.R., Turner K.M.T., Metzler C.W. Applying Self-Regulation Principles in the Delivery of Parenting Interventions // Clinical child and family psychology review. 2019. Vol. 22. № 1. P. 24—42. DOI:10.1007/s10567-019-00287-z
34. Savina E., Wan K. Cultural Pathways to Socio-Emotional Development and Learning // Journal of Relationships Research. 2017. Vol. 8. DOI:10.1017/jrr.2017.19
35. Shaw D.S., Galán C.A., Lemery-Chalfant K., Dishion T.J., Elam K.K., Wilson M.N., Gardner F. Trajectories and Predictors of Children's Early-Starting Conduct Problems: Child, Family, Genetic, and Intervention Effects // Development and psychopathology. 2019. Vol. 31. № 5. P. 1911—1921. DOI:10.1017/S0954579419000828
36. Shockley K., Santana M.V., Fowler C.A. Mutual interpersonal postural constraints are involved in cooperative conversation // Journal of experimental psychology. Human perception and performance. 2003. Vol. 29. № 2. P. 326—332. DOI:10.1037/0096-1523.29.2.326
37. Wachs T.D., McCrae R.R., Kohnstamm G.A., Kohnstamm G.A. (Eds.). Temperament in Context (ed.). Psychology Press. 2001. DOI:10.4324/9781410600967

38. Weisberg D.S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. Embracing complexity: Rethinking the relation between play and learning: Comment on Lillard et al. // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. № 1. P. 35—39. DOI:10.1037/a0030077
39. Lin X., Li H., Yang W. Bridging a Cultural Divide Between Play and Learning: Parental Ethnotheories of Young Children's Play and Their Instantiation in Contemporary China // *Early Education and Development*. 2019. Vol. 30. № 1. P. 82—97. DOI:10.1080/10409289.2018.1514846
- References**
1. Andreeva A.D., Lisichkina A.G. Kul'turnaya traditsiya obrashcheniya vzroslykh k rebenku rannego vozrasta kak proektsiya obraza detstva [The cultural tradition of adults addressing a young child as a projection of the image of childhood]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya // Theoretical and experimental psychology*, 2019, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-traditsiya-obrascheniya-vzroslykh-k-rebenku-rannego-vozrasta-kak-proektsiya-obraza-detstva> (Accessed 03.02.2022). (In Russ.).
 2. Veraksa N.E. Detskoe razvitiye: dve paradigmy [Child Development: Two Paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102—108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ., abstr. in Engl.).
 3. Vygot'skiĭ L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4 [Collected works: in 6 vol. Vol. 4]. In Zaporozhtsa A.V. (ed.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
 4. Galasyuk I.N., Shinina T.V., Shvedovskaya A.A., Morozova I.G., Efremova E.V., Nguen T.Kh., Nguen T.L. Vzaimodeistvie znachimogo vzroslogo s rebenkom rannego vozrasta v Rossii i V'etname [Significant Adult Interaction with Young Child in Russia and Vietnam]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 47—62. DOI:10.17759/pse.2019240605 (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Galasyuk I.N., Shinina T.V., Irgashev N.R., Morozova I.G., Pasechnik O.N. Otkrytaya professional'naya ekspertiza metodiki detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya: vektory razvitiya psikhologicheskogo instrumentariya [Open professional examination of the methodology of parent-child interaction: development vectors of psychological tools]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii [Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology]*, 2018, no. 3(48), pp. 5—24. (In Russ., abstr. in Engl.).
 6. Galasyuk I.N. Semeinaya psikhologiya: metodika «otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya». Evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0) [Family psychology: evaluation of child-parent interaction (ecpi-2.0)]. In Galasyuk I.N., Shinina T.V. (eds.). Moscow: Publ. Yurait, 2019. 223 p. (In Russ.).
 7. Galasyuk I.N., Shinina T.V. «Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya» Evaluation of child-parent interaction (ECPI) [Evaluation of child-parent interaction (ECPI)]. Moscow: Publ. ITD Perspektiva, 2017. 304 p. (In Russ.).
 8. Karabanova O.A. V poiskah optimal'nogo stilja roditel'skogo vospitaniya [Finding the Best Parenting Style]. *Nacional'nyĭ psikhologicheskij zhurnal // National Psychological Journal*, 2019. Vol. 3, no. 3(35), pp. 71—79. DOI:10.11621/npj.2019.0308 (In Russ.).
 9. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obschenii [The formation of the personality of the child in communication]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
 10. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a Changing World]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5—10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
 11. Smirnova E.O. Vliyanie predmetno-prostranstvennoj sredy na igrovuju iniciativnost' doskol'nikov [The influence of the object-spatial environment on the game initiative of preschoolers]. *Pedagogika // Pedagogy*, 2020, no. 3, pp. 72—82. (In Russ.).
 12. Smirnova E.O. Specifika sovremennogo doskol'nogo detstva [Specifics of modern childhood]. *Nacional'nyĭ psikhologicheskij zhurnal // National Psychological Journal*, 2019. Vol. 2, no. 2(34), pp. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0205 (In Russ.).
 13. Tokarskaya L.V., Lavrova M.A., Bakushkina N.I., Galasyuk I.N., Koryakov Ya.I., Pasechnik O.N., Permyakova M.E., Khlystova E.V., Chegodaev D.A., Shinina T.V. Detsko-roditel'skoe vzaimodeistvie i razvitiye rebenka rannego vozrasta [Child-parent interaction and early childhood development]. Pod redaktsiei L.V. Tokarskoi: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2019. 206 p. (In Russ.).
 14. Shinina T.V., Mitina O.V. Razrabotka i aprobatsiya oprosnika «Gotovnost' podrostkov k samostojatel'noj zhizni»: ocenka i razvitiye zhiznennykh navykov [Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 50—68. DOI:10.17759/pse.2019240104 (In Russ., in Engl.).
 15. Shinina T.V., Mitina O.V. Shkala kommunikativnykh signalov rebenka rannego vozrasta: otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya [Early Childhood Communication Signals Scale: Assessing Child-Parent Interaction]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 17—27. DOI:10.17759/chp.2022180102 (In Russ., in Engl.).

16. Ang R.P.H., Goh D.H.L. Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 2006. Vol. 28, no. 1, pp. 131—151. DOI:10.1007/s10591-006-9699-y
17. Barlow J., Coren E. The Effectiveness of Parenting Programs: A Review of Campbell Reviews. *Research on Social Work Practice*, 2018. Vol. 28, no. 1, pp. 99—102. DOI:10.1177/1049731517725184
18. Belsky J. The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 1984. Vol. 55, no. 1, pp. 83—96. DOI:10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x
19. Boldt L.J., Goffin K.C., Kochanska G. The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: a longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental psychology*, 2020. Vol. 56, no. 3, pp. 431—443. DOI:10.1037/dev0000862
20. Collins W.A., Maccoby E.E., Steinberg L., Hetherington E.M., Bornstein M.H. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *The American psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 2, pp. 218—232. DOI:10.1037/0003-066X.55.2.218
21. Dishion T.J., Mun C.J., Tein J.Y., Kim H., Shaw D.S., Gardner F., Wilson M.N., Peterson J. The Validation of Macro and Micro Observations of Parent-Child Dynamics Using the Relationship Affect Coding System in Early Childhood. *Prevention Science*, 2017. Vol. 18, no. 3, pp. 268—280. DOI:10.1007/s11121-016-0697-5
22. Finan S.J., Swierzbiolek B., Priest N., Warren N., Yap M. Parental engagement in preventive parenting programs for child mental health: a systematic review of predictors and strategies to increase engagement. *Peer J.*, 2018. Vol. 27, no. 6. DOI:10.7717/peerj.4676
23. Jambunathan S., Burt D.C., Pierce S. Comparisons of parenting attitudes among five ethnic groups in the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 2000. Vol. 31, no. 4, pp. 395—406. DOI:10.3138/jcfs.31.4.395
24. Keller H. Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2018. Vol. 115, no. 45, pp. 11414—11419. DOI:10.1073/pnas.1720325115
25. Kochanska G., Friesenborg A.E., Lange L.A., Martel M.M., Kochanska G. Parents' personality and infants' temperament as contributors to their emerging relationship. *Journal of personality and social psychology*, 2004. Vol. 86, no. 5, pp. 744—59. DOI:10.1037/0022-3514.86.5.744
26. Kochanska G., Boldt L.J., Goffin K.C. Early Relational experience: a foundation for the unfolding dynamics of parent-child socialization. *Child development perspectives*, 2019. Vol. 13, no. 1, pp. 41—47. DOI:10.1111/cdep.12308
27. Madigan S., Prime H., Graham S.A., Rodrigues M., Anderson N., Khoury J., Jenkins J.M. Parenting Behavior and Child Language: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 2019. Vol. 144, no. 4. DOI:10.1542/peds.2018-3556
28. McLeod B.D., Sutherland K.S., Martinez R.G., Conroy M.A., Snyder P.A., Southam-Gerow M.A. Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 2017. Vol. 18, no. 2, pp. 204—213. DOI:10.1007/s11121-016-0703-y
29. Mejia A., Leijten P., Lachman J.M., Parra-Cardona J.R. Different Strokes for Different Folks? Contrasting Approaches to Cultural Adaptation of Parenting Interventions. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 2017. Vol. 18, no. 6, pp. 630—639. DOI:10.1007/s11121-016-0671-2
30. Rindermann H., Hoang Q.S.N., Baumeister A.E.E. Cognitive ability, parenting and instruction in Vietnam and Germany. *Intelligence*, 2013. Vol. 41, no. 5, pp. 366—377. DOI:10.1016/j.intell.2013.05.011
31. Roos L.E. (ed.). Supporting families to protect child health: Parenting quality and household needs during the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, 2021. Vol. 16, no. 5. DOI:10.1371/journal.pone.0251720
32. Sameroff A. (ed.). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. *American Psychological Association*, 2009. DOI:10.1037/11877-000
33. Sanders M.R., Turner K.M.T., Metzler C.W. Applying Self-Regulation Principles in the Delivery of Parenting Interventions. *Clinical child and family psychology review*, 2019. Vol. 22, no. 1, pp. 24—42. DOI:10.1007/s10567-019-00287-z
34. Savina E., Wan K. Cultural Pathways to Socio-Emotional Development and Learning. *Journal of Relationships Research*, 2017. Vol. 8. DOI:10.1017/jrr.2017.19
35. Shaw D.S., Galán C.A., Lemery-Chalfant K., Dishion T.J., Elam K.K., Wilson M.N., Gardner F. Trajectories and Predictors of Children's Early-Starting Conduct Problems: Child, Family, Genetic, and Intervention Effects. *Development and psychopathology*, 2019. Vol. 31, no. 5, pp. 1911—1921. DOI:10.1017/S0954579419000828
36. Shockley K., Santana M.V., Fowler C.A. Mutual interpersonal postural constraints are involved in cooperative conversation. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 2003. Vol. 29, no. 2, pp. 326—332. DOI:10.1037/0096-1523.29.2.326
37. Wachs T.D., McCrae R.R., Kohnstamm G.A., Kohnstamm G.A. (Eds.). Temperament in Context (ed.). *Psychology Press*, 2001. DOI:10.4324/9781410600967
38. Weisberg D.S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. Embracing complexity: Rethinking the relation between play and learning: Comment on Lillard et al.

Psychological Bulletin, 2013. Vol. 139, no. 1, pp. 35—39. DOI:10.1037/a0030077
39. Lin X., Li H., Yang W. Bridging a Cultural Divide Between Play and Learning: Parental Ethnotheories of Young Children's Play and Their Instantiation in Contemporary China. *Early Education and Development*, 2019. Vol. 30, no. 1, pp. 82—97. DOI:10.1080/10409289.2018.1514846

Информация об авторах

Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Морозова Инна Григорьевна, старший преподаватель факультета психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0880-097X>, e-mail: inna.opinion@gmail.com

Нгуен Туйет Лан, ректор, Национальный Педагогический Колледж Нячанга, г. Нячанг, Социалистическая Республика Вьетнам, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4779>, e-mail: lannt06@gmail.com

Information about the authors

Tatyana V. Shinina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5572-9104>, e-mail: shininatv78@gmail.com

Inna G. Morozova, Senior Lecturer, Faculty of Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0880-097X>, e-mail: inna.opinion@gmail.com

Tuyet Lan Nguyen, Rector, National Pedagogical College of Nha Trang, Nha Trang, Vietnam, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2212-4779>, e-mail: lannt06@gmail.com

Получена 28.02.2022

Received 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Accepted 30.04.2022

Суицидальность и чувство авторства собственной жизни: опросник М. Линехан «Причины для жизни»

Чистопольская К.А.

ГБУЗ «Городская клиническая больница имени А.К. Ерамишанцева Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «ГКБ имени А.К. Ерамишанцева ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Колачев Н.И.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>, e-mail: nkolachev@hse.ru

Ениколопов С.Н.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Николаев Е.Л.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ имени И.Н. Ульянова»), г. Чебоксары, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Дровосеков С.Э.

ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 619» (ГБОУ СОШ № 619), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Авторами отмечается, что чувство авторства собственной жизни, или субъектность, — важное понятие в психологии личности, однако этот феномен мало исследуется в суицидологии. При адаптации опросника М. Линехан «Причины для жизни» предложено рассмотреть эту методику через призму данного конструкта. В исследовании участвовали 490 студентов (341 женщина, возраст — 17—28 лет (19.3 ± 1.2)) и 146 суицидальных пациентов (105 женщин, возраст — 16—48 лет (23.1 ± 5.9)). Структура русскоязычной версии опросника изучалась с помощью модели современной теории тестирования, которая показала, что все утверждения инструмента имеют приемлемое согласие с моделью. Однако были исключены три пункта опросника как не удовлетворяющие критерию измерительной инвариативности. Разброс показателей надежности составил от .74 до .93 по α Кронбаха и от .73 до .92 по IRT-надежности. Анализ конструктивной валидности показал, что наиболее благоприятными факторами являются шкалы «убежденность в совладании и выживании» и «забота о детях», которые в наибольшей степени отвечают критериям внутренней мотивации и регуляции, а фактор «страх суицида» не проявил себя как защитный фактор, поскольку положи-

тельно коррелировал с факторами негативного самоотношения. Факторы «ответственность перед семьей», «моральные запреты» можно отнести к внутренней мотивации, а «страх социального осуждения» — к внешней. Таким образом, опросник «Причины для жизни» прошел успешную адаптацию и может использоваться в исследовательских задачах и в клинической практике, косвенно позволяет оценить чувство авторства респондента.

Ключевые слова: суицид, причины для жизни, авторство, субъектность, самодетерминация.

Для цитаты: Чистопольская К.А., Колачев Н.И., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Дровосеков С.Э. Суицидальность и чувство авторства собственной жизни: опросник М. Линехан «Причины для жизни» // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 65—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270306>

Suicidality and Agency: The Reasons for Living Inventory by M. Linehan

Ksenia A. Chistopolskaya

Eramishantsev Moscow City Clinical Hospital, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Nikita I. Kolachev

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>, e-mail: nkolachev@hse.ru

Sergey N. Enikolopov

Mental Health Research Center, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Evgeni L. Nikolaev

Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Sergei E. Drovosekov

General secondary school no. 619, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Agency, or subjectivity is an important concept in personality psychology, but this phenomenon is less studied in suicidology. During the adaptation of the M. Linehan inventory Reasons for Living we proposed to look at the inventory through the lens of this construct. The study had two samples: students, N=490 (341 females, aged 17—28 (19.3±1.2)), and suicidal patients N=146 (105 females, aged 16—48 (23.1±5.9)). The structure of the Russian version of the inventory was studied with the IRT-model, which showed that all items of the inventory agree acceptably with the model. But three items were excluded, as they didn't satisfy the criterion of measured invariance. The indices of reliability ranged from .74 to .93 according to Cronbach's α , and from .73 to .92 according to IRT-reliability. The analysis of construct validity showed that the most benign factors are the scales Survival and Coping Beliefs and Child-Related Concerns, which meet the criteria of inner motivation and regulation to the greatest extent, while the factor Fear of

Suicide didn't prove itself as a protective factor, as it correlated positively with the factors of suicidal risk. Factors Responsibility to Family and Moral Objections pertain to internal motivation, while Fear of Social Disapproval corresponds more to external regulation. Thus, the Reasons for Living inventory passed a successful adaptation and can be used for research purposes and in clinical practice it indirectly allows the researcher to assess the agency of a respondent.

Keywords: suicide, reasons for living, agency, subjectivity, self-determination.

For citation: Chistopolskaya K.A., Kolachev N.I., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Drovosekov S.E. Suicidality and Agency: the Reasons for Living Inventory by M. Linehan. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 65—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270306> (In Russ.).

Введение

В суицидологии наблюдается некоторое расхождение в понимании авторства, или субъектности (агенсу), суицидального поведения. С одной стороны, специалисты утверждают, что суицид — это всегда целенаправленный поступок [53], с другой стороны, причины суицидального поступка ищутся в социальных и психологических predispositions, которые влияют на волеизъявление суицидента и в этом смысле лишают его авторства. Однако авторство собственной жизни можно определить не только через такие качества, как целенаправленность, подконтрольность, ответственность, возможность выбора, но и как ценностное переживание, ощущение, что человек способен действовать из собственных побуждений, а не из необходимости, что своими действиями он укрепляет свое благополучие и выстраивает отношения с окружающими [6; 23].

Крупное качественное исследование чувства авторства и чувства суицидальности (нарративные интервью 124 участников) показало, что суицидальные люди испытывают потерю связности чувства «Я», прерывание взаимодействия между «Я» и миром, истощение душевных ресурсов и нарушение чувства воплощенности [25]. Все это приводит к нарушению переживания себя как агента, автора собственных действий, и этот элемент отчуждения с оттенком дереализации/деперсонализации заметен в большинстве приведенных интервью.

Чувству авторства собственной жизни и субъектности также близко понятие самодетерминации [6]. По определению Ричарда Райана и Эдварда Деси, самодетерминация — это «одобрение своих действий на высшем уровне рефлексии», а самодетерминированный человек чувствует себя свободным делать то, что ему интересно, важно, что вдохновляет [33; 60]. Исследование самодетерминации у молодых людей показало, что эта переменная действует как модератор, ослабляя связь негативных жизненных событий, чувства безнадежности и суицидальных мыслей, и является защитным фактором от суицидальных тенденций [30]. Также было высказано предположение, что самоповреждающее поведение может рассматриваться как упражнение самоконтроля, компенсирующее неудовлетворенные базовые психологические потребности (определенные в рамках теории самодетерминации как потребности в автономии, близости и компетентности); было показано, что подросткам, практикующим самоповреждения, свойственны сниженные показатели по шкалам, оценивающим удовлетворенность данных потребностей [34]. Более того, исследование в рамках теории самодетерминации и межличностной психологической теории суицидального поведения [44; 45; 59] обнаружило, что нарушенная потребность в автономии опосредованно, через переживание нарушенной принадлежности (которой отчасти соответствует нарушенная потребность в близости) и воспринимаемой

обременительности (за которой стоит потребность в компетентности), связана с суицидальными мыслями [39].

Современные терапевтические модели суицидального поведения [4; 42; 43; 53] стремятся учитывать потребность в автономии суицидального пациента/клиента, так как считают ее основополагающим фактором положительного исхода психотерапии. Кроме того, рекомендуется использовать элементы мотивационного интервью в беседе с острыми суицидальными пациентами, чтобы повысить у них чувство автономии и ощущение подконтрольности лечебной ситуации [28]. В частности, мотивационным интервью предлагается дополнять когнитивно-поведенческую терапию суицидальных пациентов [27]. Задачей нарративных бесед является именно постепенный выход в предпочитаемое направление жизни, которое задает аутентичность и порождает у человека чувство авторства собственной жизни [12].

Обобщение терапевтических и теоретических подходов к суицидальному поведению позволило рассмотреть суицидальное состояние как потерю контроля в результате конфликта между целями высшего уровня, которые берут начало в причинах для жизни и смерти, и итогом конфликта может стать утрата человеком четкого осознания этих причин [51]. Утрата осознания и контроля может оказаться тем фактором, который отличает людей, задумывающихся о суициде, от тех, кто в итоге совершает суицидальные действия. Задача психотерапии, по мнению авторов, — вернуть человеку осознание своих жизненных мотивов и понимание важности его личных причин для жизни.

Схожего взгляда придерживаются и другие авторы, исследовавшие людей с суицидальным опытом и сфокусировавшиеся на вопросе, что помогает переживать суицидальные состояния и жить хорошей жизнью [61]. Исследователи, задействовав нарративные интервью, выяснили, что для респондентов были актуальны две темы: проживания суицидального опыта и собственно жизнь с ним («динамические отношения со своей суицидальностью»), а также некий набор инстру-

ментов («инструментарий»), помогающий им в этом. В целом истории рассказчиков можно охарактеризовать как описание тем борьбы за жизнь, обретения смыслов, ценностей и надежды. Авторы вписывают эти истории в рамки теории посттравматического роста [65], сравнивая процесс с «работой горя». Однако, на наш взгляд, их также можно концептуализировать в рамках теории самодетерминации и обретения подлинной внутренней мотивации к жизни.

Исследования М. Линехан, посвященные причинам для жизни, и ее одноименный опросник, составленный из обоснований, почему люди решают жить дальше, несмотря на трудные условия жизни и/или мысли о смерти [50], также косвенно улавливают чувство авторства собственной жизни. Всего факторным анализом были выделены шесть шкал, касающихся убеждений о разных сферах жизни (собственные и социальные убеждения, важность семьи, детей, значимость социального окружения), которые потенциально можно расположить на континууме регуляции поведения. Первая, ведущая шкала была названа «убежденность в выживании и совладании» и включала позитивные ожидания от будущего и убежденность в своей способности справиться с любыми трудностями, а также убеждения о том, что жизнь имеет особую ценность. Именно эта шкала лучше всего отличала людей суицидальных от несуйцидальных. В другом исследовании [64] эта шкала предсказывала суицидальность пациентов лучше, чем безнадежность, депрессия и негативные жизненные события. Авторы описывают убеждения, отраженные в шкале, как «представления о собственной эффективности, самооценки жизни и неизбежности временных изменений» [64, с. 371]. Отчасти это перекликается с переживанием авторства собственной жизни. В другом исследовании с помощью экологического моментального оценивания на протяжении 21 дня респонденты отвечали на 6 вопросов из опросника «Причины для жизни» (факторы «убежденность в выживании и совладании» и «ответственность перед семьей») [67]. Авторы обнаружили негативную связь между оценками причин для жизни и суици-

дальной идеацией на другой день, но личностная черта «открытость опыту» сглаживала эту связь вследствие большего разброса оценок. Последний факт исследователи объясняют тем, что не все процессы, которые протекают при формировании причин для жизни, являются антисуицидальными, однако результат можно интерпретировать иначе: открытость опыту позволяет находить новые причины для жизни, однако это не значит, что все они пройдут полный путь интериоризации и станут внутренними, интегрированными в личность, что человек «присвоит» их себе, и они останутся актуальными на другой день, сглаживая остро-ту суицидальных мыслей.

Позднее опросник модифицировали для подростков и сокращали [41; 55; 57], но полная версия для взрослых представляется наиболее ценной для исследования суицидальности личности вследствие аутентичности формулировок (они были придуманы респондентами, а не исследователями) и охвата различных причин для жизни. Она и была выбрана для адаптации на русскоязычной выборке.

Исследование

Цель и гипотеза

Целью данного исследования стала адаптация опросника «Причины для жизни» [50] на российской выборке. Запрос на эту методику существует [9], попытки адаптации разных версий опросника уже были [5; 7], однако они пока оказались неудовлетворительными. Результаты адаптации краткой версии опросника были опубликованы недавно [3]. Предварительная адаптация данной полной русскоязычной версии опросника «Причины для жизни» задействовала эксплораторный факторный анализ [2; 13]; кроме того, было проведено исследование на клинической выборке пациентов с непсихотическими психическими расстройствами, с суицидальными мыслями и попытками в анамнезе и без таковых [10], однако в нем тоже был задействован ЭФА и не проводилось сравнение суицидальных и не-суицидальных пациентов, то есть не проверялась его критериальная валидность. Нами была поставлена задача подробно исследовать психометрические свойства методики.

Также была выдвинута *post hoc* гипотеза, что шкалы опросника можно расположить на континууме регуляции деятельности, от внешней, экстернальной, до интегрированной, внутренней мотивации, с различным уровнем самодетерминации и психологической эффективности.

Теория самодетерминации описывает четыре типа регуляции поведения, которые различны по уровню самодетерминации и представляют собой континуум, постепенный переход от внешней мотивации к внутренней посредством интернализации: экстернальная регуляция, интроецированная регуляция, идентифицированная регуляция и интегрированная регуляция [8]. Человек с интегрированной регуляцией действует в согласии со своими базовыми ценностями и мотивами; человек с экстернальной регуляцией действует ради награды или избегания наказаний, потому что чувствует себя вынужденным совершать определенные поступки. Интроецированная регуляция соответствует умеренно контролируемому характеру мотивации, когда человек действует скорее из чувства стыда и вины или принципа успешности/поддержания самооценки. Идентифицированная регуляция соответствует автономной мотивации, однако зачатую деятельность не является для человека приятной: он действует преимущественно из чувства долга, которое, хотя и отражает его цели и ценности, не приносит ему радости, удовольствия.

Было сделано предположение, что такие шкалы методики, как «убежденность в выживании и совладании», «забота о детях», «ответственность перед семьей», в большей степени будут соответствовать мотивам автономии, компетентности и близости, что проявится в более высоких и устойчивых корреляциях с методиками, измеряющими разные стороны психологического благополучия, а шкалы «страх суицида», «страх социального осуждения», «моральные запреты» скорее будут отражать внешнюю мотивацию к жизни, нести в себе элементы принуждения, что отразится в связях со шкалами, измеряющими психологическое неблагополучие.

Выборка

Выборка состояла из студентов московского технического ($n=155$), чебоксарского гуманитарного и медицинского ($n=221$) и Кировского гуманитарного вузов ($n=122$). Общая выборка ($N=498$) включала 342 женщины и 155 мужчин (1 участник не указал пол и возраст). Возраст участников варьировал от 17 до 28 лет ($M=19,3\pm 1,2$). Исследование было добровольным, участники заполняли бумажную версию опросников. Их заполняли в свободное время (Киров) либо давали на семинарских занятиях по желанию (Москва, Чебоксары). Однако мы исключили из окончательной обработки протоколы 8 участников, по каким-то причинам не заполнивших шкалу «Причины для жизни». В итоге у нас осталось 490 участников, 341 женщина и 148 мужчин (у одного участника пол не определен).

Кроме того, в исследовании участвовали 146 пациентов кризисного суицидологического стационара, у которых наблюдались суицидальные мысли или попытки суицида. Исследование было добровольным. Оно являлось частью диагностического процесса и психологического консультирования при лечении, однако пациенты могли отказаться, 6 человек это сделали — они не вошли в окончательную выборку. Пациентам давалась обратная связь о результатах обследования. Были опрошены 105 женщин (72%) и 41 мужчина, возраст — от 16 до 48 лет (средний возраст — $23,1\pm 5,9$). 59 пациентов не практиковали несуицидальные самоповреждения, у 87 такой опыт был. Попытки суицида совершали 73 человека (50%).

Методики

Основной методикой стал опросник «Причины для жизни» [50]. Был сделан прямой (на русский язык) и обратный (на английский, переводчиком-билингвом) перевод методики, затем оригинал и английский перевод сравнили и внесли окончательную правку в русскую версию. Методика представляет собой форму самоотчета, состоящую из мотивировок, почему человек не готов совершить самоубийство, даже если задумывается о нем. Состоит из 48 утверждений, оцениваемых по 6-балльной шкале ликертовского типа, включает 6 шкал:

- «Убежденность в выживании и совладании» (24 утверждения, например: «Я люблю жизнь») — убежденность в способности респондента справиться с любыми трудностями и в ценности жизни как таковой.

- «Ответственность перед семьей» (7 утверждений, например: «Я ощущаю ответственность и обязательства перед своей семьей») — убежденность в том, что семья респондента нуждается в нем.

- «Забота о детях» (3 утверждения, например: «Я хочу увидеть, как растут мои дети») — шкала отражает желание респондента иметь детей и заботиться о них.

- «Страх суицида» (7 утверждений, например: «Я боюсь смерти») — шкала отражает страх респондента перед суицидальными действиями и смертью.

- «Страх общественного осуждения» (3 утверждения, например: «Другие люди решат, что я слаб(а) и себялюбив(а)») — страх показаться в невыгодном свете перед окружающими.

- «Моральные запреты» (4 утверждения, например: «Мои религиозные убеждения это запрещают») — шкала отражает запреты преимущественно религиозного характера и страх религиозных последствий.

Способы для проверки конструктивной валидности частично различались в разных подвыборках, поскольку мы варьировали их при исследовании разного инструментария для изучения самоповреждающего поведения.

1. Шкала «Сочувствие к себе» (адаптация [18]) [54; 66]. Состоит из 26 пунктов, оцениваемых по шкале ликертовского типа от 1 (почти никогда) до 5 (почти всегда), из 6 субшкал: «доброта к себе», «самокритика», «общность с человечеством», «самоизоляция», «внимательность», «чрезмерная идентификация». Заполнялась всеми участниками исследования.

2. Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация [11]) [62; 69]. Имеет пять шкал: позитивного прошлого, негативно-прошлого, гедонистического настоящего, фаталистического настоящего, будущего. Утверждения оцениваются по шкале ликертовского типа от 1 (совершенно неверно) до 5 (со-

вершено верно). Опросник заполнялся всеми участниками нормативной выборки, клиническая выборка заполняла только шкалы «позитивное прошлое» и «негативное прошлое».

3. Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки Г. Зимета (адаптация [17]) [47; 70]. Шкала содержит 12 утверждений и оценивает восприятие наличия и эффективности социальной поддержки по 3 шкалам: поддержка семьи, друзей, значимого близкого. Пункты оцениваются по шкале ликертовского типа от 1 (совершенно не согласен) до 7 (полностью согласен). Опросник заполнялся всеми участниками.

4. Краткая версия «Переработанного опросника — Опыт близких отношений» (адаптация [16; 19]) [37]. Опросник состоит из 14 утверждений, 2 шкал: тревожность и избегание, оценивает преобладание данных переживаний в близких отношениях (с любимым человеком или близким другом), пункты оцениваются по шкале ликертовского типа от 1 (совершенно неверно) до 7 (совершенно верно). Методика не использовалась в московской нормативной выборке.

5. «Почти совершенная шкала» Р. Слейни (адаптация [22]) [63], короткий вариант. Состоит из 36 пунктов и 2 шкал: адаптивный и дезадаптивный перфекционизм; пункты оцениваются по шкале ликертовского типа от -3 (совершенно неверно) до 3 (совершенно верно) и затем перекодируются от 1 до 7. Методика не использовалась в чебоксарской выборке.

6. Шкала «Будущее Я» (адаптация [15], модифицированная методика [35]) состоит из 4 пунктов с 3 подпунктами каждый (как я вижу себя спустя неделю, месяц, год), оцениваемых по шкале ликертовского типа от 1 до 9, ответы делятся на 3 шкалы: способность представлять свое краткосрочное будущее (неделя и месяц), долгосрочное будущее (год) и склонность думать о будущем в целом (что будет через неделю, месяц и год). Шкала заполнялась всеми участниками.

7. Шкала безнадежности А. Бека (адаптация [1]) [24] состоит из 20 утверждений, которые отражают отношение респондентов к своему будущему, формирующееся на основе

их настоящего и прошлого опыта. Возможны ответы «нет»; «скорее нет, чем да»; «скорее да, чем нет»; «да», которые затем переводятся в 4-балльную шкалу ликертовского типа. Не заполнялась респондентами московского вуза.

8. Шкала душевной боли (адаптация [13]) [40] разработана на основе концепции душевной боли Э. Шнейдмана [21; 46]. Опросник содержит 13 утверждений, 9 оценивают наличие и свойства душевной боли, а 4 — ее интенсивность. Оценивание происходит по 5-балльной шкале ликертовского типа: чем выше балл, тем сильнее душевная боль. Не заполнялась респондентами московского вуза.

Статистический анализ

Для изучения структуры инструмента были использованы два метода: подтверждающий факторный анализ и одна из широко используемых IRT-моделей — Partial Credit Model [52]. Изначально модель была разработана для одномерных инструментов, однако в настоящее время успешно используется при анализе многомерных тестовых методик. Особенностью этой модели является допущение о том, что каждый пункт шкалы имеет собственную рейтинговую шкалу, причем расстояние между ответными категориями для каждого утверждения разное. Для нашего случая это важно, поскольку не во всех утверждениях 6-балльная шкала ответа сработала качественно, некоторые категории ответа выбирали менее 5% респондентов. В Partial Credit Model дискриминативность (показатель связи между пунктом шкалы и латентным фактором) принимается за 1 для всех утверждений и не оценивается. В качестве метода оценки параметров выступил Монте-Карло EM-алгоритм, который является одним из оптимальных при моделировании более трех факторов [31].

Согласие утверждений с моделью оценивалось с помощью взвешенной (INFIT) и невзвешенной (OUTFIT) статистик согласия. Обе статистики характеризуют отклонения наблюдаемого балла по утверждению (пункту шкалы) от его математического ожидания [68]. Математическое ожидание значений статистик согласия равно 1. Если данные не

согласуются в достаточной мере с моделью измерения, то наблюдаемые значения статистик будут отличаться от 1. Для психологических методик значения статистик являются приемлемыми, если они попадают в интервал [0.60; 1.40], хотя наиболее проблемными являются утверждения, которые превышают правую границу интервала [68].

Для того чтобы изучить различительные свойства инструмента (или, по-другому, критериальную валидность результатов тестирования), были сравнены средние значения по шкалам в двух группах — нормативной и клинической. Прежде чем сравнивать средние значения, мы провели анализ на измерительную инвариантность в этих группах. В рамках IRT-моделей измерительная инвариантность изучается через анализ различного функционирования заданий (утверждений), или differential item functioning (DIF). Согласно выработанным критериям, чтобы говорить о справедливом функционировании задания, разница в трудности между группами не должна превышать .64 логита и t-тест Уэлша не должен быть значим на уровне $\alpha = .05$ [27]. Изучение измерительной инвариантности проходило в рамках одномерной Partial Credit модели (то есть для каждого фактора методики отдельно), поскольку в клинической выборке не так много наблюдений, для того чтобы тестировать инвариантность многомерной модели.

Надежность измерений исследовалась с помощью показателя α Кронбаха и IRT-надежности, которая показывает долю истинной дисперсии латентной характеристики в дисперсии наблюдаемых баллов. В свою очередь истинная дисперсия определяется как разница между наблюдаемой дисперсией оценок и средним значением квадрата стандартных ошибок наблюдаемых оценок [32].

Многомерный статистический анализ был проведен в среде R [58] с применением пакета «mirt» [31]. Одномерное моделирование проходило в программе «Winsteps» [49].

Конвергентная валидность изучалась с помощью интеркорреляций шкал методики «Причины для жизни» и корреляций с другими шкалами опросников психологического (не) благополучия методом Пирсона. Гендерные

и межгрупповые различия рассчитывались t-критерием Стьюдента. Эти два типа анализа выполнены в Jamovi 1.6.23.

Результаты

Структура опросника

На нормативной выборке были проверены три модели с использованием конфирматорного факторного анализа (табл. 1). В качестве метода оценки параметров выступил метод взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV), поскольку индикаторы факторов выражены в порядковой шкале [48]. Для этого метода оценки параметров не существует статистик сравнения моделей, поэтому мы опирались на сравнение статистик согласия.

В предыдущей работе эксплораторный факторный анализ позволил предположить, что данной методике на русскоязычной выборке лучше подходят 3 фактора [13], это соответствовало первой модели. Во-вторых, некоторые респонденты высказывали мнение, что им еще рано думать о детях, и было решено попробовать 5-факторное решение, без шкалы «забота о детях». Видно, что модель с 3 факторами хуже подходит данным, чем 5— и 6-факторное решение. Две последние модели имеют близкие значения статистик согласия, однако модель с 6 факторами демонстрирует чуть лучшее согласие с данными.

Далее мы обратились к IRT-модели. В табл. 2 представлены статистики согласия утверждений с моделью до исключения утверждений. Все утверждения имеют приемлемое согласие с моделью.

Измерительная инвариантность

По результатам DIF-анализа выяснилось, что все пункты таких шкал, как «моральные запреты», «ответственность перед семьей», «забота о детях» и «страх социального осуждения», демонстрируют измерительную инвариантность относительно двух групп — нормативной и клинической. В шкале «страх суицида» утверждение № 18 («Я боюсь, что мой способ самоубийства не сработает») продемонстрировало DIF, то есть респондентам нормативной выборки было намного труднее

Таблица 1

Модели конфирматорного факторного анализа для методики «Причины для жизни»

Модель	χ^2	RMSEA [90% CI]	CFI	TLI	WRMR
3 фактора	5172.633**	.088 [.086; .090]	.815	.806	2.382
5 факторов	4118.073**	.083 [.081; .086]	.843	.834	2.176
6 факторов	4441.808**	.080 [.078; .083]	.847	.838	2.137

Примечание. RMSEA — root mean square error of approximation (квадратичная усредненная ошибка аппроксимации); 90% CI — 90% confidence interval for RMSEA (90% доверительный интервал для RMSEA); CFI — comparative fit index (сравнительный критерий согласия); TLI — Tucker-Lewis index (критерий Такера-Льюиса); WRMR — weighted root mean square residual (взвешенный корень квадратов остатков); ** $p < .01$.

Таблица 2

**Статистики согласия утверждений с моделью 1 (полной)
и моделью 2 (после удаления утверждений 8, 18 и 37)**

Утверждение, №	OUTFIT1	INFIT1	OUTFIT2	INFIT2
1	.79	1.00	.60	.65
2	.96	.99	.91	.89
3	.93	.93	.87	.84
4	.87	.93	.73	.75
5	.61	.66	.61	.70
6	.94	.94	.93	.97
7	.96	.96	1.30	1.17
8	1.03	.97	-	-
9	.84	.89	.72	.77
10	1.23	.97	1.64	1.11
11	.61	.97	.38	.52
12	1.09	.98	.78	.78
13	.93	1.00	.78	.79
14	1.04	.96	.99	.88
15	.88	.89	.82	.85
16	.63	.82	.58	.63
17	1.14	1.00	1.61	1.26
18	.82	.89	-	-
19	1.08	1.02	.95	.89
20	.80	.98	.58	.65
21	.48	.76	.36	.44
22	.94	.04	.72	.73
23	.49	.57	.66	.77
24	.86	.94	.65	.70
25	1.05	.98	1.51	1.38
26	.69	.77	.65	.69
27	1.00	1.00	.39	.49

Утверждение, №	OUTFIT1	INFIT1	OUTFIT2	INFIT2
28	.61	.87	.41	.58
29	1.09	1.03	1.10	1.05
30	.86	.96	.66	.72
31	.70	.80	.54	.60
32	.99	.98	.80	.76
33	.92	.90	1.01	.87
34	.79	.83	.88	1.07
35	.96	.99	.69	.69
36	1.25	.99	1.58	1.24
37	.87	.96	-	-
38	.78	.82	.73	.75
39	1.09	.99	1.91	1.43
40	1.24	1.00	1.11	.89
41	.60	.67	.46	.52
42	1.04	.97	1.09	1.07
43	.56	.66	.43	.50
44	1.14	1.04	.91	.81
45	1.21	1.01	1.38	1.10
46	.75	.81	.69	.74
47	.97	1.01	.76	.83
48	.97	.97	.92	.98

согласиться с этим утверждением, чем клинической выборке. После исключения этого утверждения оставшиеся пункты шкалы продемонстрировали одинаковое функционирование в двух группах. В шкале «убежденность в выживании и совладании» утверждения № 8 и № 37 («Я не верю, будто все может стать настолько плохо или безнадежно, что я предпочел(-ла) бы умереть» и «Я счастлив(-а) и доволен(-льна) жизнью») продемонстрировали DIF: респондентам клинической выборки было намного труднее согласиться с этими утверждениями, чем нормативной выборке. После исключения этих утверждений оставшиеся пункты шкалы продемонстрировали одинаковое функционирование в двух группах.

По результатам DIF-анализа были исключены пункты № 8, 18 и 37 и пересчитана многофакторная модель. В табл. 2 (последние два столбца) представлены статистики согласия с моделью после удаления утверждений. Оставшиеся пункты демонстрируют приемлемое согласие с моделью.

Критериальная валидность

В табл. 3 представлены различия в средних по двум группам. Заметно, что у клинической выборки показатели причин для жизни ниже (различия в средних значимы на уровне $p=.001$), чем у нормативной выборки, кроме фактора «страх суицида» — по этому показателю результаты статистически значимо не различаются, в отличие от результатов оригинального исследования, в котором показатель «страх суицида» значимо выше в клинической выборке [50].

Анализ надежности

Авторы оригинального исследования зафиксировали разброс надежности (α Кронбаха) в диапазоне от .72 до .89 [50, с. 278]. В табл. 4 (по диагонали) представлены показатели надежности в нашем исследовании. В нашем случае разброс составил от .74 до .93 по α Кронбаха и от .73 до .92 по IRT-надежности (в скобках). Наибольшей надежностью обладает шкала «убежденность

Таблица 3

Различия в средних двух выборок (клинической и нормативной)

Шкала	Клиническая выборка (n=146) M ₁ (SD ₁)	Нормативная выборка (n=490) M ₂ (SD ₂)	t(634)	d Козна
Убежденность в выживании и совладании	3.23 (1.10)	4.89(.85)	-19.33	1.82
Ответственность перед семьей	4.04 (1.48)	4.61 (1.10)	-5.06	.48
Моральные запреты	1.87 (1.34)	3.17 (1.54)	-9.18	.87
Страх суицида	3.10 (1.13)	2.96 (1.13)	1.37	.13
Страх социального осуждения	2.47 (1.56)	3.18 (1.52)	-4.89	.46
Забота о детях	2.77 (1.87)	4.70 (1.50)	-12.99	1.23

в выживании и совладании», поскольку она содержит больше пунктов, чем другие шкалы. При этом все шкалы имеют приемлемую надежность для использования в исследовательских целях.

Конструктивная валидность

В оригинальных работах анализ интеркорреляций не проводился, однако мы выполнили его, чтобы пристальнее исследовать структуру и содержание шкал опросника, а также проверить гипотезу уровневой регуляции мотивации к жизни. Из табл. 4 (интеркорреляции шкал на нормативной выборке) видно, что шкалы формируют два полюса: умеренно высоко коррелируют между собой шкалы «убежденность в выживании и совладании»,

«ответственность перед семьей», «забота о детях», на другом полюсе оказываются «страх суицида» и «страх социального осуждения». Между этими двумя полюсами корреляции на порядок ниже. Шкала «моральные запреты» занимает промежуточную позицию, играя роль своеобразного связующего звена между полюсами. Уже на этом этапе возникает аналогия с уровнями саморегуляции в теории самодетерминации: мотивация внутренняя, отвечающая целям и ценностям человека, и внешняя, ведомая страхом осуждения и физической боли (наказания).

В клинической выборке (табл. 4, скобки, курсив) таких однозначных полюсов нет. Однако выделяется шкала «страх суицида»: она не коррелирует со шкалами «ответственность

Таблица 4

Интеркорреляции шкал инструмента в нормативной и клинической выборках и показатели надежности шкал инструмента

Шкала	1	2	3	4	5	6
1. Убежденность в выживании и совладании	.93 (.91)					
2. Ответственность перед семьей	.50*** (.31***)	.82 (.80)				
3. Моральные запреты	.39*** (.44***)	.42*** (.27***)	.83 (.87)			
4. Страх суицида	.13** (.20*)	.29*** (.07)	.51*** (.27***)	.73 (.77)		
5. Страх социального осуждения	.25*** (.34***)	.33*** (.42***)	.48*** (.53***)	.50*** (.36***)	.79 (.74)	
6. Забота о детях	.55*** (.46***)	.60*** (.35***)	.51*** (.42***)	.28*** (.13)	.32*** (.43***)	.79 (.78)

Примечание. Корреляции рассчитаны методом Пирсона, в скобках и курсивом приведены корреляции на клинической выборке; * p<.05; ** p<.01; ***p<.001.

перед семьей» и «забота о детях», имеет слабую корреляцию со шкалой «убежденность в выживании и совладании». Как мы уже упоминали, в оригинальном исследовании [50] этот показатель несколько повышен у суицидентов по сравнению с нормативной выборкой.

Гендерные различия

В оригинальной работе не проверялись гендерные различия, однако было решено исследовать их на русскоязычной выборке. Разные причины для жизни могут иметь разную значимость для мужчин и женщин вследствие разных социальных ролей. Это предположение подтвердилось (табл. 5): по всем шкалам, кроме шкалы «убежденность в выживании и совладании», обнаружилось значимые различия, хоть и невысокого порядка (d Коэна $>.2$ — $.4$). Женщины в целом были склонны приписывать больше значимости причинам для жизни, но наибольшие различия выявились по шкалам «забота о детях» и «моральные запреты»: для женщин эти причины были на порядок важнее, чем для мужчин.

Конвергентная валидность

Чтобы лучше понять психологическую наполненность шкал методики «Причины для жизни» в нормативной и клинической выборках и проверить *post hoc* гипотезу уровневой регуляции мотивации к жизни, был проведен корреляционный анализ с другими методиками, измеряющими психологическое (не)благополучие респондентов (табл. 6).

Было обнаружено, что в нормативной выборке первый полюс, обозначенный в интеркорреляциях, выше коррелирует с конструктами психологического благополучия («позитивным прошлым», шкалами ориентации на будущее, «сочувствием к себе» и его позитивными субшкалами, «адаптивным перфекционизмом», шкалами социальной поддержки) и отрицательно — с конструктами психологического неблагополучия («безнадежностью» и «душевной болью», «негативным прошлым», «фаталистическим настоящим», негативным самоотношением, «дезадаптивным перфекционизмом», ненадежными стилями привязанности). Шкалы этого полюса условно можно связать с внутренними формами регуляции: идентифицированной и интегрированной (соответствие целей и ценностей, осознание их важности, самодетерминированность, близость, компетентность и автономия). Второй полюс («страх суицида» и «страх социального осуждения») в норме показывает нестабильные корреляции — как позитивные, так и негативные связи с показателями психологического благополучия и неблагополучия. Эти шкалы можно отнести к экстеральной или интроецированной регуляции (ориентация на внешние условия наград и наказаний, на самооценку).

В клинической выборке (табл. 6, показатели в скобках) был обнаружен более высокий уровень корреляций шкалы «страх суицида» с переменными психологического неблагополучия («негативным прошлым», «самоизоляция», «чрезмерной идентификацией») — это в очередной раз показывает, что страх

Таблица 5
Анализ гендерных различий по шкалам методики «Причины для жизни» на нормативной выборке

Шкала	Женщины (n=341) M_1 (SD_1)	Мужчины (n=148) M_2 (SD_2)	t(487)	d Коэна
Убежденность в выживании и совладании	4.94 (.82)	4.78 (.92)	1.932	.18
Ответственность перед семьей	4.72 (1.10)	4.36 (1.05)	3.318	.34
Моральные запреты	3.36 (1.56)	2.75 (1.42)	4.099	.41
Страх суицида	3.05 (1.11)	2.73 (1.14)	2.876	.28
Страх социального осуждения	3.27 (1.56)	2.96 (1.40)	2.195	.21
Забота о детях	4.90 (1.37)	4.25 (1.63)	4.258	.43

не является антисуицидальным фактором, напротив, он становится маркером психологического неблагополучия, и его повышение свидетельствует о тяжести состояния пациента, о неэффективности его стратегий совладания [14; 38]. Шкалы «моральные запреты» и «страх социального осуждения» на клинической выборке имели мало связей невысокого порядка со шкалами психологического

благополучия, то есть обладали небольшой защитной ценностью. Шкалы «убежденность в выживании и совладании», «забота о детях» и «ответственность перед семьей» в целом повторяли структуру связей, полученную на нормативной выборке, порой демонстрируя даже более высокие корреляции (например, относительно шкал ориентации на будущее, «безнадежности», «адаптивного перфек-

Таблица 6

Корреляции шкал методики «Причины для жизни» с методиками, измеряющими психологическое (не)благополучие в нормативной и клинической (в скобках) выборках

Шкала	Убежденность в выживании и совладании	Ответственность перед семьей	Моральные запреты	Страх суицида	Страх социального осуждения	Забота о детях	M _n (SD) M _к (SD _к)
Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (n_{норма}=490)							
Негативное прошлое	-.35*** (-.07)	-.05 (-.01)	-.05 (.04)	.15*** (.25**)	.08 (.02)	-.11* (-.06)	2.83(.76) 3.64(.65)
Гедонистическое настоящее	.06	.07	-.02	-.01	.04	.08	3.36(.53)
Будущее	.35***	.25***	.19***	.07	.08	.26***	3.66(.55)
Позитивное прошлое	.32*** (.41***)	.43*** (.37***)	.38*** (.30***)	.19*** (.08)	.18*** (.26**)	.44*** (.35***)	3.65(.69) 2.95(.83)
Фаталистическое настоящее	-.24***	.03	.16***	.21***	.18***	.05	2.55(.66)
Шкала «Будущее Я» (n_{норма}=490)							
Краткосрочное будущее	.22*** (.18*)	.11* (-.03)	-.04 (> -.01))	.03 (.10)	> -.01 (-.15)	.13** (.02)	7.15(1.61) 5.70(1.89)
Долгосрочное будущее	.26*** (.44***)	.11* (.12)	.05 (.30***)	.08 (.09)	.08 (.19*)	.15*** (.37***)	6.02(1.85) 4.50(2.03)
Мысли о будущем	.12** (.37***)	.11* (.26**)	.23*** (.34***)	.15** (.08)	.17*** (.33***)	.17*** (.34***)	5.60(2.22) 5.07(2.53)
Шкала «Сочувствие к себе» К. Нефф (n_{норма}=490)							
Доброта к себе	.18*** (.28***)	.05 (.06)	.01 (-.01)	.01 (.02)	.01 (.01)	.13** (.22**)	2.70(.81) 2.05(.78)
Самокритика	-.07 (-.10)	-.02 (.31***)	-.12** (.07)	-.06 (.14)	-.06 (.19*)	-.09* (-.01)	2.94(.83) 3.97(.73)
Общность с человечеством	.22*** (.31***)	.08 (.15)	.03 (.10)	-.03 (.05)	.01 (.10)	.07 (.18*)	2.80(.78) 2.25(.76)
Самоизоляция	-.25*** (-.15)	-.03 (.03)	-.10* (.04)	.15** (.32***)	.02 (.12)	-.12* (-.12)	2.74(1.01) 3.90(.80)
Внимательность	.20*** (.16)	-.08 (.02)	-.11* (.04)	-.17*** (-.08)	-.16*** (.02)	-.02 (.25**)	3.17(.81) 2.62(.83)
Чрезмерная идентификация	-.22*** (.08)	.04 (.21*)	-.12** (.11)	.06 (.33***)	-.01 (.21*)	-.09* (.11)	3.17(.96) 4.28(.69)

Шкала	Убежденность в выживании и совладании	Ответственность перед семьей	Моральные запреты	Страх суицида	Страх социального осуждения	Забота о детях	M _H (SD _H) M _K (SD _K)
Сочувствие к себе (общий балл)	.31*** (.26**)	.02 (-.09)	.09 (-.02)	-.09 (-.20*)	-.02 (-.10)	.14** (.18*)	2.96(.52) 2.12(.48)
«Почти совершенная шкала» Р. Слейни (n_{норма}=269)							
Дезадаптивный перфекционизм	-.34*** (-.29***)	-.09 (.13)	-.10 (.03)	.15* (.16)	.08 (.10)	-.13* (-.16)	4.04(1.15) 5.42(.97)
Адаптивный перфекционизм	.29*** (.13)	.11 (.31**)	.15** (.32***)	-.02 (.05)	.11 (.29***)	.19** (.40***)	5.15(.94) 4.79(1.20)
Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки Г. Зимета (n_{норма}=490)							
Поддержка семьи	.40*** (.27**)	.53*** (.53***)	.32*** (.17*)	.14** (.07)	.14** (.19*)	.43*** (.28***)	5.47(1.45) 4.08(1.73)
Поддержка друзей	.30*** (.01)	.22*** (-.07)	.11** (-.14)	> -.01 (-.14)	-.03 (-.08)	.23*** (-.05)	5.22(1.50) 4.20(2.11)
Поддержка значимого близкого	.37*** (.14)	.31*** (.17*)	.19** (-.14)	.05 (.08)	.06 (.11)	.33*** (.08)	5.35(1.54) 4.79(1.79)
«Опыт близких отношений» (n_{норма}=343)							
Тревожность в привязанности	-.28*** (-.01)	-.18*** (.02)	-.03 (.07)	.11* (.14)	<.01 (.13)	-.20*** (.13)	3.22(1.29) 4.32(1.40)
Избегание в привязанности	-.29*** (-.21**)	-.25*** (.08)	-.06 (.02)	.01 (-.17*)	.03 (-.01)	-.22*** (-.08)	3.25(1.02) 3.26(1.36)
Факторы суицидального риска (n_{норма}=343)							
Безнадежность	-.59*** (-.66***)	-.28*** (-.29***)	-.07 (-.31***)	.14** (.08)	.06 (-.18*)	-.38*** (-.45***)	1.81(.46) 2.52(.58)
Душевная боль	-.34*** (-.29***)	-.11* (-.05)	-.05 (-.08)	.09 (-.10)	.01 (-.03)	-.22** (-.07)	1.84(.71) 3.59(.79)

Примечание. Корреляции рассчитаны методом Пирсона, в скобках приведены корреляции на клинической выборке; * p<.05; ** p<.01; ***p<.001.

ционизма»), однако важно помнить, что эти коэффициенты отчасти достигались за счет сниженных защитных показателей и повышенных показателей суицидального риска, то есть, хотя эти связи и предполагали защитный потенциал, в моменте они скорее свидетельствовали об остром психологическом неблагополучии респондентов.

Обсуждение

Анализ структуры опросника «Причины для жизни» показал удовлетворительное соответствие модели эмпирическим данным, из 48 пунктов опросника было оставлено 45 утверждений. Он может использоваться в клиническом сеттинге для лучшего понима-

ния мотивации пациентов, а также в исследовательских целях. Опросник также имеет ценность для дифференциальной диагностики, особенно шкала «убежденность в выживании и совладании»: она особенно хорошо распознает людей с суицидальными тенденциями. Кроме того, хотя мы не получили значимых различий по шкале «страх суицида» между выборками нормы и суицидентов, как было выявлено в оригинальной работе [50], обнаружено, что показатели по шкале «страх суицида» в суицидальной выборке более, чем в выборке нормы, сопряжены с переменными психологического неблагополучия. Страх смерти, суицида и умирания также является одним из симптомов синдро-

ма острого суицидального кризиса в рамках нарративной кризисной модели суицида [20; 26; 38].

На российской студенческой выборке были обнаружены значимые гендерные различия по всем шкалам опросника, кроме шкалы «убежденность в выживании и совладании». В целом женщинам свойственны более высокие показатели по всем шкалам методики. Наибольшие различия (среднего уровня) были получены по шкалам «забота о детях» и «моральные запреты». Это может быть связано с разными социальными ролями мужчин и женщин.

Гипотеза о разных уровнях регуляции мотивации к жизни подтвердилась на обеих выборках — нормативной и клинической. В нормативной выборке уже на этапе проверки интеркорреляции субшкал методики «Причины для жизни» были замечены два полюса: на одном расположились шкалы «убежденность в выживании и совладании», «забота о детях», «ответственность перед семьей», «моральные запреты», на другом — «страх суицида» и «страх социального осуждения». В расширенной проверке конвергентной валидности шкалы первого полюса были условно отнесены к интегрированной и идентифицированной регуляции, а шкалы второго полюса — к экстернальной и интроецированной регуляции. Это еще раз показывает, что выделенные причины для жизни не равноценны, имеют разные уровни субъективной значимости и обладают разной силой воздействия (мотивации).

В клинической выборке шкалу «страх суицида» вследствие ее связей с «негативным прошлым» (травматический опыт) и негативным самоотношением можно идентифицировать не только как проявление экстернальной регуляции, но и как маркер психологического неблагополучия пациента, и этот довод (страх перед смертью, умиранием, суицидом) не может быть использован клиницистом в качестве защитного фактора.

Шкала «забота о детях» и в студенческой, и в клинической выборках показала высокую значимость: потенциально это сильный буфер против суицидальных тенденций, отчасти да-

же более важный, чем фактор «ответственность перед семьей». Учитывая возраст респондентов, мы предполагаем, что это скорее ценностная характеристика: люди, которые планируют детей, обладают более сильной внутренней мотивацией к жизни.

Предположение, что шкала «моральные запреты» будет относиться к полюсу внешней регуляции, не вполне подтвердилось: по-видимому, это также ценностная характеристика, которая может отражать как внутренние убеждения личности, так и еще не до конца интегрированную мотивацию.

В целом исследование показывает значимость конструктора самодетерминации и автономии для суицидальных пациентов, нехватку переживания авторства собственной жизни в ситуации, которую человек определяет для себя как безнадежную и провоцирующую душевную боль. Это состояние требует психологической коррекции, что может быть достигнуто разными способами, через усиление чувства авторства и поиск личной предпочитаемой истории.

Ограничения исследования, в первую очередь, касаются инструментария: для подтверждения гипотезы о связи мотивации к жизни с теорией самодетерминации и чувством авторства собственной жизни были использованы методики, измеряющие психологическое (не)благополучие, а не непосредственно шкалы, разработанные в рамках теории самодетерминации. Соответствие методики «Причины для жизни» этим методикам может стать предметом следующего исследования.

Другое ограничение касается нормативной выборки: респонденты-мужчины были набраны преимущественно из одного вуза, из одного региона. Это могло отразиться и на результатах гендерных различий.

Выводы

1. Оригинальный опросник «Причины для жизни» М. Линехан прошел успешную адаптацию на российской выборке и может использоваться в исследованиях, скринингах и индивидуальной работе с пациентами в клиническом сеттинге.

2. На нормативной и клинической выборке было показано, что шкалы опросника отражают уровни самодетерминации личности в мотивации к жизни: шкалы «убежденность в выживании и совладании», «забота о детях», «ответственность перед семьей», «моральные запреты» больше соответствовали внутреннему полюсу мотивации, а «страх суицида» и «страх социального осуждения» — внешнему.

3. На нормативной выборке выявлены гендерные различия: женщины демонстрировали более высокие показатели по всем шкалам, кроме шкалы «убежденность в выживании и совладании» (нет значимых различий). Наиболее выражена тенденция в показателях по шкалам «забота о детях» и «моральные запреты». Это может быть связано с разными социальными ролями мужчин и женщин, однако данный результат требует более тщательного исследования.

4. Дальнейшие исследования могут идти разными путями: во-первых, имеет смысл изучить корреляции методики с инструментарием теории самодетерминации, чтобы уточнить выводы данной работы; во-вторых, суицидологии пойдут на пользу различные

исследования чувства авторства, как с использованием данной методики и в рамках теории самодетерминации, так и в рамках нарративных и феноменологических исследований, раскрывающих индивидуальные переживания суицидальной личности.

5. Результаты исследования также имеют практическую направленность: они показывают, что важно укреплять чувство авторства суицидента, способствовать интериоризации и осознанию им своих индивидуальных причин для жизни. Кроме того, было показано, что «страх суицида» не является эффективным буфером суицидальных переживаний, усиление этого переживания не способствует антисуицидальной направленности личности и усугубляет психологическое неблагополучие суицидента. Э.М. Форстер писал: «Смерть уничтожает человека, но идея смерти спасает его» [36], И. Ялом адаптировал эту мысль в свои работы и добавил: «Это помогает нам прожить жизнь более аутентично» [цит. по 56]. Идея смерти действительно способна помочь выявить предельные, значимые, уникальные для человека смыслы и ценности, но не стоит злоупотреблять ее физичностью и ужасом, который она порождает.

Приложение

Текст окончательной версии опросника «Причины для жизни»

Многие люди задумывались о самоубийстве хотя бы раз в жизни. Другие никогда не рассматривают его в качестве альтернативы. Здесь приведены причины, по которым люди порой НЕ совершают самоубийство. Мы хотим понять, насколько важна каждая из причин лично для Вас. Пожалуйста, оцените предложенные Вам утверждения по следующей шкале:

1. Совершенно неважно

2. Довольно неважно

3. Несколько неважно

4. Несколько важно

5. Довольно важно

6. Крайне важно

1. Я ощущаю ответственность и обязательства перед своей семьей.
2. Я верю, что смогу научиться приспосабливаться или решать свои проблемы.
3. Я верю, что контролирую свою жизнь и судьбу.
4. У меня есть воля к жизни.
5. Я верю, что только бог имеет право прервать жизнь.
6. Я боюсь смерти.
7. Моя семья может решить, что я не любил(-а) их.
8. Моя семья зависит от меня и нуждается во мне.
9. Я не хочу умирать.
10. Я хочу увидеть, как растут мои дети.

11. Жизнь — это все, что у нас есть, и это лучше, чем ничего.
12. У меня есть планы на будущее, и мне не терпится воплотить их в жизнь.
13. Неважно, как мне погано, я знаю, что это пройдет.
14. Я боюсь неизвестности.
15. Я люблю свою семью слишком сильно и не смогу ее покинуть.
16. Я хочу испытать все, что предлагает мне жизнь, и есть многое, чего я еще не пробовал(-а).
17. Я достаточно забочусь о себе, чтобы жить.
18. Жизнь слишком прекрасна и ценна, чтобы ее обрывать.
19. Было бы нечестно оставить детей на попечение другим людям.
20. Я верю, что могу найти другие решения своих проблем.
21. Я боюсь попасть в ад.
22. Я люблю жизнь.
23. Я слишком спокойный(-ая), чтобы убить себя.
24. Я трус, и у меня кишка тонка.
25. Мои религиозные убеждения это запрещают.
26. Это неблагоприятно повлияет на моих детей.
27. Мне любопытно узнать, что случится в будущем.
28. Это слишком навредит моей семье, а я не хочу, чтобы они страдали.
29. Меня беспокоит, что обо мне подумают другие.
30. Я верю, что любая ситуация может разрешиться к лучшему.
31. Я не мог(-ла) решить, где, когда и как покончить с собой.
32. Я считаю это безнравственным.
33. Мне еще многое надо сделать.
34. Мне хватает смелости смотреть жизни в лицо.
35. Я боюсь непосредственно «акта» самоубийства (боли, крови, насилия).
36. Я считаю, что самоубийством ничего не закончится и ничего не решится.
37. Я надеюсь, что ситуация улучшится и будущее окажется счастливым.
38. Другие люди решат, что я слаб(-а) и себялюбив(-а).
39. У меня силен инстинкт выживания.
40. Я бы не хотел(-а), чтобы люди считали, будто я не контролирую свою жизнь.
41. Я считаю, что могу найти цель в жизни, смысл, чтобы жить.
42. Я не вижу причин торопить смерть.
43. Я такой(-ая) неловкий(-ая), что мой метод не сработает.
44. Я бы не хотел(-а), чтобы моя семья несла на себе бремя вины.
45. Я бы не хотел(-а), чтобы моя семья считала меня эгоистом(-кой) или трусом(-ихой).

Ключи к опроснику «Причины для жизни»

- «Убежденность в выживании и совладании»: 2, 3, 4, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 27, 30, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42 (22 пункта)
«Ответственность перед семьей»: 1, 7, 8, 15, 28, 44, 45 (7 пунктов)
«Забота о детях»: 10, 19, 26 (3 пункта)
«Страх суицида»: 6, 14, 24, 31, 35, 43 (6 пунктов)
«Страх социального осуждения»: 29, 38, 40 (3 пункта)
«Моральные запреты»: 5, 21, 25, 32 (4 пункта)

Литература

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. СПб: Питер, 2002. 544 с.

2. Журавлева Т.В. [и др.]. Адаптация методик исследования суицидального поведения на выборке лиц с попытками самоубийства // Современная зарубежная психология.

2018. Том 7. № 3. С. 96—108. DOI:10.17759/jmfr.2018070309
3. *Кустов Г.В. [и др.]*. Психометрические свойства русскоязычной версии «Краткого опросника причин для жизни» // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2021. Том 121. № 10. С. 87—94. DOI:10.17116/jnevro202112110187
4. *Лайнен М.М.* Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. М.: Вильямс, 2008. 592 с.
5. *Левченко Д.В.* Адаптация и психометрические характеристики опросника «Причины для жизни» А. Османа и М. Линехан (для подростков и старшеклассников). Выпускная квалификационная работа бакалавра. Пермь, 2018.
6. *Леонтьев Д.А.* Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Том 25. № 3. С. 136—153.
7. *Олина М.В.* Психологические факторы риска суицидального поведения у больных эпилепсией: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2010.
8. *Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О.* Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Том 3. № 1. С. 8—29.
9. *Павлова Т.С.* Диагностика риска суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях // Современная зарубежная психология. 2013. № 4. С. 79—91.
10. *Пашин Е.В. [и др.]*. Верификация структуры опросника «Причины для жизни» на клинической выборке // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 109—121. DOI:10.31857/S020595920017745-5
11. *Сырцова А., Митина О.В.* Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41—54.
12. *Уайт М.* Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 326 с.
13. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Адаптация методик исследования суицидальных аспектов личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том 14. № 1. С. 61—87.
14. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Бесстрашие к смерти — статика или динамика? // Суицидология. 2017. Том 8. № 2. С. 40—48.
15. *Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л.* Сочувствие к себе: защитный фактор при суицидальном поведении // Школа В.М. Бехтерева: От истоков до современности / Ред. Н.Г. Незнанов и др. СПб.: Альта-Астра, 2017. С. 486—488.
16. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Адаптация краткой версии «Переработанного опросника — опыт близких отношений» (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. № 5. С. 87—98. DOI:10.31857/S020595920000838-7
17. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Обновленная версия шкалы MSPSS как инструмент исследования субъективной оценки личностью воспринимаемой социальной поддержки // Высшее образование в условиях глобализации: Тренды и перспективы развития. Мат. XII Международной учебно-методической онлайн-конференции / Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2020. С. 323—326.
18. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Концепт «сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 35—48. DOI:10.17759/chrp.2020160404
19. *Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Дровосеков С.Э.* Взрослая романтическая привязанность у молодых людей в повседневности и при суицидальных переживаниях // Суицидология. 2021. Том 12. № 1. С. 109—125. DOI:10.32878/suiciderus.21-12-01(42)-109-125
20. *Чистопольская К.А. [и др.]*. Адаптация «Опросника суицидального кризиса» (SCI-2) на российской интернет-выборке во время эпидемии COVID-19 // Суицидология. 2022. Том 13. № 1. С. 88—104. DOI:10.32878/suiciderus.22-13-01(46)-88-104
21. *Шнейдман Э.* Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 315 с.
22. *Ясная В.А. [и др.]*. Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слейни «Почти совершенная шкала» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 30—45.
23. *Alkire S.* Concepts and measures of agency [Электронный ресурс] // OPHI Working Paper 9, University of Oxford. 2008. URL: <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf> (дата обращения: 22.09.2021).
24. *Beck A.T. et al.* The measurement of pessimism: The hopelessness scale // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. Vol. 42. № 6. P. 861—865. DOI:10.1037/h0037562
25. *Benson O., Gibson S., Brand S.L.* The experience of agency in feeling of being suicidal // Journal of Consciousness Studies. 2013. Vol. 20. № 7—8. P. 56—79.
26. *Bloch-Elkouby S. et al.* The revised suicide crisis inventory (SCI-2): Validation and assessment of prospective suicidal outcomes at one-month follow-up // Journal of Affective Disorders. 2021. Vol. 295. P. 1280—1291. DOI:10.1016/j.jad.2021.08.048
27. *Boone W.J., Staver J.R., Yale M.S.* Rasch analysis in the human sciences. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013. 482 p. DOI:10.1007/978-94-007-6857-4
28. *Britton P.C. et al.* Integrating motivational interviewing and self-determination theory with cognitive behavioral therapy to prevent suicide // Cognitive

- Behavioral Practice. 2011. Vol. 18. № 1. P. 16—27. DOI:10.1016/j.cbpra.2009.06.004
29. Britton P.C., Williams G.C., Conner K.R. Self-determination theory, motivational interviewing, and the treatment of clients with acute suicidal ideation // Journal of Clinical Psychology. 2008. Vol. 64. № 1. P. 52—66. DOI:10.1002/jclp.20430
30. Bureau J.S. et al. Self-determination: A buffer against suicide ideation // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2012. Vol. 42. № 4. P. 377—393. DOI:10.1111/j.1943-278X.2012.00097.x
31. Chalmers R.P. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment // Journal of Statistical Software. 2012. Vol. 48. № 6. P. 1—29. DOI:10.18637/jss.v048.i06
32. Culppepper S.A. The reliability and precision of total scores and IRT estimates as a function of polytomous IRT parameters and latent trait distribution // Applied Psychological Measurement. 2013. Vol. 37. № 3. P. 201—225. DOI:10.1177/0146621612470210
33. Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // Handbook of self-determination research / Eds. E.L. Deci, R.M. Ryan. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. P. 3—33.
34. Emery A.A., Heath N.L., Mills D.J. The role of basic need satisfaction in the onset, maintenance, and cessation of non-suicidal self-injury: An application of self-determination theory // Archives of Suicide Research. 2017. Vol. 21. № 3. P. 413—424. DOI:10.1080/13811118.2016.1211043
35. Ersner-Hersfield H. et al. Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving // Judgment and Decision Making. 2009. Vol. 4. № 4. P. 280—286.
36. Forster E.M. Howards End. London: Edward Arnold, 1910. 343 p.
37. Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 78. P. 350—365. DOI:10.1037/0022-3514.78.2.350
38. Galynker I. The suicidal crisis: Clinical guide to the assessment of imminent suicide risk. New York, NY: Oxford University Press, 2017. 328 p.
39. Hill R.M., Pettit J.W. The role of autonomy needs in suicidal ideation: Integrating the interpersonal psychological theory of suicide and self-determination theory // Archives of Suicide Research. 2013. Vol. 17. № 3. P. 288—301. DOI:10.1080/13811118.2013.777001
40. Holden R.R. et al. Development and preliminary validation of a scale of psychache // Canadian Journal of Behavioral Science. 2001. Vol. 33. № 4. P. 224—232. DOI:10.1037/h0087144
41. Ivanoff A. et al. Fewer reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The brief Reasons for Living inventory // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 1994. Vol. 16. № 1. P. 1—13. DOI:10.1007/BF02229062
42. Jobes D.A., Drozd J.F. The CAMS approach to working with suicidal patients // Journal of Contemporary Psychotherapy. 2004. Vol. 34. № 1. P. 73—85. DOI:10.1023/B:JOCOP.0000010914.98781.6a
43. Jobes D.A. et al. The potential use of CAMS for suicidal youth: Building on epistemology and clinical interventions // Children's Health Care. 2019. Vol. 48. № 4. P. 444—468. DOI:10.1080/02739615.2019.1630279
44. Joiner T. Why people die by suicide. Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 2005. 288 p.
45. Joiner T. et al. On prediction, refutation, and explanatory reach: A consideration of the Interpersonal Theory of Suicidal Behavior // Preventive Medicine. 2021. Vol. 152. Part 1. 106453. DOI:10.1016/j.ypmed.2021.106453
46. Lambert C.E. et al. Psychache predicts suicide attempter status change in students starting university // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2020. Vol. 50. № 3. P. 668—678. DOI:10.1111/sltb.12624
47. Lew B. et al. Testing the strain theory of suicide — The moderating role of social support // Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention. 2020. Vol. 41. № 2. P. 82—88. DOI:10.1027/0227-5910/a000604
48. Li C.H. The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables // Psychological Methods. 2016. Vol. 21. № 3. P. 369—387. DOI:10.1037/met0000093
49. Linacre J.M. Winsteps® (Version 4.7.0) [Computer Software]. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. 2020. (дата обращения: 24.09.2021). URL: <https://www.winsteps.com/>
50. Linehan M.M. et al. Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1983. Vol. 51. № 2. P. 276—286. DOI:10.1037/0022-006X.51.2.276
51. Macintyre V.G. et al. The psychological pathway to suicide attempts: A strategy of control without awareness // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 588683. DOI:10.3389/fpsyg.2021.588683
52. Masters G.N. A Rasch model for partial credit scoring // Psychometrika. 1982. Vol. 47. № 2. P. 149—174. DOI:10.1007/BF02296272
53. Michel K. Людям, совершившим попытку самоубийства, нужна особая психотерапия // Суицидология. 2020. Том 11. № 2. С. 51—65. DOI:10.32878/suiciderus.20-11-02(39)-51-65
54. Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion // Self and Identity. 2003. Vol. 2. № 2. P. 223—250. DOI:10.1080/15298860309027
55. Osman A. et al. The Reasons for Living inventory for adolescents (RFL-A): Development and psychometric

- properties // *Journal of Clinical Psychology*. 1998. Vol. 54. № 8. P. 1063—1077. DOI:10.1002/(SICI)1097-4679(199812)54:8<1063::AID-JCLP6>3.0.CO;2-Z
56. Partridge M. Helping patients overcome the fear of death [Электронный ресурс] // *Psychiatric Times*. 2009, June 17. URL: <https://www.psychiatrictimes.com/view/helping-patients-overcome-fear-death> (дата обращения: 06.02.2022).
57. Pirani S. et al. The Reasons for Living inventory for young adults (RFL-YA-II) // *Assessment*. 2021. Vol. 28. № 3. P. 942—954. DOI:10.1177/1073191119900242
58. R Core Team R: A language and environment for statistical computing [Электронный ресурс] Vienna: R Foundation for Statistical Computing. 2020. URL: <https://www.R-project.org/> (дата обращения: 24.09.2021).
59. Rogers M.L., Joiner T.E. Exploring the temporal dynamics of the interpersonal theory of suicide constructs: A dynamic systems modeling approach // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2019. Vol. 87. № 1. P. 56—66. DOI:10.1037/ccp0000373
60. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
61. Scarth B. et al. Strategies to stay alive: Adaptive toolboxes for living well with suicidal behavior // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. P. 8013. DOI:10.3390/ijerph18158013
62. Sircova A. et al. A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory // *SAGE Open*. 2014. Vol. 4. № 1. P. 1—12. DOI:10.1177/2158244013515686
63. Slaney R.B., Rice K.G., Ashby J.S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales // *Perfectionism: Theory, research, and treatment* / Ed. by G.L. Flett, P.L. Hewitt. American Psychological Association, 2002. P. 63—88. DOI:10.1037/10458-003
64. Strosahl K., Chiles J.A., Linehan M. Prediction of suicide intent in hospitalized parasuicides: Reasons for living, hopelessness, and depression // *Comprehensive Psychiatry*. 1992. Vol. 33. № 6. P. 366—373. DOI:10.1016/0010-440X(92)90057-W
65. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 1. P. 1—18. DOI:10.1207/s15327965pli1501_01
66. Toth-Kiraly I., Neff K.D. Is self-compassion universal? Support for the measurement invariance of the Self-Compassion Scale across populations // *Assessment*. 2021. Vol. 28. № 1. P. 169—185. DOI:10.1177/1073191120926232
67. Tsypes A. et al. Protective effects of reasons for living against suicidal ideation in daily life // *Journal of Psychiatric Research*. 2022. Vol. 148. P. 174—180. DOI:10.1016/j.jpsychires.2022.01.060
68. Wright B.D., Masters G.N. Rating scale analysis. Chicago, IL: MESA press, 1982. 210 p.
69. Zimbardo P., Boyd J. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. P. 1271—1288. DOI:10.1037/0022-3514.77.6.1271
70. Zimet G.D. et al. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52. P. 30—41. DOI:10.1207/s15327752jpa5201_2

References

1. Beck A., Frimen A. Kognitivnaya psikhoterapiya rasstroistv lichnosti. Praktikum po psikhoterapii [Cognitive psychotherapy of personality disorders. Practicum in psychotherapy]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 544 p. (In Russ.).
2. Zhuravleva T.V. [i dr.]. Adaptatsiya metodik issledovaniya suitsidal'nogo povedeniya na vyborke lits s ponytkami samoubiystva [Adaptation of the research methods of suicidal behavior on selection of persons with attempted suicides]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 96—108. DOI:10.17759/jmfp.2018070309 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kustov G.V. [i dr.]. Psikhometricheskie svoystva russkoyazychnoi versii «Kratkogo oprosnika prichin dlya zhizni» [Psychometric properties of the Russian version of the brief "Reasons for Living Inventory"]. *Zhurnal Nevrologii i Psikhiiatrii imeni S.S. Korsakova // Journal of Neurology and Psychiatry named after S.S. Korsakov*, 2021. Vol. 121, no. 10, pp. 87—94. DOI:10.17116/jnevro202112110187 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Lainin M.M. Kognitivno-povedencheskaya terapiya pogrannichnogo rasstroistva lichnosti [Cognitive-behavioral therapy of borderline personality disorder]. Moscow: Williams, 2008. 592 p.
5. Levchenko D.V. Adaptatsiya i psikhometricheskie kharakteristiki oprosnika «Prichiny dlya zhizni» A. Osmana i M. Linikhen (dlya podrostkov i starsheklassnikov) [Adaptation and psychometric qualities of the Reasons for Living inventory by A. Osman and M. Linehan (for teen-ages and high school children)]. BSD dissertation. Perm, 2018. (In Russ.).
6. Leontiev D.A. Chto daet psikhologii ponyatie sub"ekta: sub"ektnost' kak izmerenie lichnosti [What does the concept of subject add to psychology: subjectivity as a personality dimension]. *Epistemologiya i filosofiya nauki // Epistemology and philosophy of science*, 2010. Vol. 25, no. 3, pp. 136—153. (In Russ.).
7. Olina M.V. Psikhologicheskie faktory riska suitsidal'nogo povedeniya u bol'nykh epilepsiei [Psychological risk factors of suicidal behavior in

- patients with epilepsy. Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2010. (In Russ.).
8. Osin E.N., Ivanova T.Yu., Gordeeva T.O. Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiiskikh organizatsii [Autonomous and controlled professional motivation predict subjective well-being in Russian employees]. *Organizatsionnaya psikhologiya // Organizational Psychology*, 2013. Vol. 3, no. 1, pp. 8—29. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Pavlova T.S. Diagnostika riska suitsidal'nogo povedeniya detei i podrostkov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Diagnostics of suicidal behavior risks of children and adolescents in educational institutions]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2013, no. 4, pp. 79—91. (In Russ.).
10. Pashnin E.V. [i dr.]. Verifikatsiya struktury oprosnika «Prichiny dlya zhizni» na klinicheskoi vyborke [Verification of Reasons for Living inventory in Russian clinical sample]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological Journal*, 2022. Vol. 43, no. 1, pp. 109—121. DOI:10.31857/S020595920017745-5 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Sircova A., Mitina O.V. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsii lichnosti [Developmental dynamics of temporal orientations of personality]. *Voprosy psikhologii // Issues of Psychology*, 2008, no. 2, pp. 41—54. (In Russ.).
12. Uait M. Karty narrativnoi praktiki. Vvedenie v narrativnuyu terapiyu [Maps of narrative practice. An introduction to narrative therapy]. Moscow: Genezis, 2010. 326 p. (In Russ.).
13. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Adaptatsiya metodik issledovaniya suitsidal'nykh aspektov lichnosti [Adaptation of diagnostic instruments for suicidal aspects of personality]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. HSE Journal*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 61—87. (In Russ.).
14. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Besstrashie k smerti — statika ili dinamika? [Fearlessness about death — a static or a dynamic quality?]. *Suitsidologiya // Suicidology*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 40—48. (In Russ.).
15. Chistopolskaya K.A., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L. Sochuvstvie k sebe: zashchitnyi faktor pri suitsidal'nom povedenii [Self-compassion: A protective factor in suicidal behavior]. In N.G. Neznanov et al. (Eds.) *Shkola V.M. Bekhtereva: Ot istokov do sovremennosti [V.M. Bekhterev's School: From the beginnings to the contemporary]*. Saint Petersburg: Alta-Astra, 2017, pp. 486—488. (In Russ.).
16. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Adaptatsiya kratkoi versii «Pererabotannogo oprosnika — opyt blizkikh otnoshenii» (ECR-R) na russkoyazychnoi vyborke [Adaptation on a Russian sample of the short version of Experience in Close Relationships — Revised Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological Journal*, 2018, no. 5, pp. 87—98. DOI:10.31857/S020595920000838-7 (In Russ.).
17. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Obnovlennaya versiya shkaly MSPSS kak instrument issledovaniya sub"ektivnoi otsenki lichnost'yu vosprinimaemoi sotsial'noi podderzhki [A new Russian version of the MSPSS as an instrument for study of subjective evaluation of perceived social support]. In A.Yu. Alexandrov, E.L. Nikolaev (eds.) *Vyshee obrazovanie v usloviyakh globalizatsii: Trendy i perspektivy razvitiya. Mat. XII Mezhdunarodnoi uchebno-metodicheskoi onlain-konferentsii [Higher education in globalization: Trends and perspectives of development. Proceedings of the XII International educational and methodological online conference]*, 2020, pp. 323—326. (In Russ.).
18. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Kontsept «sochuvstvie k sebe»: rossiiskaya adaptatsiya oprosnika Kristin Neff [The concept of self-compassion: a Russian adaptation of the scale by Kristin Neff]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 35—48. DOI:10.17759/chp.2020160404 (In Russ., in Engl.).
19. Chistopolskaya K.A., Enikolopov S.N., Drovosekov S.E. Vzrosloya romanticheskaya privyazannost' u molodykh lyudei v povsednevnosti i pri suitsidal'nykh perezhivaniyakh [Adult romantic attachment in young people in suicidal and non-suicidal states]. *Suitsidologiya // Suicidology*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 109—125. DOI:10.32878/suiciderus.21-12-01(42)-109-125 (In Russ., in Engl.).
20. Chistopolskaya K.A. [i dr.]. Adaptatsiya «Oprosnika suitsidal'nogo krizisa» (SCI-2) na rossiiskoi internet-vyborke vo vremena epidemii COVID-19 [Adaptation of the Suicide Crisis Inventory (SCI-2) in a Russian internet sample during the COVID-19 epidemic]. *Suitsidologiya // Suicidology*, 2022. Vol. 13, no. 1, pp. 88—104. DOI:10.32878/suiciderus.22-13-01(46)-88-104 (In Russ., in Engl.).
21. Shneidman E. Dusha samoubiitsy [The suicidal mind]. Moscow: Smysl, 2001. 315 p. (In Russ.).
22. Yasnaya V.A. [i dr.]. Aprobatsiya metodiki izmereniya perfektsionizma R. Sleini «Pochti sovershennaya shkala» [Testing methods for measuring perfectionism P. Slaney "Almost Perfect Scale"]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya // Theoretical and Experimental Psychology*, 2011, no. 4, pp. 30—45. (In Russ.).
23. Alkire S. Concepts and measures of agency. *OPHI Working Paper 9*, University of Oxford. 2008. URL: <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf> (Accessed 22.09.2021).
24. Beck A.T. et al. The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974. Vol. 42, no. 6, pp. 861—865. DOI:10.1037/h0037562
25. Benson O., Gibson S., Brand S.L. The experience of agency in feeling of being suicidal. *Journal of*

- Consciousness Studies*, 2013. Vol. 20, no. 7—8, pp. 56—79.
26. Bloch-Elkouby S. et al. The revised suicide crisis inventory (SCI-2): Validation and assessment of prospective suicidal outcomes at one-month follow-up. *Journal of Affective Disorders*, 2021. Vol. 295, pp. 1280—1291. DOI:10.1016/j.jad.2021.08.048
27. Boone W.J., Staver J.R., Yale M.S. Rasch analysis in the human sciences. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2013. 482 p. DOI:10.1007/978-94-007-6857-4
28. Britton P.C. et al. Integrating motivational interviewing and self-determination theory with cognitive behavioral therapy to prevent suicide. *Cognitive Behavioral Practice*, 2011. Vol. 18, no. 1, pp. 16—27.
29. Britton P.C., Williams G.C., Conner K.R. Self-determination theory, motivational interviewing, and the treatment of clients with acute suicidal ideation. *Journal of Clinical Psychology*, 2008. Vol. 64, no. 1, pp. 52—66. DOI:10.1002/jclp.20430
30. Bureau J.S. et al. Self-determination: A buffer against suicide ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 2012. Vol. 42, no. 4, pp. 377—393. DOI:10.1111/j.1943-278X.2012.00097.x
31. Chalmers R.P. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 2012. Vol. 48, no. 6, pp. 1—29. DOI:10.18637/jss.v048.i06
32. Culppepper S.A. The reliability and precision of total scores and IRT estimates as a function of polytomous IRT parameters and latent trait distribution. *Applied Psychological Measurement*, 2013. Vol. 37, no. 3, pp. 201—225. DOI:10.1177/0146621612470210
33. Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, pp. 3—33.
34. Emery A.A., Heath N.L., Mills D.J. The role of basic need satisfaction in the onset, maintenance, and cessation of non-suicidal self-injury: An application of self-determination theory. *Archives of Suicide Research*, 2017. Vol. 21, no. 3, pp. 413—424. DOI:10.1080/1381118.2016.1211043
35. Ersner-Hershfield H. et al. Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making*, 2009. Vol. 4, no. 4, pp. 280—286.
36. Forster E.M. *Howards End*. London: Edward Arnold, 1910. 343 p.
37. Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol. 78, pp. 350—365. DOI:10.1037/0022-3514.78.2.350
38. Galynker I. *The suicidal crisis: Clinical guide to the assessment of imminent suicide risk*. New York, NY: Oxford University Press, 2017. 328 p.
39. Hill R.M., Pettit J.W. The role of autonomy needs in suicidal ideation: Integrating the interpersonal psychological theory of suicide and self-determination theory. *Archives of Suicide Research*, 2013. Vol. 17, no. 3, pp. 288—301. DOI:10.1080/13811118.2013.777001
40. Holden R.R. et al. Development and preliminary validation of a scale of psychache. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 2001. Vol. 33, no. 4, pp. 224—232. DOI:10.1037/h0087144
41. Ivanoff A. et al. Fewer reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The brief Reasons for Living inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1994. Vol. 16, no. 1, pp. 1—13. DOI:10.1007/BF02229062
42. Jobes D.A., Drozd J.F. The CAMS approach to working with suicidal patients. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2004. Vol. 34, no. 1, pp. 73—85. DOI:10.1023/B:JOCP.0000010914.98781.6a
43. Jobes D.A. et al. The potential use of CAMS for suicidal youth: Building on epistemology and clinical interventions. *Children's Health Care*, 2019. Vol. 48, no. 4, pp. 444—468. DOI:10.1080/02739615.2019.1630279
44. Joiner T. *Why people die by suicide*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005. 288 p.
45. Joiner T. et al. On prediction, refutation, and explanatory reach: A consideration of the Interpersonal Theory of Suicidal Behavior. *Preventive Medicine*, 2021. Vol. 152, Part 1. 106453. DOI:10.1016/j.ypmed.2021.106453
46. Lambert C.E. et al. Psychache predicts suicide attempter status change in students starting university. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 2020. Vol. 50, no. 3, pp. 668—678. DOI:10.1111/sltb.12624
47. Lew B. et al. Testing the strain theory of suicide — The moderating role of social support. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 2020. Vol. 41, no. 2, pp. 82—88. DOI:10.1027/0227-5910/a000604
48. Li C.H. The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 369—387. DOI:10.1037/met0000093
49. Linacre J.M. *Winsteps® (Version 4.7.0) [Computer Software]*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. 2020. URL: <https://www.winsteps.com/> (Accessed 24.09.2021).
50. Linehan M.M. et al. Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1983. Vol. 51, no. 2, pp. 276—286. DOI:10.1037/0022-006X.51.2.276
51. Macintyre V.G. et al. The psychological pathway to suicide attempts: A strategy of control without awareness. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 588683. DOI:10.3389/fpsyg.2021.588683

52. Masters G.N. A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 1982. Vol. 47, no. 2, pp. 149—174. DOI:10.1007/BF02296272
53. Michel K. Lyudyam, sovershivshim popytku samoubiistva, nuzhna osobaya psikhoterapiya [People who attempt suicide need a specific therapy]. *Suitsidologiya // Suicidology*, 2020. Vol. 11, no. 2, pp. 51—65. DOI:10.32878/suicidologiya.20-11-02(39)-51-65 (In Russ., in Engl.).
54. Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003. Vol. 2, no. 2, pp. 223—250. DOI:10.1080/15298860309027
55. Osman A. et al. The Reasons for Living inventory for adolescents (RFL-A): Development and psychometric properties. *Journal of Clinical Psychology*, 1998. Vol. 54, no. 8, pp. 1063—1077. DOI:10.1002/(SICI)1097-4679(199812)54:8<1063::AID-JCLP6>3.0.CO;2-Z
56. Partridge M. Helping patients overcome the fear of death. *Psychiatric Times*, 2009, June 17. URL: <https://www.psychiatristimes.com/view/helping-patients-overcome-fear-death> (Accessed 06.02.2022).
57. Pirani S. et al. The Reasons for Living inventory for young adults (RFL-YA-II). *Assessment*, 2021. Vol. 28, no. 3, pp. 942—954. DOI:10.1177/1073191119900242
58. R Core Team R: A language and environment for statistical computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2020. URL: <https://www.R-project.org/> (Accessed 24.09.2021).
59. Rogers M.L., Joiner T.E. Exploring the temporal dynamics of the interpersonal theory of suicide constructs: A dynamic systems modeling approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2019. Vol. 87, no. 1, pp. 56—66. DOI:10.1037/ccp0000373
60. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
61. Scarth B. et al. Strategies to stay alive: Adaptive toolboxes for living well with suicidal behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, pp. 8013. DOI:10.3390/ijerph18158013
62. Sircova A. et al. A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*, 2014. Vol. 4, no. 1, pp. 1—12. DOI:10.1177/2158244013515686
63. Slaney R.B., Rice K.G., Ashby J.S. A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In Flett G.L., Hewitt P.L. (eds.) *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association, 2002, pp. 63—88. DOI:10.1037/10458-003
64. Strosahl K., Chiles J.A., Linehan M. Prediction of suicide intent in hospitalized parasuicides: Reasons for living, hopelessness, and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 1992. Vol. 33, no. 6, pp. 366—373. DOI:10.1016/0010-440X(92)90057-W
65. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15, no. 1, pp. 1—18. DOI:10.1207/s15327965pli1501_01
66. Toth-Kiraly I., Neff K.D. Is self-compassion universal? Support for the measurement invariance of the Self-Compassion Scale across populations. *Assessment*, 2021. Vol. 28, no. 1, pp. 169—185. DOI:10.1177/1073191120926232
67. Tsypes A. et al. Protective effects of reasons for living against suicidal ideation in daily life. *Journal of Psychiatric Research*, 2022. Vol. 148, pp. 174—180. DOI:10.1016/j.jpsychires.2022.01.060
68. Wright B.D., Masters G.N. Rating scale analysis. Chicago, IL: MESA press, 1982. 210 p.
69. Zimbardo P., Boyd J. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. Vol. 77, pp. 1271—1288. DOI:10.1037/0022-3514.77.6.1271
70. Zimet G.D. et al. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 1988. Vol. 52, pp. 30—41. DOI:10.1207/s15327752jpa5201_2

Информация об авторах

Чистопольская Ксения Анатольевна, медицинский психолог Психиатрического отделения № 2, ГБУЗ «Городская клиническая больница имени А.К. Ерамишанцева Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУЗ «ГКБ имени А.К. Ерамишанцева ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Колачев Никита Игоревич, стажер-исследователь Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>, e-mail: nkolachev@hse.ru

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий отделом клинической психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Николаев Евгений Львович, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени

И.Н. Ульянова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»), г. Чебоксары, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Дровосеков Сергей Эдуардович, педагог-психолог, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 619» (ГБОУ СОШ № 619), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Information about the authors

Ksenia A. Chistopolskaya, Medical Psychologist, Psychiatric Department no. 2, Eramishantsev Moscow City Clinical Hospital, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-5009>, e-mail: ktchist@gmail.com

Nikita I. Kolachev, Research Assistant, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>, e-mail: nkolachev@hse.ru

Sergey N. Enikolopov, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Clinical Psychology Department, Mental Health Research Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Evgeni L. Nikolaev, DSc (Medicine), Professor, Head of the Chair of Social and Clinical Psychology, Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8976-715X>, e-mail: pzdorovie@bk.ru

Sergei E. Drovosekov, Educational Psychologist, General Secondary School no. 619, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6739-4804>, e-mail: sergo.nevsky@yandex.ru

Получена 28.02.2022

Received 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Accepted 30.04.2022

Автономия как результат отношений: роль привязанности к сверстникам и матери в мотивации волонтерства подростков

Молчанов С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Поскребышева Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Обращается внимание на актуальность исследования выделенной темы в связи с ролью волонтерства как добровольческой практики в процессе становления автономии подростков. Отмечается, что отношение подростков к волонтерству является содержательным показателем развития автономии личности. Исследование было направлено на установление характера связи особенностей мотивации волонтерской деятельности подростков как проявления личностной автономии. В процессе работы решались следующие задачи: установление особенностей мотивации волонтерства подростков, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности; определение своеобразия связи мотивации волонтерства подростков с типом привязанности к матери; выявление связи мотивации волонтерства подростков с особенностями отношений со сверстниками. Были использованы методики: опросник мотивации волонтерства, опросники анализа типа привязанности к матери и сверстнику. Выборку составили 329 человек в возрасте от 14 до 18 лет. Выявлена связь типа привязанности к матери и отношения подростков к волонтерству. Позитивные отношения со сверстниками, включая удовлетворенность коммуникацией, доверие и надежную привязанность, связаны с высокой готовностью подростков к участию в волонтерской деятельности как показателю автономии личности.

Ключевые слова: волонтерство, автономия, привязанность, подростковый возраст.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00439.

Для цитаты: Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Автономия как результат отношений: роль привязанности к сверстникам и матери в мотивации волонтерства подростков // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 89—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270307>

Autonomy as the Result of Relations: Role of Attachment to Mother and Peers in Volunteering Motivation in Adolescents

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Natalya N. Poskrebisheva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

The relevance of the study is defined by the role of volunteering as social practice in developing adolescents' autonomy. Volunteering attitudes in adolescents are considered a meaningful indicator of personal autonomy development. The purpose of the study is to identify the features of volunteering motivation in adolescents as a manifestation of personal autonomy. The research tasks included the following: studying the volunteering motivation of adolescents with and without experience in volunteering; identifying the relationship between the volunteering motivation of adolescents and the type of attachment to mother; revealing the connection between the volunteering motivation and the features of adolescents' relationships with their peers. The following techniques were used: volunteering motivation questionnaire; mother and peer attachment type questionnaires. The sample consisted of 329 subjects aged 14 to 18 years. The study revealed the relationship between the mother attachment type and the attitude to volunteering in adolescents. Positive relationships with peers, including satisfaction with communication, trust and secure attachment, are associated with high willingness of adolescents to participate in volunteer activities as an indicator of personal autonomy.

Keywords: volunteering, autonomy, attachment, adolescents.

Funding. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00439.

For citation: Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebisheva N.N. Autonomy as the Result of Relations: Role of Attachment to Mother and Peers in Volunteering Motivation in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 89—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270307> (In Russ.).

Введение

Развитие самостоятельности и личностной автономии, эмансипация и возможность действовать на основе собственных целей и решений — важнейшие основания для развития личности подростка. Известно, что автономия развивается не только

как характеристика непосредственной личностной зрелости, но и как результат отношений с родителями и сверстниками [3; 4; 8]. Ее развитие опирается на систему значимых отношений в подростковом возрасте — отношений с родителями и со сверстниками.

В ряде исследований показано, что развитие автономии в старшем подростковом возрасте связано с характером привязанности подростка к матери. Механизм, за счет которого надежная привязанность позволяет подростку развивать самостоятельность и автономию, связан с возможностью сохранения ощущения близости в детско-родительских отношениях даже в периоды отдаления и разногласий [1; 12]. Надежность привязанности в подростковом возрасте связана с высоким уровнем доверия и сотрудничества в отношениях с родителями, что позволяет подросткам развивать автономию, в то время как ненадежная привязанность может нарушать развитие автономии личности подростка [13]. Надежная привязанность определяет благоприятные траектории развития личностной автономии подростков даже в случаях генетического фактора риска: надежная привязанность смягчает негативные проявления сепарационных процессов и способствует повышению регуляторного аспекта автономии [31].

Подростки с надежной привязанностью и высоким уровнем автономии описывают свои отношения с родителями как благоприятные, осознавая как позитивные, так и негативные аспекты отношений с родителями; подростки с ненадежной привязанностью склонны испытывать чрезмерно сильные негативные чувства (злость, гнев, обида) по отношению к родителям, что затрудняет объективный взгляд на отношения [24; 27; 29]. При надежной привязанности автономия рассматривается подростками не как абсолютная независимость от родителей, напротив, подростки с надежной привязанностью действуют на основе понимания своих возможностей и ограничений и не избегают обращений за помощью, полагаясь на других, когда это необходимо [13]. При наличии надежной привязанности родители по-прежнему играют большую роль в жизни подростка, помогают успешно адаптироваться к многочисленным изменениям и остаются поддерживающими даже при отдалении: дистанцирование в данном случае не воспринимается как отчуждение или отстраненность родителей [30]. Ненадежная привязанность в подростковом возрасте выступает

как определенный фактор риска, в то время как надежная привязанность может служить фактором-протектором неблагоприятного развития подростка.

Наличие надежной привязанности у подростка является условием для самоактуализации и формирования непротиворечивой Я-концепции, позитивного самоотношения и дифференцированного образа Я; подростки с тревожно-амбивалентной привязанностью проявляют скорее негативное самоотношение и непринятие себя. Таким образом, привязанность к матери может быть рассмотрена одновременно и как условие, и как механизм построения Я-концепции подростка, трансформируя отношения с матерью в самоотношение.

Подростки с надежной привязанностью к матери оказываются не только более благополучными с точки зрения личностного развития, но и показывают более высокий уровень социальных навыков и социальной адаптации [5], проявляют более высокий уровень социальной компетентности и выбора копинг-стратегий и меньше склонности к неоправданному риску, не избегают конфликтов, но и не чрезмерно увлечены своей «борьбой за независимость» [25]. Подростки с тревожно-амбивалентной и тревожно-избегающей привязанностью оказываются менее благополучны в социальном развитии: более подвержены различным зависимостям [23], чаще демонстрируют девиантные формы поведения [18]. В области социального поведения большое значение имеет также не только привязанность к матери, но и характер привязанности к сверстникам. Исследования показывают влияние обоих контекстов отношений (привязанность к матери и привязанность к сверстникам) на социальное развитие подростков [22].

Так как именно надежность привязанности определяет характер развития автономии личности подростка, можно предположить, что подростки с надежной привязанностью, не испытывающие тревоги в отношении принятия их социальным окружением (родителями, сверстниками), обнаруживают большую готовность участвовать в добровольческих активностях, волонтерской деятельности, ко-

торая напрямую не направлена на учебную деятельность, а является самостоятельным актом, деятельностью «самодвижения» и саморазвития.

Волонтерская активность может быть рассмотрена как социальная активность с инициативой добровольцев, обладающих определенными личностными особенностями, приводящая как к изменению объективной действительности, так и к саморазвитию [9]. Исследования показывают, что волонтеры имеют позитивное самоотношение и более высокий уровень эмпатии и эмоциональной стабильности [6; 14; 15; 28].

Мотивация волонтерства может быть непосредственно связана с развитием автономии личности подростков и молодых людей. Автономия в области мотивации участия в волонтерской деятельности позитивно связана с просоциальным поведением подростков, а внешние мотивирующие факторы волонтерской деятельности не привели к положительным изменениям поведения подростков [20].

Несмотря на то, что волонтерство в последнее время является все более расширяющейся сферой жизни подростков и молодежи, работ, посвященных волонтерской активности подростков и мотивации участия в волонтерских проектах, мало. В обзоре, приводимом в работе Е.Л. Корнеевой, содержатся данные, свидетельствующие о том, что волонтеры имеют различную мотивацию участия и обладают определенными личностными особенностями, а также что сами виды волонтерских активностей существенно различаются [7]. Мы считаем, что мотивация участия и личностные особенности участвующих в молодежных спортивных и культурных мероприятиях в виде волонтера-сопровождающего будут отличаться от мотивации и психологических особенностей волонтеров в детских домах, приютах для животных, домах престарелых. Однако даже в одном и том же добровольческом проекте будут наблюдаться индивидуальные различия в мотивации волонтеров.

За желанием участвовать в добровольческой деятельности могут лежать как альтруистические мотивы, так и мотивы социальных контактов, и даже прагматические цели, на-

пример, дополнить резюме участием в социально значимых проектах [10; 11]. Исследователи чаще всего предлагают типологию траекторий волонтерской активности: «триггерный» путь (когда определенное событие жизни человека подталкивает его в волонтерство), социальный путь, «инструментальный» путь (когда волонтерство становится траекторией формирования конкретных навыков) и религиозный (или духовный) путь.

В настоящем исследовании мы опираемся на операционализацию понятия мотивации волонтерства на основе функциональной теории мотивации [17] как наиболее проработанную и системную модель мотивации волонтеров. Согласно функциональной теории мотивации волонтерства выделяют следующие мотивы-функции волонтерства: ценностная функция, социальная функция, волонтерство как источник компетенций, волонтерство как ресурс карьерных возможностей, защитная (компенсаторная) функция, волонтерство как источник личного развития [16]. Помощь и поддержка других как приоритет в индивидуальной иерархии ценностей личности отражается в ценностной функции волонтерства. Традиционно этот вид мотивации добровольчества связывают с альтруистическими мотивами, однако волонтерство и помощь другим как ценность может отражать не только сугубо альтруистические мотивы, но и базовые мировоззренческие установки или религиозные идеи. Мотивация волонтерства, связанная с ценностной функцией, позволяет добровольцам реализовывать деятельность на основе широкого спектра гуманистических ценностей, включая ценность помощи ближнему. Добровольцы, утверждая ценность помощи людям в трудных жизненных ситуациях, считают эту деятельность важной составляющей своей жизни. Возможность приобрести новые знания, умения и навыки в волонтерских проектах оказывается наиболее выраженной в мотивации тех, кто рассматривает волонтерство как источник компетенций. Волонтеры с такой мотивацией чаще всего участвуют в добровольческих общественных, спортивных и образовательных проектах [16]. Это позволяет получить новый опыт и научиться ново-

му, узнать свои сильные стороны, обрести новый взгляд на вещи. Метаисследования указывают на то, что это один из основных видов мотивации волонтеров наряду с альтруистическими мотивами. Мотивация, связанная с расширением карьерных возможностей, определяет инструментальное отношение к волонтерству как средству достижения карьерных целей [17]. Для кого-то волонтерская деятельность становится желательной строчкой в резюме, возможностью приобрести нужные профессиональные связи, вступить в профессиональное сообщество. Волонтеры, ориентированные на построение карьеры, считают, что опыт участия в волонтерских проектах поможет им получить желаемое место работы и добиться успеха в выбранной профессии. Мотивация, связанная с построением карьеры, чаще всего присутствует у молодых волонтеров [21]. Социальные мотивы добровольческой активности связаны с желанием волонтеров быть частью социальной группы, поддерживать устойчивые социальные связи. Волонтеры с доминированием социальных мотивов участвуют в волонтерских проектах «за компанию» с друзьями или просто следуют примеру значимого социального окружения, стремясь тем самым подтвердить свою приверженность групповым нормам и традициям. Удовлетворение социальных мотивов в волонтерстве приводит к образованию новых социальных связей, поддержанию и упрочению прежних. Достаточно часто именно социальные мотивы преобладают в добровольческой деятельности на начальной стадии приобщения к волонтерству. Для начинающих волонтеров со стажем волонтерства менее полугода стремление к общению часто является приоритетным мотивом [9]. В случаях, когда волонтерство позволяет легче воспринимать собственные проблемы и снижает чувство вины за собственное благополучие и привилегии, можно говорить о защитной функции волонтерства. Волонтерство становится своеобразной компенсацией собственных трудностей, неудач или средством преодоления чувства вины за неспособность обеспечить собственное благополучие. Развитие защитных форм мотивации волонтер-

ства рассматривается как эмоциональное вознаграждение за выполнение общественно полезной деятельности [11]. Помогая другим, волонтеры нередко разрешают собственные проблемы и трудные жизненные ситуации, а также снижают общий уровень стресса за счет общественно полезной активности [26]. Мотивация волонтерства может лежать в восприятии волонтерской активности как источника собственного развития. Мотивация саморазвития позволяет почувствовать себя значимым и нужным в добровольческой активности, повысить самооценку и самоуважение. Мотивация такого рода связана с потребностью утверждения своей самооценки и стремлением к саморазвитию.

Исследование различных социальных групп волонтеров показывает, что постоянное и частое участие в добровольческой деятельности, а также в различных формах цифрового волонтерства чаще всего связано с ценностной и обучающей мотивацией.

Характер мотивации волонтерства, раскрывающий функциональное значение, отношение и личностный смысл участия подростков в добровольческой активности, является содержательным показателем развития автономии личности. Можно предположить, что особенности отношения к волонтерству как показателя личностной автономии связаны с характером отношений подростков с близким взрослым (матерью) и сверстниками.

Немногочисленные исследования особенностей волонтерства в связи с привязанностью показывают, что надежная привязанность волонтеров связана с большей активностью в добровольческих проектах, а также с опорой на внутреннюю мотивацию, при ненадежной привязанности волонтеры действуют в меньшей степени с опорой на альтруистические мотивы. Тревожно-амбивалентная привязанность чаще оказывается связана с мотивами защиты и саморазвития, тревожно-избегающая привязанность приводит к снижению волонтерской активности [19]. Вместе с тем исследование связи отношения подростков к волонтерству и характера отношений со сверстниками с учетом ключевого значения общения со сверстниками в этом

возрасте для развития личности позволит уточнить роль привязанности к сверстникам в готовности подростка участвовать в добровольческом движении.

Программа исследования, характеристика выборки и применяемые методики

Целью исследования стало установление характера связи особенностей мотивации волонтерской деятельности подростков как проявления личностной автономии. Были выдвинуты гипотезы: 1. Ценностная и социальная мотивация волонтерской деятельности являются более значимыми для подростков с надежным типом привязанности к матери, по сравнению с подростками с ненадежным типом; 2. Ценностная, социальная и мотивация приобретения компетенций волонтерской деятельности более значимы для подростков с позитивными отношениями со сверстниками, характеризующимися высоким уровнем доверия и удовлетворенности коммуникацией и надежной привязанностью к сверстникам.

Задачи включали:

- установление особенностей мотивации волонтерства подростков, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности;
- определение своеобразия связи мотивации волонтерства подростков с типом привязанности к матери;
- выявление связи мотивации волонтерства подростков с особенностями отношений со сверстниками.

В исследовании приняли участие 329 подростков 14-18 лет, из которых 57,4% юношей и 42,6% девушек. У 43,8% подростков есть опыт волонтерской деятельности, а у 56,2% такого опыта нет.

В соответствии с поставленными задачами были использованы следующие методики:

1. Опросник мотивации волонтерской деятельности, основанный на функциональной теории мотивации, предложенной группой американских психологов во главе с Э. Клэри [17].

2. Методика оценки привязанности к матери М.В. Яремчук в модификации О.В. Алмазовой, Г.В. Бурменской [2].

3. Опросник привязанности к родителям и сверстникам (раздел отношений со сверстниками) [16].

Результаты

По всем шкалам всех опросников распределение является нормальным (критерий Колмогорова-Смирнова), что позволяет использовать параметрические методы анализа данных.

Было рассмотрено два фактора — опыт участия в волонтерской деятельности и тип привязанности к матери в связи с отношением к волонтерству, что предполагает использование двухфакторного дисперсионного анализа для оценки эффекта как каждого из факторов, так и взаимодействия факторов на разные аспекты мотивации волонтерской деятельности.

В табл. 1 приведены средние, медианы и стандартные отклонения оценок отношения к волонтерству у респондентов с опытом и без опыта участия в волонтерской деятельности и результат сравнения оценок в этих двух группах (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, для всех шкал для Levene Statistics $p > 0,05$, что вместе с результатами проверки нормальности распределений позволяет использовать ANOVA).

Значимые различия получены по всем шкалам опросника. При этом для оценок по всем шкалам они выше у подростков, имеющих опыт волонтерской деятельности. Участие в волонтерстве оказывается связано с большим пониманием личного смысла волонтерства для всех сфер мотивации.

По результатам модифицированной методики М.В. Яремчук у 59% подростков был определен надежный, а у 41% — ненадежный тип привязанности к матери, что соответствует различным данным о распределении надежного и ненадежного типов привязанности в подростковом возрасте.

В табл. 2 представлены средние, медианы и стандартные отклонения оценок отношения к волонтерству у респондентов с надежным и ненадежным типом привязанности к матери и результат сравнения оценок в этих двух группах (однофакторный дисперсионный анализ

Таблица 1

Описательные статистики для оценок отношения к волонтерству у подростков, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности; различия между ними

Шкала/Группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	F	p
Защита	4.20	4.00	1.409	3.47	3.40	1.354	11.961	0.001
Ценность	6.08	6.20	0.840	5.33	5.60	1.211	18.625	<0.001
Карьерная возможность	4.16	4.30	1.574	3.82	3.80	1.414	3.252	0.072
Социальная функция	4.96	5.00	1.317	3.94	4.00	1.480	27.350	<0.001
Источник компетенции	5.88	6.00	0.978	5.13	5.20	1.242	22.281	<0.001
Источник развития	4.81	4.80	1.355	4.28	4.40	1.330	6.429	0.012

ANOVA, для всех шкал для Levene Statistics $p > 0,05$, что вместе с результатами проверки нормальности распределений позволяет использовать ANOVA).

«Волонтерство как ценность» и «волонтерство как социальная функция» оцениваются подростками с надежным типом привязанности значительно выше, чем подростками с ненадежным типом привязанности. Примечательно, что среди подростков с надежным типом привязанности к матери более чем у половины есть опыт волонтерской деятельности, тогда как у респондентов с ненадежным типом привязанности к матери такой опыт есть только в третьей части случаев. Наличие или отсутствие опыта и тип привязанности связаны ($\chi^2=5.482$ при $p=0.019$ с силой эффекта Cramers' $V=0.129$), то есть у респондентов с надежным типом привязанности к матери значительно чаще, чем у респондентов с ненадежным типом привязанности к матери, есть

опыт участия в волонтерской деятельности.

При помощи двухфакторного дисперсионного анализа, взяв в качестве факторов тип привязанности и наличие/отсутствие опыта участия в волонтерской деятельности, был проверен эффект взаимодействия этих факторов на разные аспекты мотивации волонтерской деятельности. В табл. 3 приведены результаты анализа.

Только для одного аспекта, а именно — «волонтерство как источник компетенции», эффект оказался значим. На рис. 1 приведены графики средневзвешенных значений для всех аспектов отношений к волонтерству для подростков с разным типом привязанности к матери и наличием/отсутствием опыта волонтерской деятельности и диаграмма размаха оценок «волонтерства как источника компетенции» для подростков разных групп.

Оценки «волонтерства как источника компетенции» для подростков с ненадежным типом

Таблица 2

Описательные статистики для оценок отношения к волонтерству у подростков с надежным и ненадежным типом привязанности к матери; различия между ними

Шкала/Группа	Надежная привязанность			Ненадежная привязанность			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	F	p
Защита	3.86	3.80	1.408	3.60	3.40	1.451	2.301	0.130
Ценность	5.74	5.80	1.110	5.45	5.50	1.173	4.387	0.037
Карьерная возможность	3.93	4.00	1.519	4.08	4.20	1.427	0.661	0.417
Социальная функция	4.52	4.60	1.482	4.05	4.00	1.495	6.542	0.011
Источник компетенции	5.51	5.80	1.168	5.31	5.50	1.254	1.804	0.180
Источник развития	4.53	4.40	1.363	4.47	4.40	1.371	0.102	0.750

Таблица 3

Влияние взаимодействия факторов «опыт участия в волонтерской деятельности» и «тип привязанности к матери» на отношение к волонтерству

Шкала/Группа	Type III Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Защита	1.323	1	1.323	0.696	0.405
Ценность	0.079	1	0.079	0.070	0.792
Карьерная возможность	0.163	1	0.163	0.074	0.786
Социальная функция	0.371	1	0.371	0.187	0.666
Источник компетенции	5.835	1	5.835	4.579	0.033
Источник развития	1.459	1	1.459	0.809	0.369

пом привязанности к матери практически не отличаются при наличии или отсутствии опы-

та волонтерской деятельности. Тогда как для подростков с надежным типом привязанности

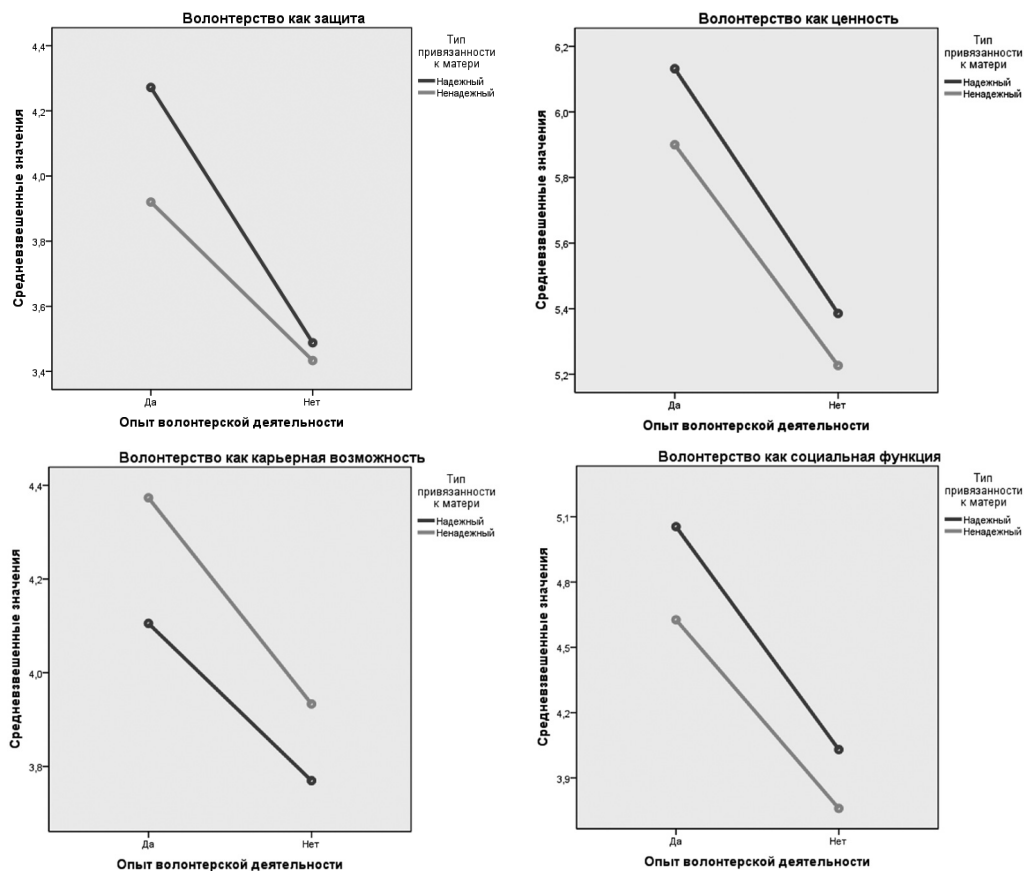
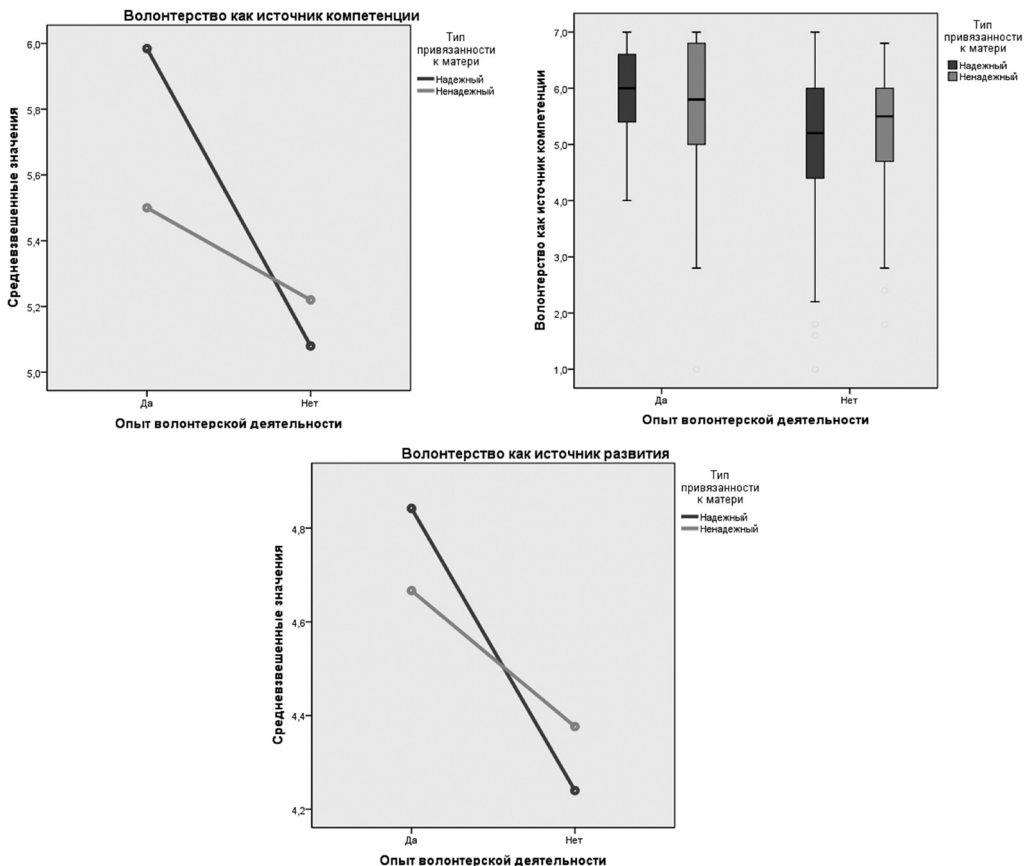


Рис. 1. Средневзвешенные оценки отношений к волонтерству (все аспекты) и диаграмма размаха оценок отношения к «волонтерству как к источнику компетенции» у подростков с разным типом привязанности к матери и опытом участия в волонтерской деятельности



Продолжение рис. 1.

к матери оценки этого аспекта при наличии опыта участия значительно выше, чем при отсутствии такого опыта.

При помощи опросника «Привязанность к родителям и сверстникам» (были предъявлены респондентам и проанализированы шкалы, выявляющие отношения со сверстниками) определялись оценки привязанности, доверия, удовлетворенности коммуникацией и отвержения в отношениях со сверстниками. При помощи коэффициента корреляции Пирсона проверим связи между оценками разных аспектов отношения к волонтерству и оценками рассматриваемых характеристик отношений со сверстниками. На рис. 2 приведена корреляционная плеяда, на которой изо-

бражены все значимые связи между оценками шкал двух опросников ($p < 0.05$, сила связи больше 0.2).

Оценки «волонтерство как ценность» и «волонтерство как социальная функция» связаны с оценками всех рассматриваемых характеристик отношений со сверстниками (с привязанностью, доверительностью и удовлетворенностью коммуникацией — прямо, с отвержением — обратно). Оценки «волонтерство как источник компетенции» связаны с позитивными характеристиками отношений со сверстниками (привязанностью, доверием и удовлетворенностью коммуникацией). Кроме того, корреляционная связь защитной мотивации волонтерства с «удовлетворенностью комму-

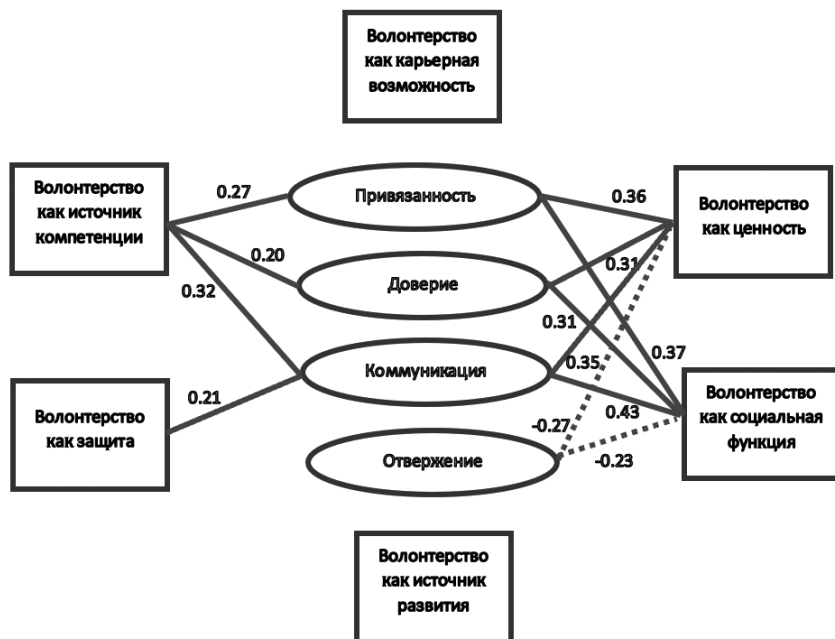


Рис. 2. Связи оценок отношения к волонтерству и отношений со сверстниками у подростков ($p < 0.05$, $r > 0.2$)

никацией со сверстниками» свидетельствует о том, что в случае принятия сверстниками и переживания социальной поддержки подросток более склонен обращаться к добровольческой активности, компенсируя неудовлетворенность собственными достижениями за счет высокой социальной оценки этой деятельности.

В табл. 4 приведены средние, медианы и стандартные отклонения оценок отношений со сверстниками у респондентов с опытом и без опыта участия в волонтерской деятельности и результат сравнения оценок в этих двух группах (t-критерий Стьюдента).

Значимые различия получены по всем шкалам опросника. При этом подростки, имеющие опыт волонтерской деятельности, описывают свои отношения со сверстниками как значимо более доверительные, с большей степенью привязанности и удовлетворенности коммуникацией и менее отвергающие, чем подростки, не имеющие такого опыта.

Основные итоги исследования

Результаты исследования свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы о связи

Таблица 4

Описательные статистики для оценок отношения со сверстниками у подростков, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности; различия между ними

Шкала/Группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	M	Me	SD	M	Me	SD	t	p
Привязанность	4.34	4.40	0.435	4.15	4.20	0.509	3.569	<0.001
Доверие	4.62	4.70	0.430	4.49	4.60	0.519	2.405	0.017
Коммуникация	4.42	4.60	0.544	4.19	4.30	0.619	3.589	<0.001
Отвержение	2.13	2.00	0.597	2.34	2.30	0.635	-3.114	0.002

характера отношений подростков с близким взрослым (матерью) с мотивацией волонтерства и готовности участвовать в добровольческом движении. Было подтверждено положение о том, что надежный тип привязанности к матери [18] связан с большей вовлеченностью в волонтерскую деятельность и выраженными альтруистическими мотивами утверждения ценности помощи другим людям. Новизна исследования состоит в том, что была выявлена связь надежного типа привязанности к матери с социальной мотивацией участия в добровольческой деятельности. В основе такой связи лежит перенос чувства уверенности в поддержке со стороны матери на социальное окружение и реализация стремления подростка к более активному вхождению в различные социальные группы. Подтверждением этому может служить факт большей вовлеченности подростков с надежным типом привязанности к волонтерству, по сравнению с подростками с ненадежной привязанностью. Большая выраженность мотивации волонтерства как источника новых компетенций в группе подростков с надежным типом привязанности в случае опыта реального участия в добровольчестве, по сравнению с подростками, не имеющими такого опыта, позволяет наметить вектор развития отношения к волонтерству в зависимости от реального опыта — от ценностной и социальной мотивации к мотивам обогащения личностного ресурсного потенциала.

Получила подтверждение гипотеза о высокой значимости общения и отношений со сверстниками для мотивации участия подростков в волонтерстве как показателя развития автономии подростка. Удовлетворенность коммуникацией со сверстниками связана с выраженностью социальной, ценностной функций волонтерства, функции источника компетенций и в меньшей степени — с компенсаторно-защитной функцией. Высокие показатели привязанности и доверия находят выражение в значимости ценностной, социальной функций и функции овладения новыми компетенциями. Отвержение сверстниками приво-

дит к отрицанию подростком ценностной и социальной функций волонтерства и, соответственно, к их низкой мотивационной значимости. Не выявлено значимой связи между характером отношений подростка с социальным окружением и мотивацией карьерного успеха и саморазвития, что требует дополнительного исследования с учетом особенностей самоопределения подростков в современной социальной ситуации развития пролонгирования моратория на самоопределение.

Полученные в исследовании результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Выявлена связь типа привязанности к матери и отношения подростков к волонтерству. Позитивное отношение к волонтерству и включенность в добровольческое движение на основе ценностной и социальной мотивации в большей степени характерны для подростков с надежным типом привязанности, по сравнению с подростками с ненадежным типом. Реальный опыт волонтерства приводит к возрастанию значимости мотивации освоения новых компетенций в группе подростков с надежным типом привязанности.

2. Позитивные отношения со сверстниками, включая удовлетворенность коммуникацией, доверие и надежную привязанность, связаны с высокой готовностью подростков к участию в волонтерской деятельности как показателю автономии личности. Социальные, ценностные мотивы, мотивы, реализующие стремление к овладению новыми знаниями и умениями волонтерской деятельности, связаны с благоприятным характером отношений со сверстниками. Переживание подростками отвержения со стороны сверстников приводит к снижению выраженности ценностных и социальных мотивов.

3. Направленность на общение и развитие межличностных отношений со сверстниками, вхождение в социальную группу превалируют в развитии готовности и мотивации подростка участвовать в волонтерской деятельности, создавая условия формирования личностной автономии.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Э. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 69—78. DOI:10.17759/jmfp.2019080407
2. Алмазова О.В., Бурменская Г.В. Взаимоотношение братьев и сестер и их связь с привязанностью к матери // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 15—25.
3. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 4. С. 17—30.
4. Горлова Н.В. Разрешение конфликтов автономии: подход к исследованию личностной автономии подростков // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). С. 47—58.
5. Дубинина А.С. Связь эмоциональной привязанности к матери и социального поведения подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN319.pdf>
6. Жихарева Л.В. Особенности эмоциональной привязанности у подростков, склонных к девиантной виктимности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 96—106.
7. Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.phtml>
8. Лифинцев Д.В., Серых А.Б., Лифинцева А.А. Социальная поддержка как фактор психического благополучия детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2016. № 4(24). С. 71—76.
9. Палкин К.А. Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 84—91. DOI:10.17759/jmfp.2019080109
10. Прокопьева Ю.П., Прокопьева М.М. Мотивация волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 6. С. 31—34. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770019.htm>
11. Сухарькова М.П. Подходы к изучению мотивации участия в практиках волонтерства // Теория и практика общественного развития. 2017. № 9. DOI:10.24158/tpor.2017.9.2
12. Allen J.P., Marsh P., McFarland C., McElhane K.B., Land D.J. Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence // Journal of Consulting Clinical Psychology. 2002. Vol. 70(1). P. 56—66. DOI:10.1037/0022-006x.70.1.56
13. Armsden G.C., Greenberg M.T. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence // Journal of Youth Adolescence. 1987. Vol. 16. P. 427—454.
14. Ballard P.J., Hoyt L.T., Pachucki M.C. Impacts of Adolescent and Young Adult Civic Engagement on Health and Socioeconomic Status in Adulthood // Child Development. 2019. Vol. 90. № 4. P. 1138—1154. DOI:10.1111/cdev.12998
15. Bang H., Won D., Park S. School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 113. Article ID 105012. 10 p. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2020.105012
16. Mchaney K., Allen J., Stephenson J., Hare A. Attachment and Autonomy During Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology / Ed. by Lerner R.M., Steinberg L. 2009. DOI:10.1002/9780470479193
17. Chacón F., Gutiérrez G., Sauto V., Vecina M.L., Pérez A. Volunteer Functions Inventory: A systematic review // Psicothema. 2017. Vol. 29(3). P. 306—316. DOI:10.7334/psicothema2016.371
18. Clary E.G., Snyder M., Ridge R.D., Copeland J., Stukas A.A., Haugen J., Miene P. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach // Journal of Personal Social Psychology. 1998. Vol. 74(6). P. 1516—1530. DOI:10.1037/0022-3514.74.6.1516 PMID: 9654757.
19. Clary E.G., Snyder M. The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations // Current Directions in Psychological Science. 1999. Vol. 8(5). P. 156—159. DOI:10.1111/1467-8721.00037
20. Craig J.M. Which bond matters more? Assessing the differential strengths of parental bonding measures on adolescent delinquency over time // Youth Violence and Juvenile Justice. 2015. Vol. 14(3). P. 225—242. DOI:10.1037/0022-3514.74.6.1516
21. Gillath O., Shaver P., Mikulincer M., Nitzberg R., Erez A., IJzendoorn M. Attachment, Caregiving, and Volunteering: Placing Volunteerism in an Attachment-Theoretical Framework // Personal Relationships. 2005. Vol. 12. P. 425—446. DOI:10.1111/j.1475-6811.2005.00124.x
22. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach // Journal of Personality. 2015. Vol. 83(5). P. 479—490. DOI:10.1111/jopy.12123
23. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering // British Journal of Educational Studies. 2010. Vol. 58(4). P. 421—437. DOI:10.1080/00071005.2010.527666
24. Huijsmans T.M., Nivette A.E., Eisner M., Ribeaud D. Social influences, peer delinquency,

and low self-control: An examination of time-varying and reciprocal effects on delinquency over adolescence // *European Journal of Criminology*. 2019. DOI:10.1177/1477370819838720

25. Iglesias E.B., Fernández del Río E., Calafat A., Fernández-Hermida J.R. Attachment and substance use in adolescence: a review of conceptual and methodological aspects // *Adicciones*. 2014. Vol. 26(1). P. 77—86.

26. Moretti M.M., Peled M. Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development // *Paediatric Child Health*. 2004. Vol. 9(8). P. 551—555. DOI:10.1093/pch/9.8.551

27. Liu Y.-L., Tong Y.-C. The relationship among mothers' meta-emotion philosophy, mother-adolescent emotion flexibility, and adolescents' internalizing and externalizing behaviors // *Bulletin of Educational Psychology*. 2021. Vol. 52. № 4. P. 963—984. DOI:10.6251/BEP.202106_52(4).0010

References

1. Avdeeva N.N., Khoffman B.E. Aktual'nye napravleniya issledovaniy vzaimootnoshenii podrostkov s roditel'yami [Actual directions of investigation of relations between adolescents and parents] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 69—78. (In Russ.). DOI:10.17759/jmfp.2019080407
2. Almazova O.V., Burmenskaya G.V. Vzaimootnoshenie brat'ev i sester i ikh svyaz' s privyazannost'yu k materi [Relations of brothers and sisters and their links with attachment]. *Voprosy psikhologii // Questions of psychology*, 2015, no. 4, pp. 15—25. (In Russ.).
3. Burmenskaya G.V. Privyazannost' rebenka k materi kak osnovanie tipologii razvitiya [Child's attachment to mother as the basis for typology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya // Moscow University Psychology Bulletin, Series 14*, 2009, no. 4, pp. 17—30. (In Russ.).
4. Gorlova N.V. Razreshenie konfliktov avtonomii: podkhod k issledovaniyu lichnostnoi avtonomii podrostkov [The conflict resolution: the approach to investigate the autonomy of adolescents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal // National psychological journal*, 2019. Vol. 33, no. 1, pp. 47—58. (In Russ.).
5. Dubinina A.S. Svyaz' emotsional'noi privyazannosti k materi i sotsial'nogo povedeniya podrostkov [Relation of emotional attachment to mother and social behavior of adolescents]. *Mir nauk. Pedagogika i psikhologiya // World of science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN319.pdf> (In Russ.).
6. Zhikhareva L.V. Osobennosti emotsional'noi privyazannosti u podrostkov, sklonnykh k deviantnoi viktimnosti [Peculiarities of emotional attachment of adolescents prone to deviant behavior]. *Nauchnyi*

28. Luque-Suárez M., Olmos-Gómez M.C., Castán-García M., Portillo-Sánchez R. Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering // *Healthcare (Switzerland)*. 2021. Vol. 9. № 3. Article ID 359. DOI:10.3390/healthcare9030359

29. Paez A., Rovella A. Attachment, parental styles and empathy in adolescent [Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes] // *Interdisciplinaria*. 2019. Vol. 36. № 2. P. 23—38.

30. Stukas A., Clary E., Snyder M. Service Learning: Who Benefits and Why. Social policy report // *Society for Research in Child Development*. 1999. Vol. 13. P. 1—19. DOI:10.1002/j.2379-3988.1999.tb00039.x

31. Theriault D., Lemelin J.P., Toupin J., Déry M. Factors Associated with Parent—Adolescent Attachment Relationship Quality: A Longitudinal Study // *Adolescents*. 2021. Vol. 1(2). P. 159—174. DOI:10.3390/adolescents1020013

rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya // Scientific result. Pedagogy and psychology of education, 2018, no. 4, pp. 96—106. (In Russ.).

7. Korneeva E.L. Osnovnye napravleniya issledovaniya volonterskoi deyatel'nosti [Main directions of investigation of volunteering activity] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 7, no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.phtml> (In Russ.).

8. Lifintsev D.V., Serykh A.B., Lifintseva A.A. Sotsial'naya podderzhka kak faktor psikhicheskogo blagopoluchiya detei i podrostkov [Social support as factor of psychological well-being of children and adolescents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal // National psychological journal*, 2016. Vol. 24, no. 4, pp. 71—76. (In Russ.).

9. Palkin K.A. Tsennostnye komponenty v psikhologicheskoi strukture lichnosti volontera [Value components in psychological structure of personality of volunteers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of modern foreign psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 84—91. DOI:10.17759/jmfp.2019080109 (In Russ.).

10. Prokop'eva Yu.P., Prokop'eva M.M. Motivatsiya volonterskoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Volunteering motivation]. *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal // Concept: scientific-methodologic electronic journal*, 2017. Vol. 6, pp. 31—34. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770019.htm> (In Russ.).

11. Sukhar'kova M.P. Podkhody k izucheniyu motivatsii uchastiya v praktikakh volonterstva [Approaches to investigation of motivation to participate in volunteering activity]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya // Theory and practice of social development*, 2017, no. 9. DOI:10.24158/tipor.2017.9.2 (In Russ.).

12. Allen J.P., Marsh P., McFarland C. Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 2002. Vol. 70, no. 1, pp. 56—66. DOI:10.1037//0022-006x.70.1.56
13. Armsden G.C., Greenberg M.T. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 1987. Vol. 16, pp. 427—454.
14. Ballard P.J., Hoyt L.T., Pachucki M.C. Impacts of Adolescent and Young Adult Civic Engagement on Health and Socioeconomic Status in Adulthood. *Child Development*, 2019. Vol. 90, no. 4, pp. 1138—1154. DOI:10.1111/cdev.12998
15. Bang H., Won D., Park S. School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 113. Article ID 105012. 10 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105012
16. Mchaney K., Allen J., Stephenson J., Hare A. Attachment and Autonomy During Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. Ed. by Lerner R.M., Steinberg L., 2009. DOI:10.1002/9780470479193
17. Chacón F., Gutiérrez G., Sauto V., Vecina M.L., Pérez A. Volunteer Functions Inventory: A systematic review. *Psicothema*, 2017. Vol. 29, no. 3, pp. 306—316. DOI:10.7334/psicothema2016.371
18. Clary E.G., Snyder M., Ridge R.D., Copeland J., Stukas A.A., Haugen J., Miene P. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personal Social Psychology*, 1998. Vol. 74, no. 6, pp. 1516—1530. DOI:10.1037//0022-3514.74.6.1516 PMID: 9654757.
19. Clary E.G., Snyder M. The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 1999. Vol. 8, no. 5, pp. 156—159. DOI:10.1111/1467-8721.00037
20. Craig J.M. Which bond matters more? Assessing the differential strengths of parental bonding measures on adolescent delinquency over time. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2015. Vol. 14, no. 3, pp. 225—242. DOI:10.1080/00071005.2010.527666
21. Gillath O., Shaver P., Mikulincer M., Nitzberg R., Erez A., IJzendoorn M. Attachment, Caregiving, and Volunteering: Placing Volunteerism in an Attachment-Theoretical Framework. *Personal Relationships*, 2005. Vol. 12, pp. 425—446. DOI:10.1111/j.1475-6811.2005.00124.x
22. Hardy S.A., Dollahite D.C., Johnson N., Christensen J.B. Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach. *Journal of Personality*, 2015. Vol. 83, no. 5, pp. 479—490. DOI:10.1111/jopy.12123
23. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 2010. Vol. 58, no. 4, pp. 421—437. DOI:10.1080/00071005.2010.527666
24. Huijsmans T.M., Nivette A.E., Eisner M., Ribeaud D. Social influences, peer delinquency, and low self-control: An examination of time-varying and reciprocal effects on delinquency over adolescence. *European Journal of Criminology*, 2019. DOI:10.1177/1477370819838720
25. Iglesias E.B., Fernández del Río E., Calafat A., Fernández-Hermida J.R. Attachment and substance use in adolescence: a review of conceptual and methodological aspects. *Adicciones*, 2014. Vol. 26, no. 1, pp. 77—86.
26. Moretti M.M., Peled M. Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatric Child Health*, 2004. Vol. 9, no. 8, pp. 551—555. DOI:10.1093/pch/9.8.551
27. Liu Y.-L., Tong Y.-C. The relationship among mothers' meta-emotion philosophy, mother-adolescent emotion flexibility, and adolescents' internalizing and externalizing behaviors. *Bulletin of Educational Psychology*, 2021. Vol. 52, no. 4, pp. 963—984. DOI:10.6251/BEP.202106_52(4).0010
28. Luque-Suárez M., Olmos-Gómez M.C., Castán-García M., Portillo-Sánchez R. Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteerin. *Healthcare (Switzerland)*, 2021. Vol. 9, no. 3. Article ID 359. DOI:10.3390/healthcare9030359
29. Paez A., Rovella A. Attachment, parental styles and empathy in adolescent [Vínculo de apego, estilosparentales y empatíaenadolescentes]. *Interdisciplinaria*, 2019. Vol. 36, no. 2, pp. 23—38.
30. Stukas A., Clary E., Snyder M. Service Learning: Who Benefits and Why. Social policy report. *Society for Research in Child Development*, 1999. Vol. 13, pp. 1—19. DOI:10.1002/j.2379-3988.1999.tb00039.x
31. Therriault D., Lemelin J.P., Toupin J., Déry M. Factors Associated with Parent—Adolescent Attachment Relationship Quality: A Longitudinal Study. *Adolescents*, 2021. Vol. 1, no. 2, pp. 159—174. DOI:10.3390/adolescents1020013

Информация об авторах

Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Поскребышева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Information about the authors

Sergey V. Molchanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Natalya N. Poskrebisheva, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-530X>, e-mail: pskr@inbox.ru

Получена 28.02.2022

Received 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Accepted 30.04.2022

Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети

Холмогорова А.Б.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Казаринова Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Рахманина А.А.

ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

Роль предпочитаемого контента в интернете и позиции в учебной деятельности для проблемного использования интернета и выраженности интернет-зависимости у обучающихся практически не изучены. Субъектная позиция в учебной деятельности отражает высокую мотивацию и самостоятельность обучающихся в овладении учебным материалом. Выдвинута гипотеза о протективной роли субъектной позиции как фактора защиты от выраженной интернет-зависимости и проблемного использования интернета. Выборка состояла из 186 учащихся школ и вузов в возрасте от 13 до 23 лет ($M=18,7$), из них 92 юноши и 94 девушки. Методический комплекс: «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова, 2018), оригинальный авторский «Опросник предпочитаемого интернет-контента», опросник «Субъектная позиция» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014). Выявлено, что выраженная субъектная позиция в учебной деятельности ($\beta=-0,169$; $p=0,001$) и предпочтение образовательного контента ($\beta=-0,389$; $p<0,001$) снижают показатель проблемного использования интернета. Предпочтение развлекательного и информационного контента, а также высокая частота общения и самопрезентации в интернете положительно связаны с объектной и негативной позициями в учебной деятельности и повышают выраженность интернет-зависимости или проблемного использования интернета учащимися школ и вузов ($R^2=0,388$, $F=22,796$). Выводы носят предварительный характер, необходимы расширение выборки и дальнейшая валидизация методик исследования.

Ключевые слова: психическое здоровье, учебная деятельность, проблемное использование интернета, интернет-зависимость, предпочитаемый контент в интернете, позиция в учебной деятельности, субъектная позиция в учебной деятельности.

Для цитаты: Холмогорова А.Б., Казаринова Е.Ю., Рахманина А.А. Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 104—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270308>

Learning Position and Preferred Internet Content as Factors of Problematic Internet Use in Students

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Ekaterina Yu. Kazarinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Anastasiya A. Rakhmanina

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

The role of preferred content on the Internet and positions in educational activities for problematic Internet use or the Internet addiction among students have been hardly studied. The subject position in educational activity reflects the high motivation and independence of students in mastering educational material. A hypothesis is put forward about the protective role of the subject position as a factor of protection against the Internet addiction or problematic Internet use by students. The sample consisted of 186 school and university students aged 13 to 23 years ($M=18,7$), 92 male and 94 female. The following techniques were used in the study: "General scale of problematic Internet use-3" (A.A. Gerasimova, A.B. Kholmogorova, 2018), "Questionnaire of preferred Internet content", the questionnaire "Subject position" (Yu.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, I.Y. Kulagina, 2014). The study revealed that a pronounced subject position in educational activities ($\beta=-0,169$; $p=0,001$) and a preference for educational content ($\beta=-0,389$; $p<0,001$) reduce the problematic Internet use. The preference for entertainment and informational content, as well as high frequency of communication and self-presentation on the Internet are associated with objective and negative positions in educational activities and increase the Internet addiction or problematic Internet use in students of schools and universities ($R^2=0,388$, $F=22,796$). The conclusions of our study are preliminary, it is necessary to expand the sample and further validate research methods.

Keywords: mental health, educational activity, problematic Internet use, Internet addiction, preferred content on the Internet, position in educational activity, subject position in educational activity.

For citation: Kholmogorova A.B., Kazarinova E.Yu., Rakhmanina A.A. Learning Position and Preferred Internet Content as Factors of Problematic Internet Use in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 104—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270308> (In Russ.).

Введение

Учебная деятельность и связанные с ней отношения с социумом занимают важное место в социальной ситуации развития молодого поколения. В процессе учебной деятельности происходит профессиональное самоопределение в период школьного обучения, а затем становление профессиональной идентичности в период обучения в вузе. Субъектная, то есть активная и осознанная позиция в учебной деятельности способствует как осознанному выбору будущей профессии, так и ее успешному освоению, а также является важным условием самостоятельности обучающихся. Напротив, объектная, то есть чисто исполнительская, подчиненная позиция, а также негативная, отстраненная позиция затрудняют поиск себя в сложном социальном пространстве и не способствуют становлению профессиональной идентичности. Объектная позиция опасна также повышенной зависимостью от мнения окружающих и низким уровнем самостоятельности. В ряде работ ранее была показана также важная роль позиции в учебной деятельности для психического здоровья обучающихся [2; 3; 5].

Современная социальная ситуация развития молодежи немислима без интернета. Введенное в науку Л.С. Выготским понятие социальной ситуации развития включает систему отношений между ребенком и окружающей его социальной действительностью, неотъемлемой частью которой в современном мире является интернет. Отношения с ним, характер его использования, предпочтения того или иного содержания или контента не могут не влиять на развитие подростков и молодежи как в аспекте становления их профессиональной идентичности, самостоятельности и автономности, так и в аспекте психического здоровья. Немало исследований доказывают, что так называемое проблемное использование интернета или интернет-зависимость могут приводить к серьезным проблемам с психическим здоровьем [1; 7; 10; 12; 14—24].

Конструкт «проблемное использование интернета», пришедший на смену понятию интернет-зависимости, включает следующие аспекты: слишком продолжительное время-

препровождение в Сети, регулярное желание выйти в онлайн, предпочтение онлайн-общения реальному, когнитивная поглощенность происходящим в интернете и его компульсивное использование, то есть неспособность контролировать время, проводимое в интернете [1]. Группой повышенного риска по проблемному использованию интернета являются подростки и молодежь [10]. Имеются многочисленные исследования личностных и когнитивных факторов риска такой зависимости. Вместе с тем работы, посвященные роли выбора контента, пока единичны. Так, в недавнем исследовании авторов статьи, проведенном с участием подростков и студентов, было показано, что чрезмерное уделение времени общению в Сети и высокая значимость самопрезентации (частое использование интернета с целью выражения себя) в онлайн-пространстве способствуют проблемному использованию интернета [7].

Анализ литературы показывает, что исследования, рассматривающие роль такого фактора, как позиция в учебной деятельности в проблемном использовании интернета, практически отсутствуют, несмотря на то, что учеба занимает основную часть времени у лиц подросткового и юношеского возраста. По нашей гипотезе, субъектная позиция в учебной деятельности, при которой у обучающегося есть четко очерченный круг собственных интересов, которые он самостоятельно, активно и осознанно реализует, является фактором-протектором, защищающим от проблемного использования интернета. Такая позиция связана с развитием профессиональной идентичности и осознанным выбором, что помогает человеку активно развиваться в избранной им сфере деятельности [11]. Напротив, объектная позиция, связанная с повышенной ориентировкой на мнение и оценку окружающих, не способствует самостоятельности и формированию собственной сферы интересов. По нашей гипотезе, она будет связана с проблемным использованием интернета.

Понятие субъектной позиции развивается в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, продолжающего традиции культурно-

исторической психологии [2; 3; 4; 5; 6]. В диссертационном исследовании Ю.В. Зарецкого было выделено три вида позиции в учебной деятельности [6]: объектная позиция — стремление ребенка следовать указаниям взрослого и ориентация на его похвалу, а также игнорирование собственных интересов в учебной деятельности; негативная позиция — полное отрицание ценности обучения; субъектная позиция — активное и осознанное отношение к учебной деятельности, которое сочетает в себе удовольствие от процесса и наличие смысла в будущем. Также был разработан опросник «Субъектная позиция», позволяющий диагностировать выраженность разных позиций обучающихся по отношению к учебной деятельности [4].

Известно, что у школьников недостаточно высокая учебная мотивация часто приводит к безразличию к результатам своей деятельности, пробелам в знаниях и необходимости контроля со стороны [4]. В то время как их сверстники, занимающие активную субъектную позицию, имеют высокую мотивацию к обучению и, соответственно, проявляют самостоятельность и успехи в освоении материала [4; 5; 6]. Исследования, проведенные среди учащихся вузов и колледжей, показали также, что выраженная субъектная позиция связана с высоким уровнем эмпатических способностей [11]: способностью к сопереживанию, децентрации и оказанию эмоциональной поддержки в трудных ситуациях [8].

Цель исследования заключалась в изучении связи позиции в учебной деятельности и предпочитаемых видов контента с проблемным использованием интернета у старших подростков и студентов вузов.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что предпочитаемый интернет-контент связан с позицией в учебной деятельности, и вместе они оказывают влияние на проблемное использование интернета подростками и молодежью.

Процедура исследования

Данные респондентов собирались онлайн при помощи Google-формы на основе информированного согласия и анонимности участия.

Желающие могли получить обратную связь. Перед каждым опросником пользователю предлагалась инструкция, в которой предоставлялась некоторая информация о выбранном тесте. Например, инструкция «Опросника предпочитаемого интернет-контента» следующая: «Ниже Вам будет предложен ряд утверждений, касающихся использования интернета. Пожалуйста, оцените, насколько часто Вы используете интернет в тех или иных целях. На основе полученных ответов возможно определение особенностей использования Вами интернета и социальных сетей».

Методики исследования и обработки результатов

Для исследования специфики пользования интернетом были выбраны «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS3) С. Каплана в модификации А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой (2018) и оригинальный авторский «Опросник предпочитаемого интернет-контента».

«Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS3) основана на предложенной Р. Дэвисом когнитивно-бихевиоральной модели проблемного использования интернета [13] и включает в себя 14 вопросов с 7-балльной оценкой согласия по шкале Лайкерта, из пяти факторов проблемного использования интернета: предпочтение онлайн-общения, регуляция настроения, когнитивная поглощенность, компульсивное использование, негативные последствия.

Оригинальная методика «Опросник предпочитаемого интернет-контента» была разработана нами для определения частоты использования интернета респондентом для различных целей. Как показал поиск в научных базах, такие исследования до сих пор практически не проводились. В одной из работ имел место опрос, в котором подростки выделяли три ключевых для них вида активности в интернете [10], однако в используемой в данном исследовании оригинальной методике участнику дается инструкция оценить именно частоту использования каждого из предложенных типов контента отдельно,

что позволяет составить более дифференцированную картину предпочтений респондента. Опросник включает в себя 9 вопросов, касающихся частоты использования интернета для учебы и поиска познавательной информации, а также информации о мировых событиях, достижениях медицины и техники и об известных людях, а также с целью общения, развлечения, «убить время», выражения себя. Для оценки ответов респондентов использовалась шкала Лайкерта, содержащая 5 категорий: от «никогда» до «постоянно». Предпочитаемые виды контента были разделены на 4 домена по характеру направленности: домен 1 — Самопрезентация и общение (интерперсональная направленность). Сюда вошли вопросы про частоту использования интернета для общения и выражения себя; домен 2 — Развлечение и «убить время» (нецеленаправленная активность); домен 3 — Образование и самообразование (образовательная направленность). Включает в себя вопросы про частоту использования интернета для учебы и поиска познавательной информации; домен 4 — Информационный поиск (содержательная направленность). Включает в себя вопросы про частоту использования интернета для поиска информации о происходящих в мире событиях, об известных людях и о достижениях медицины и техники.

Для изучения позиции в учебной деятельности использовался опросник «Субъектная позиция» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014). Он включает в себя 12 вопросов, позволяющих судить о степени выраженности субъектной, объектной и негативной позиций. Методика была разработана для школьников и в настоящее время находится в процессе валидизации на студенческой выборке с незначительными изменениями в формулировках для соответствия контексту обучения в вузе. На объединенной выборке (N=186) были получены значения коэффициента надежности α -Кронбаха для всех трех шкал: объектная позиция — 0,72; субъектная позиция — 0,8; негативная позиция — 0,67. На основании полученных данных готовится статья по валидизации методики.

Полученные данные обрабатывались при помощи пакета статистических программ SPSS Statistics 23.0 for Windows. Используемые методы: метод процентилей для разделения выборки на три группы по уровню проблемного использования интернета; критерий Манна-Уитни для исследования различий между возрастными группами; критерий Краскела-Уоллиса как непараметрический критерий для исследования различий между несколькими группами, отличающимися по уровню проблемного использования интернета; корреляционный анализ (непараметрический критерий Спирмена) для исследования взаимосвязи между изучаемыми параметрами; регрессионный анализ для изучения влияния субъектной позиции и показателей предпочитаемого интернет-контента на выраженность проблемного использования интернета.

Выборка

В исследовании приняли участие 186 человек, из них 92 юноши и 94 девушки (данные собирались в мае-июне 2020 года). Возраст участников от 13 до 23 лет, средний возраст — 18,7 лет (SD=2,56). Все респонденты являются учащимися школ и вузов (студенты 1—6 курсов технической и гуманитарной направленности) России. На рис. представлено распределение респондентов по возрасту. Соотношение юношей и девушек в подростковой и студенческой выборках было выровнено.

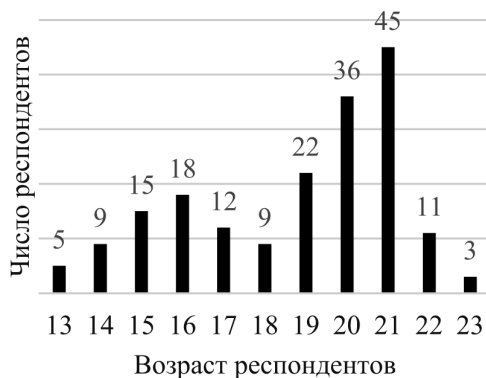


Рис. Распределение респондентов по возрасту

Следует отметить, что данное исследование носит пилотажный характер, ввиду чего количество респондентов меньше, чем требуется для проверки гипотезы для всей генеральной совокупности. В связи с тем, что в выборке представлены респонденты двух возрастных групп (школьники и студенты), необходимо отметить, что исследованные феномены могут по-разному проявляться в данных группах. Однако при проведении анализа с использованием критерия Манна-Уитни различия между группами обнаружены не были (все показатели на уровне значимости $p > 0,05$), в связи с чем результаты обработки данных представлены по единой выборке школьников и студентов. В дальнейших исследованиях планируется расширение выборки и анализ данных в каждой возрастной группе.

Результаты

Методом процентилей выборка была поделена на группы с низким, средним и высоким уровнем проблемного использования интернета. Далее с помощью программы SPSS был проведен статистический анализ с применением критерия Краскела-Уоллиса, по результатам которого можно говорить о выявленных значимых статистических раз-

личиях между выделенными группами. Респонденты с высоким уровнем проблемного использования интернета продемонстрировали более высокие показатели объектной ($p=0,013$) и негативной позиции ($p=0,015$), с одной стороны, и доменов «Самопрезентация и общение» ($p < 0,001$), «Развлечение и «убить время»» ($p < 0,001$) и «Информационный поиск» ($p < 0,001$) — с другой. В группе с высоким уровнем проблемного использования интернета отмечаются также более низкие показатели субъектной позиции ($p < 0,001$) и домена «Образование и самообразование» ($p=0,002$) (см. табл. 1) в сравнении с двумя другими более благополучными группами.

В предыдущем нашем исследовании [7] были обнаружены взаимосвязи между доменами, отражающими предпочитаемый подростками и молодежью интернет-контент, и показателями интернет-зависимости по тесту интернет-зависимости К. Янг, который долгое время был одним из наиболее широко используемых в исследованиях. Сходные закономерности выявлены и в данном исследовании, но уже с другой шкалой проблемного использования Сети (см. табл. 2).

Как видно из табл. 2, три домена — «Самопрезентация и общение», «Развлечение и

Таблица 1

Различия по показателям предпочитаемого интернет-контента и позиции в учебной деятельности у респондентов с разным уровнем проблемного использования интернета (N=186)

Уровень использования Шкалы	Низкий (N=47)	Средний (N=91)	Высокий (N=48)	Критерий Краскела-Уоллиса	Уровень значимости различий p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Самопрезентация и общение	0,73 (0,3)	0,8 (0,18)	0,89 (0,21)	16,369	0,000
Развлечение и «убить время»	0,94 (0,19)	1 (0,17)	1,1 (0,17)	21,040	0,000
Образование и самообразование	1,11 (0,12)	1,07 (0,19)	0,96 (0,21)	12,948	0,002
Информационный поиск	0,53 (0,19)	0,78 (0,24)	0,76 (0,23)	34,158	0,000
Объектная позиция	2,43 (1,81)	3,02 (1,54)	3,35 (1,72)	8,750	0,013
Субъектная позиция	4,96 (1,99)	4,33 (1,98)	3,06 (1,56)	23,261	0,000
Негативная позиция	2,79 (1,91)	3,25 (1,66)	3,71 (1,76)	8,344	0,015

Условные обозначения: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; p — достоверность различий.

Таблица 2

Корреляционные связи показателей проблемного использования интернета с показателями использования интернет-контента различной направленности по критерию Спирмена

Показатели	Направленность интернет-контента			
	Самопрезентация и общение	Развлечение и «убить время»	Образование и самообразование	Информационный поиск
Предпочтение онлайн-общения	0,093	0,239**	-0,194**	0,394**
Регуляция настроения	0,281**	0,265**	-0,112	0,234**
Когнитивная поглощенность	0,274**	0,237**	-0,225**	0,126
Компульсивное использование	0,271**	0,353**	-0,125	0,204**
Негативные последствия	0,091	0,184*	-0,175*	0,142
Суммарный балл	0,314**	0,338**	-0,22**	0,322**

Примечания: ** — корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * — корреляция значима на уровне $p < 0,05$.

«убить время», а также «Информационный поиск» — имеют положительные связи с показателями проблемного использования интернета, а домен «Образование и самообразование», напротив, — отрицательные.

Также был проведен корреляционный анализ между показателями предпочитаемого интернет-контента, проблемного использования интернета и показателями позиции в учебной деятельности (см. табл. 3).

Как видно из табл. 3, объектная позиция имеет значимые слабые прямые связи с такими показателями предпочитаемого контента и проблемного использования интернета,

как «Самопрезентация и общение», «Развлечение и «убить время»», «Проблемное использование интернета» и «Компульсивное использование интернета». Субъектная позиция, напротив, отрицательно связана практически со всеми показателями проблемного использования интернета, причем все связи являются значимыми, наиболее выраженные связи умеренной силы характерны для общего балла шкалы проблемного использования интернета, а также таких двух подшкал, как когнитивная поглощенность и компульсивное использование. При этом субъектная позиция в отличие от объектной отрицательно связана

Таблица 3

Корреляционные связи показателей позиции в учебной деятельности с показателями предпочитаемого интернет-контента и проблемного использования интернета (N=186)

Показатели	Объектная позиция	Субъектная позиция	Негативная позиция
Самопрезентация и общение	0,281**	-0,229**	0,236**
Развлечение и «убить время»	0,146*	-0,230**	0,000
Образование и самообразование	-0,07	0,228**	-0,102
Информационный поиск	0,07	-0,104	-0,025
Проблемное использование интернета	0,164*	-0,371**	0,175*
Предпочтение онлайн-общения	0,097	-0,270**	0,142
Регуляция настроения	0,053	-0,261**	0,136
Когнитивная поглощенность	0,073	-0,340**	0,124
Компульсивное использование	0,158*	-0,322**	0,141
Негативные последствия	0,132	-0,160*	-0,006

Примечания: ** — корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * — корреляция значима на уровне $p < 0,05$.

с использованием интернета с целями «Самопрезентация и общение» и «Развлечение и “убить время”», но положительно связана с «Образованием и самообразованием». То есть обучающиеся с субъектной позицией лучше способны регулировать время, проводимое в Сети, а также в меньшей степени загружены переживаниями по поводу происходящего в интернете, выбирая его как площадку для самообразования.

Что касается негативной позиции, то она имеет слабую положительную связь с использованием интернета для «Самопрезентации и общения», а также с общим показателем проблемного использования интернета (см. табл. 3).

С целью оценки наиболее значимых факторов влияния на общий показатель Шкалы проблемного пользования интернетом был проведен регрессионный анализ для зависимой переменной Проблемное использование интернета (см. табл. 4). В качестве независимых переменных выступали показатели позиции в учебной деятельности и показатели предпочитаемого интернет-контента. Объектная и негативная позиции не представлены в таблице по причине их низкого влияния на рассматриваемую зависимую переменную: они были исключены при пошаговом отборе.

Как видно из табл. 4, только субъектная позиция оказывает значимое влияние на показатель проблемного использования интернета, а выраженность объектной или негативной позиции не влияет на данный показатель. Причем это влияние протективное — чем вы-

ше показатель субъектной позиции, тем ниже выраженность проблемного пользования интернетом. То же самое относится к предпочтению образовательного контента — его протективное влияние еще более значимо. Основными переменными, способствующими росту показателей проблемного использования интернета, являются предпочтение контента «Развлечение и “убить время”», «Самопрезентация и общение» и «Информационный поиск». Модель объясняет 38,8% дисперсии зависимой переменной Проблемное использование интернета ($R^2=0,388$, $F=22,796$).

Таким образом, показано, что активное использование социальных сетей в развлекательных целях, для поиска разнородной информации о людях и событиях, а также для общения и самопрезентации в наибольшей степени способствует проблемному использованию интернета. Напротив, высокая субъектная позиция в учебной деятельности и использование Сети для учебных целей способствуют снижению выраженности проблемного использования интернета.

Обсуждение

Полученный результат о положительной связи субъектной позиции с доменом «Образование и самообразование» можно соотнести с данными отечественного исследования, согласно которым обучающиеся с субъектной позицией проявляют большую эмоциональную устойчивость, чем их сверстники, а также имеют более развитую личностную и профессиональную идентичность [11]. Среди зару-

Таблица 4

Регрессионный анализ для зависимой переменной Проблемное использование интернета (N=186)

Показатель	Бета	T	P
Субъектная позиция	-0,169	-2,61	0,001
Информационный поиск	0,243	3,7	0,000
Образование и самообразование	-0,389	-5,881	0,000
Самопрезентация и общение	0,279	4,366	0,000
Развлечение и «убить время»	0,216	3,242	0,001

Условные обозначения: Бета — коэффициент регрессии; T — критерий t-Стьюдента; P — достоверность различий.

бежных работ также встречаются похожие результаты, которые указывают на значимость факторов образовательной среды, самообучения и совместной деятельности студента и преподавателя в развитии образовательной самостоятельности обучающихся [9].

Исходя из анализа полученных в ходе исследования результатов, можно сделать вывод, что основная гипотеза подтверждается: предпочитаемый интернет-контент связан с позицией в учебной деятельности, и вместе они оказывают влияние на проблемное использование интернета подростками и молодежью.

Выраженная субъектная позиция позволяет обучающимся эффективно регулировать использование интернета и социальных сетей, уделяя больше внимания образовательному контенту, а не развлекательному или связанному с общением в интернете. Подобная стратегия поведения свидетельствует о высоком уровне самостоятельности и осознанности подростков и студентов, что будет помогать им в дальнейшей жизни, в том числе и в столь значимый для личностного развития и благополучия период, как выбор профессии и ее успешное освоение.

Общие итоги и выводы

1. У обучающихся с высокими показателями проблемного использования интернета выше показатели объектной ($N=8,750$; $p=0,013$) и негативной ($N=8,344$; $p=0,015$) позиций в учебной деятельности и ниже показатели субъектной позиции ($N=23,261$; $p=0,000$) по сравнению с группами со средними и низкими показателями проблемного использования интернета. В качестве факторов возникновения проблемного использования интернета выступают предпочтение развлекательного и информационного контента, а также высокая частота общения в Сети, в том числе с целью самопрезентации. При этом снижение показателей проблемного пользования интернетом

происходит благодаря выраженной субъектной позиции и предпочтению учебного и образовательного контента.

2. Субъектная, то есть активная и осознанная позиция обучающихся позволяет им в учебной деятельности успешно регулировать время, проводимое в интернете, и меньше эмоционально зависеть от происходящего в Сети. Полученная в исследовании тесная связь субъектной позиции с предпочтением образовательного контента ($R=0,228$; $p<0,01$) свидетельствует о важности такой позиции для профессионального самоопределения, развития профессиональной самостоятельности и самостоятельности учащихся.

3. Полученные данные закономерно ставят вопрос о путях укрепления субъектной позиции обучающихся в современном образовании и анализе условий, которые, напротив, поощряют объектную позицию, тесно связанную с предпочтением контента в интернете, повышающим выраженность проблемного пользования интернетом. Вместе с полученными ранее и процитированными в статье научными результатами субъектную позицию можно рассматривать как фактор-протектор психического здоровья, в том числе снижающий выраженность проблемного пользования интернетом подростками и студенческой молодежью.

4. Важно также подчеркнуть пилотажный характер и связанные с этим ограничения исследования. В дальнейшем необходимо расширение выборки, завершение процедур валидации методик и уточнение сделанных выводов, которые носят предварительный характер. Необходимы дальнейшие исследования в данной области для углубления представлений о связи субъектности, конструктивного пользования интернетом, развития самостоятельности и профессионального самоопределения подростков и молодежи в современном информационном обществе.

Опросник предпочитаемого интернет-контента

Инструкция. Ниже Вам будет предложен ряд утверждений, касающихся использования интернета. Пожалуйста, оцените, насколько часто Вы используете интернет в тех или иных целях. На основе полученных ответов возможно определение особенностей использования Вами интернета и социальных сетей.

	Никогда	Редко	Регулярно	Часто	Постоянно
1. Часто ли Вы пользуетесь интернетом для общения?					
2. Часто ли Вы используете интернет для учебы?					
3. Используете интернет для поиска познавательной информации, не относящейся к учебе?					
4. Пользуетесь интернетом для развлечения (игры, просмотр фильмов или видео, прослушивание музыки и прочее)?					
5. Просматриваете новостную ленту в социальных сетях, чтобы «убить время» (например, во время ожидания чего-либо или когда не хочется заниматься делами)?					
6. Часто ли Вы используете социальные сети для выражения себя, своего мнения и/или своего творчества?					
7. Используете интернет для получения информации о событиях, происходящих в мире?					
8. Пользуетесь интернетом для получения информации о различных достижениях медицины и техники?					
9. Используете интернет для получения информации об известных людях?					

Литература

1. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 56—79. DOI:10.17759/cpp.2018260304
2. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 33—59. DOI:10.17759/cpp.2017250303
3. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89—106. DOI:10.17759/chp.2020160211
4. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая

- наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
5. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110—128.
6. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2014. 184 с.
7. Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б. Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 123—139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208
8. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах // Психолого-

- педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 156—163. DOI:10.17759/psyedu.2017090316
9. Лебедева К.С. Зарубежный опыт исследования учебной и образовательной самостоятельности // Научный диалог. 2016. № 2(50). С. 374—382.
10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2018. 375 с.
11. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75—93. DOI:10.17759/cpp.2017250205
12. Anderson E.L., Steen E., Stavropoulos V. Internet Use and Problematic Internet Use: A Systematic Review of Longitudinal Research Trends in Adolescence and Emergent Adulthood // International Journal of Adolescence and Youth. 2017. Vol. 22. P. 430—454. DOI:10.1080/02673843.2016.1227716
13. Davis R.A. A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use // Computers in Human Behavior. 2001. Vol. 17. № 2. P. 187—195. DOI:10.1016/S0747-5632(00)00041-8
14. Demirtaş O.O., Alnak A., Coşkun M. Lifetime Depressive and Current Social Anxiety Are Associated with Problematic Internet Use in Adolescents with ADHD: A Cross-Sectional Study // Child and Adolescent Mental Health. 2021. Vol. 26. № 3. P. 220—227. DOI:10.1111/camh.12440
15. Dong H., Yang F., Lu X., Hao W. Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic // Frontiers in Psychiatry. 2020. Vol. 11. DOI:10.3389/fpsy.2020.00751
16. Jaiswal A., Manchanda S., Gautam V., Goel A.D., Aneja J., Raghav P.R. Burden of Internet Addiction, Social Anxiety and Social Phobia Among University Students, India // Journal of Family Medicine and Primary Care. 2020. Vol. 9. № 7. P. 3607—3612. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_360_20
17. Kumari R., Langer B., Gupta R., Gupta R.K., Mir M.T., Shafi B., Kour T., Raina S.K. Prevalence and Determinants of Internet Addiction Among the Students of Professional Colleges in the Jammu Region // Journal of Family Medicine and Primary Care. 2022. Vol. 11. № 1. P. 325—329. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_991_21
18. Ramón-Arбуés E., Granada-López J.M., Martínez-Abadía B., Echániz-Serrano E., Antón-Solanas I., Nash M. Prevalence and Factors Associated with Problematic Internet Use in a Population of Spanish University Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 14. DOI:10.3390/ijerph18147620
19. Rosenthal S.R., Cha Y., Clark M.A. The Internet Addiction Test in a Young Adult U.S. Population // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2018. Vol. 21. № 10. P. 661—666. DOI:10.1089/cyber.2018.0143
20. Seki T., Hamazaki K., Natori T., Inadera H. Relationship Between Internet Addiction and Depression Among Japanese University Students // Journal of Affective Disorders. 2019. Vol. 256. P. 668—672. DOI:10.1016/j.jad.2019.06.055
21. Seo E.H., Kim S.G., Lee S.K., Park S.C., Yoon H.J. Internet Addiction and Its Associations with Clinical and Psychosocial Factors in Medical Students // Psychiatry Investigation. 2021. Vol. 18. № 5. P. 408—416. DOI:10.30773/pi.2020.0405
22. Wang J., Hao Q.H., Tu Y., Peng W., Wang Y., Li H., Zhu T.M. Assessing the Association Between Internet Addiction Disorder and Health Risk Behaviors Among Adolescents and Young Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Public Health. 2022. Vol. 10. DOI:10.3389/fpubh.2022.809232
23. Wong H.Y., Mo H.Y., Potenza M.N., Chan M., Lau W.M., Chui T.K., Pakpour A.H., Lin C.Y. Relationships Between Severity of Internet Gaming Disorder, Severity of Problematic Social Media Use, Sleep Quality and Psychological Distress // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 6. DOI:10.3390/ijerph17061879
24. Zenebe Y., Kunno K., Mekonnen M., Bewuket A., Birkie M., Necho M., Seid M., Tsegaw M., Akele B. Prevalence and Associated Factors of Internet Addiction Among Undergraduate University Students in Ethiopia: A Community University-Based Cross-Sectional Study // BMC psychology. 2021. Vol. 9. № 1. DOI:10.1186/s40359-020-00508-z

References

1. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Obshchaya shkala problemnogo ispol'zovaniya interneta: aprobaciya i validizaciya v rossijskoi vyborke tret'ei versii oprosnika [The Generalized Problematic Internet Use Scale 3 Modified Version: Approximation and Validation on the Russian Sample]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 56—79. DOI:10.17759/cpp.2018260304 (In Russ.).
2. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i psikhoterapevticheskaya pomoshch' v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei kak sodeistvie razvitiyu rebenka [Pedagogical, Psychological and Psychotherapeutic Help in Overcoming Learning Difficulties to Facilitate Development]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 33—59. DOI:10.17759/cpp.2017250303 (In Russ.).
3. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical

Perspective]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89—106. DOI:10.17759/chp.2020160211

4. Zaretsky Yu.V., Zaretsky V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Technique for subject position of students of different ages study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99—110. (In Russ.).
5. Zaretsky Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013, no. 2, pp. 110—128. (In Russ.).
6. Zaretsky Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti v raznykh vozrastnykh periodakh. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Subject position of schoolchildren in relation to learning activities in different age periods. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2014. 184 p.
7. Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B. Predpochitaemyi kontent v internete i sotsial'naya trevozhnost' kak faktory internet-zavisimosti u podrostkov i studencheskoi molodezhi [Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers of Internet Addiction in Teens and Students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 123—139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208 (In Russ.).
8. Klimenkova E.N., Kholmogorova A.B. Pozitsiya v uchebnoi deyatel'nosti i sposobnost' k empatii v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Position in Educational Activity and Empathy Ability in Adolescence and Teenage Years]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 156—163. DOI:10.17759/psyedu.2017090316 (In Russ.).
9. Lebedeva K.S. Zarubezhnyi opyt issledovaniya uchebnoi i obrazovatel'noi samostoyatel'nosti [Foreign Experience of Studying Training and Educational Self-Dependence]. *Nauchnyi dialog // Scientific dialogue*, 2016, no. 2(50), pp. 374—382. (In Russ.).
10. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'. 2-e izd., ster. [Digital generation of Russia: competence and safety]. Moscow: Smysl, 2018. 375 p. (In Russ.).
11. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub"ektnosti [Empathic Ability in The Context of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75—93. DOI:10.17759/cpp.2017250205 (In Russ.).
12. Anderson E.L., Steen E., Stavropoulos V. Internet Use and Problematic Internet Use: A Systematic Review of Longitudinal Research Trends in Adolescence and Emergent Adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2017. Vol. 22, pp. 430—454. DOI:10.1080/02673843.2016.1227716
13. Davis R.A. A Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 2001. Vol. 17, no. 2, pp. 187—195. DOI:10.1016/S0747-5632(00)00041-8
14. Demirtaş O.O., Alnak A., Coşkun M. Lifetime Depressive and Current Social Anxiety Are Associated with Problematic Internet Use in Adolescents with ADHD: A Cross-Sectional Study. *Child and Adolescent Mental Health*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 220—227. DOI:10.1111/camh.12440
15. Dong H., Yang F., Lu X., Hao W. Internet Addiction and Related Psychological Factors Among Children and Adolescents in China During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 2020. Vol. 11. DOI:10.3389/fpsy.2020.00751
16. Jaiswal A., Manchanda S., Gautam V., Goel A.D., Aneja J., Raghav P.R. Burden of Internet Addiction, Social Anxiety and Social Phobia Among University Students, India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2020. Vol. 9, no. 7, pp. 3607—3612. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_360_20
17. Kumari R., Langer B., Gupta R., Gupta R.K., Mir M.T., Shafi B., Kour T., Raina S.K. Prevalence and Determinants of Internet Addiction Among the Students of Professional Colleges in the Jammu Region. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 325—329. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_991_21
18. Ramón-Arbués E., Granada-López J.M., Martínez-Abadía B., Echániz-Serrano E., Antón-Solanas I., Nash M. Prevalence and Factors Associated with Problematic Internet Use in a Population of Spanish University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 14. DOI:10.3390/ijerph18147620
19. Rosenthal S.R., Cha Y., Clark M.A. The Internet Addiction Test in a Young Adult U.S. Population. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2018. Vol. 21, no. 10, pp. 661—666. DOI:10.1089/cyber.2018.0143
20. Seki T., Hamazaki K., Natori T., Inadera H. Relationship Between Internet Addiction and Depression Among Japanese University Students. *Journal of Affective Disorders*, 2019. Vol. 256, pp. 668—672. DOI:10.1016/j.jad.2019.06.055
21. Seo E.H., Kim S.G., Lee S.K., Park S.C., Yoon H.J. Internet Addiction and Its Associations with Clinical and Psychosocial Factors in Medical Students. *Psychiatry Investigation*, 2021. Vol. 18, no. 5, pp. 408—416. DOI:10.30773/pi.2020.0405
22. Wang J., Hao Q.H., Tu Y., Peng W., Wang Y., Li H., Zhu T.M. Assessing the Association Between Internet

- Addiction Disorder and Health Risk Behaviors Among Adolescents and Young Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 2022. Vol. 10. DOI:10.3389/fpubh.2022.809232
23. Wong H.Y., Mo H.Y., Potenza M.N., Chan M., Lau W.M., Chui T.K., Pakpour A.H., Lin C.Y. Relationships Between Severity of Internet Gaming Disorder, Severity of Problematic Social Media Use, Sleep Quality and Psychological Distress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 6. DOI:10.3390/ijerph17061879
24. Zenebe Y., Kunno K., Mekonnen M., Bewuket A., Birkie M., Necho M., Seid M., Tsegaw M., Akele B. Prevalence and Associated Factors of Internet Addiction Among Undergraduate University Students in Ethiopia: A Community University-Based Cross-Sectional Study. *BMC psychology*, 2021. Vol. 9, no. 1. DOI:10.1186/s40359-020-00508-z

Информация об авторах

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой Клинической психологии и психотерапии, декан факультета Консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Казаринова Екатерина Юрьевна, аспирантка факультета Консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Рахманина Анастасия Алексеевна, медицинский психолог, младший научный сотрудник, ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

Information about the authors

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Ekaterina Yu. Kazarinova, PhD Student of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Anastasiya A. Rakhmanina, Medical Psychologist, Junior Researcher, Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

Получена 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Received 28.02.2022

Accepted 30.04.2022

Агрессия и автономия в подростковом возрасте

Хломов К.Д.

Институт общественных наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ИОН РАНХиГС); ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>, e-mail: kyrill@rambler.ru

Бочавер А.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»); ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Фоменко М.С.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-8938>, e-mail: ms-fomenko@bk.ru

Селиванова Е.И.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

Шемшурин А.А.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Рассматриваются вопросы о том, есть ли связь между агрессией и автономией в подростковом возрасте и можно ли рассматривать агрессивное поведение в качестве инструмента для решения возрастной задачи развития автономии. Представлены результаты исследования связей между агрессивным поведением и уровнем автономии у подростков 13—16 лет. На первом этапе выборку составили 499 респондентов. На втором этапе осуществлялось сравнение агрессии и автономии подростков, состоящих и не состоящих на внутришкольном учете, выборку составили 192 респондента. Батарея методик включала шкалу физической агрессии из опросника уровня агрессивности Басса-Перри, опросник легитимизированной агрессии С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского, методику диагностики диспозиций насильственного экстремизма Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова и опросник автономии Н.Н. Поскребышевой и О.А. Карабановой. Результаты показали значимые невысокие отрицательные корреляции показателей автономии с показателями физической агрессии, легитимизированной агрессии и диспозиций насильственного экстремизма, что не подтверждает гипотезы об агрессивном поведении как проявлении автономии. Сравнение подростков, состоящих и не состоящих на внутришкольном учете, показало значимые различия по показателям физической агрессии, легитимизированной агрессии и диспозиций насильственного экстремизма (они выше среди тех, кто не состоит на учете), но

не автономии: таким образом, попытка операционализации агрессивного поведения через постановку на внутришкольный учет показала неожиданный результат, проблематизирующий вопросы о нормализации агрессивного поведения в школьной среде и о том, какую роль в профилактике дезадаптивного поведения играет постановка на внутришкольный учет. Полученные результаты не подтверждают положительную взаимосвязь между подростковой автономией и агрессией. В то же время ограничения проведенной работы обуславливают необходимость дальнейших исследований этой проблематики, требующих иной операционализации агрессивного поведения и расширения спектра изучаемых переменных.

Ключевые слова: автономия, агрессия, подростковый возраст, внутришкольный учет.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках Государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» № 073-00015-21-03 по проекту «Проектирование механизмов внедрения современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста».

Для цитаты: Хломов К.Д. и др. Агрессия и автономия в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 117—128. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309>

Aggression and Autonomy in Adolescence

Kirill D. Khlomov

Institute of Social Sciences RANEPА; Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>, e-mail: kyrill@rambler.ru

Alexandra A. Bochaver

HSE University; Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Maria S. Fomenko

Institute of Social Sciences RANEPА; Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-8938>, e-mail: ms-fomenko@bk.ru

Elena I. Selivanova

Institute of Social Sciences RANEPА; Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanovaelena812@gmail.com

Alexey A. Shemshurin

Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

The paper is devoted to the question of whether there is a connection between aggression and autonomy in adolescence, and whether aggressive behavior can

be considered as a tool for solving the age-related problem of developing autonomy. We present results of a study on the relationship between aggressive behavior and the level of autonomy in adolescents aged 13—16 years. At the first stage of the study, the sample consisted of 499 respondents. At the second stage, we compared aggression and autonomy in adolescents with and without school records of aggressive behavior, and the sample consisted of 192 respondents. The research tools included the physical aggression scale from the Buss-Perry Aggression Questionnaire, the Legitimized Aggression Questionnaire by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky, the Violent Extremism Dispositions technique by D.G. Davydov and K.D. Khlokov, as well as the Autonomy Questionnaire by N.N. Poskrebysheva and O.A. Karabanova. The results showed significant low negative correlations of autonomy indicators with indicators of physical aggression, legitimized aggression and dispositions of violent extremism, which does not confirm the hypothesis of aggressive behavior as a manifestation of autonomy. A comparison of adolescents with and without school records of aggressive behavior showed significant differences in indicators of physical aggression, legitimized aggression and dispositions of violent extremism (they are higher among those who have no such records), but not in autonomy: thus, an attempt to operationalize aggressive behavior through intra-school records showed an unexpected result, problematizing questions about the normalization of aggressive behavior in the school environment and about the role of school records in the prevention of maladaptive behavior. The results obtained do not confirm positive relationship between adolescent autonomy and aggression. At the same time, the limitations of the study necessitate further studies of this problem, requiring a different operationalization of aggressive behavior and an expansion of the range of variables studied.

Keywords: autonomy, aggression, adolescence, intra-school accounting.

Funding. The paper was prepared under the State task #073-00015-21-03, Institute of Study of Childhood, Family and Education, within the framework of the project “Creating mechanisms of implementing the modern concept of complex prevention of aggressive behavior in educational environments on the basis of systematic monitoring of various forms of aggression in students of different age”.

For citation: Khlokov K.D. et al. Aggression and Autonomy in Adolescence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 117—128. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270309> (In Russ.).

Введение

Вопрос о том, где и в чем может развиваться и проявляться автономия у современных подростков, сейчас не имеет однозначного ответа. С одной стороны, имеет место традиционная линейная траектория повышения автономии за счет расширения «лицензий» на самостоятельность и снижения родительского контроля [1; 11]; определенные возможности для автономного поведения и в том числе проб поведения, противоречащего родительским нормам, предоставляет интернет [6]. В то же время неконтролируемые родителями сфе-

ры жизни подростков сужаются [2], неопределенность и непредсказуемость общества растут [14], интенсифицируется контроль за поведением ребенка со стороны социальной среды [13]. Нас интересовал вопрос, может ли агрессивное поведение (целенаправленное деструктивное поведение человека, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, направленное на нанесение вреда, физического ущерба и психологического дискомфорта) [4] у современных подростков быть формой проявления автономии? Новизна исследования обусловлена

дефицитом данных о связи между автономией подростков (в данном случае понимаемой как самостоятельность и состоящей из четырех компонентов — ценностной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой автономии [12]) и их агрессивными проявлениями как формой протеста против взрослых и признаком возрастающей автономии.

В отечественной литературе пока отсутствует единый понятийный аппарат, характеризующий растущую независимость ребенка от родителей и усиление его самостоятельности. Сложно найти данные о связи между агрессией и какими-либо показателями автономии. Ряд зарубежных исследований показывает, что рискованное и дезадаптивное поведение становится вариантом приобретения автономии и решения возрастной задачи сепарации в условиях гиперконтроля со стороны родителей, когда их поведение воспринимается подростками как внедряющееся и навязчивое [20; 21]. Понимание агрессии как результата фрустрации [17] потребности в автономии [18] может быть перспективным с точки зрения профилактики агрессивного поведения в образовательной среде, однако имеется значительный дефицит данных о том, что касается как семейного, так и школьного контекста развития автономии российских подростков. Как показывают Н.Н. Поскребышева и О.А. Карабанова [12], для развития автономии важны такие параметры детско-родительских отношений, как родительский контроль, свобода и автономность: с возрастанием автономии отношения перестраиваются от управляемых родителем к взаимонаправленным, где планирование, регуляция, контроль разделены между подростком и родителем; родители более автономных подростков избегают директивного вмешательства в деятельность ребенка и стараются предоставлять ему возможность самому регулировать свои действия. С другой стороны, дезадаптивное поведение может быть, напротив, свидетельством сложностей с развитием автономии [15; 23]. Родительские практики контроля сложным образом связаны с психологическими проблемами и проявлениями автономии подростков [15; 19;

22; 24]. В исследовании Н.В. Мешковой показано, что у подростков с различным уровнем агрессии антисоциальная креативность опосредуется разными видами ценностей: чем выше значимость ценности «Самостоятельность действий», тем выше уровень агрессии. Для молодых людей-футбольных болельщиков антисоциально направленная креативность опосредуется сочетанием высоких значений враждебности и низкой ориентацией на новизну и социальные нормы [9]. Таким образом, сепарационный процесс подростка, связанный с повышением уровня автономии от родителей, может сопровождаться ожидаемой и реальной враждебностью и агрессией. Автономия может быть связана с разными моделями поведения и моральными оценками. Например, было показано, что низкий уровень эмоциональной автономии (осознанности эмоциональных процессов, саморегуляции) у подростков связан с ориентацией на ценности заботы, а высокий уровень — с ориентацией на ценности справедливости [10].

Мы предполагали, что агрессия подростков помогает им решать задачи реализации независимости, самостоятельности и таким образом может быть связана с показателями автономии. В данном исследовании была предпринята попытка обнаружить связи между агрессией и автономией, а также сравнить данные состоящих и не состоящих на внутришкольном учете школьников.

Программа исследования

Цель исследования: установление связей между агрессией в подростковом возрасте и уровнем развития личностной автономии.

Гипотезы исследования. 1. Существует положительная связь между показателями агрессии и автономии в подростковом возрасте. 2. У подростков, состоящих на внутришкольном учете, выше уровень агрессии и автономии.

Инструментарий. Исследование проводилось посредством онлайн-опроса с использованием следующих методик:

— **опросник уровня агрессивности Басса-Перри** в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского, включающий шкалы фи-

зической агрессии, гнева и враждебности [5]. Опросник измеряет личностную черту (агрессивность), однако пункты опросника описывают и поведенческие проявления (например, «Я дерусь чаще, чем окружающие»), поэтому нами была использована отдельная шкала физической агрессии. Он валидизирован на взрослой выборке, однако нередко используется для исследования подростков (например, [8]);

— **опросник легитимизированной агрессии** С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского для оценки социально одобряемой агрессии, включающий 5 шкал легитимизации агрессии — в личном опыте, в политической сфере, в спорте, в СМИ и в сфере воспитания [7]. Опросник также валидизирован только на взрослой выборке, однако нас интересовал вопрос о легитимизации агрессивного поведения в образовательной среде. Мы предполагали, что большая толерантность к агрессии может быть связана с автономией, если наша первая гипотеза верна, в связи с чем мы включили данный инструмент в батарею, несмотря на осознаваемые ограничения;

— **методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма**, позволяющая оценить 11 диспозиций, отражающих неспецифическую склонность к экстремистскому поведению и потенциально ведущих к формированию частных враждебных установок на конкретные объекты (культ силы, интолерантность, конвенциональное принуждение, социальный пессимизм, мистичность, деструктивность и цинизм, протестная активность, правовой нигилизм, антиинтрацепция, допустимость агрессии, конформизм) [3];

— **опросник автономии** Н.Н. Поскребышевой и О.А. Карабановой, позволяющий оценить эмоциональный, поведенческий, когнитивный и ценностный компоненты развития автономии подростков, а также ее общий уровень [12].

Выборка. В сборе данных приняли участие 1039 подростков из 40 школ, расположенных в разных регионах России. Однако в процессе работы многие участники не смогли завершить заполнение батареи методик, в связи с чем пришлось исключить их ответы из общего анализа.

На первом этапе проводился анализ ответов 499 школьников, полностью заполнивших анкету (табл. 1).

На втором этапе в группу участников исследования вошли школьники, стоящие на внутришкольном учете (99 человек), в контрольную группу — нормализованная подвыборка школьников того же возраста и гендера — не стоящие на внутришкольном учете (93 человека) (табл. 1).

Целью внутришкольного учета является ранняя профилактика школьной дезадаптации и асоциального поведения несовершеннолетних в соответствии с Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Постановка учащихся на внутришкольный учет осуществляется как дисциплинарная мера, следующая вслед за такими проявлениями, как пропуски занятий, агрессивное отношение по отношению к сверстникам и педагогам, совершение правонарушений, плохая успеваемость, несоблюдение устава и внутреннего распорядка школы, курение, употребление алкоголя и наркотических веществ и др. Нередко постановка на внутришкольный учет сочетается с учетом в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), а также в подразделении ОВД по делам несовершеннолетних (ПДН ОВД). К сожалению, в процессе сбора данных не удалось установить конкретных причин постановки учащихся на учет, так же как и того, насколько долго они состоят на учете и какого рода психологическая и педагогическая работа с ними ведется в этой связи. Проектируя исследование, мы предполагали, что эти школьники в среднем будут характеризоваться более высоким уровнем агрессии, поскольку рассматривали постановку на внутришкольный учет как дисциплинарную меру в ответ на их социально нежелательное, в том числе агрессивное, поведение.

Полученные количественные данные обрабатывались при помощи коэффициента корреляции Спирмена и критерия Манна-Уитни в программе «JASP 0.14».

Таблица 1

Характеристики выборки на первом и втором этапах

Первый этап (N=499)	N	M возраст (SD)	Юноши	Девушки
Школьники	499	14.9 (1.92)	188	311
Второй этап (N=192)	N	M возраст (SD)	Юноши	Девушки
Стоящие на внутришкольном учете	99	15.1 (1.25)	50	49
Не стоящие на внутришкольном учете	93	14.3 (1.56)	48	45

Результаты*Связь агрессии и автономии*

Анализ показал множество статистически значимых, но невысоких отрицательных корреляционных связей (табл. 2). Физическая агрессия слабо отрицательно коррелирует с показателями когнитивной и эмоциональной автономии, а также ее интегральным показателем. Легитимизация агрессии в разных средах также показывает ряд отрицательных корреляций с автономией, хотя стоит отметить, что наиболее актуальные для подростков шкалы легитимизации агрессии в личном опыте и в СМИ показывают меньше связей, чем другие шкалы опросника легитимизации агрессии. Показатели диспозиций насильственного экстремизма, т.е. склонности к насилию и потенциально к частным враждебным установкам, также демонстрируют слабые отрицательные корреляции с автономией, в том числе со всеми четырьмя компонентами автономии отрицательно коррелирует конформизм, что косвенно подтверждает надежность шкал. Данный результат не подтверждает первую из поставленных гипотез: полученные данные свидетельствуют о слабой отрицательной либо отсутствующей связи между показателями агрессии и автономии. Агрессивное поведение подростка почти не связано с тем, насколько высок уровень его или ее автономии в когнитивной, эмоциональной, поведенческой или ценностной сферах.

Сравнение агрессии и автономии в группах школьников, состоящих и не состоящих на внутришкольном учете

Сравнение показателей физической агрессии, легитимизации агрессии, диспозиций насильственного экстремизма и авто-

номии в группах учащихся, состоящих и не состоящих на внутришкольном учете (ВШУ), показало следующие результаты (табл. 3). Школьники, состоящие на ВШУ, демонстрируют в среднем значимо более низкие показатели физической агрессии; также среди них значимо менее легитимизирована агрессия в личном опыте, в воспитании, в политике, общий показатель легитимизированной агрессии также значимо ниже. Такие диспозиции насильственного экстремизма, как культ силы, допустимость агрессии, интолерантность, антиинтрацепция и конформизм, среди состоящих на учете также ниже, чем среди тех, кто не состоит на ВШУ. По другим диспозициям насильственного экстремизма (легитимизация агрессии в СМИ и в спорте, конвенциональное принуждение, социальный пессимизм, мистичность, деструктивность и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм), а также по всем компонентам автономии значимых различий между двумя группами не выявлено.

Таким образом, вопреки нашей второй гипотезе, данные указывают на то, что для школьников, попадающих на ВШУ, не характерно агрессивное поведение, напротив, разные формы агрессии и убеждения о ее допустимости свойственны скорее детям, не состоящим на ВШУ, — то есть тем, кто не идентифицируется в школе как группа риска по дезадаптивному и асоциальному поведению. Эти результаты поднимают вопрос о функциях внутришкольного учета, с одной стороны, и о нормативности агрессивного поведения в образовательной среде — с другой.

Обсуждение

Полученные данные демонстрируют несостоятельность обеих гипотез. Результаты

Таблица 2

Корреляционные связи показателей агрессии и автономии (N=499)

Показатели	Эмоциональная автономия	Когнитивная автономия	Поведенческая автономия	Ценностная автономия	Интегральный показатель автономии
Физическая агрессия	-0.17**	-0.19**	Нет	Нет	-0.15**
Легитимизация агрессии в политике	-0.010*	-0.15**	Нет	-0.09*	-0.130*
Легитимизация агрессии в личном опыте	Нет	-0.13**	Нет	Нет	Нет
Легитимизация агрессии в воспитании	-0.09*	-0.17**	-0.10*	-0.22**	-0.20**
Легитимизация агрессии в спорте	-0.11*	-0.19**	Нет	-0.10*	-0.16**
Легитимизация агрессии в СМИ	Нет	Нет	0.09*	Нет	Нет
Интегральный показатель легитимизированной агрессии	-0.12**	-0.18**	Нет	Нет	-0.14**
Культе силы	-0.11*	-0.23**	-0.09*	-0.18**	-0.21**
Допустимость агрессии	-0.14**	-0.18**	Нет	Нет	Нет
Интолерантность	Нет	-0.19**	-0.12**	-0.21**	-0.13**
Конвенциональное принуждение	Нет	Нет	0.09*	-0.01*	-0.15**
Социальный пессимизм	-0.21**	-0.15**	Нет	Нет	Нет
Мистичность	-0.09*	-0.12**	Нет	-0.11**	Нет
Деструктивность и цинизм	-0.16**	-0.11*	Нет	Нет	Нет
Нормативный нигилизм	-0.17**	-0.11*	Нет	Нет	-0.24**
Конформизм	-0.18**	-0.23**	-0.13**	-0.16**	Нет

Условные обозначения: * p<0.05; ** p<0.01.

Таблица 3

Различия показателей у учащихся, состоящих и не состоящих на внутришкольном учете (ВШУ) (N=192)

Показатели	Состоящие на ВШУ	Не состоящие на ВШУ	Тест Манна-Уитни
	М (SD)	М (SD)	U
Физическая агрессия	19.18 (6.43)	22.44 (8.15)	5952.0**
Культе силы	15.06 (4.39)	17.07 (5.27)	5755.5*
Допустимость агрессии	17.82 (5.39)	19.28 (5.70)	5600.5*
Интолерантность	14.17 (4.20)	16.96 (5.07)	6360.0**
Антиинтрацепция	19.16 (3.72)	20.17 (4.22)	5634.5*
Конформизм	16.71 (4.23)	18.45 (4.50)	5856.5**
Легитимизация агрессии в личном опыте	29.60 (10.84)	35.42 (12.20)	6054.5**
Легитимизация агрессии в воспитании	16.10 (7.47)	21.33 (9.15)	6478.0**
Легитимизация агрессии в политике	38.86 (13.15)	46.17 (15.91)	6126.0**
Интегральный показатель легитимизированной агрессии	67.18 (22.16)	78.79 (26.82)	6013.5**

Условные обозначения: * p<0.05; ** p<0.01.

указывают на то, что физическая агрессия, легитимизация агрессии в разных средах и в

собственном опыте, а также проявления диспозиций насильственного экстремизма либо

слабо отрицательно, либо вообще не связаны с автономией. Это не совпадает с интерпретацией подростковой агрессии как варианта реагирования на интенсивный контроль и отставания собственной автономии [9; 17; 20; 21]. Напротив, в нашем случае результаты дают возможность предполагать, что агрессия может быть свидетельством сложностей с развитием автономии [16; 23]. В целом полученные нами результаты скорее побуждают к дальнейшей проблематизации связи агрессии и автономии, чем дают определенные ответы. Можно предполагать, что обнаруженные слабые связи опосредованы факторами, которые не были затронуты в данной работе, и для прояснения этих закономерностей необходимы дальнейшие исследования, включающие качество отношений с родителями, особенности родительского контроля, уровень тревоги и др. Кроме того, мы сталкиваемся с необходимостью разработки инструментов для измерения подростковой агрессии. Попытка операционализировать агрессивное поведение через внутришкольный учет оказалась неудачной. ВШУ является мерой, предпринимаемой в ответ на разные формы противоправного, рискованного или социально нежелательного поведения школьников, которая сопровождается работой с ребенком школьного психолога и социального педагога и привлечением родителей к учебной жизни ребенка. Однако, как показывают полученные нами результаты, подростки, состоящие на внутришкольном учете, характеризуются по сравнению с контрольной группой более низкими показателями физической агрессии и меньшей толерантностью к агрессии в личном опыте, воспитании и в политике. Данные показывают, что на ВШУ попадают скорее не те дети, для которых характерно агрессивное и асоциальное поведение, а те, кто уязвим к его проявлениям, возможно, подвергается виктимизации со стороны сверстников. Это может указывать на высокий уровень нормализации агрессии в образовательном пространстве и на то, что не агрессия является сигналом для включения школьников в группу риска, постановки на учет и усиления внимания за ними со стороны социального педагога, психолога

и родителей. Такие данные побуждают пересмотреть целевую аудиторию профилактических программ и сфокусировать усилия, направленные на предупреждение агрессивных проявлений и снижение проагрессивных установок в школьной среде, на работе с условно благополучными школьниками. Полученные результаты также порождают и такие вопросы: как и для чего используется ВШУ в разных образовательных организациях, каковы типичные причины постановки и снятия школьников с ВШУ, какая работа осуществляется с детьми, состоящими на учете, и чем их поведение отличается от остальных учащихся?

Ограничения данного исследования: использован инструментарий, предназначенный для взрослой выборки (опросник уровня агрессивности Басса-Перри, опросник легитимизированной агрессии); вероятна социальная желательность ответов школьников на вопросы об агрессии; имеет место дефицит данных о причинах постановки школьников на ВШУ и дальнейшей работе с ними.

Выводы

Данные исследования указывают на то, что агрессивное поведение подростков не является формой достижения автономии у подростков и связано с ней скорее отрицательно. Однако теоретически агрессивное поведение, понимаемое как фрустрация потребности в автономии, играет большую роль в развитии личности подростка, в связи с чем актуализируется вопрос о разработке релевантного инструментария. Необходимы дальнейшие исследования, в которых с помощью более подходящих для подростков методов будут изучены связи между разными проявлениями агрессии и автономии. Кроме того, требуется исследование характеристик семейного контекста, образовательной среды и специфики сообщества сверстников для того, чтобы корректно смоделировать взаимосвязи между агрессивным поведением и автономией в подростковом возрасте. Полученные результаты не дают четких ответов на вопрос об этих связях, однако они обуславливают необходимость проведения дальнейших исследований выделенной проблематики.

Литература

1. Бочавер А.А., Поливанова К.Н., Павленко К.В. Гулять или не гулять? Как современные родители организуют независимую мобильность детей // Городские исследования и практики. 2020. № 5(3). С. 38—53. DOI:10.17323/usp53202038-53
2. Бочавер А.А., Корзун А.Н., Поливанова К.Н. Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2017. Т. 14. № 3. С. 470—490. DOI:10.17323/1813-8918-2017-3-470-490
3. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. Т. 14. № 1. С. 78—97.
4. Ениколопов С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей и подростков // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. № 2. С. 40—45.
5. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115—124.
6. Лажинцева Е.М., Бочавер А.А. Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 49—58.
7. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / Сост. О.В. Барканова. Красноярск: Литера-Принт, 2009. 237 с.
8. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» / Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, М.Г. Дебольский, А.В. Дегтярев, Р.В. Чиркина, А.В. Лаврик. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 198 с.
9. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 77—87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207
10. Молчанов С.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А., Маркина О.С. Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 22—29. DOI:10.17759/chp.2015110402
11. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В. Развитие поведенческой автономии подростков и родительский контроль на примере независимых перемещений по городу // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 45—55. DOI:10.17759/jmpf.2020090404
12. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 34—41. DOI:10.11621/npj.2014.0404
13. Сергеева О.В., Лактюхина Е.Г. Социальные аспекты цифровизации детской городской мобильности // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 507—524. DOI:10.17323/727-0634-2019-17-4-507-524
14. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 1. С. 2—10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102
15. Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: an illustration of Simpson's paradox / E. Dietvorst, M. Hiemstra, M.H.J. Hillegers, L. Keijsers // Child development. 2018. Vol. 89. № 6. P. 2081—2090. DOI:10.1111/cdev.13002
16. Bateman A.W. Conformism as a symptom of adolescent breakdown: A clinical case // Psychoanalytic Psychotherapy. 1996. Vol. 10. № 2. P. 135—142. DOI:10.1080/02668739600700141
17. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation // Psychological Bulletin. 1989. Vol. 106(1). P. 59—73. DOI:10.1037/0033-2909.106.1.59
18. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 11. P. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
19. He Y., Yuan K., Sun L., Bian Y. A cross-lagged model of the link between parental psychological control and adolescent aggression // Journal of Adolescence. 2019. Vol. 74. P. 103—112. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.05.007
20. Kapetanovic S., Bohlin M., Skoog T., Gerdner A. Structural relations between sources of parental knowledge, feelings of being overly controlled and risk behaviors in early adolescence // Journal of Family Studies. 2020. Vol. 26. № 2. P. 226—242. DOI:10.1080/13229400.2017.1367713
21. Kerr M., Stattin H. What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring // Developmental Psychology. 2000. Vol. 36. № 3. P. 366—380. DOI:10.1037/0012-1649.36.3.366
22. Kokkinos C.M., Algiovangelou I., Voulgaridou I. Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator // Journal of child and family studies. 2019. Vol. 28. № 11. P. 3146—3160. DOI:10.1007/s10826-019-01491-9
23. Laghi F., Liga F., Baumgartner E., Baiocco R. Identity and conformism among Italian adolescents who binge eat and drink // Health, Risk and Society. 2012.

Vol. 14. № 4. P. 361—376. DOI:10.1080/13698575.2012.680952

24. Symeou M., Georgiou S. Externalizing and internalizing behaviours in adolescence, and the

importance of parental behavioural and psychological control practices // *Journal of Adolescence*. 2017. Vol. 60. P. 104—113. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.07.007

References

1. Bochaver A.A., Polivanova K.N., Pavlenko K.V. Guljat' ili ne guljat'? Kak sovremennye roditeli organizujut nezavisimuju mobil'nost' detej [To walk or not to walk? How modern parents organize independent mobility of children]. *Gorodskie issledovanija i praktiki // Urban Studies and Practices*, 2020, no. 5(3), pp. 38—53. DOI:10.17323/usp53202038-53 (In Russ.).
2. Bochaver A.A., Korzun A.N., Polivanova K.N. Ulichnyj dosug detej i podrostkov [Street leisure for children and adolescents]. *Psihologija. Zhurnal Vysšej Shkoly Jekonomiki // Psychology, Journal of Higher School of Economics*, 2017. Vol. 14, no. 3, pp. 470—490. DOI:10.17323/1813-8918-2017-3-470-490 (In Russ.).
3. Davydov D.G., Khlomov K.D. Metodika diagnostiki dispozicij nasil'stvennogo jekstremizma [Methods of diagnosing dispositions of violent extremism]. *Psihologicheskaja diagnostika // Psychological Diagnostics*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 78—97. (In Russ.).
4. Enikolopov S.N. Nekotorye problemy psihologii agressivnogo povedenija detej i podrostkov [Some problems of psychology of aggressive behavior of children and adolescents]. *Social'naja i klinicheskaja psihiatrija // Social and Clinical Psychiatry*, 2002, no. 2, pp. 40—45. (In Russ.).
5. Enikolopov S.N., Cibul'skij N.P. Psihometricheskij analiz russkojazyčnoj versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of the Russian-language version of the Questionnaire for the diagnosis of aggression by A. Bass and M. Perry]. *Psihologicheskij zhurnal // Psychological Journal*, 2007, no. 1, pp. 115—124. (In Russ.).
6. Lazhinceva E.M., Bochaver A.A. Internet kak novaja sreda dlja projavlenija deviantnogo povedenija podrostka [The Internet as a new environment for the manifestation of adolescents' deviant behavior]. *Voprosy psihologii // Psychological Issues*, 2015, no. 4, pp. 49—58. (In Russ.).
7. Metodiki diagnostiki jemocional'noj sfery [Methods of diagnostics of the emotional sphere]. O.V. Barkanova. Krasnojarsk, 2009, pp. 205—210. (In Russ.).
8. Metodicheskoe rukovodstvo. Sbornik testov programmno-metodicheskogo kompleksa differencial'noj diagnostiki povedencheskih narushenij nesovershennoletnih «Diagnost-Jekspert+» [Methodological guidance. Collection of tests of the software and methodological complex of differential diagnostics of behavioral disorders of minors "Diagnostician-Expert+"]. N.V. Dvorjanchikov, V.V. Delibalt, E.G. Dozorceva, M.G. Debol'skij, A.V. Degtjarev, R.V. Chirkina, A.V. Lavrik. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2017. 198 p.
9. Meshkova N.V. Osobennosti vzaimosvjazi antisocial'no napravlennoj kreativnosti i cennostej u podrostkov s raznym urovnem agressii [Features of the relationship between antisocially directed creativity and values in adolescents with different levels of aggression] [Elektronnyj resurs]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77—87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207 (In Russ.).
10. Molchanov S.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A., Markina O.S. Razvitie lichnostnoj avtonomii kak uslovie formirovanija orientacii podrostka v moral'noj sfere [Development of personal autonomy as a condition for the formation of orientation of an adolescent in the moral sphere]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 22—29. DOI:10.17759/chp.2015110402 (In Russ.).
11. Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V. Razvitie povedencheskoj avtonomii podrostkov i roditel'skij kontrol' na primere nezavisimyh peremeshhenij po gorodu [Development of behavioral autonomy of adolescents and parental control on the example of independent movements around the city]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 45—55. DOI:10.17759/jmfp.2020090404 (In Russ.).
12. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoj avtonomii podrostka v kontekste social'noj situacii razvitija [Research of personal autonomy of an adolescent in the context of the social situation of development]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal // National Psychological Journal*, 2014, no. 4(16), pp. 34—41. DOI:10.11621/npj.2014.0404 (In Russ.).
13. Sergeeva O.V., Laktjuhina E.G. Social'nye aspekty cifrovizacii detskoj gorodskoj mobil'nosti [Social aspects of digitalization of children's urban mobility]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki // Journal of Social Policy Research*, 2019. Vol. 17, no. 4, pp. 507—524. DOI:10.17323/727-0634-2019-17-4-507-524 (In Russ.).
14. Khlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennyh dorog: socializacija, analiz faktorov izmenenija sredy razvitija [An adolescent at the crossroads of life roads: socialization, analysis of factors of changes in the development environment]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 2—10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102 (In Russ.).
15. Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: an illustration of simpson's

- paradox. E. Dietvorst, M. Hiemstra, M.H.J. Hillegers, L. Keijsers. *Child development*, 2018. Vol. 89, no. 6, pp. 2081—2090. DOI:10.1111/cdev.13002
16. Bateman A.W. Conformism as a symptom of adolescent breakdown: A clinical case. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 1996. Vol. 10, no. 2, pp. 135—142. DOI:10.1080/02668739600700141
17. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 1989. Vol. 106(1), pp. 59—73. DOI:10.1037/0033-2909.106.1.59
18. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no. 11, pp. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
19. He Y., Yuan K., Sun L., Bian Y. A cross-lagged model of the link between parental psychological control and adolescent aggression. *Journal of Adolescence*, 2019. Vol. 74, pp. 103—112. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.05.007
20. Kapetanovic S., Bohlin M., Skoog T., Gerdner A. Structural relations between sources of parental knowledge, feelings of being overly controlled and risk behaviors in early adolescence. *Journal of Family Studies*, 2020. Vol. 26, no. 2, pp. 226—242. DOI:10.1080/013229400.2017.1367713
21. Kerr M., Stattin H. What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36, no. 3, pp. 366—380. DOI:10.1037/0012-1649.36.3.366
22. Kokkinos C.M., Algiovanolou I., Voulgaridou I. Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator. *Journal of child and family studies*, 2019. Vol. 28, no. 11, pp. 3146—3160. DOI:10.1007/s10826-019-01491-9
23. Laghi F., Liga F., Baumgartner E., Baiocco R. Identity and conformism among Italian adolescents who binge eat and drink. *Health, Risk and Society*, 2012. Vol. 14, no. 4, pp. 361—376. DOI:10.1080/13698575.2012.680952
24. Symeou M., Georgiou S. Externalizing and internalizing behaviours in adolescence, and the importance of parental behavioural and psychological control practices. *Journal of Adolescence*, 2017, no. 60, pp. 104—113. DOI:10.1016/j.adolescence.2017.07.007

Информация об авторах

Хломов Кирилл Данилович, кандидат психологических наук, начальник психологической службы, Институт общественных наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ИОН РАНХиГС); главный научный сотрудник Лаборатории фундаментальных исследований, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>, e-mail: kyrill@rambler.ru

Бочавер Александра Алексеевна, кандидат психологических наук, директор Центра исследований современного детства Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), старший научный сотрудник Лаборатории фундаментальных исследований, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Фоменко Мария Сергеевна, магистрант программы «Психология кризисных состояний и клиническая психология» Института общественных наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ИОН РАНХиГС); младший научный сотрудник Лаборатории фундаментальных исследований, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-8938>, e-mail: ms-fomenko@bk.ru

Селиванова Елена Игоревна, специалист Центра перспективных социальных исследований Института общественных наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ИОН РАНХиГС); младший научный сотрудник Лаборатории фундаментальных исследований, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

Шемшурин Алексей Андреевич, кандидат психологических наук, главный научный сотрудник Лаборатории фундаментальных исследований, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Information about the authors

Kirill D. Khlomov, PhD in Psychology, Head of Psychological Service, Institute of Social Sciences, Russian Academy of National Economy and Public Administration; chief research fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-6154>, e-mail: kyrill@rambler.ru

Alexandra A. Bochaver, PhD in Psychology, Head of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, senior research fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: a-bochaver@yandex.ru

Maria S. Fomenko, master's student of the program «Psychology of Crisis States and Clinical Psychology» of the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; junior research fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-8938>, e-mail: ms-fomenko@bk.ru

Elena I. Selivanova, specialist of the Center for Advanced Social Research of the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; junior research fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

Alexey A. Shemshurin, PhD in Psychology, chief research fellow, Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Получена 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Received 28.02.2022

Accepted 30.04.2022

Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18—27 лет

Манукян В.Р.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4200-8935>, e-mail: v.manukjan@spbu.ru

Рассматривается процесс взросления молодежи в период «формирующей-ся взрослости» с точки зрения протекания психологической сепарации от родителей и ее взаимосвязи с формированием идентичности взрослого (субъективной взрослостью) и психологическим благополучием. Исследование проведено на выборке 126 человек в возрасте 18—27 лет ($M=22,3$) с разным трудовым и семейным статусом. Измерялись показатели психологической сепарации (Опросник PSI Дж. Хоффмана), психологического благополучия (Шкала К. Рифф), удовлетворенности жизнью (шкала Э. Динера), уровень счастья (шкала М. Фордिसа), показатели пространственной и функциональной сепарации, субъективная взрослость (вопросы анкеты). Выявлены неоднородность процесса сепарации и доминирование функциональной и поведенческой сторон над аффективной и когнитивной, а также большая выраженность сепарации от отца по сравнению с сепарацией от матери. Поведенческие компоненты психологической сепарации от родителей являются предикторами снижения удовлетворенности, счастья, целенаправленности жизни. Субъективная взрослость не имеет связи со степенью сепарированности, но имеет связь с психологическим благополучием: наиболее высокие уровни шкал психологического благополучия выявлены у молодых людей со сформированной идентичностью взрослого.

Ключевые слова: взросление, взрослость, субъективная взрослость, психологическая сепарация от родителей, психологическое благополучие.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования магистра психологии Л.А. Мурзенкову.

Для цитаты: Манукян В.Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18—27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 129—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270310>

Growing Up of Youth: Separation from Parents, Subjective Adulthood and Psychological Well-being at the Age of 18—27

Victoria R. Manukyan

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4200-8935>, e-mail: v.manukjan@spbu.ru

The article explores the process of growing up in young people in the period of “emerging adulthood” from the perspective of psychological separation from parents and its relationship with the formation of adult identity (subjective adulthood) and psychological well-being. The study was conducted on a sample of 126 subjects aged 18—27 years ($M=22.3$) with different work and family status. Indicators of psychological separation (Hoffman PSI Questionnaire), psychological well-being (Riff Scale), life satisfaction (Diener scale), happiness level (Fordis scale), indicators of spatial and functional separation, subjective adulthood (survey questions) were measured. The study revealed the heterogeneity of the separation process and the dominance of functional and behavioral aspects over the affective and cognitive ones. Also, the separation from father was more expressed in comparison with the separation from mother. Behavioral components of psychological separation from parents are viewed as predictors of a decrease in satisfaction, happiness, and purposefulness of life. Subjective adulthood is not related to the degree of separation, but it is related to psychological well-being: the highest levels of psychological well-being scales were found in young people with developed adult identity.

Keywords: growing up, adulthood, subjective adulthood, psychological separation from parents, psychological well-being.

Acknowledgements. The author is grateful to L.A. Murzenkova, MA in Psychology, for her assistance in data collection.

For citation: Manukyan V.R. Growing Up of Youth: Separation from Parents, Subjective Adulthood and Psychological Well-being at the Age of 18—27. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 129—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270310> (In Russ.).

Введение

Большинство современных исследователей отмечают существенные изменения, происходящие в процессах, сопровождающих взросление современной молодежи во всем мире [3; 15; 17; 19; 23; 25]. Становится понятно, что взросление — это сложный, многогранный процесс, охватывающий значительную часть жизни человека и подверженный влиянию исторического времени. Как отмечает Н.Н. Толстых, вопросы, с которых

нужно начинать обсуждение проблемы современного взросления, — это вопросы о возрасте, начиная с которого человек может считаться взрослым, о требованиях социума к взрослому человеку и о внутренних критериях — «на основании чего сам растущий человек начинает считать себя взрослым?» [13, с. 8]. Таким образом, речь идет о выделении хронологических, социокультурных и психологических маркеров взрослости, которые взаимосвязаны лишь отчасти и подвер-

жены гетерохронности, увеличивающейся в последние годы. Так, например, в последних демографических исследованиях показано, что возраст начала партнерских отношений снизился до исторического минимума, а возраст завершения образования, напротив, существенно увеличился. Молодежь «дебютирует в разных сферах жизни сообразно своим жизненным расписаниям и в свое время» [6, с. 36], что, вероятно, происходит в результате ослабления традиций, возрастающей информатизации и индивидуализации современного общества. Данный социально-демографический контекст обуславливает актуальность исследований взросления молодежи.

В каждом из выделенных аспектов взросления в последние десятилетия происходят серьезные трансформации. Хронологические маркеры взрослости существенно расширились [13; 15; 16; 25]. Последние 20 лет мы пользуемся термином Дж. Арнетта «формирующаяся взрослость» (*emerging adulthood*) по отношению к молодым людям от 18 до 30 лет [16], предполагая, что и к 30 годам не все совершают переход во взрослость, что особенно характерно для развитых индустриальных обществ, допускающих длительное образование и период поиска собственной идентичности через пробы и эксперименты.

Традиционные социально-ролевые маркеры вступления во взрослость, которыми являлись такие события, как окончание обучения, уход из родительской семьи, семейный статус, появление первого ребенка, принятие решения о будущей профессии, стабильная занятость, финансовая независимость, также утрачивают свою роль [23; 25], ряд авторов отмечает, что внутренние, психологические критерии взрослости преобладают по значимости над социальными [16; 25; 26], однако этот тезис сильно зависит от демографического контекста и социоэкономического статуса изучаемой группы молодежи [15; 16; 19], что указывает на неоднородность и высокую индивидуализацию процесса перехода во взрослость.

Психологические критерии взрослости связываются со становлением автономии, началом самореализации, ростом ответственно-

сти, индивидуализации, стрессоустойчивости, реалистичности. Это позволяет определить взросление как обретение качеств личностной зрелости — ответственности, автономии, жизнестойкости, направленности на саморазвитие, самопонимание [3; 11]. Большая часть этих качеств соотносится также с понятием психологического благополучия, включающего личностные характеристики позитивного функционирования [4].

Важнейшим психологическим критерием перехода во взрослость является субъективная взрослость или сформированная «взрослая» идентичность, позволяющая причислять себя к миру и субкультуре взрослых [9]. Субъективная взрослость начинает формироваться уже в подростковом возрасте как «чувство взрослости» — главное новообразование этого периода, включающее отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в определенной мере взрослым, которое в подростковом возрасте не всегда носит осознанный характер, но уже включается в проектирование образа взрослости [9], способствуя тем самым реальному взрослению. В исследовании М.В. Клементьевой показано, что в период 18-33 лет все еще совершается возрастная переход от диффузии к интеграции и связности «подлинного Я» и «взрослого Я», когда человеку удается гармонично сбалансировать свою аутентичность и социальные экспектации общества [2]. Показано, что на этапе формирующейся взрослости чувство взрослости нестабильно и растет с увеличением стрессовой наполненности жизни [18].

Увеличивающаяся дифференциация взросления, сложности выделения маркеров его достижения ставят вопрос о механизмах возникновения взрослости. В контексте взросления как становления собственной индивидуальности, обретения пространственной, функциональной и психологической автономии важнейшим механизмом является психологическая сепарация от родителей [1; 3; 4; 8; 12; 14; 24]. Своевременная сепарация ребенка от родителей связана с развитием способности контролировать, защищать, развивать свое психологическое пространство [7], со-

относится со становлением ответственности, постановкой жизненных целей, выходом в самостоятельную жизнь, зрелостью, субъектностью [3; 12; 24]. Это долговременный процесс психического отделения ребенка от своих родителей, семьи, сопровождающийся развитием идентичности, который запускается уже в раннем возрасте и продолжается во взрослой жизни [12; 14; 24]. Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева отмечают, что в возрасте 23-25 лет сепарационная активность значительно повышается — это переломный этап конфронтации, окончательного отделения от родителей, начала самостоятельной жизни [8]. Н.Е. Харламенкова выделяет внешнюю и внутреннюю стороны сепарации, где первая предполагает разделение, разрыв отношений, дистанцирование, избавление от внешнего контроля вместе с принятием ответственных решений, проявлением самостоятельности. Внутренняя сепарация — это отделение Я от внутренних объектов и настоящего — от образов прошлого и будущего, когда человек сепарируется от прежних чувств, действий, образа мыслей, не соответствующих новым жизненным задачам [14]. В структурной модели Дж. Хоффмана сепарация рассматривается на трех уровнях: эмоциональном (как снижение потребности в родительском одобрении и поддержке), аттиюдном (когнитивном) как формирование отличных от родительских взглядов и суждений, способность построения позиции, основанной на собственном опыте; функциональном (поведенческом) — способность принимать самостоятельные решения, решать проблемы, умение своими силами обеспечивать себя. Вводится представление о стиле сепарации (гармоничном или конфликтном), связанном с проявлением негативных чувств вины, гнева, тревоги, недоверия, возникающих в процессе отделения [1; 21]. Исследования фиксируют также гендерную специфику сепарации от родителей и различия моделей сепарации от отца и матери [1; 20; 22].

Сложная структура сепарации позволяет предположить, что именно особенности ее протекания — соотношение внешней и внутренней стороны, а также различных компонентов — обуславливают процесс ста-

новления зрелости как с точки зрения ее внешних социально-ролевых критериев (пространственная, финансовая независимость, самостоятельность в быту, построение отношений), так и внутренних, психологических — связанных со становлением зрелости и идентичности взрослого. Косвенными критериями, определяющими ход взросления, свидетельствующими о степени зрелости личности и успешности решения возрастных задач, могут являться психологическое благополучие личности в совокупности с его эмоциональными характеристиками — счастьем и удовлетворенностью. Рассмотрение сепарации как сложного комплекса процессов, обеспечивающих взросление, определяет новизну данного подхода к исследованию взросления молодежи.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, была сформулирована **цель исследования** — определить роль психологической сепарации от родителей в становлении идентичности взрослого и обеспечении психологического благополучия молодых взрослых.

Гипотеза основана на следующих предположениях:

1. Психологическая сепарация — это неоднородный феномен, где компоненты психологической сепарации от отца и от матери имеют разную выраженность и по-разному связаны со становлением идентичности взрослого (субъективной зрелостью) и психологическим благополучием молодого человека.

2. Выраженность процессов сепарации и сформированность идентичности взрослого взаимосвязаны с психологическим благополучием молодых взрослых в силу важности этого процесса в данном возрастном периоде.

Для реализации цели исследования и проверки поставленных гипотез были сформулированы следующие задачи: 1) комплексно изучить сепарацию от родителей в соотношении ее различных компонентов: пространственной сепарации, финансовой независимости, бытовой самостоятельности (функциональный аспект) и психологических компонентов сепарации от отца и матери с учетом гендерной специфики и хронологического возраста респондентов; 2) изучить

сформированность идентичности взрослого (субъективную взрослость) и ее основания; 3) изучить связь сепарации и психологического благополучия со сформированностью взрослой идентичности; 4) оценить влияние компонентов психологической сепарации от родителей на показатели психологического благополучия.

Программа исследования

Методики. Для изучения психологической сепарации от родителей использовался Опросник Дж. Хоффмана (PSI) [21], адаптированный Т.Ю. Садовниковой, В.П. Дзукаевой [1; 4]. Шкалы: «Стиль сепарации», «Аффективный компонент сепарации», «Когнитивный компонент сепарации», «Поведенческий компонент сепарации», измеренные отдельно для отца и матери по 5-балльной шкале Лайкерта. Характеристика шкал соответствует структурной модели Дж. Хоффмана, представленной во введении.

Изучение функциональной сепарации включало оценку совместного или отдельного проживания с родителями (пространственный аспект); оценку самостоятельности в быту, сформированности необходимых жизненных навыков (приготовление пищи, уборка жилого пространства, оплата счетов, совершение необходимых бытовых и крупных покупок, коммуникация с госучреждениями и т.п.), измеренных по 4-балльной шкале; оценку финансовой независимости.

Для изучения субъективной взрослости респондентам был задан открытый вопрос: «Считаете ли вы себя взрослым человеком? Почему?», что позволило описать также и критерии, по которым молодые люди причисляют или не причисляют себя ко взрослым.

Для изучения психологического благополучия использовалась Шкала К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной [10]. Шкалы: «Автономность», «Компетентность», «Личностный рост», «Позитивные отношения», «Жизненные цели» (чувство осмысленности и направленности своего существования), «Самопринятие», «Общий показатель психологического благополучия», измеренные по 5-балльной шкале Лайкерта.

Для измерения эмоциональных аспектов благополучия использовались Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина и Шкала счастья М. Фордуса [10].

Выбранные методики являются широко используемыми в мировой практике [1; 3; 4; 10; 19; 21; 22; 26], что позволяет сопоставлять результаты различных исследований.

Выборка. В исследовании приняли участие 126 человек, проживающих в Санкт-Петербурге (50 мужчин, 76 женщин), в возрасте 18-27 лет ($M=22,3$; $SD=2,1$). Студенты составили 44% выборки, совмещающие работу и учебу — 15,3% выборки, работающие взрослые — 33,5%, около 7% выборки составили другие возможные варианты (в том числе отсутствие занятости). Выборка формировалась случайным образом с учетом возрастного диапазона периода формирующейся взрослости и относительно равномерного распределения по полу; анонимно и добровольно. Опрос проводился в онлайн-формате, участники по желанию получали обратную связь.

Методы статистического анализа данных: частотный анализ; описательная статистика; сравнительный анализ с использованием Т-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA; корреляционный анализ (критерий Пирсона); регрессионный анализ; контент-анализ.

Результаты

Сепарация от родителей. Показатели функциональной сепарации в целом указывают на ее сформированность. Пространственная сепарация: с родителями проживает 25,8% выборки, остальные — молодые люди, проживающие в отдельной квартире, общежитии, с партнерами, у друзей или родственников. Средний возраст, когда молодые люди покидают родительский дом, составил 19 лет и колеблется в диапазоне от 15 до 24 лет. Финансовая независимость молодых людей также достаточно высока: 68% выборки полностью или почти полностью обеспечивают себя, 15% частично зарабатывают

самостоятельно, но все еще пользуются родительскими деньгами, еще 10% находятся на обеспечении партнеров, только 6% молодежи полностью обеспечивают родители. У 74% выборки первый опыт оплачиваемой деятельности достаточно ранний и приходится на период 14—17 лет, простираясь далее до 23 лет. Бытовая самостоятельность в целом также вполне сформирована ($M=3,03$; $SD=0,59$) и подвержена гендерной специфике — по ряду показателей женщины чаще проявляют бытовую самостоятельность — это касается совершения повседневных покупок, уборки жилого пространства ($p \leq 0,001$), посещения учреждений и планирования досуга ($p \leq 0,05$), что в итоге сказывается и на более высокой общей бытовой самостоятельности у женщин ($p \leq 0,05$).

Анализ средних значений по показателям психологической сепарации обнаруживает тенденцию большей выраженности показателей психологической сепарации от отца по сравнению с матерью независимо от пола (табл. 1). Это различие является высокозначимым для всех шкал, кроме стиля сепарации ($p < 0,001$, Т-критерий для зависимых выборок), т.е. молодые люди значимо больше нуждаются в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны матери, чем со стороны отца, обнаруживают большее сходство с материнскими представлениями и взглядами на мир при принятии важных решений, чаще нуждаются в совете матери, чем отца. Общей

тенденцией является также преобладание поведенческого компонента сепарации для выборки в целом.

Гендерные различия обнаружены по шкалам «Стиль сепарации (мать)» и «Поведенческий компонент (мать)» и свидетельствуют о том, что мужчины легче и гармоничнее сепарируются от матери, чем женщины, а также более независимы от матери в принятии важных решений и в своих жизненных выборах (табл. 1).

Коэффициент корреляции для зависимых выборок показал взаимосвязь между идентичными шкалами сепарации ($0,358 \leq r \leq 0,570$; $p < 0,001$), что совместно с отсутствием значимых различий по компоненту «Стиль сепарации» от отца и от матери отражает одноподправленный и согласованный характер сепарации от родительской пары.

С помощью корреляционного анализа (критерий Пирсона) выявлено, что большая часть компонентов сепарации имеет тенденцию расти с возрастом (кроме аффективного компонента для отца и матери). Наиболее тесную связь с возрастом обнаруживают когнитивный компонент сепарации от отца ($r=0,266$; $p=0,005$) и поведенческий компонент сепарации от матери ($r=0,264$; $p=0,003$), т.е. имеет место тенденция увеличения различий во взглядах и суждениях с отцами и способность действовать без опоры на действенную помощь матери, однако потребность в эмоциональной поддержке и одобрении родителей не снижается с возрастом.

Таблица 1

Описательная статистика по шкалам методики психологической сепарации

Шкалы	Выборка в целом		М мужчины	М женщины	Т-крит.
	М	SD			
Стиль сепарации (мать)	3,67	0,71	3,91	3,50	3,26**
Стиль сепарации (отец)	3,80	0,77	3,91	3,75	1,13
Аффективный компонент (мать)	3,56	0,85	3,73	3,46	1,76
Аффективный компонент (отец)	4,04	0,94	4,16	3,97	1,04
Когнитивный компонент (мать)	3,56	0,87	3,67	3,48	1,19
Когнитивный компонент (отец)	3,86	0,95	4,00	3,78	1,19
Поведенческий компонент (мать)	4,03	0,75	4,27	3,86	3,05*
Поведенческий компонент (отец)	4,38	0,79	4,37	4,38	-0,75

Примечания: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

Субъективная зрелость и ее основания. Этот аспект изучался с помощью контент-анализа ответов на вопрос, считают ли себя молодые люди взрослыми и почему. Распределение ответов показало, что у более половины выборки (54,8%) идентичность взрослого сформирована (считают себя взрослыми), у четверти выборки (26%) идентичность взрослого не сформирована (не считают себя взрослыми), пятая часть выборки сомневается и дает противоречивые ответы (19,2%) (рис.).

Считаете ли вы себя взрослым человеком?

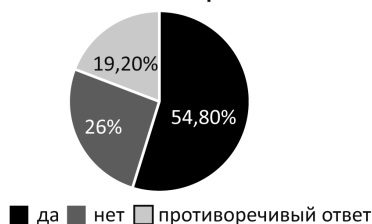


Рис. Распределение ответов на вопрос о субъективной зрелости

Далее были проанализированы критерии, на основании которых респонденты относили (или не относили) себя ко взрослым. Было выделено 2 категории (внешние/внутренние критерии зрелости) и 7 подкатегорий (табл. 2). Подобное распределение категорий и под-

категорий основывается на довольно распространенном анализе критериев зрелости в современных исследованиях как внешних и внутренних [16; 17; 19; 26].

Результаты показали, что внутренние, психологические критерии зрелости являются преобладающими основаниями зрелости (доля их упоминаний составила 86%, тогда как внешних — только 34%), причем ответственность (32%) и самостоятельность (27%) занимают лидирующие позиции. Наиболее значимым внешним критерием является финансовая независимость (19%), а значение занятости как критерия зрелости наименее важно (5%).

Связь психологической сепарации, субъективной зрелости и психологического благополучия. С помощью однофакторного дисперсионного анализа были изучены различия психологической сепарации и психологического благополучия в группах с разной сформированностью идентичности взрослого. По параметрам сепарации значимых различий выявлено не было, т.е. субъективная зрелость не связана со степенью психологической сепарированности от родителей. Хронологический возраст молодых людей в группах с разной субъективной зрелостью также не отличался. Значимые различия выявлены по параметрам психологического благополучия (табл. 3).

Таблица 2

Распределение ответов респондентов относительно выделяемых ими критериев зрелости

Категории	Подкатегории	% выборки
Внешние критерии зрелости	Финансовое обеспечение (независимость)	19
	Отдельное проживание	10
	Занятость (учится или работает)	5
	Всего по внешним критериям	34
Внутренние критерии зрелости	Ответственность	32
	Самостоятельность	27
	Психологические качества личностной зрелости («самодостаточность», уверенность в себе, «опора на жизненный опыт», забота о близких и т.п.)	22
	Стабильность	5
	Всего по внутренним критериям	86
Другое (нет ответа, шуточный ответ и т.п.)		15

Таблица 3

Показатели психоэмоционального благополучия в группах с разной сформированностью взрослой идентичности (значимые различия)

Показатели	Не считающие себя взрослыми	Считающие себя взрослыми	Сомневающиеся	F	p-уровень
Компетентность	25,84*	32,09*	30,36	8,244	0,001
Жизненные цели	27,42*	35,05*	33,14*	9,342	0,000
Самопринятие	29,05*	34,86*	34,07	4,981	0,009
Общий показатель психологического благополучия	181,53*	204,02*	201,5	5,701	0,005
Удовлетворенность жизнью	3,05*	4,19*	4,00	4,097	0,021

Примечание: звездочкой (*) отмечены группы, значимо отличающиеся между собой по результатам применения поправки Шеффе.

Молодые люди со сформированной идентичностью взрослого обладают большим чувством мастерства и компетентности в овладении средой («Компетентность»), в большей степени принимают различные стороны своей личности («Самопринятие») и в целом более благополучны («Общий показатель») по сравнению с теми, у кого взрослая идентичность не сформирована. По шкале «Жизненные цели» значимо различается друг от друга каждая из выделенных групп, причем респонденты с несформированным чувством взрослости испытывают недостаток целей, чувства направленности и осмысленности жизни. Удовлетворенность жизнью также значимо выше в группе со сформированной идентичностью взрослого. Также субъективно взрослая группа имеет больший опыт (в среднем на 0,5 года) отдельного проживания ($F=3,948$; $p=0,02$).

Влияние компонентов психологической сепарации от родителей на психологическое благополучие молодых взрослых. Для

решения этой задачи применялся множественный регрессионный анализ, где независимыми переменными выступили шкалы психологической сепарации от родителей, а зависимыми — параметры психологического благополучия. В табл. 4 результаты приведены в порядке уменьшения дисперсии моделей.

Стиль сепарации от отца является положительным предиктором удовлетворенности жизнью и частоты переживания счастья, стиль сепарации от матери — положительный предиктор компонента «Позитивные отношения» — гармонично протекающая сепарация позитивно сказывается на субъективном благополучии.

Вместе с тем рост поведенческой сепарации от родителей отрицательно сказывается на удовлетворенности жизнью и счастье. Отрицательное влияние поведенческого компонента сепарации от отца на критерий «Жизненные цели» показывает, что снижение ориентации на помощь отца, самостоятельное принятие решений может приводить к потере чувства направленности жизни.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа

Зависимые переменные	R-квадрат	Предикторы	Бета	p-уровень
Удовлетворенность жизнью (Динер)	0,50	Стиль сепарации от отца	0,391	0,001
		Поведенческий компонент от отца	-0,431	0,002
Частота переживания счастья (Фордис)	0,26	Стиль сепарации от отца	0,420	0,001
		Поведенческий компонент от матери	-0,384	0,002
Жизненные цели	0,14	Поведенческий компонент от отца	-0,368	0,004
Позитивные отношения	0,12	Стиль сепарации от матери	0,348	0,007

Выводы и обсуждение

Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о сепарации как неоднородном феномене. Показано, что поведенческая и функциональная стороны сепарации являются более выраженными по сравнению с эмоциональной и когнитивной составляющими в период формирующейся зрелости. Это частично соотносится с результатами исследования сепарации в юношеском возрасте [1; 8]. Отсюда можно предположить, что внешняя сепарация, маркерами которой выступают поведенческая и функциональная стороны, связанные со способностью самостоятельно принимать решения, совершать выборы, способностью к самообслуживанию, пространственным отделением и финансовой независимостью, ведет за собой внутреннюю, связанную с формированием идентичности и личностной зрелости.

Сепарация от отца в целом более выражена, по сравнению с сепарацией от матери, однако девушкам сложнее сепарироваться от матери. Сепарация ребенка в семье носит однонаправленный характер, т.е. отдаление от одного родителя не компенсируется приближением к другому.

На протяжении формирующейся зрелости показатели сепарации растут, однако отсутствие связи между возрастом и аффективными компонентами сепарации позволяет говорить о сохраняющейся в этот период потребности в эмоциональной поддержке и одобрении родителей. Вероятно, эмоциональная сепарация от родителей формируется наиболее поздно, за пределами ранней зрелости, что подтверждает предположение Н.Е. Харламенковой о продолжении процессов сепарации во взрослой жизни [14], а также согласуется с некоторыми эмпирическими исследованиями сепарации во взрослом периоде [12].

Субъективная зрелость не имеет связи со степенью сепарированности от родителей и хронологическим возрастом, но имеет связь с психологическим благополучием. Видимо, рост самопринятия, компетентности в управлении средой, обретение направленности и осмысленности собственной жизни, общее ощущение устойчивости и удовлет-

воренности жизнью являются источниками формирования идентичности взрослого. Можно также предположить, что связь между сепарацией и субъективной зрелостью опосредована психологическим благополучием, а само по себе отделение не приводит к ощущению себя взрослым. Это согласуется с тем, что критерии зрелости для молодых людей в большей степени внутренние, психологические, где ответственность и самостоятельность являются главными маркерами, а наиболее значимый внешний критерий — финансовая независимость. Данные результаты соответствуют большинству результатов зарубежных исследований [16; 17; 19; 26].

Относительно влияния компонентов психологической сепарации на благополучие исследование показало, что поведенческие компоненты сепарации являются предикторами снижения удовлетворенности, счастья, целенаправленности жизни — самостоятельность в принятии решений и совершении выборов пока препятствует переживанию эмоционального благополучия, что, вероятно, связано с возрастанием количества жизненных трудностей и возросшей ответственностью. Гармоничный (бесконфликтный) стиль сепарации от родителей, напротив, способствует росту удовлетворенности жизнью и счастья. Похожие результаты были получены в одном из современных кросс-культурных исследований формирующейся зрелости [24].

В целом полученные результаты говорят о том, что сепарация, особенно внешняя — это болезненный и трудный для молодого взрослого процесс, однако преодоление этих трудностей ведет к росту психологического благополучия и формированию субъективной зрелости, а следовательно, способствует взрослению.

Вместе с тем следует отметить, что измерение субъективной зрелости как качественной характеристики в нашем исследовании выступает как его ограничение, поскольку полученные результаты не могли быть включены в регрессионный анализ для оценки их влияния на психологическое благополучие. В дальнейших исследованиях стоит уделить внимание разработке числовых шкал для измерения субъективной зрелости. По-

мимо этого, наиболее перспективным направлением в изучении взаимосвязи особенностей сепарации и процессов взросления является проведение лонгитюдных исследований,

охватывающих весь период формирующейся зрелости, а также двустороннее изучение процессов сепарации в диадах «родитель-взрослый ребенок».

Литература

1. Дзукаева В.П. Культурно-исторические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 278 с.
2. Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся зрелости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306
3. Литвинова А.В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 59—71. DOI:10.17759/psyedu.2020120105
4. Маленова А.Ю. Сепарация взрослеющих детей: свобода для или от?: Монография / А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. 311 с.
5. Манукян В.Р., Трошихина Е.Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 2(26). С. 77—85. DOI:10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
6. Митрофанова Е.С. (Не)время взрослеть: как меняется возраст наступления дебютных биографических событий у россиян // Демографическое обозрение. 2020. Т. 7. № 4. С. 36—61.
7. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. 320 с.
8. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. 2016. № 4. С. 180—184.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
10. Психозомональное благополучие: интегративный подход / Под ред. Л.А. Головей. СПб: Нестор-История, 2020. 360 с.
11. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. 240 с.
12. Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г. Субъектность и авторство жизни у женщин среднего возраста: испытание сепарацией // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4. С. 41—47. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-4-41-47
13. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
14. Харламенкова Н.Е. Психологическая сепарация: феномен, понятие, концепция // Разработка понятий в современной психологии. Т. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 346—374.
15. Шилова Н.П., Владыко А.К. Этапы взросления в российском современной культуре // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 37—53. DOI:10.17223/17267080/82/317
16. Arnett J.J. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History // Emerging Adulthood. 2014. Vol. 2(3). P. 155—162. DOI:10.1177/2167696814541096
17. Ayotte B., Revell A., Belanger N. The examination of instrumental activities of daily living and perceived adulthood in emerging adults // The International Journal of Aging and Human Development. 2020. Vol. 91(4). P. 467—475. DOI:10.1177/0091415020907312
18. Bellingtier J.A., Neupert S.D. Daily Subjective Age in Emerging Adults: "Now We're Stressed Out." // Emerging Adulthood. 2019. Vol. 7(6). P. 468—477. DOI:10.1177/2167696818785081
19. Boisvert S., Dion J., Poulin F., Blackburn M.-È., Brault M.-C., Gaudreault M. et al. Transition-To-Adulthood Profiles and Well-Being: Similarities and Distinctions Among Urban and Remote Contexts. Emerging Adulthood [Internet]. 2020 Dec 29; 216769682098304. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/2167696820983040>
20. Geuzaine C., Debry M., Liesens V. Separation from Parents in Late Adolescence: The Same for Boys and Girls? // Journal of Youth and Adolescence. 2000. Vol. 29. P. 79—91. DOI:10.1080/13676261.2018.1478070
21. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31. P. 170—178.
22. Kavčič T., Zupančič M. Types of separation-individuation in relation to mothers and fathers among young people entering adulthood // Journal of Youth Studies. 2019. Vol. 22(1). P. 66—86. DOI:10.1080/13676261.2018.1478070
23. Shanahan M.J. Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective // Annual Review of Sociology. 2000. № 26. P. 667—692.
24. Sugimura K., Crocett E., Hatano K. et al. A Cross-Cultural Perspective on the Relationships between

Emotional Separation, Parental Trust, and Identity in Adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. 2018. Vol. 47. P. 749—759. DOI:10.1007/s10964-018-0819-4
25. Žukauskienė R. The experience of being an emerging adult in Europe // *Emerging adulthood in a European context* / In R. Žukauskienė (Ed.). Routledge. Taylor & Francis Group, 2016. P. 3—16.

References

1. Dzukaeva V.P. Kul'turno-istoricheskie i semeinye faktory separatsii ot roditel'skoi sem'i v yunosheskom vozraste. Diss. kand. psikhol. nauk. [Cultural-historical and family factors of separation from the parental family in adolescence. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2016. 278 p.
2. Klement'eva M.V. «Podlinnoe Ya» kak prediktor formiruyushchetsya vzroslosti studentov [The "Authentic Self" as a predictor of the emerging adulthood in students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306
3. Litvinova A.V. Psikhologicheskaya separatsiya ot roditel'ev kak uslovie razvitiya tselepolaganiya studentov [Elektronnyi resurs] [Psychological separation from parents as a condition for the development of students' goal-setting]. *Psikhologopedagogicheskoe issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 59—71. DOI:10.17759/psyedu.2020120105
4. Malenova A.Yu. Separatsiya vzrosleyushchikh detei: svoboda dlya ili ot?: Monografiya. A.Yu. Malenova, Yu.V. Potapova [The separation of growing children: freedom for or from?]. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2020. 311 p. (In Russ.).
5. Manukyan V.R., Troshikhina E.G. Sovremennye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichii [Contemporary psychological conceptions of well-being and maturity: identifying similarities and differences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya // Perm University Bulletin. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2016. Vol. 2(26), pp. 77—85. DOI:10.17072/2078-7898/2016-2-77-85
6. Mitrofanova E.S. (Ne)vremya vzroslet': kak menyaetsya vozrast nastupleniya debyutnykh biograficheskikh sobytiy u rossiyan [(Not) time to grow up: how the age of debut biographical events changes among Russians]. *Demograficheskoe obozrenie // Demographic overview*, 2020. Vol. 7, no. 4, pp. 36—61.
7. Nartova-Bochaver S.K., Bochaver K.A., Bochaver S.Yu. Zhiznennoe prostranstvo sem'i: ob'edinenie i razdelenie [Family living space: unification and separation]. Moscow: Genezis, 2011. 320 p. (In Russ.).
8. Petrenko T.V., Sysoeva L.V. Vozrastnyye etapy protsessy separatsii ot roditel'ev [Age stages of the separation process from parents]. *Akmeologiya // Acmeology*, 2016, no. 4, pp. 180—184.

26. Žukauskienė R., Kaniūšonytė G., Nelson L.J., Crocetti E., Malinauskienė O., Hihara S., Sugimura K. Objective and subjective markers of transition to adulthood in emerging adults: Their mediating role in explaining the link between parental trust and life satisfaction // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2020. Vol. 37(12). P. 3006—3027. DOI:10.1177/0265407520948621

9. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology of age crises]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 184 p. (In Russ.).
10. Psikhoeomotsional'noe blagopoluchie: integrativnyi podkhod. In L.A. Golovei (eds.) [Psycho-emotional wellbeing: integrative approach]. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020. 360 p. (In Russ.).
11. Psikhologicheskaya zrelost' lichnosti. In L.A. Golovei (eds.) [Psychological maturity of personality]. Saint-Petersburg: Skifiya-print, SPSU, 2014. 240 p. (In Russ.).
12. Tikhomirova E.V., Samokhvalova A.G. Sub'ektnost' i avtorstvo zhizni u zhenshchin srednego vozrasta: ispytanie separatsiei [Agency and authorship of life in middle-aged women: the test of separation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020. Vol. 26, no. 4, pp. 41—47. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-4-41-47
13. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
14. Kharlamenkova N.E. Psikhologicheskaya separatsiya: fenomen, ponyatie, kontseptsiya [Psychological separation as a phenomenon, notion, concept]. *Razrabotka ponyatii v sovremennoi psikhologii [Development of concepts in modern psychology]*. Vol. 2. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, N.E. Kharlamenkova, G.A. Vilenskaya (eds.). Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2019, pp. 346—374.
15. Shilova N.P., Vladyko A.K. Etapy vzrosleniya v rossiiskom sovremennoi kul'ture [Stages of growing up in modern russian culture]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal // Siberian psychological journal*, 2021, no. 82, pp. 37—53. DOI:10.17223/17267080/82/3
16. Arnett J.J. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, 2014. Vol. 2(3), pp. 155—162. DOI:10.1177/2167696814541096
17. Ayotte B., Revell A., Belanger N. The examination of instrumental activities of daily living and perceived adulthood in emerging adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 2020. Vol. 91(4), pp. 467—475. DOI:10.1177/0091415020907312
18. Bellingier J.A., Neupert S.D. Daily Subjective Age in Emerging Adults: "Now We're Stressed Out".

- Emerging Adulthood*, 2019. Vol. 7(6), pp. 468—477. DOI:10.1177/2167696818785081
19. Boisvert S., Dion J., Poulin F., Blackburn M.-È., Brault M.-C., Gaudreault M. et al. Transition-To-Adulthood Profiles and Well-Being: Similarities and Distinctions Among Urban and Remote Contexts. *Emerging Adulthood* [Internet]. 2020 Dec 29; 216769682098304. Available from: <http://dx.doi.org/10.1177/2167696820983040>
20. Geuzaine C., Debry M., Liesens V. Separation from Parents in Late Adolescence: The Same for Boys and Girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 2000. Vol. 29, pp. 79—91. DOI:10.1080/13676261.2018.1478070
21. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31, pp. 170—178.
22. Kavcic T., Zupancic M. Types of separation-individuation in relation to mothers and fathers among young people entering adulthood. *Journal of Youth Studies*, 2019. Vol. 22(1), pp. 66—86. DOI:10.1080/13676261.2018.1478070
23. Shanahan M.J. Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 2000, no. 26, pp. 667—692.
24. Sugimura K., Crocetti E., Hatano K. et al. A Cross-Cultural Perspective on the Relationships between Emotional Separation, Parental Trust, and Identity in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018. Vol. 47, pp. 749—759. DOI:10.1007/s10964-018-0819-4
25. Zukauskienė R. The experience of being an emerging adult in Europe. Emerging adulthood in a European context. In R. Zukauskienė (Ed.). Routledge, Taylor & Francis Group, 2016, pp. 3—16.
26. Zukauskienė R., Kaniūšonytė G., Nelson L.J., Crocetti E., Malinauskienė O., Hihara S., Sugimura K. Objective and subjective markers of transition to adulthood in emerging adults: Their mediating role in explaining the link between parental trust and life satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2020. Vol. 37(12), pp. 3006—3027. DOI:10.1177/0265407520948621

Информация об авторах

Манукян Виктория Робертовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4200-8935>, e-mail: v.manukjan@spbu.ru

Information about the authors

Victoria R. Manukyan, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Differential Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4200-8935>, e-mail: v.manukjan@spbu.ru

Получена 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Received 28.02.2022

Accepted 30.04.2022