



ISSN 2072-8514 (print)
ISSN 2310-7235 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

*Психологические
науки*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ МОЛОДЁЖИ ПО ОТНОШЕНИЮ
К СТАРШИМ И БУДУЩИМ ПОКОЛЕНИЯМ



2020 / № 2

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2020 / № 2

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации в «Перечень рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки); 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки); 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки) (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree” on the following scientific specialties: 19.00.01 – General psychology, psychology of personality, history of psychology (psychological sciences); 19.00.03 – Psychology of labour, engineering psychology, ergonomics (psychological sciences); 19.00.05 – Social psychology (psychological sciences); 19.00.07 – Pedagogical psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2072-8514 (print)

2020 / № 2

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор серии:

Шульга Т. И. — д. псих. н., проф., Московский государственный областной университет

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. — д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. — к. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Члены редакционной коллегии:

Забродин Ю. М. — действительный член (академик) Академии космонавтики России им. К.Э. Циолковского, д. псих. н., проф., Московский государственный психолого-педагогический университет

Иваников В. А. — академик Российской академии образования, д. псих. н., проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Карри К. — д. псих. н., Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. — д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва); Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. — д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Митина Л. М. — д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. — д. псих. н., профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Улица Н. Э. — д. псих. н., координатор исследований, Хайфский университет (Израиль)

Утлик Э. П. — д. псих. н., проф., Государственный университет управления

Фирсов М. В. — д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента социальной защиты населения г. Москвы

Шнейдер Л. Б. — д. псих. н., проф., Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

Эрнер И. — д. псих. н., проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» — печатное издание, публикующее статьи российских и зарубежных ученых по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем, интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333

Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2020. — № 2. — 146 с.

© МГОУ, 2020.

© ИИУ МГОУ, 2020.

Адрес Отдела по изданию научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences»
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

T. I. Shulga – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Regional State University

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Members of Editorial Board:

Yu. M. Zabrodin – Full member (academician) of the Academy of Cosmonautics of Russia, named after K.E. Tsiolkovsky; Moscow State University of Psychology & Education

V. A. Ivannikov – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

Ch. Currie – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine (Moscow)

T. D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

L. M. Mitina – Doctor in Psychology, Professor, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Doctor in Psychology, Professor, Salem State University (Massachusetts, USA)

N. Ulitsa – Doctor of Psychology, Research Coordinator, University of Haifa (Israel)

E. P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, State University of Management

M. V. Firsov – Doctor of History, Professor, Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Social Protection of the Population of Moscow

L. B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in psychology, Professor, City University of New York (USA)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences" is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73333

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences. – 2020. – № 2. – 146 p.

© MRSU, 2020.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2020.

The Editorial Board address:

Moscow Region State University

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 723-56-31; (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

НАШ ГОСТЬ

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ. 6

Дубровина И. В. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ 8

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Красавцева Ю. В. ПРЕДВОСХИЩАЕМЫЕ И РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЕ ЭМОЦИИ В РЕГУЛЯЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ 18

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Емельянова Т. П., Белых Т. В. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ МОЛОДЁЖИ ПО ОТНОШЕНИЮ К СТАРШИМ И БУДУЩИМ ПОКОЛЕНИЯМ 34

Павлова Н. С., Сергиенко Е. А. ОБРАЗ ЖИЗНИ ПЕНСИОНЕРОВ И ИХ ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ. 46

Тарасова Е. М. НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z 62

Филинкова Е. Б., Ковалев П. А. ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ У СЕБЯ И У ДРУГИХ. 71

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гаврилова Т. А., Швец Ф. А. ОПРОСНИК «ВОЗРАСТНО-СТАТУСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКА»: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ 87

Декина Е. В., Куликова Т. И. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ. 101

Иванова Н. В., Сорокина Т. М. АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 113

Кольчик Е. Ю. ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ 125

Серебровская Н. Е., Пец О. И. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 136

CONTENTS

OUR GUEST

EDITOR COLUMN 6

I. Dubrovina. CONTINUING EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURE 8

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

Yu. Krasavtseva. ANTICIPATED AND RESULTING EMOTIONS IN DECISION-MAKING REGULATION 18

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

T. Emelyanova, T. Belyh. RESPONSIBILITY OF YOUTH TOWARDS OLDER AND FUTURE GENERATIONS .. 34

N. Pavlova, E. Sergienko. PENSIONERS' WAY OF LIVING AND THEIR RELATION TO TIME 46

E. Tarasova. SOME PSYCHOLOGICAL FEATURES OF GENERATION Z STUDENTS 62

E. Filinkova, P. Kovalev. UNDERSTANDING THEIR OWN AND OTHERS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
BY ORPHANS AND CHILDREN, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE 71

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

T. Gavrilova, F. Shvets. QUESTIONNAIRE "AGE-STATUS SELF-CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS":
THEORETICAL AND PSYCHOMETRIC SUBSTANTIATION..... 87

Ye .Dekina., T.Kulikova. MODEL OF FORMING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' READINESS
TO PRESERVING AND STRENGTHENING HEALTH 101

N. Ivanova, T. Sorokina. ANALYSIS OF FOREIGN PROGRAMS FOR DEVELOPING THE COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S PARENTS..... 113

E. Kolchik. EVALUATION COMPONENT OF I-CONCEPT OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT
AND HYPERACTIVITY SYNDROME 125

N. Serebrovskaya, O. Pets. SOCIO-HUMANITARIAN EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT RESOURCE
OF THE RUSSIAN HIGHER SCHOOL..... 136

НАШ ГОСТЬ

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Уважаемые читатели!

В настоящем номере журнала "Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки" мы с большим удовольствием представляем нашего гостя – Дубровину Ирину Владимировну, доктора психологических наук, профессора, действительного члена РАО. В настоящее время И. В. Дубровина работает главным научным сотрудником в ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» в Москве. И. В. Дубровина более 30 лет участвует в жюри профессионального конкурса «Педагог-психолог России», учреждённого и проводимого Министерством образования и науки РФ, а в настоящее время Министерством просвещения РФ. Редакционная коллегия пригласила Ирину

Владимировну Дубровину поделиться своими размышлениями о роли культуры в деятельности современных психологов.

И. В. Дубровина более 40 лет (с 1980 г.) проводит колоссальную работу по организации в нашей стране школьной психологической службы. Под её руководством были разработаны «Положение о психологической службе образования», а также ряд Положений о центрах психологических служб, составляющих основу деятельности психолога в системе образования. Исследуя теоретические и прикладные проблемы детской практической психологии, в 1988 г. И. В. Дубровина защитила докторскую диссертацию «Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психоло-



гической службы». Она разработала основные положения о функциональных обязанностях практического психолога в школьных и дошкольных учреждениях, его роли в создании благоприятных условий психического развития детей, предложила подходы к выявлению и развитию потенциальных возможностей детей, проанализировала проблемы диагностики, а также развития способностей и творческой активности детей как одной из форм коррекционной работы практического психолога. Опубликовала серию книг и практических пособий по службе практической психологии образования, разработала программу подготовки практических психологов образования, которые являются актуальными для настоящего времени.

Реалии настоящего времени, длительность самоизоляции, особенно детей с родителями, показывают, как не хватает психологического знания, культуры человеческих отношений. Для преодоления этой проблемы потребуются педагоги-психологи, осуществляющие психологическую поддержку детей, начиная с раннего возраста, с новыми акцентами в деятельности образовательных организаций. По мнению И. В. Дубровиной, потенциал психологического знания – это резерв выживания и развития человека, общества, государства. С точки зрения отечественной психологии особую роль И. В. Дубровина отводит воспитанию – это помощь растущему человеку в осоз-

нании своих собственных устремлений и возможностей, всех личностных смыслов социального, в развитии его потенциальных способностей, в развитии культуры его мышления и культуры чувств, культуры духовной жизни и культуры взаимоотношений с разными людьми, культуры поведения. Воспитание такой личности предполагает развитие духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, поиске смысла жизни, счастья, идеала.

Во многих статьях, монографиях, учебниках И. В. Дубровина подчёркивает, что школьные годы являются сензитивным периодом для приобщения человека к культуре, поэтому вновь актуальную проблему воспитания детей и школьников целесообразно рассматривать в контексте развития их психологической культуры как важной составляющей общей культуры человека. Психологическая служба, обслуживая систему образования, не может оставаться в стороне от решения насущных социальных проблем, связанных с воспитанием детей и школьников, с качеством воспроизводства нации. Предлагаем читателю познакомиться со статьёй И. В. Дубровиной «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ» в данном номере.

*С уважением, редакционная коллегия и
главный редактор.*

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-8-17

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Дубровина И. В.*Психологический институт Российской академии образования
103009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, корп. В, Российская Федерация***Аннотация.**

Статья посвящена проблеме воспитания в системе современного непрерывного образования, которое позволит и в цифровую эпоху сохранить человека как представителя рода человеческого.

Цель. Обоснование неразрывной взаимосвязи образования и культуры, значения искусства для воспитания молодого поколения, которое вводит человека в мир человеческих ценностей.

Процедура и методы исследования. Теоретический анализ исследований, сравнительный анализ и обобщение взглядов учёных на роль культуры в образовании. На основе анализа выделены противоречия настоящего времени в непрерывном образовании, подчеркнута роль его гуманитарной составляющей.

Результаты проведённого исследования. На основе теоретического анализа деятельности психолога образования выделены условия успешного процесса культурного развития обучающихся. Подчеркнуто, что нужна организация последовательной и внутренне согласованной системы всех этапов непрерывного образования на основе взаимодействия и повышения профессиональной и культурной подготовки будущих специалистов.

Теоретическая и практическая значимость. Особое внимание уделяется роли слова в развитии всех видов искусства и сохранении культуры, важности развития способности человека владеть словом, речью, языком в контексте общей и психологической культуры формирующейся личности, которая определяется культурой психолога. Материалы статьи могут быть использованы психологами системы образования в работе с детьми и подростками.

Ключевые слова: образование, язык, культура, искусство, чтение, литература, психология, учитель, школа

CONTINUING EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTURE

I. Dubrovina*Psychological Institute of the Russian Academy of education
9, bldg. B, Mokhovaya ul., Moscow 103009, Russian Federation***Abstract.**

The article is devoted to the problem of education in the system of modern continuing education, that will allow us to preserve the human being as a representative of the human race in the digital age.

Purpose is to substantiate the inextricable relationship between education and culture, the importance of art for the education of the young generation, which introduces a person to the world of human values.

Methodology and Approach. Theoretical analysis of researches, comparative analysis and generalization of scientists' views on the role of culture in education. Based on an in-depth analysis, the contradictions of the present time in continuing education are highlighted, and the role of the humanitarian component is emphasized.

Results. Based on the theoretical analysis of the activity of the educational psychologist the conditions for the successful process of cultural development of students are highlighted. It is emphasized that it is necessary to organize a consistent and internally coordinated system of all stages of continuing education based on interaction and professional development.

Theoretical / practical implications. Special focus on the role of speech in the development of all types of arts and preservation of culture, the importance of developing a person's ability to master a word, speech, language in the context of general and psychological culture of the emerging personality, which is determined by the culture of a psychologist.

Keywords: education, language, culture, art, reading, literature, psychology, teacher, school

Введение

Непрерывное образование, являясь, несомненно, важным фактором образования в целом, может быть тем не менее эффективным или нейтральным в развитии личности и профессиональных компетенций человека. Всё зависит от того, чем мотивирован тот или иной этап непрерывного образования, насколько человек заинтересован не только в получении очередного документа или свидетельства об образовании, но и в повышении своего культурного, личностного и профессионального уровня. Иными словами, насколько образование на всех этапах создаёт условия для развития культурных потребностей растущего человека в углублении своего образования и самообразования, потому что «в культуре представлена важнейшая способность человека и всего “человеческого рода” – способность к саморазвитию» [14, с. 25].

Культура не только выступает для последующих поколений ориентиром в развитии смыслов жизни и стратегий поведения в обществе, но и, по справедливому замечанию В. А. Пономаренко, входит в структуру психологического образа профессионала, регулирует уровень самосознания, нравственной ответственности. У человека в процессе жизни могут меняться интересы, он может искать себя в разных сферах профессиональной деятельности, приобретать новые специальности, но, главное, он должен оставаться человеком, потому культурное развитие личности это, наверное, и есть основная задача всех ступеней современного непрерывного образования.

Всё начинается с детства, и началом «непрерывного» образования является родительская семья. Именно здесь образуется траектория взаимодействия образовательного, культурного и личностного развития человека. Проблемы культурного развития, возникшие в дошкольном и школьном детстве, становятся привычными или усугубляются на последующих этапах онтогенеза. Растущий человек постепенно учится быть человеком, и это «научение» происходит в контексте культуры и образования, необходимыми и взаимообусловленными феноменами которого являются обучение и воспитание. «В ребёнке потенциально заключено множество будущих личностей, – замечал Л. С. Выготский, – он может быть и тем, и другим, и третьим. Воспитание... из человека как биотипа формирует человека как социотипа» [1, с. 93]. Овладевая культурой, ребёнок одновременно овладевает собой и своим поведением. «Культура как бы предоставляет человеку инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование для его поведения и деятельности», – замечает В. П. Зинченко [6, с. 13].

Культура и образование тесно взаимосвязаны (во всяком случае, так должно быть): культура определяет смысл, ценность и содержание образования, образование сохраняет культуру, передаёт её из века в век. Вместе они не только определяют сущность и общий уровень развития общества, но и оказывают влияние на каждого человека, на перспективы его социального и личностного развития, задают ту или иную направленность его сознания, ценностей, поведения.

Известно, что культура – понятие сложное, многоаспектное и междисциплинарное. Одной из важнейших сфер культуры является искусство. Именно искусство – литература, театр, живопись, музыка, кино – можно рассматривать как «средство “вхождения” в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и социальных начал в человеке» [1, с. 241]. Искусство вводит человека в мир человеческих ценностей, которые охватывают нематериальные стороны бытия, составляют содержание и смысл культуры, формируются веками в ходе истории человечества. Тем самым искусство обеспечивает передачу культурного духовного наследия от одного поколения к другому. Учёные подчёркивают взаимосвязь науки и искусства и огромное значение этой взаимосвязи для культурного развития, да и самой жизни человека. «Воссоздавая образы жизни, – замечает Ю. М. Лотман, – искусство даёт нам несколько иное знание, чем то, которое даёт наука, и знание столь же необходимое... Наука и искусство – это как бы два глаза человеческой культуры. Обладая одним глазом, человечество бы обладало, как и одноглазый человек, неким плоским и однолинейным знанием: именно “разнооснованность” искусства и науки и создает объёмность нашего знания. Искусство – это возможность пережить непережитое, возможность приобрести опыт там, где нет опыта, возможность прохождения непройденных дорог, оно расширяет наши возможности» [12, с. 522].

Культура и психология

Научная и практическая психология, являясь существенным компонентом общей культуры, взаимодействует со всеми видами искусства, объясняет силу их воздействия на внутреннюю жизнь человека, на позитивное развитие его личности. Л. С. Выготский замечал: «Эстетическая реакция есть реакция в ответ на произведение искусства и новый сильнейший раздражитель для дальнейших поступ-

ков» [2, с. 317]. Вместе с тем, по справедливому замечанию В. П. Зинченко, искусство, несмотря на то влияние, которое оно оказывает (может оказать) на развитие личности растущего человека, занимает ещё не первое место в вопросах воспитания.

Мир культуры огромен и бесконечен, а процесс культурного развития непрерывен, но он должен иметь своё начало, постепенно погружая родившегося человека во всё более сложные реалии культурного мира с его духовными, интеллектуальными и социальными ценностями. Д. С. Лихачёв указывает на это «начало», утверждая, что «слово стоит в начале культуры и завершает её, выражает её» [11, с. 231], что «русский язык необычайно богат, соответственно, богат и тот мир, который создала русская культура» [10, с. 335]. Язык – одно из самых главных условий развития и проявления культуры. Без знания и уважения родного языка невозможно воспитание культурного человека.

С самого раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Язык является важнейшим орудием для усвоения каких бы то ни было сведений, способом формирования и существования знаний человека о мире, главнейшим средством всего образования – и обучения, и воспитания.

Овладение словесной системой, подчёркивал А. Р. Лурия, перестраивает все психические процессы у ребёнка, и слово оказывается мощным фактором, который формирует психическую деятельность, совершенствует отражение действительности и создаёт новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия.

Именно через слово к человеку поступает огромное количество информации. И его культурное развитие во многом зависит от того, как он владеет нормами устного и письменного литературного языка, насколько хорошо он понимает обращённую к нему речь, насколько уме-

ет воспринимать как вербальную, так и невербальную, а теперь и аудиовизуальную информацию, насколько умеет точно понять чужую и выразить свою мысль.

При этом важно не забывать, что с самого раннего возраста ребёнок воспринимает получаемую информацию через призму своих переживаний, что чувства органично связаны с познавательными процессами и действительность познаётся не только рационально, но и эмоционально. М. М. Пришвин замечал, что если наука даёт закон и управление жизнью, то искусство даёт радость жизни, оценку, качество. Почему? «В произведениях искусства, – пишет Л. С. Выготский, – присутствует душа художника, потому искусство способно создавать “партитуру чувств”» [2, с. 147].

Дефицит эмоционального компонента развития снижает сферу духовного отношения к жизни. Психологическая культура формирующейся личности предполагает не только глубину интеллектуального развития, но и тонкость и богатство эмоциональной сферы человека, что помогает ему принимать чувства и переживания людей, откликаться на них. Именно с эмоциональным развитием связывал Л. С. Выготский вхождение ребёнка в культуру и предупреждал об опасности «эмоционального невежества». Это особенно важно понимать в наше рационально-циничное время, когда стирается грань между такими категориями, как добро и зло, стыд и бесстыдство. Ум и чувства должны развиваться равномерно. Развитие одного без развития другого ведёт к ущербности – сначала школьника, потом – студента, затем страна получает ущербных граждан и специалистов во всех сферах жизни. Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых – сложное единство размышлений и переживаний. Желание и умение понять душевное состояние другого – это основа тончайших человеческих взаимоотношений. Не случайно В. В. Давыдов считал, что основным пси-

хологическим новообразованием в подростковом возрасте, свидетельствующим о позитивном развитии личности, является сознательная регуляция своих дел и поступков на основе понимания чувств, настроений, интересов других людей [3, с. 126]. И, быть может, права Л. Улицкая, заметив, что общество опускается ниже нравственного минимума, когда число не прошедших в ранней юности процесс нравственного пробуждения превышает половину популяции.

Интеграция рационального и эмоционального познания мира – через знания и переживания, через слово и чувство – закладывает условия для развития не только общих, но и духовных способностей, которые определяют поступки и отношения человека, психологическую культуру его личности, потому овладение родным языком значимо для решения не только лексических, но и нравственных и эстетических проблем.

Культурное развитие ребёнка – сложный феномен. Он складывается в пространстве общения и сотрудничества детей разного возраста со взрослыми, которым следует быть очень внимательными к тем словам, которые они произносят при ребёнке. С. Я. Маршак заметил следующее: «Внимательно перебирая воспоминания, связанные с первыми годами жизни, видишь, как глубоко и сильно врежется в нашу память каждое услышанное в детстве слово» [13, с. 97].

Позитивный речевой опыт растущего человека создаёт фон, который ведёт к развитию навыков культурной речи, умений слушать и думать, удивляться, сомневаться, сопереживать, огорчаться и радоваться, задавать и искать ответы на многочисленные вопросы, создаёт условия для нормального вхождения в общество. Этот опыт удовлетворяет потребность ребёнка в его общении с разными людьми.

Важно способствовать постепенному формированию, развитию и удовлетворению потребности ребёнка не только в межличностном общении (человек –

человек), но и в так называемом опосредованном общении – в чтении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот создал. У читающего человека постепенно сам процесс общения приобретает всё более сложный характер. Чтение вводит растущего человека в мир человеческой культуры, запечатлённой в том или ином произведении, многократно расширяет и обогащает круг общения. Постепенно формируется потребность в книге как в постоянном собеседнике. Такое общение расширяет границы познания действительности, развивает язык, обогащает словарный запас детей. Читательская деятельность рассматривается как один из видов коммуникативной деятельности, результатом которой являются внутренние качественные изменения в духовном мире читающего человека. Ещё В. А. Сухомлинский заметил, что одной из причин духовной пустоты является отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и о самом себе.

Любовь и привычка к чтению формируются и развиваются в дошкольном детстве. И первостепенное значение при этом имеет то, какое место в общем укладе семьи занимает книга, но семьи, как известно, бывают разные и могут выступать в качестве положительного или отрицательного фактора культурного развития и воспитания. Скучный словарный запас детей нередко обусловлен бедностью словаря самих окружающих их взрослых.

Любой человек, замечает Ю. М. Лотман, это сгусток культурных полей, которые создаёт его время. «Сегодняшнее негласное пренебрежение родным языком вызывает тревогу. обеднение культуры речи происходит и потому, что и в средствах массовой информации, и в обществе в целом продолжает исчезать или уже исчезла культура слова, всё чаще люди прибегают к словам пошлым, пустым, не укоренённым в тра-

диции культуры, легкомысленно и без видимой надобности заимствованным на стороне» [10, с. 356]. Поток массовой культуры потребительского толка уродует не только речь, эстетические вкусы, но и саму духовность многих молодых граждан страны. Да и виртуальный мир всё больше вытесняет из их сознания картину реального физического и культурного мира.

Противоречия современного образования

Нынешняя школа слабо нацелена на пробуждение и развитие культурных потребностей у своих воспитанников. Сейчас «ядро» личности обнесено чашкой многочисленных компетенций и компетентностей. И до ядра, до сути уже и не добраться, а жаль. Именно школа призвана не просто передавать детям знания, а «вводить» их в культуру, прививать им любовь и вкус к слову вообще и к художественному слову в частности. Эта миссия выпадает прежде всего на преподавание русского языка и русской классической литературы, которое включает комплекс «механизмов» духовности: разума, эмоций, воображения. По замечанию А. Твардовского, «без овладения родным языком человек не способен постигнуть красоту литературы, а без литературы он не может вполне овладеть родным языком» [17, с. 214].

Во все времена, при всех инновациях и модернизациях школьного образования и даже в условиях транзитивной реальности и форсированного технологического прогресса, культурный уровень ученика зависел и зависит в большой степени от учителя-словесника, от уровня его эрудиции, культуры и любви к своему делу. С. Я. Маршак так вспоминает о своём учителе: «Отвечая ему урок, мы чувствовали по выражению его лица, по лёгкой усмешке или движению бровей, как оценивает он каждое наше слово. Он морщился, когда слышал банальность, вычурность или улавливал в нашей речи

фальшивую интонацию. В сущности, таким образом он постепенно воспитывал наш вкус» [13, с. 107].

В современной психологической науке отмечаются неясности, неустойчивость мнений о гуманитарной составляющей образования и её соотношении с эмпирико-аналитической. Эти неясности особенно характерны для педагогической научной литературы.

Необходимость приобщения человека к новому уровню культуры вызывает появление и развитие образования как особой профессиональной системы. Её роль не сводима к простой «трансляции культуры», а включает урегулирование разрыва между культурами различных стран и регионов [7, с. 620].

Анализ эволюции знаний о роли культуры

Конечно, работа с классическими текстами трудна для школьников. Но, по замечанию М. К. Мамардашвили, важно подходить к тексту не как к мёртвому грузу учёности, а как к чему-то живому, в чём бьётся пульс мысли и чувства [6, с. 45]. И здесь так важны любовь самого учителя к литературе и его желание «передать» это чувство детям. Например, солист Большого театра А. П. Иванов вспоминал об учителе литературы: «В изящной словесности я был не силен. Начитанности мне явно не хватало, но его артистизм и увлечённость действовали неотразимо даже на самые непоэтичные натуры. Он привил нам любовь к книге. Чтение перестало быть занятием, наводящим тоску и уныние. Мы читали взахлёб» [8, с. 16].

Литература предшествует развитому жизненному опыту взрослого человека, формирует его сознание и миропонимание в пору его наибольшей впечатлительности. В художественной литературе человек предстаёт в богатстве и сложности своих мыслей, переживаний, планов, сомнений и пр. [4]. При чтении такой литературы у школьников обогащается собственный духовный опыт,

формируется интерес к другому человеку, они начинают постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретают опыт сочувствия, сопереживания людям, что помогает им в осознании назначения и ценности человеческой жизни приобщиться к культуре человеческих отношений. И если книга причинит читателю боль, эта боль, по замечанию писателя Г. Бакланова, исцеляющая, вызвана состраданием, сочувствием другому, а такое сочувствие и должна вызывать литература, чтобы в людях не угасло человеческое. По мнению Ю. М. Лотмана, литература в школе несёт основную долю того важнейшего дела, которое К. Д. Ушинский называл воспитанием души, А. Твардовский – нравственным прозрением, В. П. Зинченко – дотеоретической этикой (этикой в действии, а не в назидании).

Детей и подростков следует не только приобщать к чтению, но и учить читать, что предполагает вдумчивое проникновение в смысл книги, понимание её художественных достоинств, готовность к диалогу с автором, к общению с ним. При таком общении взаимодействуют внутренние миры: мир автора и мир читателя, их мысли и чувства. Ведь любой герой произведения – это не только плод вымысла автора, но и его взгляд на эпоху, им описываемую, на человека, в эту эпоху жившего. И автор литературного произведения предполагает читателя, способного воспринять читаемое именно так, как он, автор, его задумал: посмотреть на предмет его глазами, понять время, в которое он жил и творил, пережить вместе с ним испытанные им чувства. Например, А. П. Чехов пишет об одном из исполнителей роли Гамлета: «Он понимает Гамлета по-своему. Понимать по-своему не грех, но нужно понимать так, чтобы автор не был в обиде» [18, с. 29].

Пробуждение на уроках литературы живого чувства и живой мысли учащихся развивает их эстетические чувства и психологическую готовность к художествен-

ному восприятию не только прочитанного, но и театрального, и музыкального, и художественного произведения, к диалогу с авторами разных видов искусства. На важность такого диалога, «ответность» зрительской реакции эмоциональному состоянию, которое существует на сцене, обращал внимание К. С. Станиславский. Он замечал, что играть при полном и сочувствующем вам зрительном зале то же, что петь в помещении с хорошей акустикой: зритель создаёт «душевную» акустику, он, точно резонатор, возвращает нам свои живые человеческие чувствования [16, с. 259].

Умение читать книгу, видеть картину, слушать музыку – это всё творческое сопереживание. Конечно, каждый вид искусства в целом говорит своим языком, воздействует своими средствами, только ему присущими. Однако различные сферы искусств, по замечанию Д. С. Лихачева, существуют не сами по себе, а во взаимодействии, зависят друг от друга, составляют некоторое равновесие. Общее падение культуры непременно наступает при утрате какой-либо её части [10, с. 350]. Человек, не научившийся понимать заложенные в слово смысл и чувства, не поймёт их в любом виде искусства, будь то литература, театр, кино, музыка и пр. Ц. А. Кюи считал, что при соединении слова с музыкой одно пополняет другое: слову музыка сообщает необыкновенную силу выражения, музыке слово придаёт полную определённости. Соединение прозы с музыкой может увеличить силу впечатления той и другой, довести её до высшего предела, а это и составляет задачу искусства [9]. Один из древних греческих поэтов утверждал, что поэзия – это говорящая живопись. Театральная сцена, замечал М. Л. Налбандян, воплощая слово в живых, действенных идеях и примерах, не только облагораживает идеи общества, но и показывает величие добродетели, низость порока, поощряя первую и предостерегая от второй.

Культурно неподготовленный читатель переходит в разряд культурно неподготовленного зрителя, слушателя, ценителя живописи, архитектуры и пр. Быть может, именно поэтому посещение школьниками театра, кинотеатра, художественной выставки, прочтение книги не всегда бывает эффективным с точки зрения приобщения их к искусству и, следовательно, позитивного развития их личности.

Для того чтобы процесс культурного развития проходил успешно, нужна организация последовательной и внутренней согласованной системы всех этапов непрерывного образования на основе взаимодействия и повышения профессиональной и культурной подготовки специалистов. В связи с этим выскажем несколько соображений.

Заключение

Проблема, связанная с культурным развитием личностей детей и школьников, находится в компетенции практического психолога, работающего в учреждении образования, и может стать одной из задач и одним из важных критериев эффективности психологической службы. Решение задачи зависит от позитивного взаимодействия психолога с учителями, воспитателями, классными руководителями, в котором реализуется синтез педагогического опыта с данными психологической науки.

Психолог понимает, что любые преобразования школы должны начинаться с укрепления позиции учителя, являющегося (должен являться) персонифицированным посредником между культурой, накопленной человечеством, и растущим человеком, вступающим в этот огромный мир культуры и знаний. Однако это «посредничество» может состояться только тогда, когда учитель для ученика – уважаемый человек. В настоящее время, к сожалению, образование попало в сферу обслуживания населения, и некоторые родители быстро превратились в «клиентов, которые всегда правы», и стали

предъявлять учителю свои претензии, нередко противоречащие смыслу культурного развития ребёнка, поэтому важно укреплять авторитет учителя в глазах учеников, их родителей, администрации и пр., раскрывать перед ними сильные стороны учителя как специалиста и как воспитателя молодого поколения. Важно помочь самому учителю осознать своё чрезвычайно ответственное – перед детьми, обществом, перед настоящим и будущим страны – положение.

Возникающее в настоящее время стремление педагогов-психологов к реализации в своей деятельности культурно-нравственного потенциала научной и практической психологии вызывает потребность переосмыслить цели своей деятельности и привычные способы работы. Следует прислушаться к суждению В. П. Зинченко, который писал о необходимости «развезть расхожее мнение, что психологическая культура – это и есть культура тестирования, что подход к изучению личности требует, как минимум, большей осторожности, скромности и такта» [5, с. 38]. И что именно благодаря практической ориентации основным орудием, инструментом психологии, на-

конец, становится слово, которое прямо и непосредственно отражает нашу душевную жизнь, что слово – самый надёжный, самый могучий «отобразитель» наших волнений, мыслей и желаний [15, с. 15].

Реализация известных законов психологии воспитания в условиях быстро меняющегося социокультурного мира, внедрения инновационных подходов в системе непрерывного образования ставит перед психологической службой и педагогическим коллективом школы новые задачи и предполагает разработку научно-практического и кадрового обеспечения этого направления. Прежде всего это задача специальной профессиональной подготовки педагогов и педагогов-психологов, направленной на развитие их способностей и формирование их умений анализировать и преобразовывать в совместной деятельности образовательную среду с точки зрения обеспечения в ней психолого-педагогических условий, благоприятных для формирования, развития и удовлетворения культурных потребностей школьников.

Статья поступила в редакцию 03.04.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 475 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусств. М., 1986. 572 с.
3. Давыдов В. В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность / под ред. Р. И. Косолапова. М., 1979. С. 109–140.
4. Дубровина И. В. Взаимодополняемость кино и литературы в контексте культурного развития школьников // Литература на экране. Кн. 1. М., 2018. С. 87–92.
5. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М., 2014. 455 с.
6. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М., 2002. 432 с.
7. Золотарева Л. И., Платонов В. В. Образование в контексте культуры // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований: [сайт]. 2016. № 5–4. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9463> (дата обращения: 26.03.2020).
8. Иванов А. П. Жизнь артиста. М., 1973. 288 с.
9. Кюи Ц. А. Избранные статьи об исполнителях. М., 1957. 276 с.
10. Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб., 2006. 416 с.
11. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М., 1988. 288 с.
12. Лотман Ю. М. Воспитание души. СПб., 2003. 378 с.
13. Маршак С. Я. В начале жизни. Страницы воспоминаний. М., 1961. 224 с.
14. Межуев В. М. Современное знание о культуре. СПб., 2008. 26 с.
15. Психология и общество: диалог о взаимодействии: материалы конференции. М., 2008. 49 с.

16. Станиславский К. С. Полное собрание сочинений: в 8 т. Т. 2. М., 1954. 511 с.
17. Твардовский А. Статьи и заметки о литературе. М., 1961. 258 с.
18. Чехов А. П. «Гамлет» на Пушкинской сцене // Чехов А. П. Среди милых москвичей. М., 1988. С. 28–31.

REFERENCES

1. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, 1991. 475 p.
2. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstv* [Psychology of the arts]. Moscow, 1986. 572 p.
3. Davydov V. V. [Personality should be “elaborated”]. In: Kosolapov R. I., ed. *S chego nachinaetsya lichnost'* [What a personality starts with]. Moscow, 1979, pp. 109–140.
4. Dubrovina I. V. [The complementarity of film and literature in the context of the cultural development of pupils]. In: *Literatura na ekrane. Kn. 1* [Literature on the screen. Book 1]. Moscow, 2018, pp. 87–92.
5. Dubrovina I. V. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the maze of modern education]. Moscow, 2014. 455 p.
6. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki* [Psychological foundations of pedagogy]. Moscow, 2002. 432 p.
7. Zolotareva L. I., Platonov V. V. [Education in the context of culture]. In: *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 2016, no. 5–4. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9463> (accessed: 26.03.2020).
8. Ivanov A. P. *Zhizn' artista* [The life of an artist]. Moscow, 1973. 288 p.
9. Kyui Ts. A. *Izbrannye stat'i ob ispolnitelyakh* [Featured articles about artists]. Moscow, 1957. 276 p.
10. Likhachev D. S. *Izbrannye trudy po russkoi i mirovoi kul'ture* [Selected works on Russian and world culture]. St. Petersburg, 2006. 416 p.
11. Likhachev D. S. *Pis'ma o dobrom i prekrasnom* [Letters about the kind and beautiful]. Moscow, 1988. 288 p.
12. Lotman Yu. M. *Vospitanie dushi* [Education of the soul]. St. Petersburg, 2003. 378 p.
13. Marshak S. Ya. *V nachale zhizni. Stranitsy vospominanii* [At the beginning of life. Pages of memories]. Moscow, 1961. 224 p.
14. Mezhuiev V. M. *Sovremennoe znanie o kul'ture* [Modern knowledge about culture]. St. Petersburg, 2008. 26 p.
15. *Psikhologiya i obshchestvo: dialog o vzaimodeistvii: materialy konferentsii* [Psychology and society: a dialogue about cooperation: The materials of the conference]. Moscow, 2008. 49 p.
16. Stanislavsky K. S. *Polnoe sobranie sochinenii. T. 2* [Complete works. Vol. 2]. Moscow, 1954. 511 p.
17. Tvardovsky A. *Stat'i i zametki o literature* [Articles and notes on literature]. Moscow, 1961. 258 p.
18. Chekhov A. P. [“Hamlet” on the stage of Pushkin theatre]. In: Chekhov A. P. *Sredi milykh moskvichei* [Among the lovely Muscovites]. Moscow, 1988, pp. 28–31.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дубровина Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор Психологического института Российской академии образования;

e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Dubrovina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;

e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Дубровина И. В. Непрерывное образование в контексте культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 8–17.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-8-17

FOR CITATION

Dubrovina I. B. Continuing education in the context of culture. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 8–17.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-8-17

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33

ПРЕДВОСХИЩАЕМЫЕ И РЕЗУЛЬТИРУЮЩИЕ ЭМОЦИИ В РЕГУЛЯЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Красавцева Ю. В.

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Российская Федерация*

Аннотация.

Цель. Целью работы является апробация на российской выборке невербальной методики оценивания эмоций – SAM (Self-Assessment Manikin), а также компьютерной методики для изучения эмоций и прогнозирования в процессе принятия решений (ПР) – Эмоционального Предвосхищения в Игре в Казино (ЭПИК).

Процедура и методы исследования. На первом этапе участникам предлагалось описать, какие эмоции представлены на картинках в методике SAM. На втором этапе участники принимали решения при разном уровне ситуационного риска, давали прогнозы и оценивали свои эмоции.

Результаты проведённого исследования. Апробированы методики SAM и ЭПИК. Показано, что принимаемый уровень риска зависит от высоты предвосхищаемого удовольствия и доминантности, а высота прогнозируемого результата – от уровня ситуационного риска.

Теоретическая и/или практическая значимость. Исследование дополняет понимание роли эмоционального предвосхищения в процессе ПР. Апробированные методики могут применяться в широком спектре исследований ПР.

Ключевые слова: эмоциональное предвосхищение, принятие решений, предвосхищаемые эмоции, прогнозирование, риск

ANTICIPATED AND RESULTING EMOTIONS IN DECISION-MAKING REGULATION

Yu. Krasavtseva

*Lomonosov Moscow State University
11, structure 9 Mokhovaya ul., Moscow 125009, Russian Federation*

Abstract.

Purpose. The purpose of this study is to test two new methods on a Russian sample: a non-verbal method for evaluating emotions – SAM (Self-Assessment Manikin) and a computer method for studying emotions and forecasting in the decision-making process – Emotional Anticipation in a Casino Gambling (EPIC).

Methodology and Approach. On the first stage, the participants were asked to describe what emotions are represented in the pictures in the SAM. Second stage included participants' decision-making at different levels of situational risk with prediction of their results and assessment of their emotions.

Results. SAM and EPIC methods were tested. It was demonstrated that the accepted level of risk depends on the anticipated pleasure and dominance, while the predicted results depend on the situational risk.

Theoretical and Practical implications. The study complements the understanding of the role of emotional anticipation in the decision-making process. The tested methods can be used in a wide range of decision-making research.

Keywords: emotional anticipation, decision-making, anticipated emotions, forecasting, risk

Постановка проблемы

При диагностике эмоциональных состояний психолог сталкивается с той проблемой, что планы порождения и планы вербализации эмоций не совпадают. Может быть временная задержка, вызываемая субъективной необходимостью идентификации эмоций; это фиксируется, в частности, в соответствующих шкалах методик на эмоциональный интеллект [4]. Люди с низкими степенями «психологической разумности» испытывают затруднения, связанные с недостаточной доступностью собственной сферы переживаний [7]. Лица с большей выраженностью эмоциональной сложности и эмоциональной креативности могут испытывать большее разнообразие эмоций, чем их словесно оформлять [10].

Недостаточен диапазон инструментария, который может быть использован психологом для диагностики актуальности эмоций участников исследований, особенно если речь идёт о глубинных, не полностью осознаваемых процессах. Одной из таких методик является Self-Assessment Manikin (SAM) – модель для самооценки эмоций.

Модель для самооценки эмоций (SAM) – рисуночная методика, позволяющая при помощи изображений оценивать выраженность эмоций [11]. Она предполагает невербальную оценку трёх эмоциональных состояний: удовольствия (“pleasure”), возбуждения (“arousal”), доминантности (“dominance”). Эти шкалы оценки эмоций были выделены в модели А. Мехрабьяна [17]. Методика включает

три ряда картинок (по одному ряду на каждую из эмоций), в каждом из которых расположены по пять проявлений эмоции от «низкого» полюса проявления этого эмоционального состояния до «высокого» (рис. 1).

На российских выборках методика использовалась, например, для подбора эмоционально нагруженного стимульного фотоматериала [1] и акустического содержания [3] для эмоциональной оценки слов [5; 6; 9], для сравнения эмоционального состояния студентов [8]. В работе А. Ю. Васанова и соавторов (2013) обнаружены характерные паттерны (в форме «бумерангов») для оценки фотоматериала при помощи модели для самооценки эмоций. Схожесть этих паттернов с получаемыми в различных культурах указывает, с одной стороны, на эффективность подобранного материала, и с другой – на кросс-культурную релевантность методики SAM. Хотя стимульный фотоматериал (Международная система аффективных изображений (International Affective Picture System – IAPS) выступал объектом кросс-культурных сравнений [12; 14; 18], невербальная методика SAM не проходила апробации на российских выборках.

Для того чтобы проверить, насколько эмоциональные репрезентации, представленные в модели самооценки эмоций (SAM), соотносятся с парами семантического дифференциала, использованными в зарубежном исследовании [11], нами было проведено специальное исследование на российских выборках.

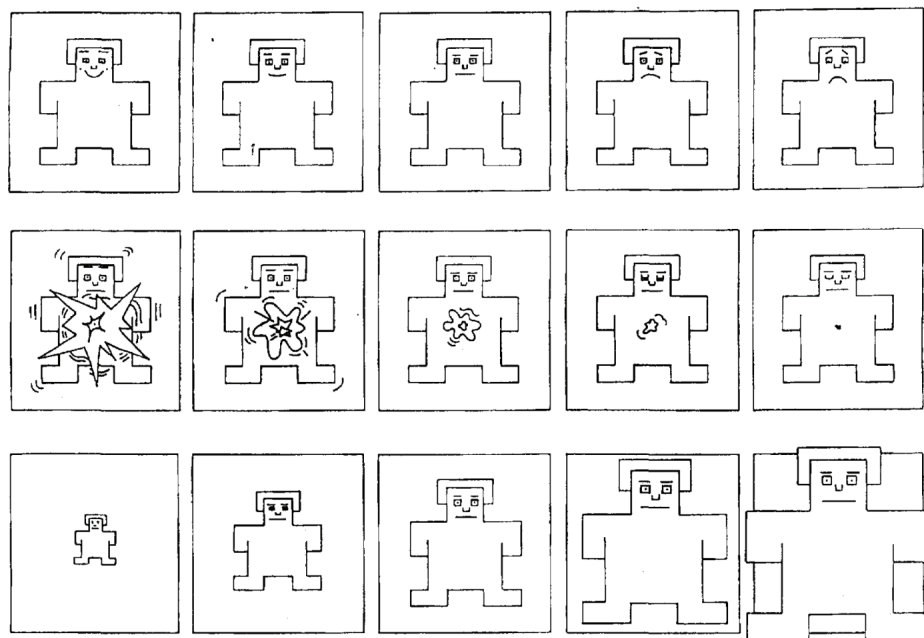


Рис. 1 / Figure 1. Стимульный материал для методики Self-Assessment Manikin (SAM) – модели для самооценки эмоций [11] / Incentive material for the Self-Assessment Manikin (SAM) method – model for self-assessment of emotions [11]

Гипотеза 1 исследования: вербальное описание эмоциональных состояний, репрезентированных в методике SAM, соотносится с парами семантического дифференциала, описанными авторами методики.

Гипотезой 2 выступило предположение о том, что при оценивании эмоций с помощью SAM можно выявить эффект различия между предвосхищающими результат принятия решений эмоциями и результирующими, следующими после полученного результата.

Роль аффекта в принятии решений исследована с точки зрения множества различных аспектов [13; 16; 19; 20], и у исследователей сформировано представление о различных связях эмоций с процессом принятия решений и совершения выбора. Вращение «рулетки» в некотором смысле уже использовалось в качестве экспериментальной методики в принятии решений (ПР) [21]. Теория перспектив предполагает, что большинство людей при

высокой вероятности выигрыша склонны избегать риска и выбирать гарантированное вознаграждение [22]. Однако при этом не исследовалась роль эмоций в ПР, идентифицируемых до и после ПР.

Методика

Схема исследования включала два этапа: 1) экспертной оценки и 2) использования модели для самооценки эмоций (SAM). При этом были получены результаты для двух условий: очного проведения методики и online-проведения при дополнении ею игры «Эмоциональное предвосхищение в игре в казино» (ЭПИК), разработанной автором данного исследования.

Участники

На 1-м этапе в экспертной оценке репрезентации эмоций принял участие 71 студент и аспирант факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в возрасте от 18 до 34 лет ($M_{\text{возраст}} = 21,03$, $SD_{\text{возраст}} = 3,44$), 73 % – женщины.

На 2-м этапе участниками при проведении игры ЭПИК выступили:

1) студенты психологических факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова и ПМГМУ им. И. М. Сеченова, всего 98 человек в возрасте от 18 до 33 лет ($M_{\text{возраст}} = 19,7$, $SD = 3,2$), 72 % из них – женщины;

2) пользователи интернета, которые откликнулись на просьбу принять участие в исследовании в социальных сетях, набранные по методу снежного кома, всего 94 человека в возрасте от 19 до 50 лет ($M_{\text{возраст}} = 28,2$, $SD = 6,0$), 88 % из них – женщины.

На этом 2-м этапе участники, стремившиеся получить максимальный выигрыш, должны были реализовывать в игре ЭПИК определённое количество ходов, которыми выступали решения «повернуть рулетку». Но до и после совершения своего хода они должны были,

используя методику SAT, описать свою *предвосхищающую эмоцию* – когда они решили повернуть рулетку, но ещё не знают результата, и *результатирующую* – после получения результата хода (выигрыш или проигрыш).

Участнику после каждого хода предоставляется выбор: забрать выигрыш или играть дальше. После каждого беспроигрышного вращения увеличивается уровень риска. Говорится также о том, что с 22 хода добавляется ещё и «чёрная ячейка», попадание на которую приводит к потере всей выигранной суммы.

Под *результатом* подразумевается три условия: «беспроигрышное вращение», выигрыш и проигрыш. Показателями *уровня риска* выступали шансы выиграть: 7/8, 3/4, 5/8 и 1/2.

Результаты перевода авторских шкал для SAM представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Английские названия биполярных аффективных пар (по Брэдли, Лэнг, 1994) и результат их двустороннего перевода на русский язык / English names of bipolar affective pairs (by Bradley and Lang, 1994) and the result of their two-way translation into Russian

Номер	Биполярные аффективные пары	Перевод биполярных аффективных пар	Эмоция
1	Unhappy – Happy	Счастливый – Несчастливый	Удовольствие
2	Annoyed – Pleased	Раздражённый – Довольный	
3	Unsatisfied – Satisfied	Удовлетворённый – Неудовлетворённый	
4	Melancholic – Contented	Меланхолический – Довольствующий	
5	Despairing – Hopeful	Отчаявшийся – Полный надежд	
6	Bored – Relaxed	Скучающий – Расслабленный	
7	Relaxed – Stimulated	Расслабленный – Стимулированный	Возбуждение
8	Calm – Excited	Спокойный – Восторженный	
9	Sluggish – Frenzied	Вялый – Разъяренный	
10	Dull – Jittery	Унылый – Нервный	
11	Sleepy – Wide awake	Сонный – Бдительный	
12	Unaroused – Aroused	Невозбуждённый – Возбуждённый	
13	Controlled – Controlling	Контролируемый – Контролирующий	Доминантность
14	Influenced – Influential	Поддающийся влиянию – Влиятельный	
15	Cared for – In control	Нуждающийся в заботе – Держащий под контролем	
16	Awed – Important	Благоговевущий – Значимый	
17	Submissive – Dominant	Подчиняющийся – Доминантный	
18	Guided – Autonomous	Ведомый – Автономный	

Источник: составлено автором.

Процедура опытов

На первом этапе участникам исследования предъявляли напечатанную на листе формата А5 методику Self-Assessment Manikin (SAM) – модель для самооценки

эмоций [11] – и просили для каждого ряда «картинок» написать, какая эмоция или какие эмоции предполагаются в каждом ряду (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Различия средних значений возраста и показателей в ЭПИК между студентами (С) и интернет-пользователями (И) / Differences in average age values and indicators in EPICS between students (C) and Internet users (I)

Переменная	Группа	N	M	SD	U-критерий Манна-Уитни	Значимость (p)
Возраст	И	94	28,26	8,24	809	< 0,001
	С	98	19,71	3,25		

Источник: составлено автором.

Как видно из таблицы 2, значимыми были различия между студентами и интернет-пользователями, принявшими участие на 2-м этапе: студенты младше.

На 2-м этапе участники открывали сайт epic.pp.ru, вводя пароль, который дал экспериментатор (разный для различных групп участников), читали инструкцию и приступали к игре, в которой по отношению к каждому ходу оценивали предвосхищающие и затем результирующие эмоции.

Результаты

1. В сопоставлении модели эмоций и пар семантического дифференциала авторы методики использовали 18 пар bipolarных прилагательных и получили факторную структуру, в которой по 6 пар входят в каждый ряд картинок. Авторы проводили сравнения, исходя из оценок стимульного фотоматериала при помощи SAM и этих пар прилагательных. В нашем исследовании дополнительный уровень – фотоматериал – был бы избыточен для поставленных целей. Следовательно, посредством экспертной оценки предполагалось определить частоту, с которой участники российской выборки будут использовать прилагательные из предложенных авторами методики пар для опи-

сания эмоциональных состояний, репрезентированных в SAM.

Если одно из слов в описании совпадало с одним из пары семантического дифференциала, этот ответ испытуемого был отнесён к этой категории. Если совпадали несколько слов из описания, категория назначалась по первому перечисленному слову. Если ни одно из слов в описании участника не совпадало ни с одним из слов в паре, для этого ответа назначалась категория «другое». Поскольку мы не ставили цели провести факторный анализ, если описание ряда эмоций подходило больше к парам из другого ряда, этому ответу всё равно присваивалась категория «другое».

Стоит отметить, что описание считалось соответствующим паре семантического дифференциала, если участник использовал синоним одному из слов в паре (например, описание «грусть» засчитывалось как соответствие паре «Меланхоличный – Довольствующий», «радость» – паре «Счастливый – Несчастливый» и т. д.).

Как видно из таблицы 3, большинство (93 %) участников описали эмоциональный ряд «удовольствие» в соответствии с парами семантического дифференциала, предложенными авторами методики [11]. Возможно, четыре участника, попавшие в

Таблица 3 / Table 3

Частота и процент студентов и аспирантов, описавших каждое эмоциональное состояние в соответствии с парами семантического дифференциала / Frequency and percentage of undergraduates and postgraduates who described each emotional state according to pairs of semantic differential

	Частота	Процент
Удовольствие		
Счастливый – Несчастливый	56	78,9
Меланхоличный – Довольствующий	8	11,3
Удовлетворённый – Неудовлетворённый	2	2,8
Другое	5	7
Возбуждение		
Спокойный – Восторженный	19	26,8
Унылый – Нервный	14	19,7
Невозбуждённый – Возбуждённый	14	19,7
Вялый – Разъярённый	13	18,3
Сонный – Бдительный	1	1,4
Другое	10	14,1
Доминантность		
Благоговеющий – Значимый	14	20,6
Подчиняющийся – Доминантный	10	14,7
Ведомый – Автономный	5	7,4
Поддающийся влиянию – Влиятельный	3	4,4
Другое	36	52,9

Источник: составлено автором.

категорию «другое», не до конца поняли инструкции и описали ряд как «настроение», «средние», «нейтральные», а один участник описал ряд как «осознание».

Почти 86 % участников восприняли эмоциональный ряд «возбуждение» в соответствии с ожидаемыми парами семантического дифференциала, а 10 человек описали ряд другими прилагательными или эмоциями, например «горе», «внутренняя боль», «отвращение», «шок» (полный список ответов испытуемых см. в таблице в Приложении 1).

2. Несмотря на то, что выявлены некоторые различия, которые могут свидетельствовать о большей «вовлечённости» в игру интернет-пользователей, данные

по ЭПИК анализировались для двух групп совместно, с поправками на пол и возраст (табл. 4). Больше число участников предпочли забирать выигрыш после безопасных ходов: более 12 % после первого, по 7,8 % после шестого и 11-ого, и 6,8 % участников забирали свой выигрыш после 16-ого хода.

Как показывают представленные в таблице 4 результаты дисперсионного анализа, высота оцениваемых эмоций до и после исхода зависит от результата, взаимодействия уровня риска и результата, взаимодействия результата и порядка выбора (до и после того, как человек узнаёт результат своего выбора), а также различается между тремя эмоциями, т. е.

Таблица 4 / Table 4

Различия в высоте оцениваемых эмоций до и после результата выбора (MANOVA) / Differences in the height of the evaluated emotions before and after the result selection (MANOVA)

Показатель	F	Значимость (p)	η^2
Результат	9,86	< 0,001	0,24
Эмоция	44,28	< 0,001	0,59
Риск * Выбор	3,73	0,02	0,16
Результат * Выбор	7,82	< 0,01	0,20
Риск * Результат	3,00	0,46	0,04
Риск * Результат * Выбор	6,00	0,02	0,40

Примечание: в таблице указаны только значимые результаты

Источник: составлено автором.

различия в оцениваемых эмоциях «до» и «после» проявляются по-разному в зависимости от результата и различаются до и после от уровня риска, при котором совершался выбор «вернуть рулетку» или нет.

Регулятивная роль самооцениваемых эмоций анализировалась отдельно для каждой из трёх эмоций (табл. 5) по отношению к количеству совершённых ходов (что увеличивало уровень риска на каждом следующем).

Таблица 5 / Table 5

Влияние предвосхищающих эмоций на количество совершённых выборов на определённых ходах (ANOVA) / The influence of anticipatory emotions on the number of choices made on certain moves (ANOVA)

Эмоция	Ходы	F	Значимость (p)	η^2	Модель
Удовольствие	10	4,685	0,003	0,325	$R^2 = 0,777$ (Adj. $R^2 = 0,519$)
	9 * 10	3,004	0,042	0,188	
	10 * 12	5,505	0,024	0,124	
	10 * 11 * 12	4,71	0,036	0,108	
Доминантность	1 * 2	3,874	0,026	0,108	$R^2 = 0,559$ (Adj. $R^2 = 0,126$)
	1 * 3	2,457	0,034	0,187	
	2 * 5	3,772	0,008	0,191	

Источник: составлено автором.

Попарные сравнения с применением критерия Бонферрони показали, что среднее количество совершённых ходов наибольшее при предвосхищаемом *удовольствии* на десятом ходу, оценённом на 4 (из 5) баллов ($M = 40$, $SD = 3$): значимо выше, чем при максимальном *удовольствии* ($M = 20$, $SD = 4$, $p < 0,01$) и при среднем (3 балла из пяти, $M = 28$, $SD = 3$, $p < 0,05$).

1. Рисунок 2 иллюстрирует, что оценка эмоций после проигрыша оказывается выше, не только чем оцениваемые эмоции до того, как участник узнаёт свой результат, но и чем высота эмоций, оцениваемая после выигрыша.

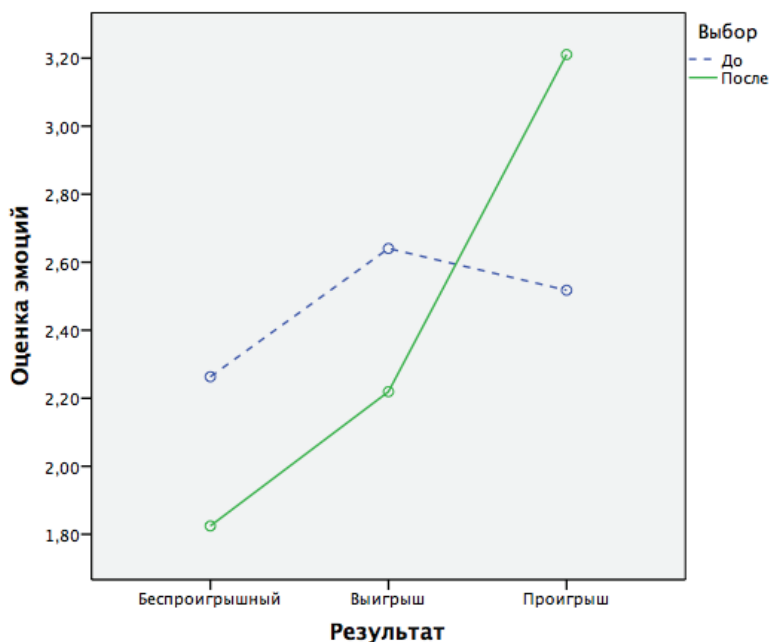
Попарные сравнения с применением критерия Бонферрони показали, что средние оценки эмоции «удовольствие»

различаются при всех результатах, причём как при беспроигрышном, так и при выигрышном. Наибольший негативный аффект оценивается при проигрыше.

Единственной переменной, которая оказывает влияние на эмоцию *возбуждение*, оказался результат ($F = 4,93$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,08$). При этом попарные сравнения (с поправкой Бонферрони) показали, что значимые различия обнаружены между беспроигрышным ($M = 1,15$, $SE = 0,15$) и выигрышным ($M = 1,33$, $SE = 0,13$, $p < 0,05$)

вращениями, т. е. уровень самооцениваемого возбуждения был выше при выигрыше вне зависимости от уровня риска.

Установлено также, что *доминантность* при беспроигрышном исходе значимо выше ($M = 3,2$, $SE = 0,13$), чем при выигрышном ($M = 3,04$, $SE = 0,12$, $p < 0,01$) и проигрышном ($M = 3,03$, $SE = 0,12$, $p < 0,05$). Значимые различия в высоте оценки *доминантности*, как и *возбуждения*, не обнаружены до и после того, как участник узнавал свой результат.



Источник: составлено автором.

Рис. 2 / Figure 2. Взаимодействие результата и оценок эмоций до и после ПР / Interaction of the result and emotion-assessment ratings before and after the TEST

Обсуждение результатов

Наименьшее соответствие эмоционального ряда предложенным авторами методики SAM парам семантического дифференциала наблюдается для «доминантности». Более половины участников предположили свои версии описания, не соответствующие ни одной из пар, например «страх», «гнев», «безразличие».

Полученные данные согласуются с результатами авторов методики [11], для шкал

«удовольствие» и «возбуждение» выявлены значимые связи ($r_{\text{удовольствие}} = 0,96 - 0,97$, $r_{\text{возбуждение}} = 0,94 - 0,95$) с показателями по парам семантического дифференциала при оценке изображения, при бумажных и компьютеризированных предъявлениях SAM. А связь «доминантности» с семантическим дифференциалом установлена на уровне $r = 0,18$ для компьютеризированного и $r = 0,23$ для бумажного предъявления методики.

Таким образом, полученные на российской выборке данные могут быть использованы для дальнейшего исследования, предполагая их схожую с зарубежными интерпретациями качественную основу. Однако «доминантность» и соответствующие связи следует интерпретировать с осторожностью, полагая, что за оценкой по этой шкале может стоять разное понимание смыслов, заложенных в этот ряд картинок.

2. В соответствии с теорией А. Тверски и Д. Канемана [22] наибольший процент участников действительно предпочитал забрать гарантированную сумму после первого хода. Высота оцениваемых предвосхищённых эмоций и эмоций, полученных после того, как человек узнаёт результат своего выбора, различается для разных эмоций и зависит как от уровня риска, так и от того, выиграл человек или проиграл.

3. В соответствии с концепцией эвристики аффекта [19], аффект оказывается выше при проигрыше, чем при выигрыше (как в ситуации риска, так и в беспроигрышном вращении). При этом беспроигрышное вращение приносит наибольшее удовольствие. Впервые показано, что доминантность (в некоторой степени отражающая ощущение «подконтрольности» ситуации) выше, если человек проигрывает при более высоком уровне риска, чем если он выигрывает. Т. е. более вероятный проигрыш при высоком риске приносит большее ощущение того, что человек контролирует ситуацию. От уровня удовольствия, получаемого на определённом этапе игры (при вероятности выиграть 75 %), и от уровня доминантности в начале игры зависит количество совершаемых на протяжении всей игры ходов. Эти результаты в некоторой степени соответствуют представлениям Э. Лангер об иллюзии контроля при гэмблинге [15], а также показывают роль других эмоций (удовольствие и воз-

буждение) в процессе принятия рискованных решений.

Носящие идеаторный характер эмоции проявляются в связи с наступившими и грядущими событиями и предвосхищают события в соответствии с воображаемым или реально пережитым результатом [2], т. е. некоторое слияние осознаваемого предвосхищения (прогноза результата) и эмоционального предвосхищения, а также эмоций, полученных после того, как становится известен результат собственного выбора, соответствует этому сложному представлению об эмоциях, подчёркивая необходимость комплексного анализа составляющих этого процесса.

Выводы

1) Методика SAT, адаптированная на русскоязычных выборках, продемонстрировала, что с её помощью можно выявлять эффекты влияния эмоциональной сферы – предвосхищающих и результирующих эмоций – на процессы принятия решений.

2) Высота оцениваемых эмоций зависит от уровня риска, при котором совершается выбор, от результата ПР (в игровой ситуации) и по-разному оценивается для разных эмоций.

3) Количество совершаемых ходов (при которых выбор делается в пользу игры, нежели гарантированного вознаграждения) зависит от ощущения доминантности в начале игры и удовольствия на более поздних этапах. При этом высокое возбуждение после проигрыша предсказывает более долгую игру.

4) После проигрыша при более высоком уровне риска негативный аффект ниже, а ощущение подконтрольности – выше. При этом возбуждение выше при выигрыше (вне зависимости от уровня риска).

Статья поступила в редакцию 16.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Васанов А. Ю., Марченко О. П., Севостьянова М. С. Подбор культурноспецифичных эмоционально окрашенных фотоизображений для экспериментальных исследований // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 105–114.

2. Вилюнас В. К. Психология эмоций. СПб., 2004. 288 с.
3. Высочил Н. А., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Межкультурное исследование эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 33–47.
4. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. М., 2009. С. 264–278.
5. Малов А. А. Базы данных аффективных норм языка как способ систематизации аффективной лексики // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 3. С. 141–147.
6. Малов А. А. О скалярном подходе и аффективных рейтингах русскоязычных номинаций базовых эмоций // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 4. С. 64–70.
7. Новикова М. А., Корнилова Т. В. “Шкалы психологической разумности”: апробация опросника на российских выборах // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 63–78.
8. Саперова Е. В., Момот Е. А. Изучение адаптации студентов из Туркменистана к процессу обучения в российском вузе // Материалы Всероссийской заочной научной конференции с международным участием, посвященной 85-летию факультета естественнонаучного образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2016. С. 208–210.
9. Четвериков А. А. Влияние неосознанного восприятия слов, связанных с виной и горем // Проблемы управления психоэмоциональным состоянием человека: материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2008. С. 3–5.
10. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates // Journal of personality. 1999. Vol. 67 (2). P. 331–371.
11. Bradley M. M., Lang P. J. Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential // Journal of behavior therapy and experimental psychiatry. 1994. Vol. 25. № 1. P. 49–59.
12. Deák A., Csenki L., Révész G. Hungarian ratings for the International Affective Picture System (IAPS): A cross-cultural comparison // Empirical Text and Culture Research. 2010. Vol. 4. P. 90–101.
13. Finucane M. L., Alhakami A., Slovic P., Johnson S. M. The affect heuristic in judgments of risks and benefits // Journal of behavioral decision making. 2000. Vol. 13. № 1. P. 1–17.
14. Huang J., Xu D., Peterson B. S., Hu J., Cao L., Wei N., Zhang Y., Xu W., Xu Y., Hu S. Affective reactions differ between Chinese and American healthy young adults: a cross-cultural study using the international affective picture system // BMC psychiatry. 2015. Vol. 15. № 1. P. 60–67.
15. Langer E. J. The illusion of control // Journal of personality and social psychology. 1975. Vol. 32. № 2. P. 311–328.
16. Loewenstein G. The creative destruction of decision research // Journal of Consumer Research. 2001. Vol. 28. № 3. P. 499–505.
17. Mehrabian A. Pleasure-arousal-dominance: A general framework for describing and measuring individual differences in temperament // Current Psychology. 1996. Vol. 14. № 4. P. 261–292.
18. Silva J. R. International Affective Picture System (IAPS) in Chile: A crosscultural adaptation and validation study // Terapia Psicológica. 2011. Vol. 29. № 2. P. 251–258.
19. Slovic P., Finucane M. L., Peters E., MacGregor D. G. The affect heuristic // European journal of operational research. 2007. Vol. 177. № 3. P. 1333–1352.
20. Slovic P., Peters E. Risk perception and affect // Current directions in psychological science. 2006. Vol. 15. № 6. P. 322–325.
21. Smith B. W., Mitchell D. G., Hardin M. G., Jazbec S., Fridberg D., Blair R. J. R., Ernst M. Neural substrates of reward magnitude, probability, and risk during a wheel of fortune decision-making task // Neuroimage. 2009. Vol. 44. № 2. P. 600–609.
22. Tversky A., Kahneman D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty // Journal of Risk and uncertainty. 1992. Vol. 5. № 4. P. 297–323.

REFERENCES

1. Vasanov A. Yu., Marchenko O. P., Sevost'yanova M. S. [Selection of culture-specific emotive images for experimental research]. In: *Ekspериментальная psikhologiya* [Experimental psychology], 2003, vol. 6, no. 4, pp. 105–114.
2. Vilyunas V. K. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of emotions]. St. Petersburg, 2004. 288 p.

3. Vyskochil N. A., Nosulenko V. N., Samoilenko E. S. [Cross-cultural study of the emotional component in perceived quality of acoustic events]. In: *Ekspperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2016, vol. 9, no. 4, pp. 33–47.
4. Lyusin D. V. [Questionnaire on emotional intelligence Emin: new psychometric data]. In: *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot modelei k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from models to dimensions]. Moscow, 2009, pp. 264–278.
5. Malov A. A. [The database of affective norms language as a method of organizing affective vocabulary]. In: *Uspekhi sovremennoi nauki* [The success of modern science], 2016, vol. 1, no. 3, pp. 141–147.
6. Malov A. A. [On scalar approach and the affective ratings of the Russian-speaking categories of basic emotions]. In: *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2017, no. 4, pp. 64–70.
7. Novikova M. A., Kornilova T. V. ["The scale of psychological wisdom": the approbation of the questionnaire on the Russian sample]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, vol. 35, no. 1, pp. 63–78.
8. Saperova E. V., Momot E. A. [The study of adaptation of students from Turkmenistan to the learning process in Russian universities]. In: *Materialy Vserossiiskoi zaochnoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 85-letiyu fakul'teta estestvennonauchnogo obrazovaniya Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* [Materials of all-Russian correspondence scientific conference with international participation, dedicated to the 85th anniversary of the faculty of science education Chuvash State Pedagogical University. I. Y. Yakovlev]. Cheboksary, 2016, pp. 208–210.
9. Chetverikov A. A. [The influence of unconscious perception of words, associated with guilt and grief]. In: *Problemy upravleniya psikhoemotsional'nym sostoyaniem cheloveka: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Problems of the person's emotional state management: materials of the International scientific-practical conference]. St. Petersburg, 2008, pp. 3–5.
10. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. In: *Journal of personality*, 1999, vol. 67 (2), pp. 331–371.
11. Bradley M. M., Lang P. J. Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. In: *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 1994, vol. 25, no. 1, pp. 49–59.
12. Deák A., Csenki L., Révész G. Hungarian ratings for the International Affective Picture System (IAPS): A cross-cultural comparison. In: *Empirical Text and Culture Research*, 2010, vol. 4, pp. 90–101.
13. Finucane M. L., Alhakami A., Slovic P., Johnson S. M. The affect heuristic in judgments of risks and benefits. In: *Journal of behavioral decision making*, 2000, vol. 13, no. 1, pp. 1–17.
14. Huang J., Xu D., Peterson B. S., Hu J., Cao L., Wei N., Zhang Y., Xu W., Xu Y., Hu S. Affective reactions differ between Chinese and American healthy young adults: a cross-cultural study using the international affective picture system. In: *BMC psychiatry*, 2015, vol. 15, no. 1, pp. 60–67.
15. Langer E. J. The illusion of control. In: *Journal of personality and social psychology*, 1975, vol. 32, no. 2, pp. 311–328.
16. Loewenstein G. The creative destruction of decision research. In: *Journal of Consumer Research*, 2001, vol. 28, no. 3, pp. 499–505.
17. Mehrabian A. Pleasure-arousal-dominance: A general framework for describing and measuring individual differences in temperament. In: *Current Psychology*, 1996, vol. 14, no. 4, pp. 261–292.
18. Silva J. R. International Affective Picture System (IAPS) in Chile: A crosscultural adaptation and validation study. In: *Terapia Psicológica*, 2011, vol. 29, no. 2, pp. 251–258.
19. Slovic P., Finucane M. L., Peters E., MacGregor D. G. The affect heuristic. In: *European journal of operational research*, 2007, vol. 177, no. 3, pp. 1333–1352.
20. Slovic P., Peters E. Risk perception and affect. In: *Current directions in psychological science*, 2006, vol. 15, no. 6, pp. 322–325.
21. Smith B. W., Mitchell D. G., Hardin M. G., Jazbec S., Fridberg D., Blair R. J. R., Ernst M. Neural substrates of reward magnitude, probability, and risk during a wheel of fortune decision-making task. In: *Neuroimage*, 2009, vol. 44, no. 2, pp. 600–609.
22. Tversky A., Kahneman D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. In: *Journal of Risk and uncertainty*, 1992, vol. 5, no. 4, pp. 297–323.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Описание каждого ряда эмоций в модели самооценки эмоций и присвоенный код /
The description of each row of emotions in the Self-Assessment Manikin and the corresponding codes

«Удовольствие»: описание	Код	«Возбуждение»: описание	Код	«Доминантность»: описание	Код
счастье	1	ярость, раздражение	9	унижение	21
радость / печаль	1	внутреннее возбуждение / спокойствие	12	оценка, ощущение себя / значимости во внешнем мире	16
радость / грусть	1	импульсивность / истощение	10	отстранённость, тревожность	21
радость / плаксивость	1	взрыв, всплеск негативной эмоции / закрытость, разочарование	9	градация	21
радость, удовлетворение, нейтральность, грусть, огчание	1	взрыв, злость, раздражение, волнение, грепет, покой	9	безразличие	21
средние, умеренные	19	безразличие	10	безразличие	21
радость, грусть, печаль	1	тревога, спокойствие, смирение	8	безразличие	21
радость / разочарование, печаль	1	удивление, принятие, спокойствие	8	непонимание, удивление	21
счастье – несчастье	1	стресс – спокойствие	8	важность	16
радость – печаль	1	раздражённость – принятие	12	безразличие	21
радость – грусть	1	возбуждение – спокойствие	12	беззащитность, сила, значимость	16
радость – печаль, обида	1	грусть	20	гнев	21
радость, спокойствие, грусть, обида	1	гнев, раздражимость, умиротворение	8	нейтральное состояние	21
радость, удовольствие, умиротворение, грусть, печаль	1	гнев, злость, раздражение, возмущение, несогласие	12	печаль, грусть, умиротворение, радость, веселье	21
счастье – печаль	1	удивление – печаль	20	пустота, презрение, страх, тревожность	21
радость, принятие, нейтральность, печаль, грусть	1	страх, напряжение, лёгкое напряжение, нейтральность	12	неуверенность, неудовлетворённость, желание самоактуализация	17
счастье, радость, удовлетворение, меланхолия, грусть	1	истерика, почти истерика, обречённость, испачкался и расстроился, спит	11	потерянный, смущённый, безразличный, самодовольный, эгоист	17

счастье, радость, приподнятое настроение, безразличие, грусть, уныние	1	неопределённость, метание – гармония с собой	8	заниженная самооценка, озлобленность, адекватное оценивание себя, самолюбивый, эгоизм	16
счастье, удовлетворение, равнодушие, грусть, печаль / хандра	1	гнев, раздражение, неприязнь, смирение, апатия	9	робость, застенчивость, трусость, неуверенность в себе, уверенность в себе, высокие меры, эгоцентричность	16
радость – разочарование	1	успокоение – приход в себя	8	прилив сил, становление человека как личности	18
счастлив, удовлетворён, нейтрален, грусть, печаль	1	шок, беспокойство, тревога, беспокойство	10	уверенность в себе	16
радость – грусть	1	злость – умиротворение	8	подавленность – самоуважение	16
настроение (радость – грусть)	1	состояние (злость – возбуждённость – спокойствие)	12	самооценка	21
счастье/радость, удовлетворение, равнодушие, уныние, печаль/грусть	1	ощущение эмоций (до апатии)	10	самооценка	21
осознание	19	принятие	20	самостоятельное	18
счастье, радость, апатия, грусть, глубокая печаль	1	шок, потрясение, недоумение, смирение, спокойствие	8		
настроение (степень счастья)	1	внутренняя боль	20	терпимость	17
настроение	19	душевное беспокойство	9	ощущения себя в обществе	14
настроение	19	пылкость	12	общественное влияние	14
счастье	1	чувство тревоги	10	чувство собственного достоинства	16
разочарование, расстройство	3	успокоение	8	самоуверенность	16
радость – грусть	1	тревожность, потрясение	10	недоумение	21
грусть	4	ярость	9	меланхолия	21
радость – грусть	1	ярость	9	самооценка	16
веселье – грусть	1	вспыльчивость	9	ответственность	14
веселье – грусть	1	смешанность чувств – спокойствие	8	спокойствие	21
ехидность – грусть	4	ярость, спокойствие	8	важность (гордость)	16
радость – грусть	4	голод, чувство совести	20	равнодушие, самооценка	16
уныние	4	тревога	10	равнодушие	21

счастье – грусть	1	ярость – спокойствие	8	комфортное ощущение в теле (самоощущение)	21
очень весёлый (радостный), весёлый, обычный, грустный, очень грустный	1	очень сильные эмоции, сильные эмоции, эмоции есть, слабые эмоции, эмоций почти нет	12	очень маленький (слабый), маленький (слабый), обычный, большой (сильный), очень большой (сильный)	21
радость, удовлетворённость, безразличие, печаль, уныние	1	скрытая ярость, скрытое недовольство, возбуждение, недоумение, фрустрация	12	одиночество, уравновешенность, стабильное спокойствие, напряжённость, нарциссическое превосходство	17
сильная радость – безразличие – печаль	1	гнев – тревога – спокойствие	8	маленькое сомнение – большое сомнение	21
счастье, умиротворение, отрешённость (пофигизм), печаль, хандра	1	гнев (ярость), гневливость, возмущение, негодование, покой	8		
радость, умиротворённость, расслабленность, грусть, отчаяние	1	злость, раздражение, печаль, грусть, пофигизм	12		
радость	1	спокойствие	8	величие	17
радость	1	тревога	10	чувство самоуверенности	17
удовольствие/неудовольствие	3	спокойствие/возбуждение	12	неуверенность/уверенность	17
радость – грусть	1	возбуждение – спокойствие	12	сила эмоции	21
тоска	4	тревога	10	уныние	21
нейтральная	19	раздражимость	12	недовольство	21
радость – грусть	1	страх	20	стыд	21
радость – печаль	1	агрессия – равнодушие	10	неуверенность/уверенность	17
радость	1	тревога	10	гнев	21
радость	1	гнев	9	страх	21
радость – грусть	1	тревога – спокойствие	10	неуверенность – грандиозность	18
радость – грусть	1	гнев – спокойствие	8	низкая – высокая самооценка/чувство собственного достоинства	16
радость – грусть	1	гнев, возбуждение – спокойствие	8	малозначимость – высокомерие, напыщенность	16
радость – грусть	1	тревога – спокойствие	10	уверенность в себе (самооценка)	17
веселье – грусть	1	нервозность или нейротизм	10	тоска	21
радость	1	агрессия	20	чувство собственного величия	17

радость – грусть	1	ярость – спокойствие	8	тревога – паника	21
радость, счастье – грусть, отчаяние	1	горе, потеря	20	гнев, недовольство	21
счастье – грусть	1	гнев – расстройство	9	сюрприз – нейтральный	21
грусть	4	гнев	9	презрение	21
радость	1	гнев	9	спокойствие	21
радость – грусть	1	возбуждение – спокойствие	8	напряжение	21
лёгкая грусть	4	шок	20	гнев	21
удовлетворение – печаль	4	гнев – прощение/ смирение	9	самоуверенность	18
радость – грусть	1	спокойствие/ возбуждение	12	самоуверенность	18
радость – грусть	1	отвращение	20	страх	21

Примечание: коды в таблице соответствуют номерам биполярных аффективных пар, приведённых в таблице 1; 19 – категория «другое» для эмоции «удовольствие», 20 – категория «другое» для эмоции «возбуждение», 21 – категория «доминантность».

Источник: составлено автором.

БЛАГОДАРНОСТИ

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 19-29-07069 «Эмоционально-мнемические составляющие человеческого капитала».

ACKNOWLEDGEMENTS

The article was supported by the RFBR grant №. 19-29-07069 “Emotional and mnemonic components of human capital”.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Красавцева Юлия Владимировна – инженер кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: julia.k7@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yulia V. Krasavtseva – engineer at the department of psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: julia.k7@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Красавцева Ю. В. Предвосхищаемые и результирующие эмоции в регуляции принятия решений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 18–33.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33

FOR CITATION

Krasavtseva Yu. V. Anticipated and resulting emotions in decision-making regulation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 18–33.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-34-45

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ МОЛОДЁЖИ ПО ОТНОШЕНИЮ К СТАРШИМ И БУДУЩИМ ПОКОЛЕНИЯМ

Емельянова Т. П.¹, Белых Т. В.²

¹ Институт психологии Российской академии наук

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Российская Федерация

² Техническая академия Росатома

249031, Калужская обл., г. Обнинск, ул. Курчатова, д. 21, Российская Федерация

Аннотация.

Цель. Целью работы является изучение содержания, структуры и предикторов феномена ответственности перед предшествующими и будущими поколениями у представителей поколений Y и Z.

Процедура и методы исследования. Исследование было проведено методом анкетного опроса молодёжи Курска, Челябинска и Арзамаса (N = 463). Из них представители поколений Y (N = 169) и Z (N = 292). Используются методики оценки социальной ответственности, генеративности, ценностных ориентаций, веры в справедливость мира, отношения к глобальным рискам и др.

Результаты проведённого исследования. Проведённый анализ показал, что ответственность перед предшествующими и будущими поколениями у молодёжи поколений Y и Z имеет как общие, так и различные характеристики. Выявлены предикторы этих характеристик.

Теоретическая и практическая значимость. Впервые показаны особенности структуры социальной ответственности в двух поколениях молодёжи, социально-психологические факторы, связанные с ней, и её предикторы.

Ключевые слова: поколенческий анализ, социальная ответственность, генеративность, ценностные ориентации, социальные аксиомы

RESPONSIBILITY OF YOUTH TOWARDS OLDER AND FUTURE GENERATIONS

T. Emelyanova¹, T. Belyh²

¹ Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

13/1 Yaroslavskaya ul., Moscow 129366, Russian Federation

² Autonomous Non-Profit Organization of Additional Professional Education
"Rosatom Technical Academy"

21 Kurchatov ul., Obninsk, Kaluga rgn. 249031, Russian Federation

Abstract.

Purpose. The purpose of the article is to study the content, structure and predictors of the phenomenon of responsibility to previous and future generations among representatives of generations Y and Z.

Methodology and Approach. The study was conducted by the questionnaire survey of youth of Kursk, Chelyabinsk and Arzamas (N = 463). Of these, representatives of generations Y (N = 169) and Z (N = 292). The methods of assessing social responsibility, generativity, value orientations, faith in the justice of the world, and attitudes to global risks are used.

Results. The analysis showed that the responsibility to previous and future generations among young people of generations Y and Z has both common and different characteristics. Predictors of these characteristics are revealed.

Theoretical and Practical implications. The features of the structure of social responsibility in two generations of youth, the socio-psychological factors associated with it and its predictors are shown for the first time.

Keywords: generational analysis, social responsibility, generativity, value orientations, social axioms.

Введение

Глобальные экологические, технологические, информационные угрозы обращают на себя пристальное внимание не только политиков, учёных, технических специалистов, но и обычных людей, получающих соответствующую информацию из СМИ, интернета и других источников. Ощущение угрозы порождает как беспокойство за собственное благополучие, так и переживание тревоги за поколения людей, которым предстоит жить в будущем. Феномен ответственности за благополучие младших поколений изучается в психологии уже более полувека, начиная с работы Э. Эриксона [8], которым был введён термин «генеративность», означающий заботу о будущих поколениях, проявляющуюся у зрелой личности. Со временем это понятие получило различные трактовки, включая разведение личностной и социальной генеративности [4; 11], были обнаружены связи этого феномена с другими психологическими явлениями. Так, получены корреляции генеративности с экстраверсией и открытостью, с компетентностью, стремлением к достижениям, альтруизмом и доверием [7]. Кроме того, было показано, что генеративность обладает сильной связью с заботой об окружающей среде и экологическими обязательствами [10]. В исследованиях отечественных социальных

психологов [2] установлен ряд предикторов чувства социальной ответственности у россиян: глобальная идентификация и социальное доверие, проактивный coping, страх смерти, ориентация на ценности доброжелательности, справедливости, лояльности своей группе, а также вера в сложность и справедливость мира. Влияние социального контекста на выраженность генеративности было доказано [5] посредством анализа особенностей семейной (степень знания о предках и готовность к прародительским отношениям) и внесемейной сфер (она выше среди участников волонёрской деятельности и специалистов профессий «человек – человек»).

Между тем открытым остаётся вопрос о возможных различиях в выраженности социальной генеративности и ответственности перед другими поколениями у разных поколений россиян. На наш взгляд, особый интерес представляет сопоставление по этому параметру молодёжных поколений (Y и Z), которые будут определять социальную политику в скором будущем. Поколения Y и Z были выделены в рамках теории поколений, разработанной американскими учёными – драматургом и историком У. Штраусом и демографом Н. Хоувом [12] – и адаптированной в России Е. Шамис и А. Антиповым [6]. Несмотря на близость по возрасту и по

условиям политической и экономической социализации, представители поколений Y и Z, как показало наше исследование [1], различаются по их отношению к экологическим рискам. Убежденность в существовании реальной угрозы экологического кризиса значимо выше у представителей поколения Z. Кроме того, у них более выражена и убежденность в предельном количестве природных ресурсов. Они значимо чаще выражают уверенность в недостаточной способности природы к самовосстановлению, в конечном счёте в неизбежности масштабной экологической катастрофы при отсутствии изменений в деятельности людей. Подобные проэкологические убеждения заставляют думать и о выраженной озабоченности этого поколения будущим в целом. Сопоставление поколений Y и Z в плане ответственности перед представителями других поколений могло бы косвенно свидетельствовать о динамике этого явления в молодёжной среде.

Поскольку уже было доказано существование социально-психологических предикторов чувства ответственности перед другими поколениями [2; 3], в программу нашего исследования для сопоставления поколений были включены такие социально-психологические характеристики, как тревога по поводу глобальных рисков, ценностные ориентации, интрупповое и ауттрупповое доверие, ориентация на лояльность своей группе, ориентация на справедливость и на уважение авторитетов, на чистоту и святость, а также прогрессивизм.

Целью исследования явилось изучение содержания, структуры и предикторов феномена ответственности перед предшествующими и будущими поколениями у представителей поколений Y и Z.

Организация исследования

Исследование¹ было проведено среди работающей молодёжи и студентов гу-

манитарных факультетов вузов Курска, Челябинска и Арзамаса (N = 461; 36,3 % – мужчины; 63,7 % – женщины; в возрасте от 15 до 35 лет). В выборке были выделены две подгруппы: поколение Y (1984–1998 г. р.: 21–35 лет; N = 169) и поколение Z (1999–2004 г. р.: 15–20 лет; N = 292).

В исследовании применялся метод опроса, который проводился посредством заполнения печатных бланков анкет.

Для изучения содержания и структуры феномена ответственности перед предшествующими и будущими поколениями использовались методики «Ответственность перед предшествующими и будущими поколениями» (Т. А. Нестик и др., 2019) и «Шкала социальной генеративности» в адаптации Т. А. Нестика (Морселли, Пассини, 2015; Т. А. Нестик и др., 2019). Для измерения социально-психологических характеристик была использована шкала «Глобальная социальная идентификация» (Global Social Identification – GSI). Для измерения ценностных и моральных ориентаций использовались краткий «Портретный опросник ценностных ориентаций» (Portrait Values Questionnaire – PVQ21) Ш. Шварца, а также «Опросник моральных оснований» (Moral Foundations Questionnaire – MFQ) Дж. Хайдта в адаптации О. А. Сычева. Для измерения характеристик образа мира использовались опросник «Социальные аксиомы» (Social Axioms Survey – SAS) М. Бонда и К. Леонга в адаптации А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой, а также шкала «Общая вера в справедливость мира» К. Далберга в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер. Для измерения отношения личности к глобальным рискам использовался опросник Т. А. Нестика «Отношение к глобальным рискам» (Нестик, Журавлев, 2018). Для оценки доверия использовались шкалы из World Values Survey. При обработке данных применялся пакет статистических программ SPSS 20.0.

¹ Авторы выражают благодарность Т. А. Нестик у за организацию сбора данных.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены результаты исследования структуры чувства ответственности у представителей поколений

Y и Z за свои действия перед людьми из различных групп с помощью методики «Ответственность перед предшествующими и будущими поколениями» [2].

Таблица 1 / Table 1

Выраженность чувства ответственности у представителей поколений Y и Z за свои действия перед людьми из различных поколенческих групп (N = 461; 5-балльная шкала) / The expression of a sense of responsibility among representatives of generations Y and Z for their actions in front of people from different generational groups (N = 461; 5-point scale)

Значимые Другие	Поколение Z (N = 292)		Поколение Y (N = 169)		Значимость различий	
	M	SE	M	SE	U	p
Ответственность перед прошлыми поколениями	3,61	0,06	3,37	0,08	21404	0,017
Прошлые поколения	3,13	0,07	2,73	0,10	20493	0,002
Отдаленные предки	2,85	0,07	2,64	0,10	22325	0,081
Бабушки и дедушки	4,04	0,07	3,80	0,10	22561	0,101
Родители	4,43	0,06	4,31	0,09	23266	0,229
Ответственность перед будущими поколениями	3,22	0,05	3,19	0,08	24180	0,719
Люди, живущие сейчас на Земле	3,22	0,06	3,17	0,09	24368,5	0,817
Люди Вашего поколения	3,12	0,07	3,13	0,09	24401,5	0,836
Отдаленные потомки	3,25	0,07	3,27	0,10	24653	0,987
Будущие поколения людей	3,31	0,07	3,21	0,09	23458,5	0,362
Ответственность перед своими детьми и внуками	4,18	0,07	4,11	0,09	23028	0,203
Ваши дети	4,26	0,07	4,24	0,09	23944,5	0,549
Ваши внуки	4,10	0,07	3,98	0,10	22857	0,154

Примечание: M – среднее значение; SE – стандартная ошибка среднего; U – значение U-критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости различий.

Источник: составлено авторами.

Полученные данные свидетельствуют о том, что как у представителей поколения Y, так и у представителей поколения Z в наибольшей степени выражена ответственность перед своими детьми и внуками, а также перед родителями.

Выявлены значимые различия в выраженности ответственности перед прошлыми поколениями у представителей поколений Y и Z (на уровне значимости $p < 0,050$). При этом выраженность ответственности перед прошлыми поколениями (на уровне значимости $p < 0,010$) выше у представителей поколения Z, чем

у поколения Y. Представители поколения Z также в большей степени чувствуют свою ответственность перед отдалёнными предками, а также перед бабушками и дедушками (на уровне тенденций $p = 0,081$ и $p = 0,101$ соответственно).

В психологии развития ответственность перед будущими поколениями рассматривается как один из признаков генеративности личности – ориентация на заботу о других людях. Люди с высокой генеративностью характеризуются более высоким альтруизмом, высокой гражданской активностью, ориентацией на забо-

ту об окружающей среде, более высокими моральными установками [2; 7; 11]. Переживание ответственности перед будущими поколениями связано с памятью о прародителях и с представлениями респондентов о том, какой вклад они могут

внести в жизнь собственных внуков [5].

Для оценки генеративности нами была использована «Шкала социальной генеративности» в адаптации Т. А. Нестика [2; 11], результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Выраженность генеративности у представителей поколений Y и Z (N = 461; 7-балльная шкала) / Severity of hyperactivity in representatives of generations Y and Z (N = 461; 7-point scale)

Утверждения	Поколение Z (N = 292)		Поколение Y (N = 169)		Значимость различий	
	M	SE	M	SE	U	p
Шкала социальной генеративности	4,70	0,07	4,57	0,11	24227,5	0,746
1. Своими действиями я помогаю сделать мир лучше для будущих поколений.	4,43	0,09	4,26	0,13	23763,5	0,500
2. Я несу личную ответственность за улучшение той местности, где я живу.	4,99	0,09	4,93	0,13	24542	0,922
3. Я жертвую частью своего комфорта для того, чтобы содействовать развитию последующих поколений	3,93	0,09	3,93	0,14	24536,5	0,919
4. Я чувствую ответственность за благополучие будущих поколений.	4,68	0,10	4,62	0,13	24498	0,897
5. Я стремлюсь сделать что-то такое, что останется даже после моей смерти.	5,17	0,10	4,91	0,15	23180	0,269
6. Я помогаю людям становиться лучше.	4,98	0,09	4,76	0,13	23574	0,415

Примечание: M – среднее значение; SE – стандартная ошибка среднего; U – значение U-критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости различий.

Источник: составлено авторами.

Значимых различий в выраженности составляющих социальной генеративности и общей генеративности у представителей поколений Y и Z выявлено не было.

Согласно полученным данным, социальная генеративность у представителей поколений Y и Z соответствует уровню развития выше среднего (4,57 и 4,70 баллов из 7-ми соответственно). Это свидетельствует о том, что для представителей обоих поколений характерны такие черты, как альтруизм, высокая гражданская активность, ориентация на заботу об окружающей среде [5; 7; 9; 10].

Для исследования представления о предмете ответственности (то, за что респонденты чувствуют свою ответ-

ственность) был использован опросник, содержавший варианты – «за то, что происходит в мире, за то, что происходит в России, за то, что происходит в Вашем городе, за то, что происходит в том доме (на той улице), где Вы проживаете» (5-балльная шкала).

Согласно полученным данным, уровень ответственности у представителей обоих поколений возрастает по мере уменьшения глобальности предмета ответственности, т. е. наибольший груз ответственности представители поколений Y и Z чувствуют за происходящее в их доме, на их улице. В наименьшей степени они ощущают ответственность за то, что происходит в мире. При этом ответствен-

ность поколения Z за то, что происходит в мире, значимо выше, чем у представителей поколения Y (на уровне значимости $p < 0,010$).

Для исследования ценностных ориентаций нами использовался краткий «Портретный опросник ценностных ориентаций» (Portrait Values Questionnaire – PVQ21) Ш. Шварца.

Результаты сопоставления (U-критерия Манна-Уитни) ценностных ориентаций у представителей поколений Y и Z свидетельствуют о том, что для поколения Z в наибольшей степени характерны следующие ценностные ориентации: самостоятельность, достижения (причём данная ценность в большей степени выражена у поколения Z, чем у поколения Y на уровне значимости $p < 0,001$), универсализм (в большей степени выра-

жена у поколения Z, чем у поколения Y на уровне значимости $p < 0,050$).

Для поколения Y в наибольшей степени характерны следующие ценностные ориентации: конформность, безопасность, самостоятельность.

Результаты анализа показывают, что следующие ценностные ориентации на уровне тенденции в большей степени характерны для представителей поколения Z, чем поколения Y: традиции, универсализм, гедонизм, достижения, власть.

Для обнаружения факторов, связанных с ответственностью представителей обоих поколений перед предшествующими и будущими поколениями, был проведён корреляционный анализ данных (табл. 3) по шкалам «Ответственность перед прошлыми поколениями» и «Ответственность перед своими детьми и внуками» [2] и ре-

Таблица 3 / Table 3

Результаты корреляционного анализа шкал «Ответственность» с отношением к глобальным рискам, социальными аксиомами и моральными основаниями личности (N = 463) / Results of the correlation analysis of the “Responsibility” scales with the attitude to global risks, social axioms and moral grounds of the individual (N = 463)

Социально-психологические характеристики	Шкала «Ответственность перед прошлыми поколениями»		Шкала «Ответственность перед своими детьми и внуками»	
	r	p	r	p
Тревога по поводу глобальных рисков	0,448	0,001	0,429	0,001
Необходимость сотрудничества для прогнозирования и предотвращения	0,289	0,001	0,306	0,001
Религиозный авторитаризм	0,292	0,001	0,145	0,002
Готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких	0,314	0,001	0,191	0,001
Религиозность (SAS)	0,302	0,001	0,188	0,001
Ориентация на гармонию между людьми (SAS)	0,412	0,001	0,313	0,001
Шкала заботы (MFQ)	0,349	0,001	0,253	0,001
Шкала лояльности (MFQ)	0,444	0,001	0,355	0,001
Шкала уважения к авторитетам (MFQ)	0,396	0,001	0,194	0,001
Шкала чистоты и святости (MFQ)	0,325	0,001	0,288	0,001

Примечания: r – коэффициент корреляции по Спирмену; p – уровень статистической значимости корреляций.

Первые пять утверждений принадлежат методике Т. А. Нестика «Отношение к глобальным рискам», два – опроснику «Социальные аксиомы» (SAS) и четыре – «Опроснику моральных оснований» (MFQ).

Источник: составлено авторами.

зультатов по методикам, раскрывающим такие социально-психологические особенности двух поколений, как отношение к глобальным рискам, социальная генеративность («Шкала социальной генеративности»), социальные аксиомы (SAS) и моральные основания (MFQ).

Таким образом, по результатам корреляционного анализа выявлены значимые положительные корреляции шкалы «Ответственность перед прошлыми поколениями» со шкалами, представленными в таблице 3.

Между тем значимых положительных корреляций шкалы «Ответственность перед своими детьми и внуками» оказалось меньше – этот вид ответственности,

в отличие от первой, слабо связывается с религиозным авторитаризмом, религиозностью, уважением к авторитетам и готовностью к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких (возможно, в силу отсутствия родительского опыта).

Следующий этап исследования был посвящён проведению множественного линейного регрессионного анализа для выявления социально-психологических предикторов ответственности перед другими поколениями. Результаты анализа для шкалы «Ответственность перед прошлыми поколениями» у респондентов поколения Y ($R = 0,642$; $R^2 = 0,412$; $F = 3,244$; $p \leq 0,001$) представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Социально-психологические предикторы ответственности перед прошлыми поколениями у поколения Y (N = 169) / Socio-psychological predictors of responsibility to past generations in generation Y (N = 169)

Социально-психологические предикторы	B	SE	β	t	p
Тревога по поводу глобальных рисков	0,329	0,098	0,324	3,352	0,001
Готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких	-0,253	0,100	-0,244	-2,526	0,013
Индивидуальное доверие (WVS)	0,208	0,122	0,198	1,701	0,091

Примечание: B – коэффициент регрессии; β – стандартизированный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка среднего; p – статистическая значимость.

Источник: составлено авторами.

Предикторами ответственности перед прошлыми поколениями у поколения Y оказались тревога по поводу глобальных рисков ($\beta = 0,324$), отсутствие готовности к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких ($\beta = -0,244$), индивидуальное доверие ($\beta = 0,198$).

Результаты анализа для шкалы «Ответственность перед прошлыми поколениями» у респондентов поколения Z ($R = 0,639$; $R^2 = 0,408$; $F = 7,642$; $p \leq 0,001$) представлены в таблице 5.

Предикторами ответственности перед прошлыми поколениями у поколения Z оказались тревога по поводу глобальных рисков ($\beta = 0,101$), необходимость

сотрудничества для прогнозирования и предотвращения ($\beta = 0,161$), готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких ($\beta = 0,214$), отсутствие ориентации на справедливость ($\beta = -0,379$) и ориентация на лояльность ($\beta = 0,293$) и чистоту и святость ($\beta = 0,167$) как моральное основание.

Результаты анализа для шкалы «Ответственность перед своими детьми и внуками» у респондентов поколения Y ($R = 0,572$; $R^2 = 0,327$; $F = 2,958$; $p \leq 0,001$) представлены в таблице 6.

Предикторами ответственности перед своими детьми и внуками у поколения Y оказались тревога по поводу глобальных

Таблица 5 / Table 5

Социально-психологические предикторы ответственности перед прошлыми поколениями у поколения Z (N = 292) / Socio-psychological predictors of responsibility to past generations in generation Z (N = 292)

Социально-психологические предикторы	B	SE	β	t	p
Тревога по поводу глобальных рисков	0,098	0,057	0,101	1,724	0,086
Необходимость сотрудничества для прогнозирования и предотвращения	0,211	0,092	0,161	2,309	0,022
Готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких	0,231	0,072	0,214	3,234	0,001
Шкала справедливости (MFQ)	-0,091	0,035	-0,379	-2,617	0,009
Шкала лояльности (MFQ)	0,068	0,021	0,293	3,248	0,001
Шкала чистоты и святости (MFQ)	0,036	0,020	0,167	1,776	0,077

Примечание: B – коэффициент регрессии; β – стандартизированный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка среднего; p – статистическая значимость.

Источник: составлено авторами.

Таблица 6 / Table 6

Социально-психологические предикторы ответственности перед своими детьми и внуками у поколения Y (N = 169) / Socio-psychological predictors of responsibility to their children and grandchildren in generation Y (N = 169)

Социально-психологические предикторы	B	SE	β	t	p
Тревога по поводу глобальных рисков	0,223	0,113	0,204	1,978	0,050
Необходимость сотрудничества для прогнозирования и предотвращения	0,291	0,153	0,239	1,906	0,059
Фаталистическое игнорирование	-0,243	0,108	-0,209	-2,251	0,026
Аутгрупповое доверие (WVS)	-0,294	0,140	-0,241	-2,105	0,037
Шкала уважения к авторитетам (MFQ)	-0,116	0,043	-0,429	-2,720	0,007
Прогрессивизм (MFQ)	-0,180	0,071	-0,473	-2,546	0,012

Примечание: B – коэффициент регрессии; β – стандартизированный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка среднего; p – статистическая значимость.

Источник: составлено авторами.

рисков ($\beta = 0,271$), ингрупповое доверие ($\beta = 0,204$), необходимость сотрудничества для прогнозирования и предотвращения ($\beta = 0,239$), отсутствие фаталистического игнорирования ($\beta = -0,209$), отсутствие аутгруппового доверия ($\beta = -0,241$), отсутствие ориентации на уважение к авторитетам ($\beta = -0,429$), чистоту и святость ($\beta = -0,048$), прогрессивизм ($\beta = -0,473$).

Результаты анализа для шкалы «Ответственность перед своими детьми и внуками» у респондентов поколения Z

($R = 0,570$; $R^2 = 0,324$; $F = 5,554$; $p \leq 0,001$) представлены в таблице 7.

Предикторами ответственности перед своими детьми и внуками у поколения Z оказались тревога по поводу глобальных рисков ($\beta = 0,271$), ингрупповое доверие ($\beta = 0,238$), справедливость ($\beta = 0,307$), лояльность ($\beta = 0,271$) как моральное основание, отсутствие ориентации на уважение к авторитетам ($\beta = 0,-0,0214$), вера в чистоту и святость ($\beta = 0,-0,0218$), отсутствие ориентации на прогрессивизм ($\beta = 0,-0,0254$).

Обсуждение результатов

Согласно полученным результатам, в структуре ответственности перед другими поколениями у молодёжи поколений Y и Z оказалось много общего. Так, у представителей обоих поколений в наибольшей степени выражена ответственность перед своими детьми и внуками, а также перед родителями. По отношению к более ранним поколениям и к людям, с которыми они не связаны узами родства, ответственность наших респондентов проявилась в меньшей степени. Слабее всего она перед отдалёнными предками и людьми своего поколения. Первое может указывать на слабость семейной памяти и семейных традиций, а второе – на особенности идентификации со своим поколением. При этом выраженность социальной генеративности, т. е. ориентации на заботу о будущих поколениях, выше среднего (4,57 и 4,70 баллов из 7-ми у представителей поколений Y и Z соответственно). Наибольший груз ответственности представители обоих поколений чувствуют за происходящее в их доме, на их улице. Уровень ответственности за происходящее в их городе и стране у наших респондентов ниже.

Между тем были отмечены и существенные различия в переживании ответственности у представителей двух поколений, что может косвенно свидетельствовать о поколенческой динамике. Выраженность ответственности перед поколением родителей выше (на уровне значимости $p < 0,010$) у представителей поколения Z, чем у поколения Y. Представители поколения Z также в большей степени чувствуют свою ответственность перед отдалёнными предками, а также перед бабушками и дедушками. Ответственность поколения Z за то, что происходит в мире, значимо выше, чем представителей поколения Y (на уровне значимости $p < 0,010$).

Что касается обнаруженных предикторов чувства ответственности перед дру-

гими поколениями, наших респондентов объединяет тревога по поводу глобальных рисков, что вполне предсказуемо. Для представителей обоих поколений факторами ответственности перед своими детьми и внуками выступают ингрупповое доверие при отсутствии ориентации на уважение к авторитетам, на веру в чистоту и святость в сочетании с отрицанием благ прогресса (прогрессивизма). Сопоставляя же предикторы ответственности перед своими детьми и внуками у двух поколений, можно обнаружить и различия. У поколения Y наблюдается своеобразная амбивалентность: убеждённость в необходимости сотрудничества для прогнозирования и предотвращения рисков в сочетании с отсутствием аутистического доверия.

Анализ предикторов чувства ответственности перед предшествующими поколениями показал, что, кроме тревоги по поводу глобальных рисков, в этом пункте поколения Y и Z ничего не объединяет. Поколение Z отличается отсутствием ориентации на справедливость мира, но при этом готовностью к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких, в отличие от поколения Y.

У представителей поколения Z шире диапазон ответственности перед другими поколениями и «по географии», и ретроспективно во времени. При этом они полагаются больше на ингрупповую поддержку, активные действия, не доверяя авторитетам, представителям других социальных групп и не веря в справедливость мира. Это может объясняться не только юным возрастом, но и уже сложившейся структурой их ценностных ориентаций, в которой значимо выше в сравнении с поколением Y ценности достижения, универсализма, самостоятельности. По мнению социологов, у поколения Z больше амбиций: изменить мир к лучшему хотят больше половины из них, тогда как в поколении Y таких около трети. Поколение Z можно назвать первым

поколением глобалистов: они рассматривают границы между странами как пережиток прошлого [6]. При этом они реалисты и не склонны идеализировать настоящее и будущее человечества.

Несмотря на близость поколенческой перспективы, миллениалы по своей картине мира во многом не похожи на младшее поколение. Они более склонны смотреть в будущее с оптимизмом. Представители поколения Y стараются как можно дальше отодвинуть наступление взрослого этапа жизни, когда необходимо полностью брать на себя ответственность за происходящее, склонны оттягивать переход во взрослую жизнь на более долгий срок, дольше оставаться жить в родительском доме. Крайне важным для этого поколения является самовыражение. Для поколения Y (по нашим данным) в наибольшей степени характерны следующие ценностные ориентации: конформность, безопасность, самостоятельность. Между тем для них характерны чувства неудовлетворённости и пустоты, они стремятся оставаться собой, а не следовать ожиданиям общества [6; 12]. Они ценят психологический комфорт, а не обязательства перед другими. Этим во многом объясняются регистрируемые нами низкое аутигрупповое доверие и отсутствие ориентации на уважение к авторитетам как предикторы ответствен-

ности перед своими детьми и внуками, а также интрагрупповое доверие в качестве предиктора ответственности перед прошлыми поколениями.

Заключение

В исследовании впервые были показаны особенности структуры социальной ответственности по отношению к разным поколенческим когортам у двух поколений молодёжи, социально-психологические факторы, связанные с ней, и её предикторы. Подводя итоги, необходимо отметить, что поколения Y и Z, обладая достаточно высоким уровнем генеративности, ищут собственные пути обеспечения благополучного будущего для своих детей и внуков. Одним из значимых предикторов ответственности для них являются внутригрупповое доверие и лояльность. Испытывая тревогу по поводу глобальных рисков, они переживают чувство ответственности перед старшими поколениями, но не полагаются на авторитеты, не верят в справедливость мира, отрицают прогрессивизм и рассчитывают только на собственные силы и возможности. Старшим поколениям необходимо принимать во внимание эти особенности для предотвращения возможных межпоколенческих барьеров.

Статья поступила в редакцию 23.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянова Т. П., Нестик Т. А., Белых Т. В. Отношение к экологическим рискам среди представителей поколений Y и Z // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 3 (15). URL: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2018.html> (дата обращения: 13.04.2020).
2. Нестик Т. А., Дмитриева Ю. А., Кузнецова О. Е., Ларина Г. Н., Николаев Е. Л. Ответственность личности перед предшествующими и будущими поколениями: теоретико-эмпирическое исследование // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 1–13.
3. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков. М., 2018. 402 с.
4. Полякова М. К. Теоретические подходы к пониманию генеративности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/77PSMN619.pdf> (дата обращения: 13.04.2020).
5. Полякова М. К., Стрижицкая О. Ю. Генеративность и особенности социальной сферы взрослого // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 51. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.04.2020).
6. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений // Маркетинг. Менеджмент. 2007. № 6. С. 42–46.

7. Cox K. S., Wilt J., Olson B., McAdams D. P. Generativity, the big five, and psychosocial adaptation in midlife adults // *Journal of Personality*. 2010. № 78. P. 1185–1208.
8. Erikson E. H. Identity, youth, crisis. New York. 1968. 336 p.
9. Lawford H. L., Ramey H. L. “Now I Know I Can Make a Difference”: Generativity and Activity Engagement as Predictors of Meaning Making in Adolescents and Emerging Adults // *Developmental Psychology*: advance online publication. 2015, July 27th. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000034> (дата обращения: 13.04.2020).
10. Milfont T. L., Sibley C. G. Exploring the concept of environmental generativity // *International Journal of Hispanic Psychology*. 2011. № 4. P. 21–30.
11. Morselli D., Passini S. Measuring prosocial attitudes for future generations: The Social Generativity Scale // *Journal of Adult Development*. 2015. Vol. 22. № 3. P. 173–182.
12. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York, 1991. 649 p.

REFERENCES

1. Emel'yanova T. P., Nestik T. A., Belykh T. V. [Attitude to environmental risks among members of generations Y and Z]. In: *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [The Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2019, vol. 4, no. 3 (15). Available at: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/blocks/dop-menu/archive/n2018.html> (accessed: 13.04.2020).
2. Nestik T. A., Dmitrieva YU. A., Kuznecova O. E., Larina G. N., Nikolaev E. L. [Responsibility of the individual to the previous and future generations: a theoretical and empirical study]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2019, no. 3, pp. 1–13.
3. Nestik T. A., Zhuravlev A. L. *Psikhologiya global'nykh riskov* [The psychology of global risks]. Moscow, 2018. 402 p.
4. Polyakova M. K. [Theoretical approaches to understanding generativity: problems and prospects]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2019, vol. 7, no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/77PSMN619.pdf> (accessed: 13.04.2020).
5. Polyakova M. K., Strizhitskaya O. Yu. [Generativity and features of the social sphere of the adult]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2017, vol. 10, no. 51. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 13.04.2020).
6. Shamis E., Antipov A. [The theory of generations]. In: *Marketing. Menedzhment* [Marketing. Management], 2007, no. 6, pp. 42–46.
7. Cox K. S., Wilt J., Olson B., McAdams D. P. Generativity, the big five, and psychosocial adaptation in midlife adults. In: *Journal of Personality*, 2010, no. 78, pp. 1185–1208.
8. Erikson E. H. Identity, youth, crisis. New York, 1968. 336 p.
9. Lawford H. L., Ramey H. L. “Now I Know I Can Make a Difference”: Generativity and Activity Engagement as Predictors of Meaning Making in Adolescents and Emerging Adults. In: *Developmental Psychology*: advance online publication, 2015, July 27th. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000034> (дата обращения: 13.04.2020).
10. Milfont T. L., Sibley C. G. Exploring the concept of environmental generativity. In: *International Journal of Hispanic Psychology*, 2011, no. 4, pp. 21–30.
11. Morselli D., Passini S. Measuring prosocial attitudes for future generations: The Social Generativity Scale. In: *Journal of Adult Development*, 2015, vol. 22, no. 3, pp. 173–182.
12. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New , 1991. 649 p.

БЛАГОДАРНОСТИ

Исследование выполнено в рамках проекта РНФ № 18-18-00439 «Психология человека в условиях глобальных рисков»

ACKNOWLEDGMENTS

The research was carried out within the framework of the project No. 18-18-00439 “Human Psychology in the Context of Global Risks” supported by the Russian Science Foundation

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Емельянова Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии РАН;
e-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Белых Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, эксперт Центра компетенций по культуре безопасности и надежности человеческого фактора АНО ДПО «Техническая академия Росатома»;
e-mail: TVBelyh@rosatomtech.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana P. Emelyanova – Doctor of Psychology, Professor, leading researcher of the Laboratory of social and economic psychology, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
e-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Tatyana V. Belyh – PhD in Psychology, Leading Specialist in Vocational Training, Competence Center for Safety Culture and Reliability of the Human Factor, Autonomous Non-Profit Organization of Additional Professional Education “Rosatom Technical Academy”;
e-mail: TVBelyh@rosatomtech.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Емельянова Т. П., Белых Т. В. Ответственность молодежи по отношению к старшим и будущим поколениям // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 34–45.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-34-45

FOR CITATION

Emelyanova T. P., Belyh T. V. Responsibility of youth towards older and future generations. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 34–45.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-34-45

УДК 159.922.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-46-61

ОБРАЗ ЖИЗНИ ПЕНСИОНЕРОВ И ИХ ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ

Павлова Н. С.¹, Сергиенко Е. А.²

¹ Территориальный центр социального обслуживания «Ломоносовский», филиал «Гагаринский»
119333, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 60/2, Российская Федерация

² Институт психологии Российской академии наук
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, Российская Федерация

Аннотация.

Цель. Цель работы заключается в изучении образа жизни и отношения ко времени людей на этапе позднего онтогенеза.

Процедура и методы исследования. На основе результатов Опросника ZPTI (Ф. Зимбардо) и авторской анкеты анализируются особенности временной перспективы в группах пенсионеров (58–93 года), ведущих различный образ жизни: пожилые люди, находящиеся на надомном социальном обслуживании; неработающие пенсионеры, ведущие активный образ жизни.

Результаты проведённого исследования. В общей выборке преобладающими временными ориентациями являются «Будущее» и «Позитивное прошлое». Сбалансированная временная перспектива наблюдается у трети респондентов. Отношение к прошлому и настоящему взаимосвязано между собой, в то время как модус будущего обособлен. Активные пенсионеры более ориентированы на будущее. При планировании целей на ближайший год они чаще хотят изучить что-то новое, в долгосрочной же перспективе ведущую значимость приобретает цель «поддерживать здоровье». У пенсионеров, зависящих от социальной помощи, поддержание здоровья – актуальная цель на протяжении всех периодов планирования будущего. Возраст 64–75 лет наиболее сбалансированный, когда все три аспекта времени актуализированы и интегрированы во временной перспективе личности. Совместное или одинокое проживание не отражается на временной перспективе личности.

Теоретическая и/или практическая значимость. В результате исследования показано, что особенности образа жизни людей позднего возраста вносят существенный вклад в отношение к временной перспективе, что позволяет определить точки уязвимости в ориентации во времени, разработать психокоррекционные программы.

Ключевые слова: благополучное старение, временная перспектива, пожилой возраст, активные пенсионеры, пенсионеры на надомном социальном обслуживании

PENSIONERS' WAY OF LIVING AND THEIR RELATION TO TIME

N. Pavlova¹, E. Sergienko²

¹ Regional Center of Social Service "Lomonosovskii" "Gagarinskii" branch
60/2 Leninsky prospect, Moscow 119333, Russian Federation

² Institute of Psychology RAS
13 Yaroslavskaya ul., Moscow 129366, Russian Federation

Abstract.

Purpose. The purpose of the work is to study the lifestyle and attitude to time of people at the late ontogenesis stage.

Methodology and Approach. Based on the results of the ZPTI Questionnaire (F. Zimbardo) and the author's questionnaire, the time perspective features in groups of pensioners (58-93 years old) who lead different lifestyles are analyzed: elderly non-working people who are at home-based social services; elderly non-working people, leading an active lifestyle.

Results. The prevailing temporal orientations in the general sample are "Future" and "Positive Past". A balanced time perspective is observed in one third of respondents. The Past and the Present are correlated, while the mode of the future is isolated. Active pensioners are more future-oriented. When planning goals for the next year, they often want to learn something new, but in the long term, the goal of "maintaining health" becomes the most important. For pensioners dependent on social assistance, maintaining health is an urgent goal throughout all periods of future planning. The age of 64–75 years is the most balanced, when all three aspects of time are actualized and integrated in the personality time perspective. Single or cohabiting living does not affect the personality time perspective.

Theoretical and Practical implications. The results of the study contribute to the time psychology of late age people, and allow us to determine the vulnerability points in orientation in time, as well as to develop psychocorrection programs.

Keywords: well-being aging, time perspective, old age, active pensioners, pensioners at home-based social services

Введение

Проблема восприятия человеком времени является широко обсуждаемой в наши дни, и тем не менее можно отметить дефицит исследований психологии времени пожилых людей. Хотя период прекращения трудовой деятельности и выхода на пенсию является кризисным с точки зрения переосмысления своего статуса в обществе, самоотношения, а также отношения ко времени. Кроме того, с увеличением возраста растут и ограничения, связанные с состоянием здоровья, что сопряжено с проблемой наполненности времени.

В последние десятилетия отношение к периоду зрелости и старости стало меняться. Уход на пенсию сегодня всё чаще воспринимается не как период угасания, а как дополнительный ресурс для дальнейшего развития [1; 11; 12; 16]. Завершение основной трудовой деятельности и связанное с этим освободившееся время позволяет человеку попробовать что-то новое, посвятить себя другим занятиям, увлечениям, общению. В настоящее время существует много программ для людей старшего поколения, так называемые «50+»: экскурсии, обучающие программы, группы здоровья и др.

Между тем широкий круг людей позднего возраста большую часть времени

проводит дома в одиночестве. Это люди, страдающие серьёзными заболеваниями, не имеющие близких родственников или одиноко проживающие. Проблемы одиночества и наполненности времени остаются для них одними из главных психологических проблем. Наличие жизненной цели и временной транспективы М. В. Ермолаева [3] выделяет в качестве одного из факторов, обуславливающих удовлетворённость жизнью в позднем онтогенезе, способных отвлечь от ощущения немощности, страха беспомощности и близости смерти.

В нашей работе *временная перспектива*, наряду с *субъективным возрастом*, а также *психологическим благополучием*, характеризующим позитивное функционирование личности, изучается как детерминанта *качества жизни*, связанного со *здоровьем*, на этапе позднего онтогенеза.

Такой ракурс исследования позволяет раскрыть ресурсные механизмы субъекта, способствующие лучшему самочувствию и поддержанию более высокого уровня качества жизни. Исследование организовано на базе Центра социального обслуживания города Москвы с участием неработающих пенсионеров (N = 48). Для анализа общая выборка была разбита на подгруппы в зависимости от возраста

(58–64 года ($n = 12$); 65–74 года ($n = 14$); 75–93 года ($n = 22$)) и образа жизни:

- пенсионеры, посещающие Отделение дневного пребывания (ОДП) Центра социального обслуживания, т. е. ведущие активный образ жизни, занимающиеся в кружках, секциях, посещающие театры, экскурсии ($n = 19$);

- одинокие и одиноко проживающие пенсионеры Отделения социального обслуживания (ОСО) на дому, т. е. имеющие социального работника, который осуществляет помощь по ведению хозяйства и в решении бытовых проблем: доставка продуктов и лекарств, запись к врачу, сопровождение по городу, помощь в оформлении документов и пр. ($n = 29$). Такие люди большую часть времени проводят дома одни либо с сиделкой.

Следует отметить, что группы ОСО и ОДП различны по возрасту ($U = 79,0$;

$p = 0,000$). Уравнять их – сложная задача, продиктованная логикой жизни: с увеличением возраста снижается жизненная активность большинства людей. Тем не менее такое деление видится нам важным в контексте изучения субъективных факторов здоровья. Важно также отметить ещё одно ограничение выборки – преобладающей частью респондентов являются женщины. В таблице 1 представлены половозрастные и социальные характеристики респондентов.

Ранее нами была описана часть результатов, касающаяся изучения качества жизни и субъективного возраста [6; 10]. В этой статье мы рассмотрим особенности образа жизни и временной перспективы пожилых людей. На данном этапе исследования были поставлены следующие задачи:

1. описать отличительные особенности образа жизни пожилых людей,

Таблица 1 / Table 1

**Половозрастные и социальные характеристики выборки /
Gender age and social characteristics of the sample**

Характеристики	Группа ОДП		Группа ОСО	
	Число респондентов	%	Число респондентов	%
<i>Пол</i>				
Женщины	16	84,2	26	89,7
Мужчины	3	15,8	3	10,3
<i>Возраст</i>				
58–64 года	10	52,6	2	6,9
65–74 года	6	31,6	8	27,6
75–93 года	3	15,8	19	65,5
<i>Образование</i>				
Среднее специальное	4	21,0	4	13,8
Высшее	15	79,0	20	69,0
Учёная степень	0	0,0	5	17,2
Наличие детей	15	78,9	21	72,4
<i>Проживание</i>				
С родственниками	9	52,9	7	29,2
С сиделкой	0	0	2	8,3
Одиноко проживающие	7	41,2	14	58,3
С домашними животными	1	5,9	1	4,2

Источник: составлено авторами.

ведущих активный образ жизни и находящихся на надомном социальном обслуживании;

2. изучить особенности временной перспективы пожилых людей, ведущих различный образ жизни;

3. изучить особенности временной перспективы в группах людей разного возраста: 58–64 года, 65–74 года, 75–93 года.

Для диагностики применялись следующие психодиагностические методики:

- опросник временной перспективы ZPTI (Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и др.) для диагностики ориентации субъекта на прошлое, настоящее и будущее [14];

- авторская анкета, вопросы которой направлены на изучение ближайших и отдалённых целей субъекта, представлений об идеальной жизни, удовлетворённости жизнью и самореализацией.

Данная анкета уже использовалась нами в других исследованиях. Для этой работы она дополнена вопросами, касающимися образования, увлечений, особенностей времяпрепровождения и общения респондентов с близкими людьми. В итоге, помимо количественной оценки, мы получили возможность и для качественного анализа данных.

Для математической обработки данных применялись следующие методы математической статистики: критерий Колмогорова-Смирнова для проверки формы распределения, t-критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера (ϕ^*). Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакета программ SPSS/Win (версия 16.0; SPSS Inc., США). Для качественной обработки результатов использовался метод контент-анализа.

Результаты исследования

Особенности изучаемых групп. В первую очередь охарактеризуем выборки на основе анализа результатов, полученных при работе с анкетой.

Для взрослого человека работа является одной из основных сфер жизнедеятельности и занимает много времени и других ресурсов. После завершения профессиональной деятельности все поразному организуют свою жизнь и заполняют освободившееся время. В нашем исследовании внимание сфокусировано на активных пенсионерах и тех, кто большую часть времени проводит дома.

Все участники исследования – неработающие люди, большинство из которых и не испытывает желания работать (78,6 % из общей выборки). Тем не менее 26,7 % респондентов группы активных пенсионеров и 18,5 % респондентов, находящихся на надомном социальном обслуживании, хотели бы продолжить трудовую деятельность.

Большинство респондентов обеих групп проводят своё время за чтением книг и газет (ОДП – 26,1 %; ОСО – 33,8 %). Далее по частоте встречаемости у активных пенсионеров идёт занятие творчеством («музыка», «слушать музыку», «рукоделие», «рисование» и др.) – 19,6 %, что оказалось значимо чаще по сравнению с испытуемыми другой группы – 3,1 % ($\phi^*_{эмп} = 2,926$; $p = 0,002$). На третьем месте дела по хозяйству («готовка», «стирка», «хозяйственные дела») – 15,2 %.

У пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, второе место занимает просмотр телевизора – 18,5 %. В группе ОДП таких ответов не было вовсе. Далее, по 12,3 % – дела по хозяйству и общение с друзьями и родными, в том числе по телефону. Причём ответы, касающиеся общения, указывались в этой группе значимо чаще, в группе ОДП их доля составляет всего 2,2 % ($\phi^*_{эмп} = 2,185$; $p = 0,015$).

Кроме того, есть ещё занятия, характерные только для людей одной из групп. В группе ОСО это написание статей – 3,1 % (17,2 % респондентов имеют учёную степень); в группе ОДП по 4,3 % – изучение иностранного языка, работа на даче, культурные мероприятия. Здесь стоит отме-

тить, что ответы респондентов группы ОДП о творчестве, изучении иностранного языка и культурных мероприятиях предполагают в том числе и посещение занятий в Центре социального обслуживания, экскурсий, театров, т. е. деятельность вне дома.

Интересы и увлечения во многом повторяют основные занятия респондентов. При этом число названных позиций (из расчёта в среднем на одного человека) в группе ОДП почти в 2 раза выше – 3,05 по сравнению с группой ОСО – 1,66. Если на первое место поставить самые популярные ответы, в группе активных пенсионеров наблюдается следующая последовательность:

1. Чтение книг и газет, творчество – 19,0 %;
2. Посещение театров, концертов, экскурсий – 17,2 %;
3. Путешествия, туризм – 12,1 %.

В группе людей, большую часть времени проводящих дома, распределение ответов несколько иное:

1. Чтение книг и газет – 27,1 %;
2. Посещение театров, концертов, экскурсий – 15,5 %;
3. Общение с людьми, научные интересы – 8,3 %.

Статистический анализ данных позволил заключить, что активные пенсионеры больше увлекаются творчеством ($\phi^*_{эмп} = 2,009$ $p = 0,022$), в то время как респондентам, зависимым от социальной помощи, в большей степени интересно общение с людьми ($\phi^*_{эмп} = 1,652$ $p = 0,049$). Помимо этого, встречались ответы, свойственные только респондентам одной из групп. В группе ОСО – это разгадывание кроссвордов, sudoku (4,2 %); в группе ОДП – посещение кружков (3,4 %), компьютер и интернет (3,4 %).

Как видим, образ жизни респондентов группы активных пенсионеров характеризуется большим числом и разнообразием каждодневных занятий, интересов и деятельности как дома, так и вне его.

В анкете мы также спрашивали респондентов о том, насколько часто им удаётся

позаниматься любимым делом. Ответы распределились следующим образом: «в любое время, как захочу» (ОСО – 58,62 %; ОДП – 36,84 %), «хотелось бы чаще, но не всегда получается» (ОСО – 24,14 %; ОДП – 57,89 %), «недостаточно часто, редко» (ОСО – 17,24 %; ОДП – 5,26 %). При этом активные пенсионеры значительно чаще указывают на то, что хотели бы больше времени посвятить своим увлечениям, но им не всегда удаётся это сделать ($\phi^*_{эмп} = 2,379$ $p = 0,009$). На наш взгляд, это свидетельствует о достаточной наполненности времени и желании иметь больше, чем есть сейчас.

Относительно общения статистически значимых различий по группам не установлено. Большинство людей обеих групп больше всего поддерживают контакт с близкими родственниками (ОСО – 52,50 %; ОДП – 54,16 %), затем с друзьями и соседями (ОСО – 35,00 %; ОДП – 37,50 %), потом с дальними родственниками (ОСО – 5,00 %; ОДП – 4,17 %); предпочитают одиночество (ОСО – 7,50 %; ОДП – 4,17 %).

Чаще всего общение происходит несколько раз в месяц (ОСО – 60,71 %; ОДП – 36,84 % ($\phi^*_{эмп} = 1,622$; $p = 0,052$)), далее – несколько раз в неделю (ОСО – 17,87 %; ОДП – 26,32 %), затем – ежедневно (ОСО – 10,71 %; ОДП – 21,05 %) и в завершении – крайне редко (ОСО – 10,71 %; ОДП – 15,79 %).

Важно подчеркнуть: несмотря на то, что пенсионеры на домашнем обслуживании чаще отмечали общение с людьми в числе основных занятий и интересов, они реже осуществляют это общение, но при этом удовлетворены его частотой. По нашему мнению, это ещё раз характеризует активных пенсионеров как людей, имеющих большие притязания в жизни.

Кроме пунктов, касающихся образа жизни, анкета содержала вопросы о том, что значит для респондентов идеальная жизнь и каковы её критерии. Ведущими по частоте встречаемости в группе ре-

спондентов, зависящих от социальной помощи, являются ответы, связанные с семьей – 28,1 % («счастье в семье», «хорошие отношения с родными», «успехи близких», «здоровье близких», «семья рядом», «любовь и поддержка близких» и др.) и здоровьем – 21,1 %. Довольно часто также встречаются ответы, касающиеся занятости, – 10,5 % («интересное дело», «интересные занятия», «удовлетворенность от работы» и др.). У активных пенсионеров распределение ответов немного иное. Ведущей по-прежнему является категория «семья» – 22,0 %. Далее идут ответы, связанные с материальным достатком («желаемый материальный уровень», «обеспеченный хороший стол», «жилье» и др.), – 14,6 %, что в значительной степени превышает долю аналогичных ответов в группе ОСО – 1,8 % ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 2,536$; $p = 0,006$). На третьем месте находятся такие ответы, как «уверенность в завтрашнем дне», «спокойствие и уверенность в будущем», «стабильная жизнь (без катаклизмов, дефолтов, терроризма)» и др., – 9,8 %, что также значительно превышает соответствующий показатель в сравниваемой группе – 1,8 % ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 1,805$; $p = 0,036$). Такие различия могут говорить о желании людей и в дальнейшем иметь возможность вести привычный образ жизни, жить в достатке.

Интерес также представляет то, что некоторые ценности, критерии идеальной жизни встречаются только у респондентов одной из групп. В группе активных пенсионеров это «культурные интересы», «культурная жизнь» – 2 %, активная жизнь («активная, творческая, спортивная», «жить, любить, творить») – 2 %. В группе пенсионеров, зависящих от социальной помощи, это интерес к жизни – 5,3 %, свобода передвижения («умение ходить», «возможность двигаться без ограничений») – 3,5 %, «идеальная жизнь невозможна» – 5,3 %. Как видно, доля таких ответов невелика, тем не менее они демонстрируют отличительные особен-

ности изучаемых групп: стремление к активной, насыщенной жизни в противовес жизни в условиях, ограниченных состоянием здоровья.

В анкете мы также просили респондентов ответить на вопрос о том, хотят ли испытуемые что-то изменить в себе, в чем-то стать лучше, и если да, то указать, в чем именно. Получилось, что респонденты группы активных пенсионеров относятся к себе более критично: 63,2 % хотели бы что-то поменять в себе, в группе людей, находящихся на надомном социальном обслуживании, это количество составляет 41,4 %, хотя статистически значимых различий здесь нет. Люди из группы ОДП также дали практически в 2 раза больше ответов на одного человека в среднем – 1,11, в группе ОСО – 0,66.

Ответы на вопрос о том, в чем именно хотят стать лучше респонденты, оказались очень разнообразными и распределены по-разному в изучаемых группах. Первое место в обеих группах занимают ответы, которые встречались лишь единожды (ОСО – 31,6 %; ОДП – 23,8 %). Их мы отнесли к категории «Другое». Для группы ОСО – это, например, «стать более мобильной», «стать менее доверчивой», «не баловать детей и внуков», «быть добрее» и др.; для группы ОДП – «изучить компьютер», «поступать более обдуманно», «заниматься физкультурой» и др. В группе пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, далее идут ответы «Укрепить здоровье, не болеть» – 26,3 %, что оказалось значительно чаще по сравнению с группой активных пенсионеров – 4,8 % ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 2,013$; $p = 0,022$). Интересно также отметить, что формулировки с указанием на болезнь («не болеть», «перестать быть больной») встречались только в ответах группы ОСО. На третьем месте находится категория «Стать более терпимым к окружающим» («терпимее к чужим недостаткам», «чтобы не было срывов в общении с близкими», «быть ласковее с близкими» и др.) – 21,1 %.

У пенсионеров, ведущих активный образ жизни, вторыми по частоте встречаемости оказались ответы, касающиеся расширения кругозора и интересов («расширить кругозор», «разнообразие в интересах», «повысить уровень знаний в различных областях» и р.) – 23,8 %. В группе ОСО таких ответов не встречалось вовсе. Аналогично желание преобразиться внешне («похудеть», «избавиться от морщин») характерно только для респондентов группы ОДП – 9,5 %. На третьем месте в данной группе ответы категории «Стать более уравновешенным, спокойным» («стать спокойнее», «стать уравновешеннее», «не нервничать понапрасну» и др.) – 19,0 %.

В обеих группах респонденты затрачивают схожие по силе старания на то, чтобы изменить что-то в себе ($U = 49,0$; $p = 0,668$): ОДП – $Me = 4,0$; ОСО – $Me = 3,75$ по шкале от 1 до 7, что соответствует среднему уровню.

Подводя итоги, можно выделить следующие групповые особенности. В обеих группах основное время препровождения – чтение книг и газет. Тем не менее образ жизни пенсионеров, проводящих большую часть времени дома, отличается меньшим разнообразием и числом интересов и ежедневных занятий. Они чаще проводят своё время, общаясь с родственниками, в том числе по телефону, и довольно часто заняты просмотром телевизора. Активные же пенсионеры более ориентированы на увлечения и занятия творчеством, включая посещение кружков, и не отмечают среди основных занятий просмотр телевизора. Для них также характерны желание получить от жизни больше и стремление к саморазвитию. Они чаще хотят расширить свой кругозор и сферу интересов.

Для респондентов обеих групп ведущими критериями идеальной жизни являются ценности, связанные с семьёй. Наряду с этим в группе активных пенсионеров чаще отмечаются материальный достаток и уверенность в завтрашнем

дне. В то время как пенсионеры, зависящие от социальной помощи, чаще хотят укрепить здоровье, не болеть, т. е. их образ жизни существенно ограничен состоянием здоровья в противовес насыщенной различной деятельностью жизни респондентов другой группы.

Особенности временной перспективы

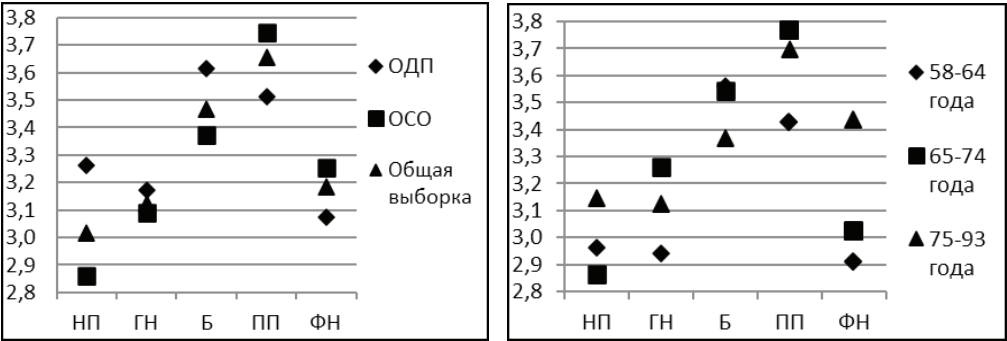
Ф. Зимбардо рассматривает временную перспективу как отражение убеждений, ценностей и установок, связанных со временем. Как ориентации (прошлое, настоящее, будущее) и установки временная перспектива представляет собой устойчивые личностные черты. Классифицируется пять основных временных ориентаций личности: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее и фаталистическое настоящее [4].

Опираясь на подход Ф. Зимбардо, А. Сырцова [13] выделяет конструкт сбалансированной временной перспективы, характеризующийся одновременно высокими показателями по шкалам «Позитивное прошлое» (ПП), «Гедонистическое настоящее» (ГН) и «Будущее» (Б) и низкими – по шкалам «Негативное прошлое» (НП) и «Фаталистическое настоящее» (ФН), т. е., когда человек без сожаления воспринимает своё прошлое, он в полной мере может интегрировать свой опыт в актуальные ситуации, с наслаждением и удовольствием относится к настоящим событиям, строит планы на будущее и реализует их. У людей со сбалансированной временной перспективой отмечаются [13] более высокая осмысленность жизни, удовлетворённость жизнью, а также жизнестойкость (способностью активного участия в происходящих событиях).

Данные теста ZPTI показывают, что преобладающими временными ориентациями как для общей выборки, так и для подгрупп ОСО и ОДП являются «Позитивное прошлое» и «Будущее» (рис. 1, табл. 2). Вместе с тем сбалансированная временная

перспектива наблюдается лишь у трети респондентов (общая выборка – 28,3 %, ОДП – 27,8 %, ОСО – 28,6 %). Такое распределение со снижением показателей

настоящего момента может указывать на уход от актуальных событий либо в ностальгические воспоминания о прошлом, либо в мечты о будущем.



Источник: составлено авторами.

Рис. 1 / Figure 1. Распределение средних значений по показателям временной перспективы личности в группах людей разных возрастов и ведущих различный образ жизни / Distribution of average values by indicators of the time perspective of the individual in groups of people of different ages and leading different lifestyles

Таблица 2 / Table 2

Значения среднего арифметического (М) и стандартного отклонения (σ) по показателям временной перспективы / Values of the arithmetic mean (M) and standard deviation (σ) for time perspective indicators

Факторы временной перспективы	Общая выборка (N = 46)	ОДП (n = 18)	ОСО (n = 28)	58–64 года (n = 11)	65–74 года (n = 14)	75–93 года (n = 21)
Негативное прошлое	3,02±0,70	3,26±0,60	2,86±0,72	2,96±0,71	2,86±0,62	3,15±0,75
Позитивное прошлое	3,65±0,48	3,51±0,48	3,75±0,46	3,42±0,38	3,77±0,41	3,70±0,53
Гедонистическое настоящее	3,12±0,37	3,17±0,41	3,09±0,35	2,94±0,36	3,26±0,34	3,12±0,37
Фаталистическое настоящее	3,18±0,53	3,07±0,53	3,25±0,52	2,91±0,37	3,02±0,38	3,43±0,58
Будущее	3,47±0,39	3,62±0,40	3,37±0,36	3,56±0,26	3,54±0,48	3,37±0,38

Примечание: Во всех группах по всем шкалам получены данные, соответствующие нормальному распределению. Серым цветом выделены ячейки, где есть статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента между сравниваемыми подгруппами.

Источник: составлено авторами.

Внутри самой структуры временной перспективы фактор «Позитивное прошлое» положительно взаимосвязан с «Гедонистическим настоящим» ($r_s = 0,358$; $p = 0,015$) и отрицательно – с «Фаталистическим настоящим»

($r_s = -0,375$; $p = 0,010$) и с «Негативным прошлым» ($r_s = -0,326$; $p = 0,027$). «Негативное прошлое» также коррелирует с «Фаталистическим настоящим» ($r_s = 0,475$; $p = 0,001$). Фактор «Будущее» не имеет связей с другими аспектами временной перспективы, являясь обособленным. Таким образом, ориентация на будущее в исследуемом возрастном диапазоне не зависит от прошлого опыта человека и его отношения к настоящим событиям.

Установлено также, что активные пенсионеры более ориентированы на будущее по сравнению с людьми, зависимыми от социальной помощи ($t = 2,128$; $p = 0,039$). Это свидетельствует о том, что им в большей степени свойственно строить планы, формулировать цели на будущее и направлять своё поведение на реализацию задуманного. Они видят в будущем больше возможностей по сравнению с людьми, большую часть времени проводящими дома. Вместе с тем структура временной перспективы респондентов группы ОДП отличается отсутствием интеграции её модусов: настоящего, прошлого и будущего. В то время как в группе ОСО наблюдаются те же связи, что и в общей выборке. Данный факт требует дополнительной проверки, поскольку может быть следствием недостаточной численности испытуемых группы ОДП.

По причине ограниченности выборки, возможно, также нет корреляций внутри структуры временной перспективы и в группах 58–64-летних и 65–74-летних людей.

Говоря о возрастных особенностях, можно отметить следующее: окончание трудовой деятельности и выход на пенсию связаны с глобальными изменениями образа жизни и самоидентичности, что, по всей видимости, находит своё отражение и в отношении ко времени – ведущими ориентациями в группе людей 58–64 лет являются «Позитивное прошлое» и «Будущее». Аспект настоящего выражен слабо, что свидетельствует о

кризисном этапе, поиске себя в новых актуальных жизненных условиях.

Далее, в период 65–74 лет возрастает ориентация на «Гедонистическое настоящее» ($t = -2,273$; $p = 0,033$) и «Позитивное прошлое» ($t = -2,157$; $p = 0,042$). Вместе с высокими показателями параметра «Будущее» временная перспектива становится более сбалансированной. Следует отметить, что в этой возрастной группе сбалансированная временная перспектива наблюдается чаще всего – 50,0 % по сравнению с группой 58–64-летних (36,4 %) и 75–93-летних (28,6 %).

После 75 лет категория «Позитивное прошлое» также остаётся одной из ведущих, но вместе со снижением показателей качества жизни, ухудшением здоровья и приближением окончания жизни значительно возрастает роль «Фаталистического настоящего» по сравнению с группой 58–64-летних ($t = -2,707$; $p = 0,011$) и с группой 65–74-летних ($t = -2,314$; $p = 0,027$). В этом возрастном периоде фаталистическое отношение к настоящему связано с оценкой своего прошлого: прямая зависимость с «Негативным прошлым» ($r_s = 0,656$; $p = 0,001$) и обратная – с «Позитивным прошлым» ($r_s = -0,550$; $p = 0,010$). Отметим, что и компоненты прошлого в этой группе взаимосвязаны между собой ($r_s = -0,557$; $p = 0,009$).

Установлено также в целом усиление ориентации на «Фаталистическое настоящее» по мере старения (общая выборка: $r_s = 0,325$, $p = 0,027$; ОДП: $r_s = 0,508$; $p = 0,032$), т. е. у людей с возрастом теряется вера в собственные силы и способность влиять на события жизни.

Однако стоит обратить внимание на то, что в группе ОСО связь «Фаталистического настоящего» с хронологическим возрастом не наблюдается.

В целом наши результаты соотносятся с данными, полученными А. Сырцовой [13]. Её исследование показало, что у людей старше 50 лет происходит возрастание фаталистической оценки событий

настоящего времени, а у людей старше 70 лет – увеличение ориентации на позитивные события прошлого.

Таким образом, можно отметить, что с точки зрения отношения ко времени период 64–75 лет является наиболее сбалансированным, когда все три аспекта времени актуализированы и интегрированы во временной перспективе личности.

Подчеркнём выраженность «Позитивного прошлого» во всех возрастных периодах, особенно после 65 лет. Как мы отмечали выше, этот фактор положительно связан с «Гедонистическим настоящим» и отрицательно – с «Фаталистическим настоящим». По всей видимости, приятные воспоминания и положительное отношение к своему прошлому являются ресурсным аспектом, поддерживающим пожилого человека и в настоящем времени.

Кроме того, многочисленные исследования [5; 7; 8; 9; 15], в том числе и наше [6; 10], показали, что с увеличением количества прожитых лет характерно усиление положительной иллюзии оценки возраста. Это означает, что людям свойственно оценивать себя моложе своих лет. Эта иллюзия, с одной стороны, позволяет человеку субъективно увеличивать свой временной ресурс, а с другой – усиливает идентификацию с собой в прошлом. Возможно, и поэтому фактор «Позитивного прошлого» является одним из ведущих как для общей выборки, так и для подгрупп, различных по образу жизни и возрасту. К аналогичным выводам относительно представленности прошлого и его компенсаторной функции в процессах биологического и социального старения также пришли Л. А. Головей с А. В. Кriuлиной в своём исследовании темпоральных характеристик личности пожилых людей [2].

Анализ групп людей, совместно или одиноко проживающих, не дал статистически значимых различий по показателям временной перспективы.

Работа с анкетой позволила нам содержательно наполнить аспекты времен-

ной перспективы. Относительно главных результатов, достигнутых к настоящему времени, в группах активных пенсионеров и пожилых людей, находящихся на надомном социальном обслуживании, статистически значимых различий нет. Тем не менее ответы распределились поразному. Для группы ОДП в порядке убывания:

1. ответы, которые встречались лишь единожды: «счастлива в личной жизни», «выжил при операции на сердце», «начал решать вопросы, которые откладывал на лучшие времена», «заставил себя бросить работу» и др. – 37,5 %;

2. в конкурсах, соревнованиях: «победа в конкурсе супербабушка», «участие в конкурсе супербабушка», «участие в конкурсе в качестве модели» – 18,8 %;

3. спокойствие: «спокойствие», «жизнь вошла в спокойное русло» – 12,5 %.

Важно отметить, что категории ответов из пунктов 2 и 3 встречались только в этой группе. В группе ОСО таких ответов не было. Здесь получилась другая последовательность:

1. ответы, которые встречались лишь единожды: «ни от кого не зависеть материально и физически», «вышла на улицу», «опубликовала 3 книги», «поняла, в чём моё призвание», «простила тех, кого не могла простить» и др. – 37,0 %;

2. помогаю другим людям: «помогаю учиться внукам и правнукам», «помогаю бывшим ученикам», «помогаю близким» – 11,1 %;

3. поддержание здоровья – 11,1 %;

4. никаких достижений – 11,1 %.

Категории пунктов 2, 3, 4 были представлены только в ответах респондентов группы ОСО. Для этой группы специфичными также оказались достижения детей и внуков (7,4 %). Таким образом, для пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, помимо своих достижений, важными аспектами являются успехи родных и близких, а также оказание им помощи. В то время как для активных пенсионеров, кроме

личных достижений, значимы победы и участие в публичных мероприятиях, конкурсах, соревнованиях.

Респонденты обеих групп удовлетворены степенью осуществления главных жизненных целей к настоящему моменту: ОДП – $M_e = 4,5$; ОСО – $M_e = 5,0$ по шкале от 1 до 7. При этом они приложили доста-

точно много усилий для их реализации: ОДП – $M_e = 5,0$; ОСО – $M_e = 6,0$ по шкале от 1 до 7.

При выстраивании целей на будущую жизнь мы просили респондентов отдельно указывать планы на ближайший год, на ближайшие 3 года и на всю жизнь. Ответы на эти вопросы представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Цели на ближнюю и дальнюю временную перспективу пожилых людей, ведущих различный образ жизни / Short-and long-term goals for older people with different lifestyles

Цели на ближайший год	Цели на ближайшие 3 года	Цели на всю жизнь
ОСО		
Поддерживать здоровье («следить за здоровьем», «улучшить здоровье», «сделать операцию на глаза», «сохранить память, мышление, внимание», «справляться со своими болезнями», «не заболеть ещё больше» и др.) – 40,0 %	Поддерживать здоровье; Ответы, которые встречались единожды («выходить на улицу», «взаимопонимание в семье», «трудно сказать, мне много лет» и др.) – 19,2 %	Поддерживать здоровье – 22,7 %
Ответы, которые встречались единожды («сохранить интерес к жизни», «научиться жить без сиделки», «взаимопонимание в семье», «продать сделанные мной изделия», «жить» и др.) – 26,7 %	Помощь внукам, родным; Съездить в путешествие – 11,5 %	Помощь внукам, родным; Съездить в путешествие; Ответы, которые встречались единожды («выходить на улицу», «взаимопонимание в семье» и др.) – 13,6 %
Помощь внукам, родным – 10,0 %		
ОДП		
Ответы, которые встречались единожды («сохранить то, что приобрела», «разнообразить повседневную жизнь», «не ухудшать качество жизни», «стать спокойнее», «посещение кружка рукоделия», «сделать подарки близким своими руками» и др.) – 33,3 %	Ответы, которые встречались единожды («переезд в комфортное жильё», «разнообразить повседневную жизнь», «не ухудшать качество жизни», «сделать ремонт в квартире») – 33,3 %	Поддерживать здоровье – 30,0%
Съездить в путешествие; Изучить что-то новое («научиться играть на гитаре», «расширить знания компьютерной грамотности», «продолжить изучать иностранный язык») – 19,0 %	Поддерживать здоровье; Помощь внукам, родным; Съездить в путешествие; Никаких не планирую – 16,7 %	Помощь внукам, родным; Никаких, не планирую; Ответы, которые встречались единожды («не ухудшать качество жизни», «прожить достойно») – 20,0 %
Поддерживать здоровье – 14,3 %		Сохранить интерес к жизни – 10 %

Источник: составлено авторами.

При планировании целей на ближайший год пожилые люди, зависимые от социальной помощи, значимо чаще указывали ответы, касающиеся поддержания здоровья ($\phi^* \text{эмп} = 2,089$; $p = 0,018$), в то время как активные пенсионеры чаще хотели изучить что-то новое (ОСО – 3,3 %, ОДП – 19,0 %, $\phi^* \text{эмп} = 1,884$; $p = 0,030$).

Статистически значимых различий среди целей на 3 года и на всю жизнь выявлено не было, тем не менее присутствует групповая специфика. У пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, категория «поддерживать здоровье» является актуальной на протяжении всех периодов. Она также часто встречается среди критериев идеальной жизни. При этом, нами установлено [6], что показатели физического компонента здоровья значимо ниже в этой группе. Таким образом, ограничения, связанные с состоянием здоровья, являются особо выраженными и значимыми для этой группы, что находит своё отражение и в выстраивании временной перспективы будущего.

Для группы активных пенсионеров поддержание здоровья приобретает ведущую значимость лишь в долгосрочной перспективе. Кроме того, в этой группе не удалось выделить наиболее выраженные общие цели на ближайший год и ближайшие 3 года. Это говорит о разнообразии интересов, ценностей и смыслов этих респондентов.

Специфичные ответы, встречающиеся только в одной из групп, были присущи лишь пенсионерам на надомном социальном обслуживании. Среди целей на ближайший год – это дожить до какого-либо события (6,7 %); на ближайшие три года – по 7,7 % дожить до какого-либо события, заниматься творчеством, изучить что-то новое, сохранить интерес к жизни; на всю жизнь – съездить в путешествие (13,6 %), заниматься творчеством (9,1 %), изучить что-то новое (9,1 %), ожидание ухода из жизни (9,1 %).

Стоит отметить, что по мере увеличения периода планирования количество

называемых целей сокращалось, из расчёта в среднем на одного человека (ОСО: на год – 1,03, на три года – 0,90, на всю жизнь – 0,76; ОДП: на год – 1,11, на три года – 0,63, на всю жизнь – 0,53). Выстраивание долгосрочной перспективы в обеих группах вызывало у большинства респондентов затруднения. При этом цели на ближайший год и отдалённую перспективу зачастую дублировались. Таким образом, пожилые люди в большей степени ориентированы на ближайшую временную перспективу. Указать конкретные причины этого трудно. Это может быть и ориентация на жизнь сегодняшним днём, и состояние здоровья, и нестабильная социально-экономическая ситуация и др.

Мы также задавали вопрос о том, насколько респонденты сейчас удовлетворены реализацией своих планов. В группе пенсионеров, зависимых от социальной помощи, средняя оценка равна 4,7 ($M = 4,0$), а в группе активных пожилых людей – 4,1 ($M = 4,0$). Эти результаты соответствуют среднему уровню по шкале от 1 до 7. При этом в обеих группах респонденты считают, что в будущем они будут довольны осуществлением своих намерений примерно в той же степени (ОСО: $M = 4,9$, $M_e = 5,5$; ОДП: $M = 4,0$, $M_e = 4,0$). В обеих группах испытуемые затрачивают средние по величине усилия на реализацию своих целей (ОСО: $M = 4,8$, $M_e = 6,0$; ОДП: $M = 4,6$, $M_e = 4,75$). Статистически значимых различий по всем трём вопросам между группами не установлено.

Не получены различия и в оценке ресурсов и препятствий, а также в способах достижения сформулированных планов. В ответах на эти вопросы мы оценивали то, какие факторы респонденты склонны больше указывать: внутренние или внешние. Все ответы испытуемых делились на группы по этому критерию, и, если число ответов в одной из групп превосходило на 2 и более, тогда мы считали факторы этой группы преобладающими. В итоге получилось, что среди способов достижения целей респонденты обеих групп чаще

называют свои действия (ОСО – 70,6 %, ОДП – 66,7 %). При оценке возможных помех и ресурсов, необходимых для реализации планов, наоборот, испытуемые чаще отмечают внешние факторы (ОСО: 82,4 % и 60,0 %; ОДП: 88,9 % и 54,5 % соответственно).

Выводы

1. Группа активных пенсионеров характеризуется большим разнообразием целей, занятий и увлечений как дома, так и вне его. Образ жизни пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, существенно ограничен состоянием их здоровья, что проявляется среди основных занятий и увлечений, желаемых изменений в себе, основных достижений в жизни и планов на ближайшее и дальнюю перспективу.

2. Пожилые люди, зависимые от социальной помощи, чаще проводят своё время, общаясь с родственниками, в том числе по телефону, и довольно часто заняты просмотром телевизора. Активные же пенсионеры чаще увлекаются и занимаются творчеством, включая посещение кружков, и не отмечают среди основных занятий просмотра телевизора. Для них также характерны желание получить от жизни больше и стремление к саморазвитию. Они чаще хотят расширить свой кругозор и сферу интересов.

3. Пожилые люди в большей степени ориентированы на ближайшую временную перспективу. У пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, на протяжении всех периодов планирования будущего является актуальной цель «поддерживать здоровье». В то время как для группы активных пенсионеров поддержание здоровья приобретает ведущую значимость лишь в долгосрочной временной перспективе. При планировании целей на ближайший год активные пенсионеры чаще хотят изучить что-то новое. Статистических значимых различий среди целей на 3 года и на всю жизнь выявлено не было.

4. Среди способов достижения целей респонденты обеих групп чаще называют свои действия. При оценке возможных помех и ресурсов, необходимых для реализации планов, – внешние факторы.

5. Респонденты обеих групп удовлетворены степенью осуществления жизненных целей, как уже достигнутых, так и актуальных. При этом они прикладывают достаточно много усилий для их реализации.

6. Выделить общие преобладающие основные жизненные достижения среди пожилых людей не удалось. Для пенсионеров, находящихся на надомном социальном обслуживании, помимо своих достижений, важными аспектами являются успехи родных и близких, а также оказание им помощи. В то время как для активных пенсионеров, кроме личных достижений, значимы победы и участие в публичных мероприятиях, конкурсах, соревнованиях.

7. Для респондентов обеих групп ведущими критериями идеальной жизни являются ценности, связанные с семьёй. Наряду с этим в группе активных пенсионеров чаще отмечаются материальный достаток и уверенность в завтрашнем дне. В то время как пенсионеры, зависимые от социальной помощи, чаще хотят укрепить здоровье, не болеть.

8. Сбалансированная временная перспектива наблюдается лишь у трети респондентов на этапе позднего онтогенеза. Преобладающие временные ориентации – это «Будущее» и «Позитивное прошлое». Отношение к прошлому и настоящему взаимосвязано между собой, в то время как модус будущего оказался обособленным. При этом положительное отношение к своему прошлому является ресурсным аспектом.

9. Совместное или одинокое проживание, так же как и образ жизни, не называется на преобладающих временных ориентациях («Будущее» и «Позитивное прошлое»). Однако активные пенсионеры в большей степени ориентированы на

будущее по сравнению с людьми, зависящими от социальной помощи.

10. С точки зрения отношения ко времени период 64–75 лет является наиболее сбалансированным, когда все три аспекта времени актуализированы и интегрированы во временной перспективе личности. По сравнению с возрастом 58–64 лет возрастает ориентация на «Гедонистическое настоящее» и «Позитивное прошлое». Ведущими ориентациями в группе людей 58–64 лет являются «Позитивное прошлое» и «Будущее». Аспект настоящего выражен слабо. После 75 лет категория «Позитивное прошлое» также остаётся одной из ведущих, но вместе с тем значительно возрастает роль «Фаталистического настоящего». Установлено также в целом усиление

ориентации на «Фаталистическое настоящее» по мере старения.

Итак, специфика образа жизни пожилых и старых людей вносит существенный вклад в отношение к временной перспективе, которая является координатами целеполагания, самореализации, регуляции поведения. Выявление проблемных моментов в организации времени и планирования будущего (фиксация на неодолимости настоящего момента – «Фаталистическое настоящее» или негативное отношение к собственному прошлому – «Негативное прошлое») позволяют наметить адресную психологическую помощь в системе социальной помощи пожилым людям для раскрытия потенциала личности и её ресурсов.

Статья поступила в редакцию 19.06.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 60–71.
2. Головей Л. А., Криулина А. В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. Вып. 1. С. 82–90.
3. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. М., 2002. 318 с.
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. СПб., 2010. 352 с.
5. Мелёхин А. И., Сергиенко Е. А. Предикторы субъективного возраста в пожилом и старческом возрасте // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 185–201.
6. Павлова Н. С., Сергиенко Е. А. Исследование качества жизни во взаимосвязи с субъективным возрастом на этапе позднего онтогенеза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 2. С. 36–53. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-2-36-53
7. Сергиенко Е. А. Когнитивная иллюзия возраста // Психология зрелости и старения. 2012. № 4 (60). С. 5–32.
8. Сергиенко Е. А. Субъективный возраст в самоопределении человека на временной дистанции его жизнедеятельности // Мир психологии. 2011. № 3 (67). С. 104–119.
9. Сергиенко Е. А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования: [сайт]. 2013. Т. 6. № 30. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.02.2019).
10. Сергиенко Е. А., Павлова Н. С. Ментальные ресурсы позднего онтогенеза // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 59–68. DOI: 10.22204/2410-4639-2019-104-04-59-68
11. Сергиенко Е. А., Харламенкова Н. Е. Психологические факторы благополучного старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 3. С. 243–257.
12. Стрижикская О. Ю. Самоотношение и временная транспектива личности в период поздней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 24 с.
13. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.
14. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.

15. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach // *Intern. Journal of behavioral development*. 2009. Vol. 33. № 1. P. 2–11.
16. Brandmaier A. M., Ram N., Wagner G. G., Gerstorf D. Terminal decline in well-being: The role of multi-indicator constellations of physical health and psychosocial correlates // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53 (5). P. 996–1012.

REFERENCES

1. Antsyferova L. I. [The late period of human life: types of aging and opportunities of the progressive development of the personality]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1996, vol. 17, no. 6, pp. 60–71.
2. Golovey L. A., Kriulina A. V. [The temporal characteristics of the personality of the elderly person]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. The Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, vol. 27, iss. 1, pp. 82–90.
3. Ermolaeva M. V. *Prakticheskaya psikhologiya starosti* [Practical psychology of elderly age]. Moscow, 2002. 318 p.
4. Zimbardo F. Boyd J. The time paradox (Russ. ed.: *Paradoks vremeni*. St. Petersburg, 2010. 352 p.).
5. Melekhin A. I., Sergienko E. A. [Predictors of subjective age in elderly and senile age]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2015, vol. 8, no. 3, pp. 185–201.
6. Pavlova N. S., Sergienko E. A. [The study of quality of life in correlation with subjective age in the late stage of ontogenesis]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2019, no. 2, pp. 36–53.
7. Sergienko E. A. [Cognitive illusion of age]. In: *Psikhologiya zrelosti i stareniya* [Psychology of maturity and aging], 2012, no. 4 (60), pp. 5–32.
8. Sergienko E. A. [Person's subjective age identity at the life time distance of his life activity]. In: *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2011, no. 3 (67), pp. 104–119.
9. Sergienko E. A. [Subjective and chronological age of the individual]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2013, vol. 6, no. 30. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 21.02.2019).
10. Sergienko E. A., Pavlova N. S. [Mental resources of late ontogeny]. In: *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy* [Bulletin of the Russian Foundation for basic research], 2019, no. 4 (104), pp. 59–68.
11. Sergienko E. A., Kharlamenkova N. E. [Psychological factors for successful ageing]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology and pedagogy], 2018, vol. 8, no. 3, pp. 243–257.
12. Strizhitskaya O. Yu. *Samootnoshenie i vremennaya transspektiva lichnosti v period pozdnei vzroslosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Self and temporary trans-perspective of personality in late adulthood: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. St. Petersburg, 2006. 24 p.
13. Syrtsova A. *Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Age dynamics of temporal perspective of personality: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2008. 25 p.
14. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. [Adaptation of the questionnaire temporal perspective of the individual by F. Zimbardo]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109.
15. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach. In: *Intern. Journal of behavioral development*, 2009, vol. 33, no. 1, pp. 2–11.
16. Brandmaier A. M., Ram N., Wagner G. G., Gerstorf D. Terminal decline in well-being: The role of multi-indicator constellations of physical health and psychosocial correlates. In: *Developmental Psychology*, 2017, vol. 53 (5), pp. 996–1012.

БЛАГОДАРНОСТИ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 17-29-02155 «Субъективные факторы психологического здоровья в современном обществе».

ACKNOWLEDGMENTS

The work was carried out with the financial support of RFBR № 17-29-02155 “Subjective factors of psychological health in modern society”.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Павлова Надежда Сергеевна – кандидат психологических наук, заведующий отделением социально-го обслуживания на дому Территориального центра социального обслуживания «Ломоносовский», филиала «Гагаринский»;
e-mail: makarachka@mail.ru

Сергиенко Елена Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН;
e-mail: elenas13@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nadezhda S. Pavlova – PhD in Psychology, Head of the Department of social services at home, Regional Center of Social Service “Lomonosovskii”, “Gagarinskii” branch;
e-mail: makarachka@mail.ru

Elena A. Sergienko – Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology RAS;
e-mail: elenas13@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Павлова Н. С., Сергиенко Е. А. Образ жизни пенсионеров и их отношение ко времени // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 46–61.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-46-61

FOR CITATION

Pavlova N. S., Sergienko E. A. Pensioners' Way of Living and Their Relation to Time. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 46–61.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-46-61

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-62-70

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z

Тарасова Е. М.*Пензенский государственный университет**440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40, Российская Федерация***Аннотация.**

Цель. Целью работы явилось обоснование необходимости изучения в психолого-педагогическом контексте характеристик поколения Z (центениалов), социализация которых происходит в радикально отличающихся от социализации предыдущих поколений условиях.

Процедура и методы исследования. Автором проведён анализ научных источников, позволивший систематизировать ряд тенденций в формировании психологических особенностей центениалов, предложены некоторые педагогические меры, адекватные особенностям восприятия и переработки информации представителями цифрового поколения.

Результаты проведённого исследования. Представлены результаты локального (28 чел.) эмпирического исследования, опровергающие данные некоторых научных источников о снижении нравственности у молодежи.

Теоретическая и/или практическая значимость. У студентов эмпирической выборки выявлена ориентация на взаимодействие, сотрудничество, обнаружены низкие уровни эгоистической и маргинальной ориентации, зафиксирована выраженность социально-психологической установки на альтруизм.

Ключевые слова: поколение Z, центениалы, цифровизация, психологические особенности поколения Z, студенты вуза

SOME PSYCHOLOGICAL FEATURES OF GENERATION Z STUDENTS

E. Tarasova*Penza State University**40 Krasnaya ul., Penza 440026, Russian Federation***Abstract.**

Purpose: the purpose of the article is to justify the need to study the characteristics of generation Z (centennials) in the psychological and pedagogical context, as their socialization occurs in radically different conditions from previous generations.

Methodology and Approach: the author analyzes scientific and popular sources, which allowed us to systematize a number of trends in the formation of psychological characteristics of centennials, and offers some pedagogical measures that are adequate to the peculiarities of perception and processing of information by representatives of the digital generation.

Results: the results of a local (28 people) empirical study are presented, which refute the data of some scientific studies on the decline in morals among modern youth.

Theoretical / practical significance: the students of the empirical sample showed a focus on interaction, cooperation, found low levels of egoistic and marginal orientation, recorded the severity of the socio-psychological attitude to altruism.

Keywords: generation Z, centennials, digitalization, psychological features of generation Z, university students

Введение

«Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в её реальном историческом бытии. Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке» [3, с. 15]. Эти слова Б. М. Бим-Бада, призывающие опираться на культурно-исторический подход, являются универсальной рекомендацией к организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях любого уровня, в том числе – вузах.

Наблюдения показывают, что студенты первых курсов вузов демонстрируют некоторые специфические ментальные и поведенческие характеристики, значительно отличающиеся от предыдущих поколений. Нетрудно предположить, что выросли и пришли в высшую школу те, кого называют «поколение Z», они будут основными субъектами образовательного процесса в ближайшие годы, поэтому для вузовской педагогики становится актуальнейшей задачей изучение психологических характеристик поколения Z (центениалов), социализация которых происходит в столь радикально отличающихся от социализации их предков условиях. Эти отличия связаны в первую очередь со стремительным распространением цифровых технологий. Справедливо указание Н. Н. Нечаева и Е. Е. Дурневой на необходимость применять культурно-историческую теорию деятельности к новой ситуации цифрового опосредования, провести анализ влияния интенсивного вовлечения детей и молодёжи в цифровую среду и цифровое общение на развитие у них высших психических функций, ценностей, мотивации, механизмов эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности [8].

Педагогам важно понять не только специфику установок, ценностей и мотивации цифрового поколения, но и то, как надо менять формы и содержание педагогического взаимодействия с ним.

Анализ проблемы

Понятие «поколение Z» появилось в рамках теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса (1991), адаптированной для России Е. М. Шамис (2003). Главная идея теории поколений состоит в том, что системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются под влиянием одних и тех же исторических событий и особенностей воспитания. По мнению Н. Хоува и В. Штрауса, доминирующее влияние на формирование ценностей поколения, кроме модели семейного воспитания, оказывают политические, экономические, социальные факторы и технологические события, которые сопровождали детей до 11–12 лет. Это влияние отражается на схожести гражданской позиции представителей поколения, их социальных и ценностных установок по отношению к миру, обществу и себе [13].

Подходы к отсчёту нижней границы рождения детей поколения Z варьируются, что связано с темпами и уровнем развития цифровых технологий в разных странах. В западной градации это чаще всего 1995 г., российские социологи склоняются к 2000 г. (для мегаполисов) и 2003 г. (для детей, рождённых в провинции). Таким образом, поколение Z сегодня составляют дети и молодёжь до 17–20 лет.

Анализ научных источников [2; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14] позволяет перечислить ряд тенденций в формировании психологических особенностей поколения Z:

– адаптация к необходимости очень быстро оценивать, фильтровать и структурировать огромные объёмы информации приводит к быстрому переключению внимания и хорошей способности к многозадачности;

- ощущение контроля над информацией из-за лёгкой возможности её поиска формирует чувство уверенности в себе;

- предпочтение маленьких объёмов информации, нежелание осваивать большие тексты и вообще предпочтение нетекстовой информации, аудиовизуальной коммуникации;

- клиповость мышления как способность краткого и красочного восприятия мира посредством короткого, яркого посыла, при этом в сознании возникает яркий, но фрагментарный и кратковременный образ, который тут же сменяется другими;

- краткосрочность целей и планов, в том числе из-за социальных сетей и рекламы, культивирующих принцип «здесь и сейчас»;

- это первое глобальное поколение – путешествуя по миру посредством интернета, центениалы считают государственные границы архаизмом и демонстрируют более высокий, чем у предыдущих поколений, уровень этнической, расовой, гендерной и прочих видов толерантности;

- отрицание иерархии, резкое снижение авторитета старших поколений вследствие смены ролей в межпоколенческой коммуникации – теперь старшие учатся у детей ориентироваться в новых технологиях;

- высокая степень доверительности в общении с родителями (в том числе из-за феномена, который Е. Шамис называет «профессиональным родительством», свойственным поколению X – родителям центениалов [11]);

- дружественная и доверительная семейная атмосфера, однако, порождает двойственный эффект у центениалов: с одной стороны, ценность семьи, умение коммуницировать, внутренняя свобода и развитый эмоциональный интеллект, с другой – эгоцентризм и инфантилизм;

- актуализация ценности здоровья – всё более модной становится ориентация на ЗОЖ, экологию здоровья;

- повышенная потребность в безопасности в условиях доступа к потоку ин-

формации об экономических кризисах, террористических актах, криминале, несчастных случаях, эпидемиях.

Д. Тэпскотт, автор понятия «сетевое поколение», указывает также, что новое поколение достаточно быстро распознаёт обман, ожидает честности и тактичности от собеседника, крайне негативно относится к цензуре, любит «приколы», жаждет инноваций и сотрудничества [14].

Это поколение имеет отличия от предыдущих даже на уровне психофизиологическом. Так, А. В. Сапа указывает, что цифровая революция, одним из следствий которой явилась возможность мгновенного доступа к любой информации, привела к изменениям в возрастном развитии нервной системы молодого поколения: «Поток неадаптированной для детского сознания информации, которую приходится потреблять современному школьнику, провоцирует повышенную возбудимость, впечатлительность, неусидчивость, суетливость и, в крайних случаях, – гиперактивность» [10, с. 7].

По нашему мнению, значительная часть публикаций о поколении центениалов, содержащая опасения по поводу влияния на молодёжь массового распространения гаджетов и скоростного интернета, отражает ригидные установки и стереотипные страхи людей в отношении любых технологических изменений. На самом деле сегодня абсолютных доказательств сугубо отрицательного или положительного влияния интернета на психологию подрастающего поколения нет, о чём свидетельствует новейшее исследование, проведённое коллективом учёных НИУ ВШЭ [7] (ими собраны и подвергнуты анализу так называемые «мифы» о рассматриваемом поколении из отечественных и зарубежных источников). Они, подводя итог данного анализа, пишут: «Сегодня отношение к подросткам и новым технологиям обретает характеристики так называемой “моральной паники”. Под “моральной паникой” подразумеваются ситуация, когда шокирующие заяв-

ления о чём-либо делают ещё до полной их эмпирической проверки. При этом существующие в обществе установки и призывы к изучению затронутых “моральной паникой” проблем только усугубляют ситуацию, в частности, создавая условия для фаворитизма в отношении тех исследований, которые поддерживают выдвинутые изначально предположения... Большинство списков “особенностей молодого поколения” составляются людьми более старшего возраста, которые зачастую воспринимают самих себя как представителей иного поколения. Взгляды некоторых из них в определённой степени могут быть подвержены описанным выше феноменам» [7, с. 37].

М. Пренски, введший в оборот ещё одно название поколения – «цифровые аборигены», обращает внимание на то, что сегодняшние студенты и школьники воспринимают и обрабатывают информацию иначе, чем предыдущие поколения, на которых была ориентирована и до сих пор ориентирована система образования (цит. по: [2]). Очевидно, что названные особенности поколения Z должны иметь адекватный отклик в педагогических практиках. При этом нужно учесть мнение Е. М. Шамис – она полагает, что студентам поколения Z важен не диплом, а сама суть образования [11].

Можно порекомендовать некоторые психолого-педагогические меры, призванные сделать обучение студентов поколения Z увлекательным и мотивирующим занятием.

– В процесс обучения максимально включать графическую и видеоинформацию (предлагаемые тексты сопровождать инфографикой, лекцию – иллюстрирующим видео), адекватную способам восприятия и коммуникации центениалов.

– Высокий темп работы студентов на занятии, например, посредством метода проекта или чередования образовательных форм, методов и приёмов. Ещё один эффективный способ: «геймификация» – использование игровых методов, кото-

рые для многих представителей поколения Z очень органичны в силу раннего приобщения к компьютерным играм. В противном случае их внимание уйдёт в персональный гаджет.

– Перевод традиционных для вуза консультаций, в том числе тьюторских бесед, в режим онлайн-консультаций как более привычной формы коммуникации для цифрового поколения (они, кроме прочего, экономят время преподавателя и студента). По этой же причине необходимо поощрять удалённую работу над групповыми проектами, при этом преподаватель тоже в зоне онлайн-доступа в качестве консультанта.

– Центениалы более критично и прагматично, чем прежние поколения обучающихся, относятся к необходимости усвоения больших объёмов информации, пользу и применимость которой они ставят под сомнение. Они ориентируются в проблеме разрыва между формальным образованием и необходимыми для будущей работы навыками. Преподавателю нужно уметь обосновать значение определённого учебного материала в контексте профессиональной важности или с точки зрения личностного роста.

– Реальный, а не декларируемый компетентностный подход – в образовании важен не объём учебной информации, а обучение студентов способам добывания и применения знаний.

Кроме названных выше психологических маркеров поколения Z, связанных с цифровизацией, исследователи фиксируют и некоторые другие черты современной студенческой молодёжи, детерминированные, очевидно, культурно-историческим контекстом. По данным П. А. Амбаровской и Г. Е. Зборовского, усиливается противоречие между ранним взрослением по одним показателям и инфантильностью по другим. Авторы видят в этом отражение усиливающегося дисхроноза между биологическим, психологическим и социальным временем рассматриваемой общности [1].

М. Н. Яковлева эмпирически выявила, что первостепенное значение для современных молодых людей имеет самореализация, при этом они продолжают ориентироваться на традиционные для российского общества базовые ценности семьи и работы. Основные изменения, констатирует автор, связаны с их более прагматическим подходом к жизни, снижением ценностей нравственно-этического характера, большей ориентацией на ценности либерального характера, свободу высказываний [12].

З. К. Малиева в своей диссертации (2019) говорит о проблеме морального отчуждения молодёжи от традиционных духовно-нравственных ценностей гуманизма, справедливости, патриотизма, гражданственности в современном прагматично-ориентированном информационном обществе в результате массового воздействия на личность экспоненциально растущих объёмов разноплановой информации. Она видит причины морального отчуждения молодёжи и в обусловленных информационным обществом их психологических нарушениях (поверхностность восприятия и мышления, неустойчивость моральных ценностей, отсутствие навыков рефлексии, деградация мыслительных способностей, патологическая деформация потребностей и мотивов, нарушение волевой регуляции поведения, формирование неадекватной самооценки, виртуальная зависимость) [6, с. 12]. При всём уважении к автору, нарисованный ею портрет молодёжи преувеличенно устрашающ и далёк от наших наблюдений в педагогической практике и контактах со студентами.

Чуть менее категорична в своём докторском исследовании А. В. Гущина (2019), высказывающая озабоченность тенденцией нравственного разложения общества, забвения морали, хранящей выработанные веками ценности и традиции [4, с. 3]. Одним из способов исправления такого положения она считает воспитание нравственности будущего

учителя на основе аксиолого-педагогического подхода.

Закономерно, что этические проблемы, вопросы нравственного сознания новых поколений в контексте глобального цифрового общества выходят на первый план исследований в педагогической и психологической науках (в психологии, в частности, появилась новая отрасль – этическая психология). Нравственность определяется как сложное, комплексное личностное образование, которое включает осознание и реализацию принятых в обществе моральных законов, норм и правил поведения, взаимоотношений между людьми, их моральные переживания [9, с. 38].

Эмпирическое исследование

Мы предприняли локальное исследование, чтобы подтвердить или опровергнуть данные о снижении нравственности у современных студентов и приведённые ранее утверждения, что поколению Z свойственны эгоцентризм и инфантилизм. В диагностике приняли участие 28 студентов 1-го и 2-го курсов бакалавриата Пензенского государственного университета (направление подготовки «психолого-педагогическое образование»). Для диагностики были выбраны методики «Диагностика интерактивной направленности личности» (Н. Е. Щуркова, в модификации Н. П. Фетискина) и «Диагностика личностной установки “альтруизм – эгоизм”» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов).

Первая методика позволяет выявить три вида ориентации личности: 1) эгоистическая ориентация – связана с преобладанием мотивов собственного благополучия, интересы и ценности других людей чаще всего игнорируются или рассматриваются прагматически; 2) ориентация на взаимодействие, сотрудничество – обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений, проявляется в эмпатии и интересе

к совместной деятельности (как правило, высокий показатель по этой шкале соответствует оптимальной социализации и адаптации); 3) маргинальная ориентация – склонность подчиняться обстоятельствам и импульсивность поведения (показатель отражает уровень инфантилизма, тенденцию к подражанию). Об

уровне сформированности каждого вида направленности можно говорить, исходя из следующих показателей: 24 балла и выше – высокий уровень; 14–23 балла – средний уровень; 13 баллов и менее – низкий уровень.

Результаты, полученные по данной методике, представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

**Интерактивная направленность личности студентов /
Interactive orientation of students' personality**

Тип направленности	Средний балл по группе
Эгоистическая ориентация	8,57
Ориентация на сотрудничество	12,14
Маргинальная ориентация	10,28

Источник: составлено автором.

Таким образом, в среднегрупповом выражении все виды ориентации проявлены в исследуемой выборке на низком уровне, что можно отнести к эффекту усреднённости. Однако и на индивидуальном уровне анализ не выявил большого разброса данных.

Сравнив попарно виды ориентации с помощью t-критерия Стьюдента, мы обнаружили отсутствие статистических различий между показателями трёх видов ориентаций: $t_{\text{мп.}} = 1,522$ между эгоистической ориентацией и ориентацией на сотрудничество, $t_{\text{мп.}} = 0,741$ между ориентацией на сотрудничество и маргинальной ориентацией, $t_{\text{мп.}} = 1,028$ между эгоистической и маргинальной ориентацией. При этом $t_{\text{кр.}} = 2,049$ при $p \leq 0.05$. Таким образом, полученные эмпирические значения t по всем проведённым сравнениям оказались в зоне незначимости.

Средние значения по группе свидетельствуют, что лидирует ориентация на взаимодействие, сотрудничество (12,4 б.), в аутсайдерах – эгоистическая ориентация (8,57 б.). Маргинальная ориентация, коррелирующая с инфантилизмом личности, выражена также весьма незначительно (10,28 б.). Если исходить из ключа, предложенного в методике «Диагностика ин-

терактивной направленности личности», показатель эгоистической ориентации очень низкий, маргинальной ориентации – просто низкий.

Следовательно, представления о высоких уровнях эгоцентризма и инфантилизма представителей поколения Z (большая часть студентов 1-го и 2-го курсов, очевидно, центениалы), растиражированные в публикациях, не подтверждаются в нашей конкретной выборке, а сравнительное превышение баллов по шкале «ориентация на взаимодействие, сотрудничество» подтверждает не очень часто упоминаемое в научно-популярных источниках стремление центениалов к командным формам деятельности в любой сфере.

Оговоримся, что мы, конечно, различаем феномены «эгоцентризм» (приписываемый центениалам) как неспособность человека к децентрации в межличностных контактах и «эгоизм» как нравственную категорию, проявляющуюся в сосредоточенности на собственной пользе, выгоде, в ущерб другим, но взаимосвязь и взаимодетерминацию этих двух внутриличностных феноменов отрицать трудно.

Результаты, полученные по методике «Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм» не требуют таблич-

ного представления, поскольку фиксируется лишь одно значение, отражающее вектор социально-психологической установки личности на альтруизм или эгоизм.

Средний балл по группе участвующих в диагностике студентов – 10,71. По условиям данной методики, сумма баллов больше 10 говорит о степени выраженности альтруизма личности (чем больше превышение, тем более выражена установка на альтруизм), желание помогать людям. Чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция. Отметим, что максимально возможный балл по всем вопросам методики – 15.

Таким образом, можно говорить в среднем групповом формате о гораздо большей выраженности у студентов-центениалов социально-психологической установки на альтруизм. Показатель установки на эгоизм в среднем по группе – 4,29 (получен вычитанием из общей суммы баллов (15) суммы баллов по показателю «альтруизм» (10,71)).

Здесь уместно сказать, что в психолого-педагогических исследованиях отмечается, что нравственная установка связывает нравственное сознание и практическое поведение, играет определяющую роль в формировании ценностно-смысловой сферы личности, её готовности и способности к нравственному выбору.

Заключение

Таким образом, результаты, полученные по обеим методикам, не дают ос-

нований говорить о реально присущем центениалам высоком уровне эгоизма и деформациях их ценностно-смысловой сферы в целом.

Безусловно, полученные в локальном исследовании данные не могут претендовать на статус абсолютно доказательных, тем более что на эти данные могли повлиять такие факторы, как характер получаемой студентами специальности (педагог-психолог – профессия из категории «помогающих», т. е. предполагающих по умолчанию альтруистические ориентации специалиста), и то, что г. Пенза не относится к городам-мегаполисам, в которых, возможно, обсуждаемые выше черты поколения Z выражены в большей степени. Однако проведённое исследование даёт некоторые основания для контраргументации к широко распространённым суждениям о проблемности, изъянах в генезисе (в том числе о неправых деформациях нравственной сферы) центениалов.

Подытоживая, можно констатировать, что в рамках остро актуальной психологической проблематики специфических черт представителей поколения Z обязательно изучению подлежат вопросы нравственного сознания у современных студентов, однако контекст их исследования не должен сопровождаться установками на центениалов как на поколение, разрушающее нравственные устои общества.

Статья поступила в редакцию 12.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Темпоральные характеристики и противоречия студенческой молодёжи как возрастной общности // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 72–80.
2. Безбогова М. С., Ионцева М. В. Социально-психологический портрет современной молодёжи // Мир науки: [сайт]. 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/DF/35PSMN616.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. М., 2002. 204 с.
4. Гущина А. В. Аксиолого-педагогическая концепция и модель воспитания нравственности будущего учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Самара, 2019. 47 с.
5. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 6–12.
6. Малиева З. К. Педагогическая система профилактики морального отчуждения обучающихся в образовательном процессе современного вуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Майкоп, 2019. 55 с.

7. Богачёва Н. В., Сивак Е. К. Мифы о «поколении Z». М., 2019. 56 с.
8. Нечаев Н. Н., Дурнева Е. Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.
9. Овчарова Р. В., Гизатуллина Э. Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: монография. Курган, 2011. 147 с.
10. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Продуктивная педагогика. 2015. № 8 (56). С. 2–9.
11. Шамис Е. М., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. 2-е изд. М., 2017. 138 с.
12. Яковлева М. Н. Динамика ценностных ориентаций современной молодёжи // Смыслы жизни российской интеллигенции / под ред. Ж. Т. Тощенко. М., 2018. С. 212–219.
13. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York, 1991. 649 p.
14. Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World, New York: McGraw-Hill, 2008. 384 p.

REFERENCES

1. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. [Temporal characteristics and contradictions of the student youth as the age of community]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2016, no. 4 (200), pp. 72–80.
2. Bezbogova M. S., Iontseva M. V. [Socio-psychological portrait of today]. In: *Mir nauki* [The world of science], 2016, vol. 4, no. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/DF/35PSMN616.pdf> (accessed: 15.01.2020).
3. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskaya antropologiya* [Pedagogical anthropology]. Moscow, 2002. 204 p.
4. Gushchina A. V. *Aksiologo-pedagogicheskaya kontseptsiya i model' vospitaniya nravstvennosti budushchego uchitelya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Axiological-pedagogical concept and the model of future teachers' morality development: abstract of D. thesis in Pedagogic sciences]. Samara, 2019. 47 p.
5. Kulakova A. B. [Generation Z: theoretical aspect]. In: *Voprosy territorial'nogo razvitiya* [Territorial development issues], 2018, no. 2 (42), pp. 6–12.
6. Malieva Z. K. *Pedagogicheskaya sistema profilaktiki moral'nogo otchuzhdeniya obuchayushchikhsya v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo vuza: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Educational system the prevention of moral alienation of students in the educational process of modern university: abstract of D. thesis in Pedagogic sciences]. Maykop, 2019. 55 p.
7. Bogacheva N. V., Sivak E. V. *Mify o «pokolenii Z»* [Myths about “generation Z”]. Moscow, 2019. 56 p.
8. Nechaev N. N., Durneva E. E. [Digital generation: psycho-pedagogical study of the problem]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 36–45.
9. Ovcharova R. V., Gizatullina E. R. *Razvitie nravstvennoi sfery lichnosti podrostka* [The development of moral sphere of the personality of the teenager]. Kurgan, 2011. 147 p.
10. Sapa A. V. [Generation Z – generation era FSES]. In: *Produktivnaya pedagogika* [Productive pedagogy], 2015, no. 8 (56), pp. 2–9.
11. Shamis E. M., Nikonov E. *Teoriya pokolenii. Neobyknovennyy Iks* [The theory of generations. Extraordinary X]. Moscow, 2017. 138 p.
12. Yakovleva M. N. [Dynamics of value orientations of modern youth]. In: Toshchenko Zh. T., ed. *Smysly zhizni rossiiskoi intelligentsii* [The meanings of life of the Russian intelligentsia]. Moscow, 2018, pp. 212–219.
13. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York, 1991. 649 p.
14. Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World, New York, McGraw-Hill, 2008. 384 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Тарасова Елена Михайловна – кандидат экономических наук, доцент кафедры прикладной психологии Пензенского государственного университета;
e-mail: MyRRaHHa@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena M. Tarasova – PhD in Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Psychology, Penza State University,
e-mail: MyRRaHHa@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Тарасова Е. М. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 62–70.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-62-70

FOR CITATION

Tarasova E. M. Some psychological features of generation Z students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 62–70.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-62-70

УДК 316.614.5

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-71-86

ПОНИМАНИЕ ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ У СЕБЯ И У ДРУГИХ

Филинкова Е. Б., Ковалев П. А.

Московский государственный областной университет

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация.

Цель. Изучение представлений детей-сирот о психологическом самочувствии и его характеристиках.

Процедура и методы исследования. Автором проведён анализ эмпирического материала, собранного с применением метода опроса в форме открытых вопросов и незаконченных предложений.

Результаты проведённого исследования. Определено, что психологическое самочувствие у себя дети-сироты определяют по характеристикам мотивационно-потребностных и эмоциональных состояний (внутренним их проявлениям), в то время как психологическое самочувствие у других – преимущественно по демонстрируемым внешним проявлениям состояний. Психологическое самочувствие в представлениях подростков связано с ситуациями удовлетворения потребностей (физиологических и социальных) и определяется деятельностью – её процессуальными и результативными характеристиками – или отсутствием деятельности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в понимание феномена психологического самочувствия и дополняют психологические портреты детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, психологическое самочувствие

UNDERSTANDING THEIR OWN AND OTHERS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING BY ORPHANS AND CHILDREN, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

E. Filinkova, P. Kovalev

Moscow Region State University

24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

Abstract.

Purpose. The purpose is to study representations of orphaned children about their psychological well-being and its characteristics.

Methodology and Approach. The author analyzes the empirical material collected with the use of the survey method in the form of open questions and unfinished sentences.

Results. It is determined that the psychological well-being of orphaned children is determined by the characteristics of motivational-need and emotional states (their internal manifestations), while the psychological well-being of others is predominant by the demonstrated external manifestations of states. Psychological well-being in the representations of adolescents is associated with situations of satisfaction of needs (physiological and social) and is determined by activity – its procedural and effective characteristics or lack of activity.

Theoretical and Practical Implications. The results of the study contribute to the understanding of the phenomenon of psychological well-being and complement the psychological portrait of children left without parental care.

Keywords: orphaned children, children left without parental care, psychological well-being

Введение

В современной психологии в последнее время значительное внимание уделяется проблемам социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в разных условиях проживания. Одним из эффективных инструментов социализации, позволяющим преодолевать многие недостатки социально-обеднённой среды детского дома, является детский оздоровительный лагерь (далее – ДОЛ). Ежегодно только в Москве около 2 тыс. воспитанников интернатных учреждений отправляются на отдых в детские оздоровительные лагеря, которые не только становятся местом организации досуговой деятельности детей, но и предоставляют им возможности получить значительный опыт социального взаимодействия. Однако практика показывает, что программы социокультурной деятельности, призванные создавать условия для социализации детей и подростков, воспитывающихся вне семьи, далеко не всегда оказываются эффективными и не выполняют поставленной задачи. Одной из причин этого является отсутствие в этих программах учёта отношения ребёнка к нахождению в ДОЛ, точнее, учёта его психологического самочувствия в данной ситуации. Актуальный практический запрос на решение проблем социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, диктует необходимость исследования феномена психологического самочувствия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях пребывания в ДОЛ.

Программа исследования

На первом этапе исследования мы ставили своей *целью* изучение представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о психологическом

самочувствии и его характеристиках. *Задачами* первого этапа являлись:

- 1) изучение представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о признаках психологического самочувствия разной модальности у себя;
- 2) изучение представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о признаках психологического самочувствия разной модальности у других;
- 3) изучение представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о ситуациях, ассоциирующихся с психологическим самочувствием разной модальности.

В исследовании принимали участие 115 воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на отдыхе в ДОЛ в летний период на протяжении 42 дней. Из них 64 человека находились в смешанных отрядах (воспитанники Центра содействия семейного воспитания (ЦССВ) с семейными сверстниками), 51 человек – в обособленных отрядах (только воспитанники ЦССВ). В исследовании приняли участие 55 мальчиков и 60 девочек, возраст участников исследования варьировался от 12 до 15 лет.

Основным методом исследования выступал опрос в форме открытых вопросов и незаконченных предложений.

Обработка результатов проводилась методом контент-анализа.

Основная гипотеза состояла в предположении, что психологическое самочувствие у себя дети-сироты определяют по характеристикам мотивационно-потребностных и эмоциональных состояний (внутренним их проявлениям), в то время как психологическое самочувствие у других – преимущественно по демонстрируемым внешним проявлениям состояний.

Анализ исследований Л. В. Кашкиной, А. Ю. Маленовой и Е. Е. Федотовой, Е. В. Харитоновой, Б. Н. Тугайбаевой, Е. Н. Холондович, посвящённых изучению психологического самочувствия, а также работ С. Д. Рифф, Н. Брэдберн, Э. Динер, связанных с изучением близкого явления психологического благополучия, показал, что психологическое самочувствие рассматривается большинством авторов как психологическое состояние и предполагает эмоциональную и когнитивную оценку человеком условий жизни и результатов собственной деятельности, определяющую степень и направленность активности личности [1; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Эмоциональная составляющая признаётся ведущей большинством авторов, однако в ряде исследований показана роль осознанности как когнитивного фактора, определяющего психологическое самочувствие [5; 10]. Психологическое самочувствие определяется совокупностью объективных внешних и субъективных внутренних факторов, где последним отводится главная роль. Внутренняя позиция человека, ценности, личностные смыслы выступают определяющими условиями психологического самочувствия, преломляющими внешние воздействия.

Для изучения понимания подростками психологического самочувствия необходимо употребление лексической единицы, привычной для обывденного словаря, понятной подросткам и соответствующей по сути основным характеристикам психологического самочувствия. Этим требованиям соответствует термин «настроение». С точки зрения С. Л. Рубинштейна, Н. Д. Левитова, Л. В. Куликова, настроение представляет собой оценку человеком обстоятельств жизни, зависящую от общего строения личности, системы её отношений, т. е., как и психологическое самочувствие, определяется совокупностью внешних и внутренних факторов [2; 3; 6]. В формировании настроения, с точки зрения

Л. В. Куликова, прослеживается влияние трёх факторов, соответствующих трём сферам психики – эмоциональной, когнитивной и мотивационной, среди которых эмоциональная, чувственная основа, как и в случае психологического самочувствия, преобладает, имеет определяющее значение [2]. Как и психологическое самочувствие, настроение выполняет «многие важные регулятивные функции, определяя характер деятельности и поведения в широком классе ситуаций, создавая базис для успешного, конструктивного продвижения к целям, для социальной адаптации и самореализации» [2, с. 41]. Характеризуя соотношение феноменов психологического самочувствия и настроения, Е. Н. Холондович рассматривает настроение как один из компонентов психологического самочувствия. Л. В. Куликов также рассматривает настроение как составляющую любого состояния, «которую следует отнести к верхнему уровню его регуляции» [2, с. 39].

Таким образом, сходство детерминации, функций феноменов настроения и психологического самочувствия, преобладание в них эмоционального содержания и понимание их взаимоотношений как части и целого позволяют оперировать в эмпирическом исследовании термином «настроение», используя его для изучения понимания подростками психологического самочувствия.

Результаты исследования и их обсуждение

Представления подростков, оставшихся без попечения родителей, о признаках психологического самочувствия у себя изучались посредством анализа ответов на прямые вопросы. Респонденты должны были продолжить соответствующие предложения: «Хорошее (плохое) настроение – это...» (см. табл. 1).

Понимание собственного положительного психологического самочувствия (ПС) у подростков-сирот основано на

Таблица 1 / Table 1

**Представления подростков, оставшихся без попечения родителей,
о признаках положительного психологического самочувствия у себя
(в % от общего количества высказываний) / Representations of teenagers left
without parental care about signs of positive psychological well-being at home
(in % from the total number of statements)**

Смысловая категория/подкатегория		Конкретные высказывания	Кол-во	Доля, %	
Эмоциональное состояние	внутренние проявления	Радостно, весело	46	21,3	
		Спокойно	22	10,2	
		Хорошо, здорово	40	18,5	
		ИТОГО	108	50	
	внешние проявления	Улыбаюсь	12	5,6	
		Смеюсь	6	2,8	
		ИТОГО	18	8,4	
ВСЕГО		126	58,4		
Мотивационное состояние	высокий уровень мотивации	Активный	8	3,7	
		Хочется участвовать во всём	6	2,8	
		Глаза горят	2	0,9	
		ИТОГО	16	7,4	
	занимается интересным делом (процесс деятельности)	Играю	12	5,65	
		Сажу в телефоне	7	3,2	
		Слушаю музыку	5	2,3	
		Занимаюсь спортом (играю в футбол, волейбол и пр.)	5	2,3	
		Рисую	2	0,9	
		Пою	1	0,45	
		ИТОГО	32	14,8	
		мотивация достижения (результат деятельности)	Получилось что-то сделать, достичь результата	1	0,45
	Выиграл, победил		1	0,45	
	ИТОГО		2	0,9	
ВСЕГО		50	23,1		
Удовлетворение потребностей	социальных	в общении, принятии группой	Когда не ссоримся с друзьями	5	2,3
			Много друзей	3	1,4
			Хорошо работает Wi-Fi	4	1,85
			ИТОГО	12	5,55
		в одиночестве	Когда не «достаю» вожатые	2	0,9
			Никто не трогает	7	3,2
			Сажу один (одна)	3	1,35
			ИТОГО	12	5,55
		во внимании со стороны окружающих	Подарили (купили) что-то	2	0,9
		ИТОГО	26	12,0	
		физиологических (в отдыхе, в питании)	Нормальная еда	5	2,3
			Отпустили гулять	2	0,9
	Развлечения, мероприятия («Идём на море», «Дискотека»)		4	1,85	
	Хорошая погода		3	1,4	
	ИТОГО		14	6,5	
	ВСЕГО	40	18,5		

Источник: составлено авторами.

одном или двух признаках из следующей их совокупности: чаще всего это оценка собственного эмоционального состояния (58,4 % всех высказываний), реже – самооценка состояния мотивационной сферы (23,1 %) и удовлетворённости как результата насыщения некоторой потребности (18,5 %).

Собственное эмоциональное состояние описывается подростками через внутренние (50,8 %) и внешние проявления (8,4 %). При значительном преобладании внутренних проявлений эмоционального состояния как показателей ПС их спектр неширок и сводится к упоминанию радости, спокойствия и общего недифференцированного позитивного состояния («хорошо», «здорово»), что может говорить о недостаточном понимании подростками оттенков эмоциональных состояний, а также о дефиците соответствующей лексики. Внешние признаки положительного ПС у подростков ограничиваются мимическими проявлениями радости («улыбаюсь», «смеюсь»).

Если подростки видят основным признаком собственного положительного ПС мотивационное состояние, они ориентируются при этом на высокий уровень мотивации, наличие интересного дела и достижение хорошего результата деятельности.

В наиболее многочисленной по количеству высказываний подкатегории «Занимается интересным делом» (14,8 %) упоминаются игровая, спортивная, творческая деятельность. По мнению подростков, сам процесс этой деятельности автоматически обуславливает хорошее ПС. В противоположность этому результат деятельности в связи с положительным самочувствием подростки упоминали крайне редко (0,9 % высказываний). Эти данные можно интерпретировать так: процесс деятельности более значим для ПС подростков чем результат с точки зрения формирования положительного ПС, поскольку эффект от участия в интересном деле (процессе), по всей видимо-

сти, сохраняется дольше, чем эффект от достижения цели.

Третьим признаком, по которому подростки, оставшиеся без попечения родителей, судят о наличии у себя положительного ПС, является состояние удовлетворённости различных потребностей. Наиболее значимым с этой точки зрения оказалось удовлетворение социальных потребностей (12,0 %): в общении, принятии группой, в одиночестве и во внимании со стороны окружающих. В то время как потребность в общении связана с решением задач подросткового возраста, потребность в одиночестве обусловлена дефицитом личного пространства и возможности уединения в условиях интернатных учреждений. В меньшей степени (6,5 % всех высказываний) позитивное ПС связано с удовлетворением физиологических потребностей, в том числе потребностей в отдыхе и вкусной еде.

Понимание собственного отрицательного психологического самочувствия основано у подростков, оставшихся без попечения родителей, на тех же признаках, что и положительного: чаще всего это оценка собственного эмоционального состояния (57,5 % всех высказываний), реже – удовлетворённости как результата насыщения некоторой потребности (27,4 %) и самооценка состояния мотивационной сферы (15,1 %).

При использовании эмоционального состояния в качестве признака негативного ПС подростки опирались в основном на его внутренние проявления (54,3 %), внешние использовались редко (3,2 %). Характеристики внутреннего проявления отрицательного самочувствия несколько более разнообразны, чем положительного, и включают эмоции грусти (30,6 %), тревоги (7 %), злости (5,9 %), а также обобщённые состояния – «плохо», «ужасно» (10,8 %). Внешние признаки негативного ПС у подростков однообразны и сводятся к проявлениям грусти («ною», «плачу»).

Удовлетворение потребностей как признак отрицательного психологического самочувствия в высказываниях подростков встречается чаще, чем аналогичная категория как признак положительного психологического самочувствия (27,4 и 18,5 % соответственно). Наибольший вклад в определение самочувствия как отрицательного вносит недостаточное удовлетворение социальных потребностей (19,9 %), среди которых выделены потребность в общении и принятии группой (9,7 %) и в одиночестве (10,2 %). Доля упоминаний удовлетворения физиологических потребностей осталась практически без изменений по сравнению с описаниями положительно-го самочувствия (7,5 %).

Мотивационные состояния, наоборот, служат признаком плохого ПС реже, чем хорошего (15,1 % высказываний против 23,1 %). Наиболее часто встречаются указания на низкий уровень мотивации, апатию, нежелание заниматься какой-либо деятельностью (11,8 % высказываний), в то время как процесс и результат деятельности являются признаком негативного ПС крайне редко (суммарно всего 3,3 % высказываний).

Таким образом, можно говорить, что собственное психологическое самочувствие определяется подростками, оставшимися без попечения родителей, на основании одного или нескольких признаков: оценок собственного эмоционального состояния, удовлетворённости и самооценки состояния мотивационной сферы. Понимание собственных эмоций в оценивании самочувствия у подростков в целом преобладает, что ни в коей мере не снижает значимости двух других признаков ПС. Скорее всего, оценивание собственного самочувствия носит в подростковом возрасте ситуативный характер, зачастую определяясь не самооценкой чего-либо, но фактом включённости в определённую ситуацию («отобрали телефон», «идём на тихий час», «слушаю музыку», «хорошо работает Wi-Fi», «играю в футбол»).

Для изучения представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о признаках, позволяющих определять психологическое самочувствие у других, нами задавался вопрос: «Назови признаки, по которым ты определяешь, что у твоего товарища хорошее (плохое) настроение» (см. табл. 2).

В описаниях признаков, позволяющих подросткам определить положительное ПС у других, явно доминируют оценки эмоциональных состояний (72 %), которые мы разделили на две группы: обобщённые – «радостный», «спокойно себя ведёт», «хорошо общается» – всего 20,8 % высказываний; конкретизированные (51,2 %), например, «смех», «довольное лицо».

Использование подростками мотивационных состояний как признаков положительного психологического самочувствия у других имело место почти в два раза реже, чем при выделении данных признаков ПС у себя (12,6 % и 23,1 %, соответственно), что вполне объяснимо: мотивационные состояния подростки легче распознают у себя, чем у других. Среди конкретных характеристик распознаваемых мотивационных состояний у других подростки указывают высокий уровень мотивации (7,2 %) и участие в определённой деятельности (5,4 %), не упоминая о её результативности (достижение или выигрыш).

Удовлетворение потребностей в качестве признака положительного самочувствия у других также встречается реже, чем в аналогичном оценивании ПС у себя (12,6 % против 18,5 %). При этом, если для понимания позитивного ПС у себя подростки опирались в равной степени на удовлетворение как потребности в общении, так и потребности в одиночестве (по 5,5 % высказываний), признаком позитивного ПС у других служит, по мнению подростков, в основном удовлетворённость потребности в общении (10,6 % высказываний против 1 % высказываний в подкатегории «удовлетворение

Таблица 2 / Table 2

Представления подростков, оставшихся без попечения родителей, о признаках, позволяющих определять положительное психологическое самочувствие у других (в % от количества высказываний) / Representations of teenagers left without parental care about the signs that can determine the positive psychological well-being of others (in % of the number of statements)

Смысловая категория/под-категория			Конкретные высказывания	Кол-во	Доля, %
Эмоциональное состояние	общая оценка эмоционального состояния	Радостный весёлый, позитивный	42	14,3	
		Спокойный, уравновешенный («Не бесится», «Спокойный», «Спокойно ведёт себя»)	12	4,1	
		«Хорошо общается», «нормально общается», «спокойно общается», «не достаёт меня»	7	2,4	
		ИТОГО	61	20,8	
	оценка, сделанная на основании конкретных внешних проявлений	Улыбка	48	16,4	
		Довольное лицо, радостное лицо	24	8,2	
		«Шутит», «прикалывается», «рассказывает смешное», «подкалывает всех»	18	6,1	
		Смех	56	19,1	
		Активность в движениях («Много ходит и машет руками»)	4	1,4	
		ИТОГО	150	51,2	
ВСЕГО			211	72,0	
Мотивационное состояние	высокий уровень мотивации	Активность	15	5,2	
		Желание участвовать в мероприятиях ДОЛ	6	2,0	
		ИТОГО	21	7,2	
	занимается интересным делом (процесс деятельности)	Играет	6	2,0	
		Занимается спортом	4	1,4	
		Занимается творческими видами деятельности	4	1,4	
		«Всё быстро делает»	2	0,7	
		ИТОГО	16	5,4	
ВСЕГО			37	12,6	
Удовлетворение потребностей	социальных	в общении, принятии группой	Сидит в соцсетях	3	1,0
			«Много общается», «Часто общается»	21	7,2
			«Интересуется моими делами», «понимает меня», «слушает меня»	3	1,0
			«Пытается меня рассмешить» и «хочет меня развеселить»	2	0,7
			«Не ругается», «не конфликтует»	2	0,7
			ИТОГО	31	10,6
		в одиночестве	«Уединился», «Ушел в себя»	3	1,0
	ИТОГО	34	11,6		
	физиологических (в отдыхе)	Сматривает фильмы, слушает музыку	3	1,0	
		ИТОГО	3	1,0	
ВСЕГО			37	12,6	
Отрицание		Никак	8	2,7	
		ИТОГО	8	2,7	

Источник: составлено авторами.

потребности в одиночестве»). Подобное соотношение, на наш взгляд, является признаком недостаточного уровня эмоционального и/или социального интеллекта у подростков, находящихся в условиях интернатных учреждений, которые, признавая значимость уединения для себя, не могут оценить эту же значимость для другого. Об этом же говорят ответы восьми респондентов (7,0 % выборки), которые не смогли или не захотели определить признаки положительного ПС у других.

Среди признаков отрицательного ПС у других аналогично случаю с позитивным ПС было выявлено преобладание эмоциональных состояний (68,5 % высказываний), включая как обобщённую его оценку (24,1 %), так и конкретные внешние проявления (44,4 %). В распознавании признаков состояний у других наблюдается та же закономерность, что и в распознавании их у себя: положительное психологическое самочувствие определяется в основном через эмоцию радости, в то время как отрицательное описывается различными эмоциями – грустью, злостью, страхом. Внешние проявления отрицательного самочувствия у других подростки описывают более разнообразно, чем их проявления у себя, включая в описания как вербальные, так и невербальные признаки злости и грусти.

Удовлетворение потребностей как признак отрицательного ПС подростки фиксируют чаще, чем удовлетворённость как признак положительного самочувствия, у других людей (21,2 % и 12,6 % соответственно). Очень значимой с этой точки зрения (19,1 % всех высказываний) является сознательное ограничение общения, т. е. подростки рассматривают удовлетворение потребности в одиночестве другими людьми как признак отрицательного психологического самочувствия, в то время как в собственном отношении удовлетворение этой потребности видится им и как признак положительного, и как признак отрицатель-

ного самочувствия. При этом общение с группой («сидит в соцсетях») подростки упоминают в качестве признака отрицательного психологического самочувствия у других крайне редко (2,1 % высказываний), в то время как недовольство собственным взаимодействием с группой является признаком негативного ПС заметно чаще (9,7 %).

Мотивационное состояние другого оказалось малозначимым для подростков в качестве базы для определения его отрицательного психологического самочувствия (6,2 % высказываний), что не совпадает со значимостью этого признака при определении негативного ПС у себя (15,1 %). Мы полагаем, что это связано с трудностями понимания подростками чужого мотивационного состояния, которое в отличие от эмоционального, далеко не всегда имеет внешние проявления. Усложнение задачи по фиксации негативных состояний других по сравнению с позитивными заметно по увеличению доли респондентов, затруднившихся или не захотевших ответить на данный вопрос (8,7 % выборки).

Таким образом, в отношении других подростки используют при определении психологического самочувствия те же признаки, что и в отношении себя. Однако сложности в понимании удовлетворённости, тем более мотивационного состояния другого определяют тот факт, что главным существенным признаком ПС другого становятся демонстрируемые субъектом или приписываемые ему эмоции.

Для изучения *представлений подростков, оставшихся без попечения родителей, о ситуациях, ассоциирующихся у них с психологическим самочувствием разной модальности*, нами задавались вопросы: «В каких ситуациях у тебя обычно бывает хорошее (плохое) настроение?» и «Чем ты обычно занимаешься, когда у тебя хорошее (плохое) настроение?» (см. табл. 3).

Среди ситуаций, связанных в представлениях подростков с психологическим самочувствием положительной

Таблица 3 / Table 3

Представления подростков, оставшихся без попечения родителей, о ситуациях, ассоциирующихся с психологическим самочувствием положительной модальности (в % от количества высказываний) / Representations of adolescents left without parental care about situations associated with psychological well-being of positive modality (in % from the number of statements)

Смысловая категория/ подкатегория		Конкретные высказывания	Кол- во	Доля, %	
Ситуации деятельности	результат деятельности	Достижение цели («Получается сделать то, что запланиро- вала» и пр.)	8	4,1	
		Победа, выигрыш («Победили в футболе», «Заняла первое место в конкурсе»)	11	5,6	
		ИТОГО	19	9,7	
	процесс деятельно- сти (интересующие виды деятельности)	Спортивная деятельность	12	6,2	
		Творческие виды деятельности	5	2,5	
		Чтение	3	1,5	
		Игровая деятельность (конкурсы, игры, идём на море)	5	2,5	
		ИТОГО	25	12,8	
	ВСЕГО		44	22,5	
Ситуации, связанные с удовлетворением потребностей	социальных	в общении, принятии свер- стниками и взрослыми	Занятие гаджетами (сиджу в телефоне, в интернете)	7	3,6
			Взаимодействие с друзьями («Гуляю с друзьями», «Общаем- ся с друзьями»)	17	8,7
			Взаимодействие с родственниками	7	3,6
			Отсутствие споров, конфликтов со сверстниками («Не ссо- римся с друзьями», «Не ругаемся с Наташей» и пр.)	22	11,3
			Отсутствие споров, конфликтов со взрослыми («Меня не ругают воспитатели»)	8	4,1
			Взаимопонимание («Меня слушают», «Меня понимают» и пр.)	6	3,1
			ИТОГО	67	34,4
		во внимании со стороны окру- жающих	Приобретение (купили или подарили что-то)	4	2,1
	в уединении	Одиночество, уединение («Когда меня не трогают, сиджу один» и пр.)	6	3,1	
		ИТОГО	77	39,6	
	физиологических (в отдыхе, пита- нии)	Вкусная еда	16	8,2	
		Просмотр фильмов	3	1,5	
		Ничего не делаю (отдыхаю, сплю)	6	3,1	
		ИТОГО	25	12,8	
		ВСЕГО	102	52,4	
Другое	Ситуации, не име- ющие конкретных признаков	«Когда весело», «радостно»	15	7,8	
		Спокойно («Когда на душе спокойно», «Когда ничего не боюсь»)	4	2,1	
		ИТОГО	19	9,7	
	Психологическое самочувствие не зависит от ситу- ации	Всегда	22	11,3	
		Не бывает	8	4,1	
		ИТОГО	30	15,4	
	ВСЕГО		49	25,1	

Источник: составлено авторами.

модальности, преобладают те, в которых имеет место удовлетворение каких-либо потребностей (52,4 % высказываний). Чаще речь идёт о социальных потребностях, реже о физиологических (39,6 и 12,8 % высказываний соответственно). Среди социальных потребностей наиболее часто в связи с положительным психологическим самочувствием подростки упоминали потребность в общении и принятии сверстниками и взрослыми (34,4 %). Первостепенная значимость ситуаций взаимодействия со сверстниками, определяющими ПС подростков, объясняется возрастной спецификой социальной ситуации развития, а значимость ситуаций взаимодействия со взрослыми – индивидуальной спецификой социальной ситуации развития, где формальный взрослый заменяет собой родителей. Небольшая часть высказываний указывает на ситуацию уединения как основу для положительного психологического самочувствия (3,1 %). В совокупность ситуаций, связанных с удовлетворением физиологических потребностей, включены ситуации, когда подростку предоставляется «вкусная еда» (8,2 % высказываний) и возможность отдохнуть (4,6 %).

Второй по значимости группой ситуаций, оказывающих положительное влияние на ПС подростков, являются те, которые связаны с деятельностью (22,5 % высказываний), её процессуальными и результативными характеристиками (12,8 и 9,7 % соответственно). Среди видов деятельности, определяющих положительное психологическое самочувствие, подростки наиболее часто называли различные виды спорта (6,2 %), занятие которыми не только удовлетворяет потребность в физической активности, но и создаёт ситуацию соревнования, возможность выигрыша. В качестве результата деятельности, определяющего положительное психологическое самочувствие, рассматриваются как достижения цели (запланированного результата) (4,1 %), так и победа, выигрыш (5,6 %).

Четвёртая часть высказываний (25,1 %) не содержала в себе определённой ситуации, которая бы однозначно детерминировала позитивное ПС. Эта группа высказываний была разделена нами на две подгруппы: «ситуации, не имеющие конкретных признаков», в которых респонденты делали основной акцент не на её содержание, а на собственное эмоциональное состояние («весело», «радостно», «спокойно»), и высказывания, говорящие о том, что «психологическое самочувствие не зависит от ситуации» («хорошее настроение всегда» либо «никогда не бывает»). Существование данной категории высказываний в целом говорит о слабой рефлексии частью подростков связи между жизненными ситуациями и собственным психологическим самочувствием.

Категории и подкатегории, выделенные нами при анализе ответов на вопрос о ситуациях, ассоциирующихся у подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, с негативным ПС, полностью совпадают с аналогичными категориями, определяющими ситуации с положительным ПС: доминируют ситуации, связанные с удовлетворением потребностей (77,2 % высказываний), значительно реже встречаются ситуации, связанные с деятельностью (9,8 %), присутствует группа неконкретных, неопределённых высказываний (13,0 %).

Основное отличие ситуаций, формирующих у подростков негативное ПС, от ситуаций, вызывающих положительное ПС, состоит в том, что негативное состояние вызывается невозможностью удовлетворения физиологических потребностей (сон, отдых, питание – всего 40,2 % высказываний), а социальные идут на втором месте (37,0 %), а в случае положительного самочувствия всё наоборот – важнейшую роль играет удовлетворение социальных потребностей, а физиологические отступают на второй план. Снижение значимости группы социальных потребностей, связанных в представлениях подростков с отрицательным

самочувствием, обусловлено уменьшением их разнообразия за счёт исчезновения таких социальных потребностей, как потребность в одиночестве и во внимании со стороны окружающих.

Вторым отличием ситуаций, формирующих у подростков негативное ПС, от ситуаций, вызывающих положительное ПС, является то, что отрицательное самочувствие определяется чаще ситуациями, связанными с отсутствием результата деятельности (7,6 %), в то время как положительное – с участием в деятельности, т. е. процессом.

Таким образом, среди ситуаций, определяющих положительное и отрицательное ПС, подростки выделяют две группы – связанные с удовлетворением потребностей (физиологических и социальных) и определяемые деятельностью (её процессуальными и результативными характеристиками). Кроме того, присутствует ряд высказываний, указывающих на недостаточное осознание подростками связи собственного ПС с конкретными жизненными ситуациями.

Представления подростков о деятельности показаны в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Представления подростков, оставшихся без попечения родителей, о деятельности, ассоциирующейся с психологическим самочувствием положительной модальности (в % от количества высказываний) / Representations of adolescents left without parental care about activities associated with psychological well-being of positive modality (in % from the number of statements)

Смысловая категория/ подкатегория		Конкретные высказывания	Кол- во	Доля, %
Наличие деятельности, связанной с удовлетворением потребностей, где активность – инструмент	в творчестве	«Рисую картины»	10	5,6
		«Танцую под весёлую музыку»	8	4,4
		«Громко пою»	4	2,2
		«Вышиваю», «Плету из бисера»	3	1,7
		ИТОГО	25	13,9
	социальных (в общении, в одобрении и принятии взрослыми)	Реальном («Болтаю с девчонками», «Общаюсь с друзьями»)	25	13,9
		Виртуальном («Общаюсь в соцсетях», «Переписываюсь в вiberе»)	9	5,0
		«Помогаю водителям готовить мероприятия», «Делаю то, что попросят водители», «Соглашаюсь участвовать в де-бильных играх»	6	3,33
		ИТОГО	40	22,2
	физиологических	Еда («Наедаюсь», «Ем всё подряд»)	7	3,9
		Купание («Моюсь»)	2	1,1
		Отдых («Сплю», «отдыхаю», «гуляю»)	26	14,5
		ИТОГО	35	19,5
	в комфорте	«Убираюсь»	3	1,7
	ВСЕГО		103	57,2

Продолжение таблицы 4 на с. 82

Наличие деятельности, связанной с удовлетворением потребностей, где активность – цель	физическая активность	Занятия спортом («Играю в футбол», «Волейбол», «Качаю мышцы», «Делаю зарядку»)	20	11,1
	деятельность вообще (любая деятельность)	Всё, разные дела, веселюсь, радуюсь, смеюсь	22	12,2
	активный отдых, познавательная активность	Игра («Рубимся в Мафию», «В картишки играем», «Играю в приставку», «Играю в телефоне»)	18	10,0
		Участие в конкурсах	3	1,7
		ИТОГО	21	11,7
	ВСЕГО		66	36,7
ВСЕГО			166	92,2
Отсутствие деятельности	«Ничем»		14	7,8
	ИТОГО		14	7,8

Источник: составлено авторами.

Все высказывания, относящиеся к деятельности, вызывающей у подростков позитивное психологическое самочувствие, подразделяются на две неравные категории: связанные с деятельностью – категория абсолютно доминирует (92,2 %) – и связанные с бездельем (7,8 %). Этот результат говорит о весомости для подростков из интернатных учреждений ситуации, когда они предоставлены сами себе и могут позволить что угодно, в том числе и ничегонеделание. Позитивное восприятие возможности ничем не заниматься обусловлено дефицитом у подростков-сирот личного времени, внешней заорганизованностью их жизни.

В рамках деятельностей, детерминирующих позитивное самочувствие, нами выделено две группы – деятельность, связанная с удовлетворением потребностей, где активность – инструмент (57,2 %), и деятельность, связанная с удовлетворением потребностей, где активность – цель (36,7 %). В первой группе преобладают виды деятельности, связанные с удовлетворением социальных (22,2 %) и физиологических (19,5 %) потребностей. Отметим, что деятельности, связанные

с удовлетворением социальных потребностей, соотносятся как с общением со сверстниками (объясняется возрастными задачами развития), так и с желанием быть принятым взрослым (объясняется важностью для части детей-сирот формирования привязанностей к формальным взрослым). Акцент на деятельности, связанных с удовлетворением физиологических потребностей у сирот, мы связываем не с объективной ситуацией дефицита питания или отдыха, а с малой возможностью выбора еды или способов отдыха в условиях интернатных учреждений. Часть подростков указывают на творческие виды деятельности, ассоциирующиеся в их представлениях с положительным психологическим самочувствием и способствующие выражению положительных эмоций (13,9 % высказываний).

Вторая группа деятельностей включает в себя игровую и познавательную (11,7 %), физическую (11,1 %) и общую неспецифическую активности (12,2 %). Для части подростков, таким образом, положительное психологическое самочувствие связано с возможностью реализации активности самой по себе.

Вывод, сделанный в предыдущем абзаце, подтверждается результатами по представлениям подростков-сирот о деятельности, вызывающей плохое самочувствие: с одной стороны, резко увеличивается доля тех, кто рассматривает отсутствие деятельности в негативном плане (28,9 % всех высказываний), с другой – снижается доля деятельностей, в которых ценна активность сама по себе (9,6 % против 36,7 % в случае позитивного ПС). Мы думаем, что значимость активности как самостоятельной цели обусловлена в данном случае в основном особенностями подросткового возраста, хотя, вероятно, некоторый вклад вносит тот факт, что дети живут вне семьи и их возможности в активности ограничены.

Возвращаясь к деятельностям, вызывающим, по мнению подростков-сирот, отрицательное самочувствие, стоит сказать, что это такие их виды, в которых активность выступает инструментом удовлетворения различных потребностей (61,5 %). Прежде всего это потребность в отдыхе (физиологическая потребность). Подросткам не нравится отдыхать, проводя время за чтением или просто лежа, ничего не делая, или слушать музыку, смотреть грустные фильмы (всего 38,6 % всех высказываний). В определённой степени на негативизации самочувствия подростка в данном случае сказывается пассивность такого отдыха, что согласуется со сделанным выше выводом, но в то же время настораживает, что чтение и музыка являются факторами отрицательного эмоционального состояния. С другой стороны, указанные виды деятельности (чтение, музыка, просмотр фильмов) могут рассматриваться подростками не как фактор, определяющий отрицательное ПС, а как следствие, т. е. выбор этих деятельностей обусловлен уже имеющимся отрицательным ПС. В этом случае их можно рассматривать как способы проживания негативного ПС, приёмы саморегуляции.

Очень близкой к ситуации пассивного отдыха является время, когда подросток

«думает о жизни», «размышляет о себе», «думает о будущем». Эти размышления однозначно носят отрицательную окраску и формируют соответствующее самочувствие. Таких высказываний немного, всего 7 единиц (3,7 %), но они очень показательны: дети, находящиеся вне семьи, боятся будущего, и можно предположить, что высокое стремление к активности у подростков из интернатов вызвано не в последнюю очередь желанием отвлечься, не думать о себе и собственных жизненных перспективах. Как и в предыдущем абзаце, размышления о будущем в связи с отрицательным ПС можно интерпретировать иначе: они не порождают ПС, а рассматриваются подростками как его следствие.

Ухудшение психологического самочувствия возможно и за счёт снижения социальной активности: «сижу один в комнате», «прячусь под одеяло», «ни с кем не общаюсь», «никого не хочу видеть» (всего 15,9 % высказываний). Вынужденное одиночество, как уже говорилось выше, подростки рассматривают чаще всего в негативном ключе, однако таким же образом могут сказаться на самочувствии подростка не только реальная физическая или психологическая изоляция, но и переход на общение в виртуальную реальность, когда дети «зависают в соцсетях», просто «сидят в интернете» (5,4 %). Возможно, в данном случае сказывается обилие сайтов для детей и подростков, несущих сильный отрицательный по смыслу и эмоциям заряд.

Таким образом, ПС положительной и отрицательной модальности подростки связывают с деятельностями, направленными на удовлетворение физиологических и социальных потребностей, с активностью (физической, игровой, познавательной) как самостоятельной ценностью и с отсутствием любой деятельности.

Полученные результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что психологическое самочувствие у себя дети-сироты определяют

по характеристикам мотивационно-потребностных и эмоциональных состояний (внутренним их проявлениям), в то время как психологическое самочувствие у других – преимущественно по демонстрируемым внешним проявлениям состояний.

Заключение

1. Собственное психологическое самочувствие определяется подростками, оставшимися без попечения родителей, на основании одного или нескольких признаков: оценок собственного эмоционального состояния, удовлетворённости и самооценки состояния мотивационной сферы. Рефлексия эмоций является ведущим признаком при оценивании подростками собственного самочувствия.

2. В отношении других подростки используют при определении психологического самочувствия те же признаки, что и в отношении себя. При этом роль эмоциональных проявлений, прежде всего внешних, становится не просто ведущей, а доминирующей, что мы связываем со сложностями в понимании мотивационного состояния и удовлетворённости другого.

3. Среди ситуаций, ассоциирующихся у подростков с психологическим самочувствием разной модальности, выделяются две группы – связанные с удовлетворением потребностей (физиологических и социальных) и определяемые деятельностью (её процессуальными и результативными характеристиками).

4. Положительное самочувствие чаще связывается в сознании подростков с ситуациями, в которых они могут удовлетворить свои социальные потребности и/или заниматься интересной деятельностью. Позитивное самочувствие у подростков из интернатных учреждений возникает в процессе игр (прежде всего спортивных), однако такой же эффект иногда вызывает участие подростка в любом виде активности. С другой стороны, значимой с этой точки зрения ситуацией является момент, когда подростки могут *ничего* не делать. Позитивное восприятие возможности ничем не заниматься обусловлено дефицитом у подростков-сирот личного времени, внешней заорганизованностью их жизни.

5. Отрицательное самочувствие ассоциируется у подростков с ситуациями малой удовлетворённости физиологических потребностей (в еде и отдыхе) и недостижением результата. Детям из интернатных учреждений не нравятся пассивный отдых, особенно когда он носит вынужденный характер, а также время, когда они вольно или невольно задумываются о своей жизни и своём будущем. Акцент, сделанный подростками-сиротами на низкой удовлетворённости потребностей физиологического уровня, мы связываем с малой возможностью *выбора* еды или способов отдыха в условиях интернатных учреждений.

Статья поступила в редакцию 30.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкина Л. В. Психологическое самочувствие населения многопрофильного города европейского севера // *Экология человека*. 2013. № 2. С. 46–51.
2. Куликов Л. В. Регулятивные функции настроения // *Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Омск, 2017. С. 38–41.
3. Левитов Н. Д. Настроение // *Психические состояния* / сост., общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 170–174.
4. Маленова А. Ю., Федотова Е. Е. Эмоциональное самочувствие как индикатор психологического благополучия молодежи // *Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы Третьей Международной научной конференции*. Казань, 2018. С. 318–320.
5. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики // *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9. № 2. С. 23–37.

6. Рубинштейн С. Л. Настроения // Психические состояния / сост., общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2001. С. 167–170.
7. Тугайбаева Б. Н. Некоторые вопросы изучения психологического самочувствия личности в исторической психологии // Человек и мир. 2018. Т. 2. № 3 (5). С. 87–99.
8. Харитонов Е. В. Психологическое самочувствие личности и его составляющие // Человек. Искусство. Вселенная. 2018. № 1. С. 166–171.
9. Холондович Е. Н. Психологическое самочувствие человека как психологическая проблема // Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 4 (12). С. 61–81.
10. Шульга Т. И. Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 36–50. DOI: 10.17759/pse.2019240403
11. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 320 p.
12. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. 2012. No. 55. P. 34–43.
13. Ryff C. D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology: age, aging, and the aged. San Diego, CA: Academic Press, 1996. P. 365–369.

REFERENCES

1. Kashkina L. V. [Psychological well-being of the population of the multidisciplinary European city of the North]. In: *Ekologiya cheloveka* [Human ecology], 2013, no. 2, pp. 46–51.
2. Kulikov L. V. [The regulatory functions of mood]. In: *Samoregulyatsiya lichnosti v kontekste zhiznedeyatel'nosti: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Self-identity in the context of life: materials of all-Russian scientific-practical conference with international participation]. Omsk, 2017, pp. 38–41.
3. Levitov N. D. [Mood]. In: Kulikov L. V., comp., ed. *Psikhicheskie sostoyaniya* [Mental status]. St. Petersburg, 2001, pp. 170–174.
4. Malenova A. Yu., Fedotova E. E. [Emotional well-being as an indicator of psychological well-being of youth]. In: *Psikhologiya sostoyanii cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy: materialy Tret'ei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [The psychology of the human condition: actual theoretical and applied problems: materials of the Third International scientific conference]. Kazan, 2018, pp. 318–320.
5. Prokhorov A. O. [Mental representations of mental states: phenomenological and experimental characteristics]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2016, vol. 9, no. 2, pp. 23–37.
6. Rubinshtein S. L. [Mood]. In: Kulikov L. V., comp., ed. *Psikhicheskie sostoyaniya* [Mental status]. St. Petersburg, 2001, pp. 167–170.
7. Tugaibaeva B. N. [Some of the study of psychological well-being of the individual in historical psychology]. In: *Chelovek i mir* [Man and the world], 2018, vol. 2, no. 3 (5), pp. 87–99.
8. Kharitonova E. V. [Psychological well-being of the individual and its components]. In: *Chelovek. Iskustvo. Vseennaya* [People. Art. The universe], 2018, no. 1, pp. 166–171.
9. Kholondovich E. N. [Psychological well-being as a psychological problem]. In: *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Social and economic psychology], 2018, vol. 3, no. 4 (12), pp. 61–81.
10. Shul'ga T. I. [Awareness of adolescent orphans and adolescents left without parental care as a factor of psychological well-being]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 4, pp. 36–50.
11. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 320 p.
12. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. In: *American Psychologist*, 2012, no. 55, pp. 34–43.
13. Ryff C. D. Psychological Well-Being. In: *Encyclopedia of Gerontology: age, aging, and the aged*. San Diego, CA: Academic Press, 1996, pp. 365–369.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Филинкова Евгения Борисовна – кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: Jane421@ya.ru

Ковалев Павел Александрович – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: Pavelkovalev0611@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Evgeniya B. Filinkova – PhD in psychological Sciences, Professor of the Department of social psychology, faculty of psychology, Moscow Region State University,
e-mail: Jane421@ya.ru

Pavel A. Kovalev – post-graduate student of the Department of social psychology, faculty of psychology, Moscow Region State University,
e-mail: Pavelkovalev0611@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Филинкова Е. Б., Ковалев П. А. Понимание детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, психологического самочувствия у себя и у других // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 71–86.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-71-86

FOR CITATION

Filinkova E. B., Kovalev P. A. Understanding their own and others' psychological well-being by orphans and children, left without parental care. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 71–86.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-71-86

РАЗДЕЛ III.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-87-100

ОПРОСНИК «ВОЗРАСТНО-СТАТУСНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКА»: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Гаврилова Т. А., Швец Ф. А.

*Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики)
692500, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Некрасова, д. 35, Российская Федерация*

Аннотация.

Цель. Целью работы является представление опросника «Возрастно-статусное самосознание подростка» в аспекте его психометрической апробации.

Процедура и методы исследования. Основное содержание исследования составляет психометрическое обоснование авторского опросника «Возрастно-статусное самосознание подростка». Авторами на двух выборках проведён факторный анализ результатов ответов на пункты опросника при помощи метода главных компонент, проанализированы внутренняя согласованность опросника по Кронбаху, а также ретестовая надёжность и парциальная конструктивная валидность.

Результаты проведённого исследования. На основании исследования выявлена четырёхфакторная структура опросника: «чувство взрослости», «нежелание взрослеть», «чувство переменчиво-промежуточного статуса», «удовлетворённость возрастом». Показано наличие высокой внутренней согласованности у шкал «нежелание взрослеть» и «удовлетворённость своим возрастом», умеренной у шкалы «чувство взрослости» и слабой у шкалы «чувство переменчиво-промежуточного статуса». Обнаружены также высокая ретестовая надёжность всех шкал и наличие конструктивной валидности у шкал «чувство взрослости», «нежелание взрослеть» и «удовлетворённость своим возрастом».

Теоретическая и практическая значимость. Авторами предложен инструмент для оценки психологических аспектов отношения подростков к взрослости в арсенале методик исследования в области психологии развития, социальной психологии и психологии личности.

Ключевые слова: взросление, подростковое самосознание, чувство взрослости, возрастно-статусное самосознание, опросники

QUESTIONNAIRE “AGE-STATUS SELF-CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS”: THEORETICAL AND PSYCHOMETRIC SUBSTANTIATION

T. Gavrilova, F. Shvets

*Far Eastern Federal University, FEPU branch in Ussuriysk (School of Education)
35 Nekrasova ul., Ussuriysk, Primorsky reg., 692500, Russian Federation*

© CC BY Гаврилова Т. А., Швец Ф. А., 2020.

Abstract.

Purpose: The purpose of the article is to present the questionnaire “Age- status self –awareness” in the aspect of its psychometric testing.

Procedure and research methods: The main content of the study is the psychometric justification of the author’s questionnaire “Age-status self-awareness of adolescents”. In two samples, the authors conducted a factor analysis of the results of the answers to the questionnaire items using the principal component method, analyzed the internal consistency of the Kronbach questionnaire, as well as the retest reliability and partial construct validity

Results: Based on the study, the four-factor structure of the questionnaire was revealed: “a feeling of adulthood”, “unwillingness to grow up”, “a feeling of changeable-intermediate status”, “satisfaction with age”. The presence of high internal consistency on the scales “unwillingness to grow up” and “satisfaction with age”, moderate on the scale “feeling of adulthood” and weak on the scale “sense of changeable-intermediate status” is shown. The high retest reliability of all scales and the presence of construct validity on the scales “feeling of adulthood”, “unwillingness to grow up” and “satisfaction with age” was also found.

Theoretical / practical relevance: The authors proposed an instrument for assessing the psychological aspects of adolescent attitudes toward adulthood in the arsenal of research methods in the fields of developmental psychology, social psychology and personality psychology.

Keywords: growing up, adolescence, adolescent self-awareness, sense of maturity, age-status self-awareness, questionnaires

Введение

Изучение подросткового самосознания в отечественной психологии имеет давнюю историю (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин). Интерес к его возрастнo-статусному аспекту возник с момента выделения Д. Б. Элькониным и Т. В. Драгуновой такого психологического явления, как «чувство взрослости».

В настоящее время вопрос отношения к взрослости в период взросления продолжает сохранять свою актуальность, так как современный социум прямо или косвенно ориентирован на взрослеющих и взрослых людей [12]. Однако в сегодняшнем постиндустриальном пространстве меняется контекст изучения данной проблемы. Если раньше возрастное изменение самосознания, взросление осуществлялось посредством ступенчатой стратификации, обеспечиваясь среди прочего ритуализацией и символизацией переходов, то сегодня эти устойчивые практики исчезают. Как отмечает К. Н. Поливанова [8], «в современных условиях институциональные формы взросления диверсифицируются, такие классические конструкторы как “возраст”

и “детство” подвергаются сомнению и часто оказываются невалидными для описания современной ситуации. Усиливаются процессы индивидуализации». Развитие личности становится более вариативным и зависящим от индивидуальной рефлексивности. Более того, наблюдается своеобразное замедление взросления, что в социологии нашло своё отражение в появлении концепции Дж. Арнетта [14] о «развивающейся взрослости» (*emerging adulthood*) как новом периоде возрастного развития, который качественно отличается от подросткового и который нельзя считать ни продолжением подросткового, ни затянувшимся подростковым возрастом. Это 18–25-летние молодые люди, которые не считают себя ни взрослыми, ни подростками и не являются таковыми. В этом же контексте особый интерес вызывают и исследования «субъективной взрослости» [15; 16; 18], и сравнительные исследования взрослых активностей у молодёжи разных поколений [19].

В своей ранее опубликованной статье «Самооценка взрослости у школьников 80-х гг. XX века и 10-х гг. XXI века» [6] мы эмпирически подтвердили замеченную

многими коллегами тенденцию к ослаблению «чувства взрослости» у современных 14–17-летних школьников. Одни авторы [1; 7; 13] связывают такие изменения с инфантилизацией, другие [11] – с установленным ими фактом снижения уровня рефлексивности у взрослеющих. Ряд авторов [4; 9] отмечает негативный имидж взрослой жизни у подрастающего поколения, что может обесценивать образ взрослого в качестве эталона поведения.

С другой стороны, сам факт более редкого проявления чувства взрослости у подростков может, напротив, говорить о более зрелом их отношении к вопросу оценки собственной взрослости. Осознанная установка «не торопиться взрослеть» у молодёжи 2010-х гг. связана скорее с пониманием сложности конструирования своей взрослости, а не с их инфантилизацией или «бездуховностью» – таковы выводы недавнего социологического исследования [5]. В другом исследовании во главу угла ставится неопределённость современной социальной среды взрослости, связанная с ростом количества возможных способов прожить свою жизнь, открытостью для подростка огромной массы информации о взрослости и будущем [2]. Возможно, действительное усложнение взрослой жизни и более развитое, чем у их сверстников середины прошлого века, критическое мышление порождают отмечаемые исследователями особенности самосознания современных российских подростков.

Рассматривая обсуждаемую проблему, мы пришли к предположению о целесообразности изучения не только подростковой самооценки собственной взрослости, но и отношения подростков к статусу ребёнка и к статусу промежуточного между детством и взрослостью возраста. Этот круг самооценок подростка назван нами возрастно-статусным самосознанием. Помимо возрастно-статусных самооценок, мы сочли необходимым включить в этот концепт также

и параметр эмоционально-мотивационной оценки каждого возрастного статуса, памятуя о положении Б. Заззо [20] о важности удовлетворённости своим возрастом как показателя благополучия возрастного развития ребёнка. Таким образом, изучение самооценки взрослости переросло в исследование возрастно-статусного самосознания личности на этапе перехода от детства к взрослости. Под возрастно-статусным самосознанием мы понимаем динамическое единство знания и отношения личности к своему возрастному статусу в контексте различных возрастных идентификаций и эмоционально-мотивационных характеристик, связанных с ними. Сформулированный нами конструкт представляется нам перспективным для изучения самосознания личности на этапе перехода от детства к взрослости, поскольку позволяет выявить не только наличие (или отсутствие) чувства взрослости, но и тот возрастной статус, в котором взрослеющий осознаёт себя в настоящий момент.

Для исследования психологических аспектов взросления на этапе перехода от детства к взрослости нами был разработан и неоднократно использован опросник «Возрастно-статусное самосознание подростка».

Целью данной работы является представление опросника «Возрастно-статусное самосознание подростка» в аспекте его психометрической апробации.

Содержание опросника представлено 13 утверждениями, охватывающими два компонента самосознания: когнитивный и аффективный (табл. 1). Когнитивный компонент представлен различными возрастными идентификациями подростков и отражён в утверждениях типа: «Я считаю себя уже вполне взрослым человеком», «Я считаю себя ребёнком», «Я бы определил свой возраст как промежуточный между взрослостью и детством», «Иногда я чувствую себя взрослым, а иногда – ребёнком» и т. д. Аффективный компонент – в суждениях, характеризующих отношение

к различным возрастным статусам: «Мне нравится мир взрослых», «Мне нравится мир детства», «Я хочу поскорее стать взрослым» и т. д. Опросник предполагает пять вариантов ответов: «да», «скорее, да», «иногда», «скорее, нет», «нет».

Ниже представлен текст опросника с инструкцией.

Инструкция: Ответьте, пожалуйста, на предложенные вопросы, отмечая галочкой тот вариант ответа, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

Таблица 1 / Table 1

**Текст опросника «Возрастно-статусное самосознание» (BCC) /
Text of the questionnaire “Age-status self-awareness” (ASS)**

Утверждения	Варианты ответов				
	Да	Скорее, да	Иногда	Скорее, нет	Нет
1. Я считаю себя уже вполне взрослым человеком.					
2. Я считаю себя ребёнком.					
3. Я бы определил свой возраст как промежуточный между взрослостью и детством.					
4. Мне нравится быть в том возрасте, в котором я сейчас.					
5. Если бы была такая возможность, я бы остался(лась) в мире детства.					
6. Я хочу поскорее стать взрослым.					
7. Я бы хотел(а) как можно дольше оставаться в том возрасте, в котором я сейчас.					
8. Лучший возраст в жизни человека – это детство.					
9. Быть взрослым интереснее, чем ребёнком или подростком.					
10. Иногда я чувствую себя взрослым, а иногда – ребёнком.					
11. Мне нравится мир взрослых.					
12. Мне нравится мир детства.					
13. Тот возраст, в котором я нахожусь сейчас, самый интересный.					

Источник: составлено автором.

Процедуры психометрической обработки опросника включили в себя изучение факторной структуры при помощи метода главных компонент, внутренней согласованности по Кронбаху, ретестовой надёжности и парциальной конструктивной валидности. Данные процедуры были выполнены дважды на выборках школьников 12–15 лет, обучающихся в муниципальных школах Приморского края: в 2012 г. на выборке 136 подростков (60 мальчиков и 76 девочек), в 2014 г. на

выборке 119 подростков (44 мальчика и 75 девочек).

1. Факторная структура опросника

Факторный анализ, проведённый методом главных компонент с процедурой вращения *Varimax*, позволил выделить четыре фактора, которые включали в себя более половины (в 2012 г. – 64,6 %; в 2014 г. – 64,1 %) систематических вариаций.

Результаты данной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

**Матрица нагрузок на 4 фактора (по выборкам 2012 и 2014 гг.)* /
Load matrix for 4 factors (for the samples of 2012 and 2014)**

№ пункта	факторные комп.	1 фактор		2 фактор		3 фактор		4 фактор	
		2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014
12. Мне нравится мир детства.		0,81	0,61						
5. Если бы была такая возможность, я бы остался(лась) в мире детства		0,74	0,71						
8. Лучший возраст в жизни человека – это детство.		0,66	0,56						
9. Быть взрослым интереснее, чем ребёнком или подростком.		-0,65	-0,64						
11. Мне нравится мир взрослых.		-0,60	-0,71						
6. Я хочу поскорее стать взрослым.		-0,52	-0,74						
4. Мне нравится быть в том возрасте, в котором я сейчас.				0,84	0,84				
7. Я бы хотел(а) как можно дольше оставаться в том возрасте, в котором я сейчас.				0,81	0,84				
13. Тот возраст, в котором я нахожусь сейчас, самый интересный.				0,80	0,84				
1. Я считаю себя уже вполне взрослым человеком.						0,89	0,77		
2. Я считаю себя ребёнком.						-0,64	-0,66		
3. Я бы определил свой возраст как промежуточный между взрослостью и детством.								0,67	0,75
10. Иногда я чувствую себя взрослым, а иногда – ребёнком.								0,64	0,76

Примечание: *При обработке данных использовался пакет программ статистической обработки SPSS 17.0

Источник: составлено автором.

Психологическая интерпретация факторов (анализ содержания пунктов, входящих в фактор, и их нагрузок) представлена ниже.

Первый фактор включает суждения, связанные с отношением к детскому и взрослому возрастным статусам и желанием быть в том или ином статусе. Наибольший вес в нём имеют утверждения, связанные с симпатией к миру детства и желанием пребывать в этом статусе – «мне нравится мир детства» (0,81 и 0,61 соответственно), «Если бы была такая возможность, я бы остался(лась) в мире детства» (0,74 и 0,71). С меньшим весом в него входит утверждение относительно оценки мира детства «Лучший

возраст в жизни человека – это детство» (0,66 и 0,56), а также с отрицательным значением утверждения, связанные с отношением к миру взрослых и желанием быть в этом статусе, – «Быть взрослым интереснее, чем ребёнком или подростком» (-0,65 и -0,64), «Мне нравится мир взрослых» (-0,60 и -0,71), «я хочу поскорее стать взрослым» (-0,52 и -0,74). По данным 2014 г., наибольшим весом обладают утверждения, имеющие отрицательные значения, связанные с симпатией к взрослому миру, желанием стать взрослым и, с противоположным значением, желанием остаться в мире детства. С наименьшим весом – суждения, связанные с отношением к миру детства. Таким образом,

данный фактор является биполярным. В обеих выборках утверждения, характеризующие отношение к миру детства, имеют положительные значения, утверждения, характеризующие отношение к миру взрослых, имеют отрицательные значения. Общее содержание данного фактора, учитывая биполярность ответов, можно обозначить как **нежелание взрoслеть**. Высокие показатели по данному фактору означают позитивность оценки детства и нежелание взрoслеть, низкие – позитивность оценки взрослости и желание поскорее стать взрослым.

Второй фактор составляют суждения, связанные с позитивным отношением к собственному возрасту. Все три утверждения, входящие в данный фактор, имеют достаточно большой вес в обеих выборках – «Мне нравится быть в том возрасте, в котором я сейчас» (0,84 и 0,84), «Я бы хотел(а) как можно дольше оставаться в том возрасте, в котором я сейчас» (0,81 и 0,84), «Тот возраст, в котором я нахожусь сейчас, самый интересный» (0,80 и 0,84). Общее содержание этого фактора можно определить как **удовлетворённость своим возрастом**. Данный фактор является униполярным. Другими словами, чем выше показатели по данной шкале, тем выше удовлетворённость своим возрастом у испытуемых.

В **третий фактор** входят суждения, связанные с идентификациями с взрослым возрастным статусом и детским возрастным статусом. В обеих выборках с наибольшим статусом «Я считаю себя уже вполне взрослым человеком» (0,89 и 0,77). С меньшим весом и с отрицательным значением – утверждение относительно идентификации с детским статусом «Я считаю себя ребёнком» (-0,64 и -0,66). В целом фактор является биполярным. Учитывая данное обстоятельство, общее содержание фактора можно интерпретировать как **чувство взрослости**. Чем выше количество баллов по этому фактору, тем сильнее выражено чувство взрослости у подростка.

Четвёртый фактор включает утверждения, отражающие возрастно-статусные идентификации, не связанные однозначно ни с взрослым, ни с детским возрастными статусами. В обеих выборках эти утверждения имеют примерно одинаковый вес: «Я бы определил свой возраст как промежуточный между взрослостью и детством» (0,67; 0,74), «Иногда я чувствую себя взрослым, а иногда – ребёнком» (0,63; 0,75). Данный фактор является униполярным. Общее его содержание можно обозначить как **чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса**. Чем выше показатели по данному фактору, тем выше у испытуемого чувство переменчиво-промежуточного статуса.

Далее, для определения степени независимости выделенных факторов и структуры связей между параметрами концепта возрастно-статусного самосознания нами были изучены интеркорреляции между ними (табл. 3).

Как и ожидалось, оценки по фактору «Чувство взрослости» отрицательно коррелируют с оценками по фактору «Нежелание взрoслеть» (в обеих выборках). Как видно из таблицы 3, в обеих выборках между данными факторами имеется значимая негативная корреляция ($r = -0,41$, $p < 0,01$ и $r = -0,23$, $p < 0,05$ соответственно). С другой стороны, в обеих выборках фактор «Нежелание взрoслеть» позитивно коррелирует с фактором «Удовлетворённость своим возрастом» ($r = 0,51$, $p < 0,01$ и $r = 0,43$, $p < 0,01$ соответственно).

Кроме этого, оценки по шкале «Чувство взрослости» в выборке 2012 г. отрицательно коррелируют с оценками по шкалам «Чувство переменчиво-промежуточного статуса» и «Удовлетворённость своим возрастом». В первом случае связь между шкалами слабая, но высоко значимая ($r = -0,221$, $p < 0,01$). Во втором – очень слабая и значимая ($r = -0,184$, $p < 0,05$). В выборке 2014 г. такой связи не наблюдается.

Таблица 3 / Table 3

**Интеркорреляции факторов опросника ВСС (по выборкам 2012 и 2014 гг.) /
Intercorrelations of “Age-status self-awareness of adolescents” questionnaire
(for the samples of 2012 and 2014)**

Шкалы ВСС	Нежелание взрослеть		Удовлетворённость своим возрастом		Чувство перемен- чиво-промежуточ- ного статуса	
	2012 г.	2014 г.	2012 г.	2014 г.	2012 г.	2014 г.
Чувство взрослости	- 0,41**	-0,23*	-0,18*	-0,08	-0,22**	-0,05
Нежелание взрослеть	-	-	0,51**	0,43**	0,17	0,15
Удовлетворённость своим возрастом	-	-	-	-	0,16	0,08

Примечание: * – $p < 0,05$ **; – $p < 0,01$

Источник: составлено автором.

Таким образом, можно констатировать наличие негативных связей факторов «чувство взрослости» и «нежелания взрослеть», при этом последний из них связан с удовлетворённостью подростков своим возрастом.

Исходя из результатов факторного анализа, мы предлагаем рассматривать выделенные факторы в качестве отдельных шкал опросника ВСС.

2. Надёжность опросника ВСС

Анализ согласованности пунктов со шкалами опросника ВСС. При анализе внутренней согласованности пунктов

по значениям факторных весов опросника в 2012 г. были получены результаты, свидетельствующие о хорошей надёжности – согласованности двух шкал – 3,4 (а-Кронбаха от 0,798 до 0,819) и удовлетворительной – по шкале 1 (а-Кронбаха = 0,623). Шкала 2 в данном исследовании надёжной не является. Результаты 2014 г. свидетельствуют о хорошей внутренней согласованности 3-й и 4-й шкал (а-Кронбаха от 0,787 до 0,823) и неудовлетворительной – шкал 1 и 2. Данные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Значения коэффициента надёжности а-Кронбаха для опросника ВСС в 2012 и в 2014 гг. / Values of the a-Kronbach reliability coefficient for the “Age-status self-awareness of adolescents” questionnaire in 2012 and 2014

Шкалы (факторы) опросника ВСС	Коэффициент а-Кронбаха	
	2012 г.	2014 г.
1. Чувство взрослости	0,623	0,463
2. Чувство переменно-промежуточного возрастного статуса	0,268	0,530
3. Удовлетворённость своим возрастом	0,798	0,823
4. Нежелание взрослеть	0,819	0,787

Источник: составлено автором.

3. Ретестовая надёжность опросника ВСС

Проверка ретестовой надёжности

осуществлялась с помощью процедуры тест – ретест (интервал между замерами 2–3 недели) Данное исследование было

проведено в рамках апробации на второй выборке (2014 г.). В процедуре приняли участие 52 ученика 7, 8 и 9-х классов (26 девушек и 26 юношей возраста 12–15

лет). При математической обработке данных использовались г-критерий корреляции Спирмена и Т-критерий Вилкоксона. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 / Table 5

Показатели ретестовой надёжности опросника BCC / Indicators of retest reliability of the “Age-status self-awareness of adolescents” questionnaire

№	Утверждения опросника BCC	1 срез (N = 52)		2 срез (N = 52)		Значения коэффициентов корреляции по Спирмену	Значения Т-критерия Вилкоксона
		М	SD	М	SD		
1.	Я считаю себя уже вполне взрослым человеком.	2,97	1,08	3,10	1,05	0,79**	0,27
2.	Я считаю себя ребёнком.	2,73	1,4	2,75	1,28	0,84**	0,98
3.	Я бы определил свой возраст как промежуточный между взрослостью и детством.	3,68	1,36	3,61	1,14	0,74**	0,38
4.	Мне нравится быть в том возрасте, в котором я сейчас.	3,71	1,25	3,58	1,16	0,50**	0,45
5.	Если бы была такая возможность, я бы остался(лась) в мире детства.	2,86	1,49	2,73	1,45	0,75**	0,29
6.	Я хочу поскорее стать взрослым.	2,45	1,18	2,58	1,1	0,88**	0,11
7.	Я бы хотел(а) как можно дольше оставаться в том возрасте, в котором я сейчас.	2,95	1,36	3	1,19	0,80**	0,81
8.	Лучший возраст в жизни человека – это детство.	3,95	1,17	3,91	0,96	0,79**	0,63
9.	Быть взрослым интереснее, чем ребёнком или подростком.	2,5	1,16	2,65	1,11	0,81**	0,12
10.	Иногда я чувствую себя взрослым, а иногда – ребёнком.	3,64	1,09	3,53	1,15	0,78**	0,27
11.	Мне нравится мир взрослых.	2,88	1,07	2,91	1,09	0,83**	0,48
12.	Мне нравится мир детства.	3,45	1,12	3,54	1,1	0,86**	0,32
13.	Тот возраст, в котором я нахожусь сейчас, самый интересный.	3,37	1,33	3,26	1,2	0,84**	0,35

Примечание: М – среднее значение; SD – стандартное отклонение;

** – $p < 0,01$

Источник: составлено автором.

Как видно из таблицы 5, по всем утверждениям опросника «Возрастно-статусное самосознание» установлены высокие корреляционные связи ($p < 0,001$) между данными первого и второго опроса. Оценка достоверности различий по

Т-критерию Вилкоксона свидетельствует об отсутствии таковых между показателями первого и второго измерений. Таким образом, синхронная надёжность и устойчивость утверждений опросника во времени являются высокими.

4. Конструктивная валидность опросника ВСС

Для оценки конструктивной валидности нашего опросника мы предположили, что результаты опросов по шкале «чувство взрослости» должны иметь позитивные корреляции с результатами модифицированной для самооценки взрослости методики С. Будасси [6] и методики Дж. Э. Бенсон и М. К. Джонсон [17]. При этом результаты опросов по шкале «нежелание взрослеть» должны иметь негативные корреляционные связи с методикой Дж. Э. Бенсон и М. К. Джонсон. Конструктивная валидность шкалы «удовлетворённость своим возрастом» изучалась с помощью методики Б. Заззо [10] «Золотой возраст». Предположение заключалось в том, что у испытуемых, выбравших возраст своих сверстников как «золотой», значимо чаще будет проявляться показатель «удовлетворённость своим возрастом» по методике «Возрастно-статусное самосознание» в сравнении с теми, у кого «золотым» является возраст старше или младше, чем у сверстников.

Модифицированная методика С. Будасси была использована нами в виде набора слов, обозначающих различные личностные качества. Подросткам предлагалось составить портрет взрослого человека путём выбора личностных качеств из данного списка. После выполнения этой работы школьников просили подчеркнуть в «портрете» те качества, которые они наблюдали у себя. Самооценка собственной взрослости определялась в виде отношения количества подчеркнутых слов к количеству слов в списке, представляющем собой «портрет» взрослого человека. Таким образом, чем больше получалось итоговое число, тем более высокую самооценку собственной взрослости оно означало.

Методика Б. Заззо [10] на определение «золотого возраста» в модификации А. М. Прихожан представляла собой задание отметить на вертикальной линии

в 10 мм, образно представляющей собой «линию жизни», сначала точку, где находятся сверстники учащегося, а затем точку, где он сейчас хотел бы быть. Расстояние между этими точками, а также направление – выше или ниже точки возраста сверстников – определяли «золотой возраст» учащегося. Оценка ответов проводилась по семибальной шкале. Для более удобного ведения расчётов все баллы были переведены в положительные: низший балл «1» означал минимальный возраст (намного ниже возраста сверстников), высший «7» – максимальный (намного выше возраста сверстников), 4 балла – возраст, совпадающий с возрастом сверстников. Таким образом, выбор возраста сверстников как «золотого» означал удовлетворённость своим возрастом. Выбор возраста старше или младше, чем у сверстников, – неудовлетворённость своим возрастом.

Методика Дж. Э. Бенсон и др. по выявлению осознанной взрослой идентичности состоит из одного вопроса: «Как часто ты себя считаешь взрослым?» [17], – на который предлагается пять вариантов ответа: «всё время», «большую часть времени», «иногда», «редко», «никогда», из них необходимо выбрать один. Показателю осознанной взрослой идентичности соответствовал ответ «всё время». Конструктивная валидность выявлялась путём соотнесения двух шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание» – «чувство взрослости», «нежелание взрослеть» – с ответом «всё время» на вопрос «Как часто ты себя считаешь взрослым?»

Изучение конструктивной валидности посредством модифицированной методики С. Будасси [3; 6] проводилось на выборке 2014 г., в которой принимали участие подростки 14–15 лет ($N = 74$). Для остальных процедур (при помощи методик Б. Заззо и Дж. Э. Бенсон, М. К. Джонсон) было проведено дополнительное исследование подростков 12–15 лет ($N = 73$).

Результаты корреляционного анализа показателей опросника «Возрастно-статусное самосознание» и результатов

по методикам С. Будасси, Дж. Э. Бенсон и М. К. Джонсон представлены в таблице 6.

Таблица 6 / Table 6

Значения коэффициента корреляции r -Спирмена для оценки связей между шкалами опросника «Возрастно-статусное самосознание», модифицированной для самооценки взрослости методики С. Будасси и методики Дж. Э. Бенсон и М. К. Джонсон / Values of the r -Spearman correlation coefficient for evaluating the relationship between the scales of the “Age-status self-awareness” questionnaire, modified for self-assessment of adulthood by S. Budassi and the methods of J. E. Benson and M. K. Johnson

Шкалы (факторы) опросника ВСС	Значения коэффициентов корреляции r -Спирмена	
	Самооценка взрослости по С. Будасси	Осознанная взрослая идентичность по Бенсон-Джонсон
1. Чувство взрослости	0,33**	0,60**
2. Чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса	-0,03	0,15
3. Удовлетворённость своим возрастом	0,02	-0,15
4. Нежелание взрослеть	-0,09	-0,37**

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Источник: составлено автором.

Данные таблицы 6 показывают, что имеется высокая значимая умеренная положительная связь самооценки взрослости по модифицированной методике С. Будасси со шкалой «Чувство взрослости» ($r = 0,33^{**}$). Это означает, что чем выше у школьников самооценка собственной взрослости, тем выше у них идентификация с взрослым возрастным статусом.

Из таблицы 6 также видно, что высоко значимая средняя положительная связь наблюдается между показателями шкалы «чувство взрослости» и методики Дж. Э. Бенсон и М. К. Джонсон. Иными словами, чем выше у школьников осознанная взрослая идентичность, тем выше у них чувство взрослости. С результатами данной методики также выявлена умеренная отрицательная высоко значимая связь со шкалой «нежелание взрослеть» ($r = -0,366^{**}$): чем выше осознанная взрослая идентичность, тем в меньшей

мере у подростка проявляется нежелание взрослеть.

Сравнение средних значений шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание» школьников, которые по результатам методики Б. Заззо «Золотой возраст» удовлетворены своим возрастом (1 гр.), и школьников, которые не удовлетворены своим возрастом (2 гр.), представлены в таблице 7.

Согласно таблице 7, по шкале «удовлетворённость своим возрастом» имеются значимые различия между показателями испытуемых, удовлетворённых и неудовлетворённых своим возрастом. Это означает, что школьники, считающие «золотым» возраст своих сверстников, в значимо большей степени удовлетворены своим возрастом, чем школьники, считающие «золотым» возраст старше или младше, чем у их сверстников. При этом по другим шкалам опросника значимых различий не наблюдается.

Таблица 7 / Table 7

Сравнение средних значений шкал опросника «Возрастно-статусное самосознание» у удовлетворённых и не удовлетворённых своим возрастом школьников / Comparison of the average values of the scales of the “Age-status self-awareness” questionnaire in satisfied and dissatisfied school children

Шкалы (факторы) опросника ВСС	Группа 1 «удовлетворённые своим возрастом» (N = 14)		Группа 2 «неудовлетворённые своим возрастом» (N = 59)		U-критерий Mann-Whitney	p
	М	SD	М	SD		
Чувство взрослости	6,64	2,64	6,46	2,40	401,5	0,65
Чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса	8,46	1,39	8,09	1,86	371,0	0,71
Удовлетворённость своим возрастом	11,50	3,73	9,38	3,41	261,5*	0,03
Нежелание взрослеть	22,30	5,58	19,49	5,76	267,0	0,08

Примечание: М – среднее значение; SD – стандартное отклонение; * – $p < 0,05$.

Источник: составлено автором.

Исследование конструктивной валидности не охватило пока шкалы «чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса», и потому на данном этапе мы констатируем наличие признаков частичной валидности опросника.

Обсуждение результатов и выводы

Итак, предлагаемый опросник имеет четырёхфакторную структуру и образует четыре шкалы: «чувство взрослости», «нежелание взрослеть», «удовлетворённость собственным возрастом», «чувство переменчиво-промежуточного статуса». Фактор «чувство взрослости» является биполярным. Содержание его заключается в идентификации с взрослым возрастным статусом и отказе от идентификации с детским возрастом. Фактор «нежелание взрослеть» является также биполярным. Содержание его заключается в позитивной оценке детства, в желании как можно дольше оставаться в мире детства, в низкой оценке взрослого возрастного статуса и нежелании взрослеть. Высокие показатели по данной шкале отражают нежелание взрослеть, низкие – желание поскорее стать взрос-

лым. Фактор «удовлетворённость своим возрастом» является униполярным. Общее его содержание характеризуется как позитивное отношение к собственному возрасту и желание как можно дольше в нём оставаться. Высокие показатели по данной шкале означают удовлетворённость своим возрастом, низкие – отсутствие этой удовлетворённости. Фактор «чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса» является униполярным и представляет собой идентификацию, отражающую неопределённую позицию: маргинальную («между») или неустойчивую («то взрослый, то ребёнок»). Чем выше показатели по данной шкале – тем выше у испытуемого чувство неопределённого возрастного статуса.

В целом получается, что две шкалы опросника отражают непосредственно идентификационные характеристики возрастного-статусного самосознания («чувство взрослости» и «чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса»), а две других – мотивационно-эмотивные («нежелание взрослеть» и «удовлетворённость своим возрастом»). При этом мотивационно-эмотивные

шкалы демонстрируют признаки устойчивой позитивной корреляции друг с другом (подтверждается результатами двух независимых исследований). Такая же устойчивая корреляция, но негативного характера, выявилась и между шкалами «чувство взрослости» и «нежелание взрослеть». Последняя связь выглядит вполне логичной и рассматривается нами как дополнительный аргумент в пользу надёжности шкалы «чувство взрослости».

Наши исследования показали высокую ретестовую надёжность опросника. Что касается внутренней согласованности, она однозначно хороша у мотивационно-эмотивных шкал («удовлетворённость своим возрастом» и «нежелание взрослеть»). У идентификационных шкал внутренняя согласованность неустойчива и не достаточно удовлетворительна. По-видимому, эти шкалы следует считать гетерогенными и для исследовательских целей рекомендовать использование по-пунктных оценок.

Три шкалы опросника («чувство взрослости», «нежелание взрослеть» и «удовлетворённость возрастом») подтвердили наличие конструктивной валидности. Валидность шкалы «чувство переменчиво-промежуточного статуса» достаточно очевидна, но ожидает специального исследования.

В целом психометрическая апробация опросника «Возрастно-статусное самосознание» (ВСС) показала, что он имеет необходимые основания для применения его в исследованиях процессов взросления. Данные основания могут быть изучены более широко, но уже сейчас полученные аспекты апробации позволяют включать опросник в арсенал методик исследования в области психологии развития, социальной психологии и психологии личности. Исследования психологических аспектов отношения сегодняшних подростков к взрослости остаются актуальными и перспективными [9].

Статья поступила в редакцию 03.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Факторы влияния на становление детской картины мира современного школьника в процессе взросления // Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века / под ред. О. В. Лишина. М., 2008. С. 54–110.
2. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 31–38. DOI: 10.17759/jmfr.2016050204
3. Будасси С. А. Самооценка личности // Практические занятия по психологии / под ред. А. В. Петровского. М., 1972. С. 30–37.
4. Веселкова Н. В. Взросление молодёжи в условиях переходного общества // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2. Екатеринбург, 2002. С. 51–64.
5. Веселкова Н. В., Ершова Н. В., Прямикова Е. В. Растянутое взросление // Отечественные записки. 2014. № 5 (62). С. 37–48.
6. Гаврилова Т. А., Швец Ф. А. Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 13–21.
7. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 39–52.
8. Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Новое детство: материалы научно-экспертного семинара. URL: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (дата обращения: 05.03.2020).
9. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Нисская А. К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205.
10. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. 56 с.

11. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сборник научных статей / ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. М., 2011. С. 14–22.
12. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. М., 2013. 767 с.
13. Терещенко В. В., Чуб И. М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Известие Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 3 (31). С. 230–239. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
14. Arnett J. J. Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach. 4th ed. Boston, 2010. 458 p.
15. Benson J. E., Bougakova A. Kin Networks and Mobility in the Transition to Adulthood // Advances in Child Development and Behavior. 2018. Vol. 54. P. 259–282.
16. Benson J. E., Elder G. H., jr. Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. Developmental Psychology. 2011. Vol. 47 (6). P. 1646–1657.
17. Benson J. E., Furstenberg F. Entry into adulthood: are adult role transitions meaningful markers of adult identity? // Advances in life course research. 2006. Vol. 11. P. 199–224.
18. Nelson L. J., Barry C. M. Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult // Journal of Adolescent Research. 2005. Vol. 20 (2). P. 242–262.
19. Twenge J. M., Park H. The Decline in Adult Activities Among U. S. Adolescents, 1976–2016 // Child Development. 2017. Vol. 90 (2). P. 638–654.
20. Zazzo B. Analyse différentielle des valeurs du moi chez l'enfant et chez l'adolescent // XIII международный психологический конгресс. М., 1966. С. 182–196.

REFERENCES

1. Abramenkova V. V. [The factors influencing the development of the child]. In: Lishin O. V., ed. *Rossiiskie podrostki i yunoshestvo v sotsial'noi real'nosti XXI veka* [Russian adolescents and youth in the social reality of the XXI century]. Moscow, 2008, pp. 54–110.
2. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khlomov K. D. [Modern perspectives of adolescents in the context of the life trajectory]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 31–38. DOI: 10.17759/jmfp.2016050204.
3. Budassi S. A. [Self-identity]. In: Petrovsky A. V., ed. *Prakticheskie zanyatiya po psikhologii* [Practical lessons in psychology]. Moscow, 1972, pp. 30–37.
4. Veselkova N. V. [Growing up young people in transition societies]. In: *Sotsial'naya rabota na Urale: istoricheskii opyt i sovremennost'*. Vyp 2 [Social work in the Urals: historical experience and modernity. Iss. 2]. Ekaterinburg, 2002, pp. 51–64.
5. Veselkova N. V., Ershova N. V., Pryamikova E. V. [Protracted maturation]. In: *Otechestvennye zapiski* [Notes of the Fatherland], 2014, no. 5 (62), pp. 37–48.
6. Gavrilova T. A., Shvets F. A. [Self-assessment of maturity in schoolchildren of the 1980s and 2010s]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 5, pp. 13–21.
7. Novgorodtseva A. P. [The experience of teenagers' "sense of adulthood"]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2006, no. 2, pp. 39–52.
8. Polivanova K. N. [Development practices: growing up in the modern world]. In: *Novoe detstvo: materialy nauchno-ekspertnogo seminara* [New childhood: Materials of the expert seminar]. Available at: <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (accessed: 05.03.2020).
9. Polivanova K. N., Bochaver A. A., Nisskaya A. K. [The growing up of fifth graders: 1960s vs 2010s]. In: *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 2017, no. 2, pp. 185–205.
10. Prikhozhan A. M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta* [Diagnosis of teenagers' personal development]. Moscow, 2007. 56 p.
11. Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. [The teenager in the book and in life: the crisis of thirteen]. In: Obukhov L. F., Koperanov I. A., eds. *Na poroge vzrosleniya*. [On the threshold of adulthood]. Moscow, 2011, pp. 14–22.
12. Sapogova E. E. *Ekzistentsial'naya psikhologiya vzroslosti* [Existential psychology of adulthood]. Moscow, 2013. 767 p.
13. Tereshchenko V. V., Chub I. M. [Individual psychological characteristics of growing up during the teenage period of ontogenesis]. In: *Izvestie Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Proceedings of Saratov University. New series.

- Series: Educational Acmeology. Developmental psychology], 2019, vol. 8. no. 3 (31), pp. 230–239.
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>.
14. Arnett J. J. Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach. Boston, 2010. 458 p.
 15. Benson J. E., Bougakova A. Kin Networks and Mobility in the Transition to Adulthood. In: *Advances in Child Development and Behavior*, 2018, vol. 54, pp. 259–282.
 16. Benson J. E., Elder G. H., jr. Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. In: *Developmental Psychology*, 2011, vol. 47 (6), pp. 1646–1657.
 17. Benson J. E., Furstenberg F. Entry into adulthood: are adult role transitions meaningful markers of adult identity? In: *Advances in life course research*, 2006, vol. 11, pp. 199–224.
 18. Nelson L. J., Barry C. M. Distinguishing Features of Emerging Adulthood: The Role of Self-Classification as an Adult. In: *Journal of Adolescent Research*, 2005, vol. 20 (2), pp. 242–262.
 19. Twenge J. M., Park H. The Decline in Adult Activities Among U. S. Adolescents, 1976–2016. In: *Child Development*, 2017, vol. 90 (2), pp. 638–654.
 20. Zazzo B. [Analysedifferentielle des valeurs du moi chez l]. In: *XIII mezhdunarodnyi psikhologicheskii kongress [XIII international psychological Congress]*. Moscow, 1966, pp. 182–196.

БЛАГОДАРНОСТИ

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00700.

ACKNOWLEDGEMENTS

The publication was prepared within the framework of RFBR grant No. 19-013-00700

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования Дальневосточного федерального университета, филиала в г. Уссурийске (Школа педагогики);
e-mail: tgavrilovaster@gmail.com

Швец Фаина Андреевна – старший преподаватель кафедры психологии образования Дальневосточного федерального университета, филиала в г. Уссурийске (Школа педагогики);
e-mail: fshvec@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana A. Gavrilova – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of educational psychology, FEFU Branch in Ussuriysk (school of pedagogy);
e-mail: tgavrilovaster@gmail.com

Faina A. Shvets – Senior Lecturer, FEFU Branch in Ussuriysk (school of pedagogy);
e-mail: fshvec@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гаврилова Т. А., Швец Ф. А. Опросник «Возрастно-статусное самосознание подростка»: теоретическое и психометрическое обоснование // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 87–100.
DOI: [10.18384/2310-7235-2020-2-87-100](https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-87-100)

FOR CITATION

Gavrilova T. A., Shvets F. A. Questionnaire “Age-status self-consciousness of adolescents”: theoretical and psychometric substantiation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 87–100.
DOI: [10.18384/2310-7235-2020-2-87-100](https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-87-100)

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-101-112

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ

Декина Е. В., Куликова Т. И.

*Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125, Российская Федерация*

Аннотация.

Цель. Разработать модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья.

Процедура и методы исследования. Авторами проведён анализ научных работ и эмпирического материала по изучению здорового образа жизни молодёжи, моделей здоровьесбережения. В статье представлены результаты анкетирования студентов педагогического вуза ($n = 150$) с применением опросника «Отношение к здоровью» Р. А. Березовской, на основании которых авторы предлагают модель формирования готовности будущих педагогов к сохранению и укреплению здоровья, представляющую собой взаимосвязь целей, критериев и показателей, условий, приёмов, методов и средств когнитивного, эмоционального и деятельностного характера.

Результаты проведённого исследования. Результаты исследования показали целесообразность использования инновационного опыта по сохранению и укреплению здоровья студентов, формированию у них активной жизненной позиции, ориентированной на здоровый образ жизни.

Теоретическая и практическая значимость. Заключается в обобщении актуальных направлений деятельности по здоровьесбережению, определении современных технологий сохранения и укрепления здоровья студенческой молодёжи.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, модель готовности к сохранению и укреплению здоровья

MODEL OF FORMING PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' READINESS TO PRESERVING AND STRENGTHENING HEALTH

Ye .Dekina., T.Kulikova

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
125, Lenin prosp., Tula300026, Russian Federation*

Abstract.

Purpose: Development of a model for forming the pedagogical university students' readiness to maintain and improve health.

Methodology and Approach: The authors conducted an analysis of scientific papers and empirical material on the study of a healthy lifestyle for young people, as well as the models of health saving. The article presents the results of a survey of pedagogical university students ($n = 150$) using R.A. Berezovskaya' questionnaire "Attitude to Health". On the basis of which the authors propose a model for the formation of future teachers' readiness to maintain and improve health, which is an interconnection of goals, criteria and indicators, conditions, techniques, methods and cognitive, emotional and activity means.

Results: The results of the study showed the feasibility of using innovative experience in preserving and strengthening students' health, the formation of their active life position, focused on a healthy lifestyle.

Theoretical and Practical implications: Consist in summarizing the current areas of health-preserving activities, defining modern technologies for maintaining and strengthening students' health.

Keywords: students, healthy way of life, health saving technologies, model of readiness for preservation and strengthening of health

Введение

Состояние современной системы образования таково, что всё более приоритетное значение приобретает деятельность по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, проектированию работы в сфере оздоровления детей и молодёжи, формированию ориентации на здоровый образ жизни у всех участников образовательного процесса.

Здоровье человека – величайшая ценность, однако осознание его значимости приходит к человеку нередко только после появления серьёзных заболеваний. Л. И. Латохина отмечает, что каждый пятый молодой человек в России не желает заниматься доступными видами спорта; до 80 % выпускников школ не способны выполнить нормы ГТО 1960-х гг., с которыми легко справлялись школьники тех лет [6]. Считается, что человек, который занимается спортом, кроме своих физических данных, обладает уникальными социальными характеристиками [14]. Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей при Минздраве России отмечает, что здоровье российских школьников постепенно ухудшается с 1 по 11 класс. Так, если в первом классе к абсолютно здоровым отнесли 4,3 % наблюдаемых школьников, то к концу обучения таких не осталось. Исследования, проведённые группой учёных под руководством М. М. Безруких в Институте возрастной физиологии РАО, позволили выявить факторы риска нарушения здоровья у детей и подростков за время обучения в школе. Наибольший риск вызван стрессовой ситуацией оценивания и увеличением нагрузки обучающихся в течение учебного года. В инно-

вационных школах (гимназиях, лицеях и т. д.) с усложнёнными учебными планами заболеваемость в 2–2,5 раза выше, чем в обычных школах.

М. М. Безруких, В. Д. Сонькин отмечают, что здоровьесбережение в образовательном процессе не должно ограничиваться только представлениями об укреплении соматического (телесного) здоровья обучающихся, необходимо обратить внимание на социально-психологическое здоровье школьников, нарушение которого может приводить к патологическим изменениям в психике и личности ребёнка [9]. Р. И. Айзман¹ отмечает, что среди студентов более 60 % страдают хроническими заболеваниями разной нозологии, до 80 % имеют низкие резервы физического и психического потенциала.

Результаты исследований отечественных учёных перекликаются с данными наиболее важных исследований ведущих учёных из Соединённых Штатов, Канады, Европы и Австралии о взаимосвязи между физической активностью и различными последствиями для здоровья. Исследователями выявлена взаимосвязь между физической активностью, структурами и функциями мозга [15].

Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации» определяет «здоровье» как состояние физического, морального, психического и социального благополучия, включающего такие факторы поведения и образа жизни людей, которые позволяют сделать жизнь лучше. В

¹ Айзман Р. И., Мельникова М. М., Косованова Л. В. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М., 2019. 282 с.

работах Г. Л. Апанасенко, Э. М. Казина, В. П. Казначеева, Г. А. Кураева, А. А. Мордвинова, А. А. Разумова и др. представлен феноменологический подход к пониманию здоровья, его формированию, сохранению и укреплению.

Понятие «социально-психологическое здоровье» является достаточно новым в педагогике и психологии. К критериям социально-психологического здоровья человека можно отнести: состояние физического, духовного и социального благополучия; способность адекватно реагировать на реальные жизненные ситуации; понимание собственной идентичности; способность к самоанализу; способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; способность планировать свою жизнедеятельность и реализовывать свои планы; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных обстоятельств и ситуаций и т. д. [1].

Данное понятие особенно важно при учёте возрастных и индивидуальных особенностей детей и молодёжи в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения. Например, студенческий период жизни, по мнению В. И. Слободчикова, открывает ступень индивидуализации и совпадает с периодом кризиса юности [10].

Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями для формирования индивидуальности, независимости, формирования ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования, построения индивидуальной траектории профессионального саморазвития и самообразования. Негативные моменты кризиса связаны с утратой устоявшихся форм жизни – отношений с другими людьми, способов и форм образовательной и профессиональной деятельности, привычных условий жизни и т. д. Нередко случаются и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, трудности в начале обучения

в вузе, что, безусловно, требует дополнительной мобилизации адаптационных ресурсов организма. К адаптивным формам в поведенческой сфере относят сотрудничество, поиск социальной поддержки, в когнитивной – отношение к себе как к ценности, принятие собственной личности, в эмоциональной – оптимизм и готовность преодолевать трудности [13].

В последнее время понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» часто используется в качестве системы мер, которая включает в себя взаимосвязь и взаимодействие различных факторов на всех этапах обучения человека [12]. К числу основных принципов здоровьесберегающих образовательных технологий относят: создание психологически комфортной образовательной среды; творческий характер образовательного процесса, использование активных и интерактивных методов и форм обучения; обеспечение мотивации образовательной деятельности; рациональную организацию двигательной активности; смену видов деятельности, создание условий для самореализации и др.

В настоящее время выделяют различные модели здоровьесбережения. Рассмотрим основные из них.

1. Лечебно-восстановительная модель, согласно которой оздоровление учащихся осуществляется посредством использования лечебных мероприятий: физио-, фито-, психотерапевтических, лечебной физкультуры и др. (Н. А. Голиков, А. А. Дмитриев, В. К. Волкова, С. П. Елкина и др.).

2. Медико-гигиеническая модель ориентирована на рациональную организацию учебного процесса (Г. Л. Апанасенко, В. Ф. Базарный, М. И. Степанова, С. В. Попов, В. М. Чимаров).

3. Физкультурно-оздоровительная модель предполагает использование средств физической культуры для оздоровления и развития детей и молодёжи (В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, И. В. Манжелей, Л. А. Рапопорт и др.).

4. Эколого-сохраняющая модель обеспечивает сохранение здоровья учащихся посредством формирования гармоничных отношений подрастающего поколения с окружающей средой (Л. П. Симонова, З. И. Тюмасева, В. А. Ясвин и др.).

5. Учебно-воспитательная модель характеризуется направленностью на личностный рост обучающегося, развитие его индивидуальности, рефлексивных способностей, самостоятельности, умений принимать ответственные решения. При этом акцент ставится на согласование формируемых у школьников мотивов данной деятельности с актуальными потребностями возраста.

В целом здоровьесберегающие технологии интегрируют направления на сохранение, формирование и укрепление здоровья детей и молодёжи. Главный их признак – использование психолого-педагогических приёмов, методов, подходов к формированию здорового образа жизни в современных условиях.

В учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения используются различные формы и виды деятельности, нацеленные на здоровьесбережение, например: организация учебно-воспитательного процесса с учётом его психологического и физиологического воздействия на организм обучающегося; соблюдение норм учебной нагрузки и предупреждение возможного переутомления; регулярное изучение состояния здоровья, физического и психического развития; разработка и реализация программ по формированию культуры здоровья и профилактики вредных привычек; проектирование мероприятий, направленных на укрепление здоровья обучающихся, создание условий для их индивидуально-личностного развития [2; 5; 7].

В основе формирования мотивации сохранения и укрепления здоровья следует выделить два базовых принципа – возрастной и деятельностный. Начинать

развивать мотивацию здорового образа жизни необходимо с раннего детства. Первоначально это, конечно, обязанность семьи, а затем и система образования должна учить «конструировать» собственное здоровье, формировать новые качества ведения здорового образа жизни. На основе осознанной мотивации формируется собственный стиль здорового поведения молодёжи. Формирование мотивации здорового образа жизни у студентов – будущих педагогов требует современного подхода, так как не каждый студент в состоянии решить эту задачу самостоятельно.

Н. Б. Бриленок рассматривает понятие «здоровый образ жизни» в контексте отношений человека и общества, выделяя социально-деятельностные и социально-личностные основания здорового образа жизни [3]. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании навыки здорового образа жизни в студенческом возрасте¹, во многом зависит фактический образ жизни студента в последующем в качестве специалиста. Культура здоровья подразумевает не накопление полезных знаний для поддержания здоровья, а активное использование полученных знаний, способность применять их в будущей педагогической деятельности [11].

Методы

С целью разработки модели формирования у студентов педагогического вуза готовности к сохранению и укреплению здоровья было проведено анкетирование студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого ($n = 150$)². Использовался опросник «Отношение к здоровью» (автор Р. А. Березовская). Структурно опросник включает четыре шкалы вопросов (когнитивная шкала, эмоциональная

¹ Бакешин К. П. Основы здорового образа жизни студента: учеб. пособие. СПб., 2016. 93 с.

² Здоровьем и силой прославим Россию!: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. З. Н. Калинина, С. В. Пазухина, Е. В. Декина и др. Тула, 2018. 152 с.

шкала, поведенческая шкала, ценностно-мотивационная шкала), соответствующих трём компонентам отношения к здоровью: когнитивному компоненту, направленному на выявление знаний и представлений студентов о здоровье и здоровом образе жизни; эмоциональному компоненту, выявляющему отношение к здоровому образу жизни; деятельностному компоненту, определяющему конкретные действия, которые современные студенты предпринимают для сохранения и укрепления здоровья. При этом вопросы ценностно-мотивационной шкалы учитывались нами в двух компонентах – эмоциональном и деятельностном.

Обсуждение

Анализ результатов проведённого опроса осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе мы анализировали каждое утверждение в отдельности и определяли относительный показатель выбора (% испытуемых). На втором этапе проводилась интерпретация всех утверждений, входящих в один вопрос, определялось его среднее значение (X) и стандартное отклонение (V). При изучении отношения к здоровью важно обратить внимание на взаимосвязь компонентов отношения, поэтому на третьем этапе результаты по трём компонентам отношения к здоровью подвергались процедуре статистического анализа с применением параметрического критерия Стьюдента.

Обратимся к результатам анкетирования. Проведём анализ ответов на вопросы когнитивного компонента. На вопрос анкеты «Как вы понимаете, что такое здоровый образ жизни?», были получены следующие ответы (студенты давали несколько ответов): правильное питание (50 %), активный образ жизни, спорт (50 %), отсутствие вредных привычек (45 %), соблюдение режима (30 %), физическое и психическое здоровье (25 %) и др. Студенты также выделили такие критерии, как гармония внутри, соблюде-

ние гигиены, стиль жизни, профилактика болезней, сохранение семейных ценностей, забота о своём здоровье, отсутствие сидячего образа жизни, культурное времяпрепровождение, движение на свежем воздухе, умственное развитие, физическое воспитание, благополучие в семье, закаливание и укрепление организма и др. Студенты связывают здоровый образ жизни с физическим и психическим здоровьем, необходимостью работать над собой по укреплению собственного здоровья. Большинство студентов определяют здоровый образ жизни через организацию правильного питания, отсутствие вредных привычек, активный образ жизни. Участники анкетирования определяют здоровый образ жизни как рациональное и нравственное поведение человека, которое способствует поддержанию актуального здоровья или умножению его в результате самореализации как личности.

Таким образом, студенты грамотно определяют понятия, выделяют основные характеристики. Мнения студентов совпадают с определениями учёных, что здоровый образ жизни – это индивидуальная стратегия жизни человека по достижению состояния благополучия, которая реализуется на основе ценностных социокультурных представлений о феномене здоровья с учётом индивидуальных особенностей жизнеспособности [8]. С. А. Дружилов в раскрытии понятия «здоровый образ жизни» обращает внимание на целесообразную активность человека, направленную на сохранение, укрепление и улучшение его здоровья [4].

Среди ответов на вопросы эмоционального компонента анкеты можно выделить следующие. Большинство студентов считают, что ведут здоровый образ жизни: 60 % ответили «скорее да, чем нет»; 17 % – «да»; 20 % – «скорее нет, чем да»; и только 3 % ответили «нет». Заслуживает внимание тот факт, что около 80 % студентов считают, что ведут здоровый образ жизни. Более 80 % студентов также

оценивают своё здоровье как «хорошее» и «удовлетворительное». На вопрос анкеты «Если бы у вас была возможность выступить перед населением, с каким лозунгом ЗОЖ вы бы обратились?» были получены ответы: «Быть здоровым – это ответственно!», «В здоровом теле – здоровый дух!», «ЗОЖ – залог долголетия», «Быть здоровым – значит быть счастливым!», «Мы за ЗОЖ», «Скажи курению НЕТ», «ЗОЖ всегда и везде», «Сохрани здоровье себе и своим близким», «Быть здоровым – это можно!», «Спорт – залог здоровья», «Здоровая семья – здоров и ты, и я!», «Быть здоровым – значит быть успешным!», «Здоровье – путь к счастливой жизни!» и др.

Наибольший интерес представляют ответы студентов на вопросы деятельностного компонента анкеты. Так, наиболее распространёнными ответами на вопрос анкеты «Что Вы предпринимаете для укрепления собственного здоровья?» (студенты давали несколько вариантов ответов) были следующие: «стремлюсь больше времени проводить на свежем воздухе» (57 %), «стараюсь отказываться от вредных привычек» (70 %), «занимаюсь спортом, туризмом» (25 %), «делаю зарядку» (22 %), «соблюдаю режим и рацион питания» (30 %), «сокращаю время работы на компьютере» (20 %), «соблюдаю режим дня» (18 %), «посещаю занятия фитнесом, танцами» (30 %), «занимаюсь плаванием в бассейне» (18 %), «регулярно посещаю врачей, выполняю их рекомендации» (10 %), «ничего не делаю» (5 %).

В основе здорового образа жизни лежат следующие факторы: сон (7-8 часов), регулярное питание, контроль над изменением веса, регулярные физические упражнения, отказ от вредных привычек и т. д. Кроме того, здоровый образ жизни предполагает соблюдения личной гигиены, разумного соотношения труда и отдыха, удовлетворённости учёбой или работой. Более 60 % студентов ведут здоровый образ жизни для того,

чтобы «не беспокоили болезни и чтобы выглядеть красиво»; около 20 % – чтобы «долго жить и всего добиться в жизни». Ценность здоровья в том, что его наличие даёт уверенность в себе, способствует самореализации и т. д. Студенты отмечают, что для ведения здорового образа жизни необходимы свободное время, собственная мотивация и желание, постоянное посещение врача, поддержка психолога, консультации специалистов и др.

Далее мы определили стандартное отклонение каждого варианта и применили коэффициент вариации для характеристики однородности выборки (табл. 1). Полученные результаты свидетельствуют о противоречивости и непоследовательности оценок в отношении к здоровью у испытуемых.

Используя параметрический критерий Стьюдента, мы определили корреляцию основных компонентов, входящих в состав отношения к здоровью у студентов педагогического вуза (табл. 2). Коэффициенты корреляции варьируют – от 0,44 до 0,58 при уровне значимости $p < 0,05$.

Проведённый корреляционный анализ связей компонентов отношения к здоровью показал наличие прямой положительной связи между эмоциональным и деятельностным компонентами ($R = 0,53$), прямой положительной связи между когнитивным и эмоциональным компонентами ($R = 0,58$) и наличие отрицательной связи между когнитивным и деятельностным компонентами ($R = -0,44$). Данный показатель свидетельствует о том, что современные студенты понимают роль и значимость здоровья в своей жизни, владеют информацией о факторах, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на здоровье, но при этом не проявляют приверженности к здоровому образу жизни.

Полученные в ходе экспериментальной работы данные легли в основу разработки модели формирования готовности у студентов педагогического вуза к сохра-

Таблица 1 / Table 1

Результаты вычисления среднего группового показателя и коэффициента вариации / Results of calculating the average group indicator and coefficient of variation

Компоненты (номера вопросов по опроснику)	Вопросы	Все испытуемые <i>n</i> = 73	
		X	V
1	2	3	4
Когнитивный (3, 4, 5)	Как бы вы в нескольких словах определили, что такое здоровье?	4,3	0,49
	Оцените, какое влияние на вашу осведомлённость в области здоровья оказывает информация, полученная из следующих источников.	4,6	0,28
	Как вы думаете, какие из нижеперечисленных факторов оказывают наиболее существенное влияние на состояние вашего здоровья?	5,4	1,13
	<i>Средний показатель по компоненту</i>	4,8	1,27
Эмоциональный (1, 2, 6, 7)	Люди по-разному оценивают различные сферы жизни. Оцените, насколько приведённые ценности важны для вас в данный момент.	4,4	1,13
	Как вы считаете, чем необходимо обладать, чтобы добиться успеха в жизни?	5,4	1,13
	Как вы себя чаще всего чувствуете, когда со здоровьем у вас всё благополучно?	4,1	4,17
	Как вы себя чаще всего чувствуете, когда узнаёте об ухудшении своего здоровья?	3,2	4,80
	<i>Средний показатель по компоненту</i>	4,2	0,14
Деятельностный (8, 9, 10)	Делаете ли вы что-нибудь для поддержания здоровья и насколько регулярно?	3,2	4,80
	Если вы заботитесь о своём здоровье недостаточно/нерегулярно, то почему?	4,0	4,24
	Если вы чувствуете недомогание, то...	4,8	0,14
	<i>Средний показатель по компоненту</i>	4,0	0,70

Примечание. Здесь и далее введены обозначения: X – средний групповой показатель; V – коэффициент вариации. Выделены значения X и V, превышающие 33,3 % (0,33 – нормальное распределение).

Источник: составлено авторами.

Таблица 2 / Table 2

Корреляционная матрица компонентов отношения к здоровью (при уровне значимости $p < 0,05$) / Correlation matrix of components related to health (at the significance level $p < 0.05$)

Компоненты	Когнитивный	Эмоциональный	Деятельностный
Когнитивный	X	0.58	-0.44
Эмоциональный	0.58	X	0.53
Деятельностный	-0.44	0.53	X

Источник: составлено авторами.

нению и укреплению здоровья. В качестве критериев были определены: когнитивный – как понимание значимости работы по сохранению и укреплению здоровья с использованием современных здоровьесберегающих технологий; эмоциональный – как осознание необходимости и важности деятельности по сохранению и укреплению как своего собственного здоровья, так и здоровья потенциальных обучающихся; деятельностный (практический) – как формирование готовности будущих педагогов к сопровождению деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся (младших школьников, подростков, старшеклассников).

Модель предполагает учёт содержательных, организационных и психолого-педагогических условий сохранения и укрепления здоровья. Содержательные условия заключаются в соответствии содержания учебной и внеучебной работы задачам развития в студенческом возрасте. При этом большое значение придаётся содержанию программ, проектов, направленных на формирование культуры здоровья, что является основой профилактики асоциального поведения. Организационные условия позволяют создать среду для развития у студентов самостоятельности, инициативности и т. д. Особая роль отводится активности самих студентов, их включению в процесс психологического сопровождения деятельности по сохранению и укреплению здоровья. Психолого-педагогическими условиями выступают формы взаимодействия преподавателей и студентов, студентов друг с другом, ориентированные на формирование культуры здорового образа жизни.

Модель включает программу психолого-педагогической поддержки как многосторонней деятельности по следующим вопросам:

- введение в проблему здорового образа жизни, анализ теоретических подходов к пониманию здоровья, здорового образа жизни, культуры здоровья, здоровьесберегающих технологий;

- организация и проведение мониторинговых исследований по изучению отношения к здоровому образу жизни в подростковой и молодёжной среде;

- учёт нормативно-правового обеспечения деятельности по формированию здорового образа жизни в молодёжной среде;

- проектирование модели позитивной профилактики девиантного поведения в молодёжной среде;

- апробация технологий формирования здорового образа жизни;

- использование социального партнёрства в вопросах формирования здорового образа жизни.

Основными формами работы определены семинары, семинары-практикумы, «круглые столы», беседы, тренинги, встречи со специалистами, проектирование тематических уроков, классных часов, разработка рекомендаций родителям и педагогам по способам сохранения и укрепления психологического здоровья детей, участие в работе по оптимизации учебной деятельности; выявление представлений о здоровом образе жизни у разных участников образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов), диагностика возможных внутриличностных причин, предрасполагающих к риску возникновения девиантного поведения, выявление «групп риска», формирование у обучающихся жизненной позиции, ориентированной на здоровый образ жизни.

В настоящее время особую актуальность приобретает социально-психологическое проектирование – участие в разработке программ здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды, социально значимых проектов по профилактике девиантного поведения, формированию навыков здорового образа жизни в условиях конкретного образовательного учреждения. При этом разработка программ и проектов должна опираться на результаты мониторинговых исследований разных аспектов здо-

ровья у участников образовательного процесса и т. д. Метод проекта обеспечивает развитие инициативы и самостоятельности, способствует реализации приобретённых знаний, умений и навыков, а также их применению в решении практических задач¹.

В качестве примера представим социально значимый проект «Курить не можно!». Увлечение курением для молодых лиц чрезвычайно опасно, так как дело касается неокрепшего здоровья и не сформированного до конца организма. У людей юного возраста сигареты вызывают стремительное привыкание и привязанность на психическом и физическом уровне, поэтому профилактика курения среди детей и молодёжи чрезвычайно важна и занимает одно из ведущих мест в формировании здорового образа жизни. Анализ исследований показывает, что около 80 % учащихся младшего школьного возраста высказались против курения, но в старшем школьном возрасте курят порядка 65–70 % школьников. Выделим основные причины, из-за которых школьники начинают курить: депрессивные состояния, различные расстройства психики, подражание взрослым, друзьям, негативная семейная обстановка, попытка выглядеть взрослее в глазах сверстников, переходный период и др. В основе проекта лежат дискуссионные, игровые, здоровьесберегающие, информационные, интерактивные технологии. Проект направлен на пропаганду здорового образа жизни и воспитание молодого поколения, не имеющего вредных привычек.

Цель проекта: формирование, сохранение, укрепление здорового образа жизни и профилактика табачной зависимости среди различных категорий детей и молодёжи.

Задачи проекта: формирование, сохранение и укрепление здорового образа жизни детей и молодёжи; изучение положений законодательства о вреде курения; расширение просветительской деятельности и условий для реализации профилактики вредных привычек среди детей и молодёжи; подготовка волонтёров из числа обучающихся по профилактике табачной зависимости; апробация традиционных и инновационных технологий по профилактике табачной зависимости с различными категориями детей и молодёжи.

Основные мероприятия проекта:

- организация и проведение бесед по профилактике табакокурения для различных возрастных категорий (младших школьников, подростков, старшеклассников) на базе образовательных учреждений, молодёжных и социально-психологических центров, детских оздоровительных и пришкольных лагерей. Примерная тематика профилактических бесед: «Табакокурение. Причины табакокурения у несовершеннолетних», «Содержание и методы предотвращения и избавления несовершеннолетних и молодёжи от табачной зависимости», «Влияние табачного дыма на организм подростка», «Профессия, карьера и здоровый образ жизни», «Позитивная профилактика табакокурения», «Здоровый образ жизни в семье – залог здоровья детей и подростков» и др.;

- организация и проведение интерактивных занятий с элементами арт-терапии, тренинговых занятий, деловых и ролевых игр для младших школьников, подростков, старшеклассников. Примерная тематика: «Посмотрим на курение новыми глазами», «Почему легко начать курить и трудно бросить», «Курить – здоровью вредить», «Убеди друга (родителей, если они курят) вести здоровый образ жизни», «Почему не курят спортсмены и лидеры, которые сделали карьеру?» и др.;

- разработка программы и работа с волонтёрами – представителями Российского

¹ Технологии разработки и реализации социальных проектов (на примере проектов, поддержанных Федеральным агентством по делам молодёжи (Росмолодёжь)): учеб. пособие / Е. С. Гученко, Е. В. Декина, Е. Ю. Кочетова, Я. А. Прусова, К. С. Шалагинова, Н. С. Филина. Тула, 2018. 156 с.

движения школьников на базе образовательных учреждений. Программа подготовки включает следующие модули: «Нормативно-правовые аспекты формирования здорового образа жизни и профилактики табакокурения», «Профилактика вредных зависимостей у учащихся и формирование здорового образа жизни», «Проектирование мероприятий по формированию здорового образа жизни и профилактики табакокурения в молодежной среде», «Мир без вредных привычек»;

– проведение профилактических акций. Примерная тематика: «Мой выбор: курить или не курить?», «Путь к счастью и карьере», «Игра по станциям», «Я против курения», познавательная программа «Я не курю и тебе не советую» и т. д.;

– организация и проведение конкурсов рисунков, плакатов, буклетов, эссе, видеороликов, научно-исследовательских работ в зависимости от возраста детей по проблеме проекта.

Выводы

Здоровый образ жизни не сводится только к отдельным видам медико-социальной активности (избавление от вред-

ных привычек, реализация гигиенических норм и правил, санитарное просвещение, обращение в лечебное учреждение, соблюдение режима дня и питания, труда и отдыха и т. п.), он подразумевает главным образом деятельность, активность отдельной личности, группы людей, общества в целом, использующих материальные и духовные условия, ресурсы и потенциал в интересах здоровья, гармоничного физического и духовного развития.

Таким образом, формирование готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья будет результативным, если приобщение к здоровому образу жизни будет рассматриваться как целостный педагогический процесс, основанный на принципах системности, комплексности, единства науки и практики, включающий актуальные направления здоровьесберегающей деятельности, современные технологии формирования установок и навыков сохранения здоровья у детей и молодежи, повышение психологической грамотности в вопросах здорового образа жизни.

Статья поступила в редакцию 10.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Айварова Н. Г., Шимельфених А. Р. Факторы психологического здоровья молодежи // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Вып. 1 (44). С. 19–24.
2. Бардина М. Ю. Составляющие здорового образа жизни современного студента // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 2–1 (8). С. 76–79.
3. Бриленок Н. Б. Здоровый образ жизни как социально-философский феномен: монография. Саратов, 2017. 104 с.
4. Дружилов С. А. Здоровый образ жизни как целесообразная активность человека // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 4 (60). С. 648–654.
5. Замалетдинова Н. Ш. Технологии развития и саморазвития культуры здоровья студентов в условиях информационной образовательной среды современного вуза // Педагогическая наука и образование. 2016. № 2. С. 69–73.
6. Латохина Л. И. Здоровьесберегающие технологии обеспечения жизнедеятельности человека с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.
7. Макарова В. К. Пропаганда здорового образа жизни в образовательной среде // Таврический научный обозреватель. 2016. № 5–1 (10). С. 49–54.
8. Науменко Ю. В. Комплексное формирование социокультурного феномена «здоровье» у подростков в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2009. 23 с.
9. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: руководство для работников системы образования / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. М., 2005. 584 с.

10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000. 421 с.
11. Флоренская Ю. Качество жизни и здоровье населения // Биология. 2004. № 5. С. 14–17.
12. Хватова М. В. Феноменологический подход к исследованию здоровья личности молодежи // Гаудеамус. 2012. № 1 (19). С. 41–45.
13. Ando M. Relationships among mental health, coping styles and mood // Psychological Reports. 2002. Vol. 90. № 2. P. 606–612.
14. Armour K. M., Jones R. L. Sociology of sport: theory and practice. London, 2000. 250 p.
15. Blair S. N. Physical activity: an important contributor to health and function. Dallas, 1994. 243 p.

REFERENCES

1. Aivarova N. G., Shimelfenikh A. R. [Factors of psychological health of young people]. In: *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Ugra State University], 2017, iss. 1 (44), pp. 19–24.
2. Bardina M. Yu. [Components of a healthy lifestyle of a modern student]. In: *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike* [Research: from theory to practice], 2016, no. 2–1 (8), pp. 76–79.
3. Brilenok N. B. *Zdorovyi obraz zhizni kak sotsial'no-filosofskii fenomen* [Healthy lifestyle as a socio-philosophical phenomenon]. Saratov, 2017. 104 p.
4. Druzhilov S. A. [Healthy lifestyle as an expedient activity of the person]. In: *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* [Modern scientific researches and innovations], 2016, no. 4 (60), pp. 648–654.
5. Zamaletdinova N. Sh. [Technology development and self-development of health culture of students in the informational educational environment of a modern university]. In: *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* [Pedagogical science and education], 2016, no. 2, pp. 69–73.
6. Latokhina L. I. *Zdorov'eberegayushchie tekhnologii obespecheniya zhiznedeystel'nosti cheloveka s uchetom ego individual'nykh osobennostei i vozmozhnostei: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Health saving technologies of human life based on its individual features and capabilities: abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. St. Petersburg, 2013. 23 p.
7. Makarova V. K. [Promotion of healthy lifestyles in the educational environment]. In: *Tavrisheskii nauchnyi obozrevatel'* [Taurian scientific Explorer], 2016, no. 5–1 (10), pp. 49–54.
8. Naumenko Yu. V. *Kompleksnoe formirovaniye sotsiokul'turnogo fenomena «zdorov'e» u podrostkov v obshcheobrazovatel'noi shkole: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Complex formation of the socio-cultural phenomenon adolescents' "health" in secondary schools: abstract of D. thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2009. 23 p.
9. Bezrukikh M. M., Sonkin V. D., eds. *Organizatsiya i otsenka zdorov'eberegayushchei deyatel'nosti obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Organization and assessment of health saving activity of educational institutions]. Moscow, 2005. 584 p.
10. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Fundamentals of psychological anthropology. The psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, 2000. 421 p.
11. Florenskaya Yu. [Quality of life and health of the population]. In: *Biologiya* [Biology], 2004, no. 5, pp. 14–17.
12. Khvatova M. V. [Phenomenological approach to the study of the health of the individual youth]. In: *Gaudeamus*, 2012, no. 1 (19), pp. 41–45.
13. Ando M. Relationships among mental health, coping styles and mood. In: *Psychological Reports*, 2002, vol. 90, no 2, pp. 606–612.
14. Armour K. M., Jones R. L. Sociology of sport: theory and practice. London, 2000. 250 p.
15. Blair S. N. Physical activity: an important contributor to health and function. Dallas, 1994. 243 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Декина Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого;
e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Куликова Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого;
e-mail: tativkul@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yelena V. Dekina – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;
e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Tatyana I. Kulikova – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;
e-mail: tativkul@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Декина Е. В., Куликова Т. И. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 101–112.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-101-112

FOR CITATION

Dekina Ye. V., Kulikova T. I. Model of forming pedagogical university students' readiness to preserving and strengthening health. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 101–112.

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-101-112

УДК 37.015.31

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Иванова Н. В., Сорокина Т. М.

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1, Российская Федерация*

Аннотация.

Цель. Анализ зарубежного опыта развития компетентности у родителей младших школьников средствами специальных образовательных программ.

Процедура и методы исследования. Использованы авторский протокол систематического обзора зарубежной литературы, теоретический анализ и обобщение. Критериями для анализа зарубежных программ развития родительской компетентности являлись: адресация программы, теоретическая база, основные задачи, формы и методы работы с родительской группой, доказательная база эффективности.

Результаты проведенного исследования. Проанализированы три зарубежных программы развития родительской компетентности, непосредственно или в том числе ориентированные на родителей младших школьников: программа С. М. Глэвяну, «МонтеБаРо-тренинг» (MonteBaRo-Training), «Позитивная программа для родителей» (Triple P – Positive Parenting Program), – выполнено их сопоставление. Сделано обобщение существенных достоинств зарубежного опыта работы по развитию компетентности родителей, имеющих детей младшего школьного возраста.

Теоретическая и практическая значимость. Знания позитивного зарубежного опыта развития компетентности у родителей младших школьников могут быть использованы отечественными исследователями, школьными психологами при моделировании, оптимизации и проверке эффективности психолого-педагогических образовательных программ для родителей.

Ключевые слова: компетентность родителей, младший школьник, образовательные программы для родителей, зарубежный опыт

ANALYSIS OF FOREIGN PROGRAMS FOR DEVELOPING THE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S PARENTS

N. Ivanova, T. Sorokina

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
1, Ulyanova ul. 603005 Nizhny Novgorod, 603005 Russian Federation*

Abstract.

Purpose: The analysis of foreign experience in developing the competence of primary school children's parents by means of special educational programs.

Methodology and Approach: The author's Protocol of systematic review of foreign literature, theoretical analysis and generalization are used. Criteria for the analysis of foreign programs for the development of parental competence were: program addressing, theoretical base, main tasks, forms and methods of working with the parent group, evidence base of effectiveness.

Results: three foreign programs for the development of parental competence directly or including those aimed at parents of primary school children were analyzed: the program of S.M. Glăveanu, “MonteBaRo-Training”, “Triple P-Positive Parenting Program”, and their comparison was performed. The generalization of the essential advantages of foreign experience on developing the competence of parents having primary school children.

Theoretical and Practical implications: Knowledge of positive foreign experience in forming the competence of primary school children’s parents can be used by domestic researchers, school psychologists in modeling, optimizing, testing and verifying the effectiveness of psychological and pedagogical educational programs for parents.

Keywords: competence of parents, primary school children, educational programs for parents, foreign experience

Введение

Современный Федеральный государственный стандарт российского начального общего образования (ФГОС НОО) требует создания условий для активного участия родителей младших школьников в «разработке основной образовательной программы, ... проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, ... формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся»¹, т. е. обеспечения субъектности родителей в образовательной среде. Следует признать, что делать конструктивные и грамотные запросы по оптимизации образовательной среды и выступать активными участниками этого процесса могут лишь те родители, которые имеют достаточный уровень родительской компетентности: знают психологические особенности своих детей, специфику оптимального взаимодействия с ними, владеют навыками эффективного детско-родительского общения, проявляют заинтересованность в сотрудничестве с педагогами и психологами. Современные отечественные и зарубежные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о недостаточном развитии родительской компетентности, в том числе у родителей младших школьников. Для ученика начальной школы, овладевающего новой учебной деятельностью, компетентная поддержка роди-

телей выступает важным условием для успешного обучения и развития. Всё это, в свою очередь, делает необходимым и актуальным разработку и реализацию специальных образовательных программ, направленных на развитие компетентности родителей младших школьников. Мы считаем, что в условиях становления открытого мирового образовательного пространства изучение, диссеминация и учёт позитивного опыта зарубежных коллег в сфере организации и содержания родительского образования будет способствовать оптимизации развития родительской компетентности в отечественной практике. Целью нашей работы является анализ зарубежного опыта развития компетентности у родителей младших школьников средствами специальных образовательных программ.

Методы исследования

В соответствии с целью работы основными методами являлись теоретический анализ и обобщение. Был использован авторский протокол систематического обзора литературы. В нашу справочно-поисковую систему вошли следующие сочетания основных ключевых слов на английском языке:

- «parents’ competence», «children of 6–10 years old» (родительская компетентность, дети 6–10 лет);
- «parents’ competence», «educational programs for parents» (родительская компетентность, образовательные программы для родителей);

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011. С. 26.

- «development of parental competence», «proven effectiveness» (развитие родительской компетентности, доказанная эффективность).

Информационный поиск осуществлялся в базах данных PubMed, Science Direct, Web of Science, PsychINFO. С точки зрения типа контента поиск был ограничен рецензируемыми зарубежными журналами по психологии и педагогике. Были также признаны релевантными для нашего обзора материалы научных монографий. С учётом немногочисленности найденных материалов сроки их издания, изначально регламентированные последним десятилетием, были расширены до последних 20-ти лет. Представленные в статье обзор и обобщения были выполнены посредством критического анализа материалов, соответствующих указанным требованиям.

В качестве критериев для анализа зарубежных программ, направленных на развитие компетентности родителей младших школьников, были определены:

- адресация программы;
- теоретическая база;
- основные задачи;
- формы и методы работы с родительской группой;
- доказательная база эффективности.

Трактовка сущности родительской компетентности в зарубежных исследованиях

В современной психолого-педагогической зарубежной литературе можно констатировать выраженную вариативность интерпретаций понятия «родительская компетентность». Т. Джонс и Р. Принц в своём критическом обзоре определяют родительскую компетентность как «поведение, навыки и стратегии воспитания детей, которые способствуют положительным и адаптивным результатам развития ребенка» [14, с. 346]. Авторы подчёркивают, что значимым предиктором родительской компетентности выступает родительская самоэффективность, под которой понимается уверенность родите-

лей в своей миссии, в том, что они смогут справиться с задачами воспитания ребёнка. Считаем принципиально важным разграничение понятий «родительская компетентность» и «родительская самоэффективность» (данная точка зрения характерна для большинства отечественных авторов). В зарубежной психологии, как подчёркивают Р. Крнец, Б. Барнет, С. Маттей [10], эти категории нередко используются как синонимичные и взаимозаменяемые.

М. Сандерс, К. Марки-Даддс и К. Тернер рассматривают родительскую компетентность как интегративную категорию, тесно связанную с саморегуляцией, включающую в себя совокупность родительских навыков:

- выбирать цели;
- контролировать своё поведение и поведение своего ребёнка;
- реализовать конструктивные воспитательные стратегии;
- оценивать эффективность своего поведения [20].

Ж. Охан, Д. Леунг, Ш. Джонстон в качестве важнейших составляющих родительской компетентности называют умения устанавливать доверительные отношения со своими детьми, определять состояние, в котором они находятся, понимать причины их поведения [18].

Практически все зарубежные исследователи родительской компетентности подчёркивают, что для эффективного воспитания и развития детей родителям необходима определённая психолого-педагогическая грамотность, включающая: знания основных этапов и норм детского развития, эффективных стратегий и практик детско-родительского общения, конструктивных дисциплинарных приёмов; понимание роли воспитателей, учителей, медицинских и социальных работников и социальных институтов, которые поддерживают родителей в обучении и воспитании детей.

На наш взгляд, одно из наиболее точных и полных определений родительской

компетентности в зарубежных психолого-педагогических источниках предложено С. М. Глэвяну. Согласно позиции данного автора, родительская компетентность – это «система знаний, умений, навыков, способностей и привычек, которые позволяют родителю успешно выполнять родительские обязанности, а также предотвращать и/или справляться с кризисными ситуациями таким образом, чтобы способствовать развитию ребёнка» [12, с. 14].

Несмотря на то, что мы не ставили перед собой задачи сравнительного анализа трактовок родительской компетентности зарубежными и отечественными авторами (этот вопрос требует отдельного подробного рассмотрения), считаем важным отметить несколько принципиальных моментов. Для российской психолого-педагогической науки в настоящий момент характерны дифференциация родительской компетентности и введение новых производных терминов: психологическая родительская компетентность (О. В. Суворова, О. И. Пец, С. В. Пазухина, С. А. Филиппова, О. Г. Холодкова, Е. А. Кабанченко), педагогическая (К. А. Лебедева, С. С. Пиюкова, В. В. Селина, Н. А. Хрустальникова); абилитационная (А. В. Виноградова, М. Ш. Тюрина, Е. А. Кобякова, Л. М. Века). Отечественными авторами также акцентируется внимание на специфике родительской компетентности детей конкретного возраста, в том числе интересующего нас младшего школьного возраста. В частности, О. В. Суворовой и О. И. Пец проанализированы особенности структуры психологической компетентности родителей младших школьников [4]. Е. В. Никотиной представлены сущностные характеристики педагогической компетентности родителей младших школьников [1]. В исследованиях О. И. Пец, Б. В. Сергеевой, Р. К. Аракелян, Е. В. Чердынцевой, рассмотрены специфические условия и технологии формирования компетентности родителей

младших школьников [2; 3; 5]. Для зарубежной науки выделенные нами тенденции в анализе феноменологии родительской компетентности не характерны.

В целом, основываясь на проведённом анализе, можно резюмировать, что родительская компетентность определяется зарубежными учёными как интегративный конструкт, включающий в себя в качестве основных компонентов знания, практические умения и навыки, обеспечивающие оптимальное взаимодействие с ребёнком и способствующие его развитию. Данное понимание родительской компетентности лежит в основе ряда зарубежных образовательных программ для родительской аудитории.

Анализ зарубежных программ по развитию компетентности родителей младших школьников

В настоящий момент в рамках государственных и частных инициатив в зарубежных странах функционирует в дистанционном и контактном режимах значительное количество различных образовательных программ для родителей. Некоторые из них в качестве своей цели или одной из задач имеют развитие (повышение, совершенствование) родительской компетентности.

Остановимся на рассмотрении трёх конкретных зарубежных образовательных программ, направленных на развитие компетентности родителей, имеющих ребёнка (детей) младшего школьного возраста, при этом своё внимание акцентируем на психологических аспектах программ и на выделенных критериях для анализа.

Первая программа разработана в Румынии в 2009 г. Симоной Марией Глэвяну [12]. Данная образовательная программа включена в комплексную Национальную стратегию по развитию родительской компетентности, поддержанную Министерством образования Румынии.

Программа адресована непосредственно родителям младших школьников и в

качестве своей цели определяет развитие родительской компетентности. В первую очередь программа ориентирована на родителей с низким и средним уровнями родительской компетентности, однако, по мнению автора, будет полезна всем родителям.

Теоретическим базисом программы С. М. Глэвяну выступают авторская многофакторная модель родительской компетентности [11], а также социально-когнитивная теория А. Бандуры.

Задачами программы являются:

- знакомство со спецификой возрастного развития младшего школьника, его потребностями и возможностями;
- развитие у родителей «навыка дисциплинирования»: последовательности, убедительности и настойчивости в отношении ребёнка, адекватности в управлении системой «вознаграждения и наказания»;
- развитие способности родителя применять эффективные приёмы как для предотвращения стрессов, так и для борьбы с ними; управлять конфликтами в семье, помогать ребёнку справляться с негативными эмоциями;
- совершенствование способности к «тайм-менеджменту»: грамотному управлению личным временем, планированию совместного с ребёнком полезного времяпрепровождения;
- развитие саморегуляции родителей и уверенности в собственных возможностях решать проблемы ребёнка [12].

В рамках программы предусмотрены не только развёрнутое информирование (просвещение) родителей по актуальным психологическим и педагогическим вопросам (лекции, брифинги), но и включение родителей в анализ конкретных ситуаций (case-study), моделирование эффективных тактик общения с ребёнком, тренинги и их рефлексия.

Программа С. М. Глэвяну прошла экспериментальную апробацию и подтвердила позитивное статистически значимое влияние на развитие родитель-

ской компетентности. В исследовании приняли участие 298 родителей детей со 2-го по 4-й классы, имеющих до прохождения программы средний и низкий уровни родительской компетентности. Повторное измерение уровня родительской компетентности проводилось через полгода после прохождения образовательной программы экспериментальной группой (выбор данного временного интервала основан на модели оценки учебных программ Д. Л. Киркпатрика и Дж. Д. Киркпатрика [15]). В контрольной группе родителей, не участвовавших в образовательной программе, «спонтанное развитие родительской компетентности», констатируемое у некоторых испытуемых через полгода, не явилось статистически значимым. В качестве научного инструментария для изучения уровня родительской компетентности С. М. Глэвяну применялся авторский «Вопросник родительской компетентности (PCQ)», включающий 81 пункт, основанный на правилах построения методик оценки профессиональной подготовки, адаптированных к области родительского образования [12].

В качестве ограничения своего исследования С. М. Глэвяну отметила несбалансированное количество женских и мужских субъектов в родительской группе. Вследствие этой диспропорции автором сделано уточнение, что разработанная образовательная программа доказала свою эффективность (внутреннюю валидизацию) относительно материнской родительской компетентности. По этой причине, как указывает С. М. Глэвяну, в будущих исследованиях необходимо соблюдать примерно одинаковое распределение по признаку пола в родительской экспериментальной группе.

Второй образовательной программой, направленной на повышение родительской компетентности и выбранной нами для анализа, является «МонтеБаРо-тренинг» (MonteBaRo-Training), разработанный в 2009 г. в институте Монтессори

– педагогики в Эттлингене (Германия) Андреа Стефан с коллегами [21].

Программа адресована родителям детей дошкольного и младшего школьного возраста. Тренинг преимущественно ориентирован на родителей, имеющих и осознающих проблемы в детско-родительских отношениях, но также рекомендуется для предупреждения указанных проблем.

Теоретическими основами тренинга являются положения педагогической системы М. Монтессори, социально-когнитивная теория А. Бандуры, идеи гуманистической психологии К. Роджерса. Название программы представляет собой аббревиатуру из частей фамилий перечисленных учёных: MonteBaRo = Montessori + Bandura + Rogers.

В качестве образовательных задач тренинга выделены следующие:

- обучение знаниям о развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, о возможных поведенческих проблемах дошкольников и младших школьников;
- формирование потребности к самообразованию;
- знакомство со стратегиями разрешения конфликтов с ребёнком с помощью позитивных методов коммуникации, например, эмпатического слушания;
- развитие саморегуляции родителей: обучение целеполаганию, аргументированному выбору родительских практик, умению регулировать свои эмоции;
- развитие «родительского чувства компетентности», восприятия себя как компетентного родителя, уверенности в своих действиях;
- формирование готовности родителей к изменению своих поведенческих тактик во взаимодействии с ребёнком.

Важным организационно-содержательным аспектом тренинга является сочетание подачи теоретических материалов о развитии, воспитании ребёнка (мини-лекции) и практических поведенческих упражнений, направленных на

применение полученной информации. Упражнения-имитации, ролевые игры, наблюдение и коллективная рефлексия, творческие упражнения, мозговой штурм, дискуссии обеспечивают основу для взаимодействий родителей в группах, апробации эффективных поведенческих тактик, снятия родительской тревожности.

Проверка эффективности программы «МонтеБаРо-тренинг» проведена в специальном исследовании Ф. А. Графа, М. Грум, С. Хейн и М. Фингер [13]. Учёными получено подтверждение значимых позитивных изменений в развитии «чувства компетентности», восприятии проблемного поведения ребёнка у родителей, прошедших тренинг (экспериментальная группа включала 117 родителей, контрольной группы (88 человек, ожидающих прохождения тренинга) не выявлено. Особое внимание исследователи уделили изучению субъективного восприятия родителями значимости («полезности») тренинга, поскольку, по мнению учёных, несоответствие содержания программы родительским ожиданиям существенно снижает эффективность обучения. Содержание «МонтеБаРо-тренинга» имело высокую оценку родителей экспериментальной группы с точки зрения его важности для дальнейшего совершенствования детско-родительских отношений, компетентного решения детских проблем.

Третий подход к формированию родительской компетентности (в том числе родителей младших школьников) представлен в «Позитивной программе для родителей» (Triple P – Positive Parenting Program) [19; 20]. Данная программа была создана Мэтью Р. Сандерсом и его коллегами в конце 1990-х – начале 2000-х гг. в Университете Квинсленда в Австралии. Из узконаправленной программы для родителей, чьи дети находятся на семейном обучении, «Позитивная программа для родителей» переросла «в комплекс-

ную программу профилактического вмешательства» [19, р. 506]. Главная цель программы заключается в повышении родительской компетентности: уровня знаний, навыков и уверенности родителей, необходимых для предотвращения поведенческих, эмоциональных проблем и проблем развития у детей. Акцент в программе сделан на её профилактические возможности.

Программа ориентирована на родителей, имеющих детей от 0 до 16 лет (от младенчества до отрочества), и в зависимости от возраста детей делится на пять блоков. Внутри каждого блока представлены универсальные варианты программы и варианты для родителей с особыми потребностями, например, имеющих ребёнка с ограниченными возможностями или находящихся в разводе. Кроме того, имеются вариации программы с различной интенсивностью занятий.

Теоретическими основами программы выступают авторский «популяционный подход к формированию родительской компетентности» [20], социально-когнитивная теория А. Бандуры, в частности, положения о самоэффективности [7] и социальном научении [8].

Задачи программы:

- содействие самодостаточности родителей путём обогащения знаниями, навыками, ресурсами, необходимыми для самостоятельного эффективного воспитания детей с минимальной поддержкой или без неё;
- повышение родительской самоэффективности через поддержку и развитие уверенности в решении конкретных проблем воспитания, нивелирование родительской тревожности;
- развитие саморегуляции родителей через формирование навыков самоконтроля, самостоятельного определения целей, самооценки по различным критериям эффективности и самостоятельного выбора стратегий воспитания;
- содействие личному семейному благополучию через поощрение родителей

к улучшению их семейного положения, оптимизации взаимоотношений в семье, нивелированию конфликтов;

- содействие решению проблем в воспитании путём развития умений «определять проблемы, формулировать мнения, разрабатывать планы воспитания детей, выполнять их, оценивать результаты и пересматривать планы по мере необходимости» [19, р. 507].

В рамках программы предусмотрена совокупность разнообразных форм, методов, приёмов работы с родителями: лекций, тренингов, консультаций (очных и по телефону), ролевых игр, дискуссий, групповой рефлексии, case-study, творческих упражнений и многих других.

«Позитивная программа для родителей» имеет не только глубокое теоретико-научное обоснование, апробацию в разных странах, но и обширную доказательную базу своей эффективности. В настоящий момент в целом ряде психолого-педагогических исследований подтверждены позитивные изменения под влиянием «Позитивной программы для родителей» («Triple P») не только в родительской компетентности (сокращение неэффективных дисциплинарных практик, повышение уровня знаний, необходимых для воспитания детей, снижение родительской тревожности, агрессивности, улучшение детско-родительских отношений), но и в поведенческом репертуаре и психическом здоровье детей [6; 9; 16; 17; 19]. В частности, в исследовании иранских учёных установлено позитивное влияние образовательной программы «Triple P» на родительскую компетентность матерей, имеющих детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также на поведение самих детей [6].

Отметим, что авторы программы «Triple P» выражают обеспокоенность тем фактом, что популяризация родительского образования привела к распространению не только качественных научно-обоснованных и экспериментально

проверенных программ, веб-сайтов, но и массы коммерческих продуктов для родителей, представляющих собой «домотканную теорию и поп-психологию» [19, р. 515]. В данной ситуации многим родителям трудно отличить профессиональные и псевдопрофессиональные образовательные программы и гарантированно получить качественную поддержку.

Анализ программ по выделенным критериям позволяет выполнить их сопоставление и сделать ряд выводов.

1. *Адресация.* Только одна из рассмотренных программ адресована непосредственно родителям младших школьников (программа С. М. Глэвяну). «МонтеБаРо-тренинг» и «Позитивная программа для родителей» ориентированы на более широкую родительскую аудиторию, в том числе и на родителей, имеющих ребёнка младшего школьного возраста. Все программы в первую очередь предназначены родителям, имеющим проблемы во взаимоотношениях с детьми, в поведении детей, недостаточный уровень родительской компетентности.

2. *Теоретическая база.* Одной из составляющих теоретической базы всех рассмотренных программ является социально-когнитивная теория А. Бандуры. В соответствии с основными положениями данной теории, в рамках программ большое внимание уделяется развитию саморегуляции родителей, наблюдению и рефлексии эффективных моделей родительских тактик, моделированию вариантов родительского поведения в разных ситуациях, прогнозированию ответных детских реакций. Сочетание различных теорий, лежащих в основе рассмотренных программ, придаёт каждой из них содержательно-технологическую специфичность и неповторимость.

3. *Основные задачи.* Сопоставление программ позволяет отметить, что в каждой из них присутствует задача ознакомления родителей с психологическими особенностями возрастного развития младшего школьника, с основами пси-

хологии общения, конфликтологии, т. е. повышения психологической грамотности родителей. Все три программы также в качестве одной из задач заявляют развитие саморегуляции родителей, что связано с опорой на социально-когнитивную теорию А. Бандуры, где понятие саморегуляции является одним из ведущих. В каждой программе заявлена задача повышения у родителей уверенности в собственных возможностях решать проблемы ребёнка (развития родительской самоэффективности). Кроме того, во всех рассмотренных программах сформулированы задачи по обогащению родителей навыками, умениями, поведенческими тактиками, приёмами эффективного воспитания и общения. Подчёркнём, что в каждой программе есть и свои специфические задачи: совершенствование способности к «тайм-менеджменту» у С. М. Глэвяну; формирование потребности к самообразованию в «МонтеБаРо-тренинге»; содействие личному семейному благополучию в «Позитивной программе для родителей».

4. *Формы и методы работы с родительской группой.* Можно констатировать, что все рассмотренные программы отводят существенную роль психологическому просвещению родителей средствами лекций, брифингов, дискуссий. Во всех программах используется тренинг (в программе «МонтеБаРо-тренинг» он является ведущим). Следует также отметить обязательное использование разнообразных активных методов работы с родителями для приобретения и отработки практических навыков и умений: ролевых игр, упражнений-имитаций, творческих упражнений, моделирования эффективного поведения, анализа конкретных ситуаций (case-study).

5. *Доказательная база эффективности.* Все рассмотренные образовательные программы имеют доказательную базу своей эффективности: в специальных исследованиях выявлено статистически значимое позитивное воздействие

программ на развитие родительской компетентности. Для программы «Triple P» выполнена не только внутренняя, но и внешняя валидизация: в ряде исследований доказано, что программа, развивая родительскую компетентность, улучшает психическое здоровье и поведенческий репертуар детей.

Таким образом, в результате сопоставления программ С. М. Глэвяну, «МонтеБаРо-тренинг» и «Позитивная программа для родителей» по выделенным критериям можно констатировать как определённые сходства, так и специфику, различия.

В целом проведённый анализ трёх образовательных программ позволяет отметить ряд существенных достоинств в зарубежном опыте работы по развитию компетентности родителей младших школьников:

- интегративность, системность программ, сочетающих родительское психолого-педагогическое просвещение, формирование и применение родительских умений и навыков, развитие личности родителя;
- уделение существенного внимания повышению психологической грамотности родителей: постижению закономерностей возрастного развития ребёнка, пониманию его и своей личности, изучению основ психологии общения;
- применение разнообразных активных методов работы с родительской группой;
- профилактическую направленность, связанную с предотвращением серьёзных поведенческих и эмоциональных детских проблем, их усугублением;
- обязательную экспериментальную апробацию, валидизацию программ, наличие инструментария для оценки эффективности влияния программ на родительскую компетентность;
- наличие вариаций программ для родителей с разными потребностями;
- учёт субъективного восприятия родителями качества, «полезности» программ.

В качестве вопросов для перспективного изучения и решения авторы рассмотренных программ для родителей называют: дальнейшую диверсификацию базовых универсальных вариантов программ, соблюдение равномерного распределения в родительских выборках матерей и отцов при изучении эффективности воздействия программ на родительскую компетентность.

Заключение

Категория родительской компетентности является одной из основных при обсуждении проблем родительства в современном мире. Требования российских образовательных стандартов к обеспечению субъектности родителей в образовательной среде, включая начальную школу, актуализируют необходимость реализации специальных образовательных программ, направленных на развитие компетентности родителей младших школьников. При разработке, апробации и проверке эффективности данных программ важно принимать во внимание и учитывать не только отечественный, но и зарубежный опыт.

Анализ трёх зарубежных образовательных программ (С. М. Глэвяну, «МонтеБаРо-тренинг» и «Позитивная программа для родителей»), направленных на развитие компетентности родителей младших школьников, по критериям адресации, теоретической базы, основных задач, форм и методов работы с родительской группой, доказательной базы эффективности позволил установить между ними определённые сходства и специфические различия.

На основе обобщения нами был выделен ряд существенных достоинств в рассмотренных программах: интегративность, профилактическая направленность, психологизация, диверсификация, валидизация, применение активных методов.

Для дальнейшего изучения проблемы развития родительской компетентности

младших школьников считаем важным обобщение и диссеминацию в международных психолого-педагогических журналах достижений отечественных учёных и практиков в этом научном направлении.

Статья поступила в редакцию 20.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина Е. В. Сущностные характеристики педагогической компетентности родителей младших школьников // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 22. С. 74–78.
2. Пец О. И. Психолого-педагогические условия продуктивного развития психологической компетентности родителей младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2019. 27 с.
3. Сергеева Б. В., Аракелян Р. К. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 1. Ч. 1. С. 184–188.
4. Суворова О. В., Пец О. И. Специфика структуры психологической компетентности родителей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 241–243.
5. Чердынцева Е. В. Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей младших школьников // Начальная школа до и после. 2013. № 4. С. 24–27.
6. Aghebati A., Shooshtari M. H., Gharraee B., Gohari M. R. Triple P – Positive Parenting Program for Mothers of ADHD Children // Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 8 (1). P. 59–65.
7. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
8. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ, 1986. 544 p.
9. Bodenmann G., Cina A., Ledermann T., Sanders M. R. The efficacy of Positive Parenting Program (Triple P) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions // Behaviour Research and Therapy. 2008. Vol. 46. P. 411–427.
10. Crncec R., Barnett B., Matthey S. Review of scales of parenting confidence // Journal of Nursing Measurement. 2010. Vol. 18 (3). P. 210–240.
11. Glăveanu S. M. A multifactorial model of parental competence // Modern psychological research: direction and prospects. Bucharest: University Publishing House, 2009. P. 180–186.
12. Glăveanu S. M., Validating a training program for parental competence // Problems of Psychology in the 21st Century. 2012. Vol. 2, No. 1. P. 14–20.
13. Graf F. A., Grumm M., Hein S., Fingerle M. Improving Parental Competencies: Subjectively Perceived Usefulness of a Parent Training Matters // Journal of Child and Family Studies. 2014. Vol. 23. P. 20–28.
14. Jones T. L., Prinz R. J. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review // Clinical Psychology Review. 2005. Vol. 25. P. 341–363.
15. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006. 392 p.
16. Matsumoto Y., Sofronoff K., Sanders M. R. The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program with Japanese parents // Behaviour Change. 2007. Vol. 24. P. 205–218.
17. Nowak C., Heinrich N. A. Comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables // Clinical Child and Family Psychology Review. 2008. Vol. 11 (3). P. 114–144.
18. Ohan J. L., Leung D. W., Johnston C. The Parenting Sense of Competence Scale: Evidence of a stable factor structure and validity // Canadian Journal of Behavioural Science. 2000. Vol. 32 (4). P. 251–261.
19. Sanders M. R. Triple P – Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting // Journal of Family Psychology. 2008. Vol. 22 (3). P. 506–517.
20. Sanders M. R., Markie-Dadds C., Turner K. M. T. Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P – Positive Parenting Program: a population approach to the promotion of parenting competence // Parenting Research and Practice Monograph. 2003. Vol. 1. P. 1–21.
21. Stephan A. MonteBaRo – Ein Erziehungsprogramm des Montessori-Pädagogischen-Instituts Ettlingen: Trainings-Handbuch. Karlsruhe: Montessori-Pädagogisches-Institut Ettlingen, 2009. 247 p.

REFERENCES

1. Nikotina E. V. [The essential characteristics of pedagogical competence of parents]. In: *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike* [Priority scientific areas: from theory to practice], 2016, no. 22, pp. 74–78.
2. Pets O. I. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya produktivnogo razvitiya psikhologicheskoi kompetentnosti roditeli mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psycho-pedagogical conditions for the productive development of psychological competence of younger pupils' parents: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Khabarovsk, 2019. 27 p.
3. Sergeeva B. V., Arakelyan R. K. [The formation of parental competence in a primary school]. In: *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2016, vol. 8, no. 1, p. 1, pp. 184–188.
4. Suvorova O. V., Pets O. I. [The specifics of the structure of psychological competence of younger pupils' parents]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2014, no. 6 (49), pp. 241–243.
5. Cherdyn'tseva E. V. [Technology of forming of psychological-pedagogical competence of younger pupils' parents]. In: *Nachal'naya shkola do i posle* [Elementary school before and after], 2013, no. 4, pp. 24–27.
6. Aghebati A., Shooshtari M. H., Gharraee B., Gohari M. R. Triple P – Positive Parenting Program for Mothers of ADHD Children. In: *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 8 (1), pp. 59–65.
7. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 1977, vol. 84, pp. 191–215.
8. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ, 1986. 544 p.
9. Bodenmann G., Cina A., Ledermann T., Sanders M. R. The efficacy of Positive Parenting Program (Triple P) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. In: *Behaviour Research and Therapy*, 2008, vol. 46, pp. 411–427.
10. Crncec R., Barnett B., Matthey S. Review of scales of parenting confidence. In: *Journal of Nursing Measurement*, 2010, vol. 18 (3), pp. 210–240.
11. Glăveanu S. M. A multifactorial model of parental competence. In: *Modern psychological research: direction and prospects*. Bucharest: University Publishing House, 2009, pp. 180–186.
12. Glăveanu S. M., Validating a training program for parental competence. In: *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2012, vol. 2, no. 1, pp. 14–20.
13. Graf F. A., Grumm M., Hein S., Fingerle M. Improving Parental Competencies: Subjectively Perceived Usefulness of a Parent Training Matters. In: *Journal of Child and Family Studies*, 2014, vol. 23, pp. 20–28.
14. Jones T. L., Prinz R. J. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. In: *Clinical Psychology Review*, 2005, vol. 25, pp. 341–363.
15. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco, Berrett-Koehler, 2006. 392 p.
16. Matsumoto Y., Sofronoff K., Sanders M. R. The efficacy of the Triple P – Positive Parenting Program with Japanese parents. In: *Behaviour Change*, 2007, vol. 24, pp. 205–218.
17. Nowak C., Heinrich N. A. Comprehensive meta-analysis of Triple P – Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. In: *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2008, vol. 11 (3), pp. 114–144.
18. Ohan J. L., Leung D. W., Johnston C. The Parenting Sense of Competence Scale: Evidence of a stable factor structure and validity. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2000, vol. 32 (4), pp. 251–261.
19. Sanders M. R. Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. In: *Journal of Family Psychology*, 2008, vol. 22 (3), pp. 506–517.
20. Sanders M. R., Markie-Dadds C., Turner K. M. T. Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P – Positive Parenting Program: a population approach to the promotion of parenting competence. In: *Parenting Research and Practice Monograph*, 2003, vol. 1, pp. 1–21.
21. Stephan A. MonteBaRo – Ein Erziehungsprogramm des Montessori-Pädagogischen-Instituts Ettlingen. Karlsruhe: Montessori-Pädagogisches-Institut Ettlingen, 2009. 247 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иванова Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина;
e-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Сорокина Татьяна Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина;
e-mail: foxsd@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia V. Ivanova – PhD in Psychology, Associate Professor, Department for Psychology and Pedagogy of Preschool and Elementary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University;
e-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Tatiana M. Sorokina – Doctor of Psychology, Professor, Department for Psychology and Pedagogy of Preschool and Elementary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University;
e-mail: foxsd@list.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Иванова Н. В., Сорокина Т. М. Анализ зарубежных программ развития компетентности родителей младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 113–124.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124

FOR CITATION

Ivanova N. V., Sorokina T. M. Analysis of foreign programs for developing the competence of primary school children's parents. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 113–124.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-113-124

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-125-135

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Кольчик Е. Ю.*Крымский инженерно-педагогический университет**295015, Республика Крым, г. Симферополь, Учебный пер., д. 8, Российская Федерация*

Аннотация.

Цель. Цель данной работы заключается в изучении особенностей оценочного компонента Я-концепции у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ).

Процедура и методы исследования. В статье приведены анализ взглядов исследователей на особенности формирования и становления оценочного компонента Я-концепции личности, а также анализ взглядов на природу СДВГ как поведенческого расстройства и проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей самооценки и самоотношения у детей с СДВГ. При проведении исследования применены методы наблюдения, сравнения, интерпретации результатов и статистического анализа.

Результаты проведенного исследования. В ходе эмпирического исследования была выявлена специфика оценочного компонента Я-концепции детей с СДВГ, которая выражается в неадекватной заниженной самооценке у детей с СДВГ и низком уровне рефлексивности.

Теоретическая и практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке коррекционной программы, направленной на формирование адекватной самооценки у детей с СДВГ, а также в профессиональной деятельности практического психолога при работе с детьми с СДВГ.

Ключевые слова: Я-концепция, самооценка, синдром дефицита внимания и гиперактивности, самоотношение, личностные особенности

EVALUATION COMPONENT OF I-CONCEPT OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY SYNDROME

E. Kolchik*Crimean Engineering and Pedagogical University**8, Uchebny per., Simferopol 295015, Republic of Crimea, Russian Federation*

Abstract.

Purpose. The purpose of this article is to study the features of the evaluation component of the I-concept of children with attention deficit and hyperactivity syndrome (hereinafter referred to as ADHD).

Methodology and approach. The article provides an analysis of researchers' views on the peculiarities of formation and development of the evaluation component of the I-concept of personality, as well as an analysis of the views on the nature of ADHD as a behavioural disorder. Besides, an experiment aimed at identifying features of self-esteem and self-loss in children with ADHD is scrutinized. The main methods of research are: observation, comparison, interpretation of results and statistical analysis.

Results. The empirical study revealed the specificity of the evaluation component of the I-concept of children with ADHD, which is expressed in inadequate low self-esteem in children with ADHD and low reflexivity.

Theoretical and practical implications. The results of the study can be used in the development of a corrective program aimed at forming adequate self-esteem in children with ADHD, also in the professional activity of a practical psychologist who working with children with ADHD.

Keywords: I-concept, self-esteem, attention deficit and hyperactivity syndrome, self-exposure, personality features

Введение

Адаптация личности к своему окружению является одним из ведущих показателей качества жизни. Адаптация, в свою очередь, определяется успешностью личности как объективным показателем и удовлетворённостью своей жизнью как субъективным показателем. Соотношение объективного и субъективного показателей адаптации, как и саму адаптацию, во многом определяет Я-концепция личности как система её представлений о себе, своих возможностях и достижениях. Особое место в Я-концепции личности занимает оценочный компонент, поскольку именно он определяет уровень притязаний личности и рефлексию ею своего поведения и деятельности. Особенности самосознания оказывают влияние на все аспекты поведения человека, определяя также и эмоциональные состояния как показатели уровня социально-бытовой адаптации. В связи с этим особое значение приобретает изучение особенностей формирования и становления самосознания и самооценки у детей, имеющих некоторые нарушения адаптации. Одним из таких нарушений является синдром дефицита внимания и гиперактивности, который проявляется в различного рода нарушениях механизмов саморегуляции [1].

«Я-концепция» как система относительно устойчивых представлений индивида о самом себе рассматривалась в работах И. В. Арндачук, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, Э. Эриксона и других учёных [1; 4; 8; 11; 17]. Р. Бернс структуру «Я-концепции» представлял в виде двух компонентов: «Я-реального» как совокупности установок индивида в отношении своего актуального статуса и «Я-идеального» как совокупности представлений о желаемом уровне своего раз-

вития [3, с. 293–297]. У. Джеймс глобальное, личностное «Я» делил на две части: «Я-сознающее» и «Я как объект», отмечая при этом, что самооценка человека определяется тем, кем он хотел бы стать [10, с. 112–142]. Отечественные учёные (Л. И. Божович, Л. С. Выготский) понятие «Я-концепция» заменяют на понятие «самосознание», определяя его сложную систему интеллектуальных и аффективных знаний о себе [4, с. 188; 8]. Т. С. Блохиной были выделены компоненты самосознания: эмоционально-ценностный компонент, содержащий отношение к своему образу тела, к своему психическому «Я» и к своему имени; самооценочный компонент, содержащий уровень притязаний на признание; компонент, отвечающий за полоролевую идентификацию; психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); компонент психологического пространства личности: права и обязанности [5]. Проанализировав теории «Я-концепции» и самосознания ряда исследователей, мы можем их условно разделить на две группы: к первой группе относятся теории, в которых основная роль в формировании «Я-концепции» отводится внутренним личностным качествам, а ко второй группе – теории, в которых говорится о значимости социального контента в самосознании. Именно социальный контент содержит так называемое социальное Я, которое заключается в представлении себя в глазах других, а также механизмы психологических защит личности. Концепция И. С. Кона в некотором смысле объединяет данные теории: по мнению И. С. Кона, образ «Я» представляет собой некую иерархически выстроенную систему, в основании которой находятся неосознанные установки, выражающиеся

в переживании и ассоциирующиеся с самочувствием человека и эмоциональным отношением к себе; посередине расположена самооценка отдельных свойств и качеств, которые постепенно формируют целостный образ, и на вершине системы сформированный образ «Я» вписывается в систему ведущих ценностных ориентаций личности, непосредственно связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и тех средств, которые необходимы для достижения этих целей [11, с. 112–124].

Свои особенности у детей с СДВГ имеет самосознание, что связано с недостаточными способностями анализировать собственный опыт, делать умозаключения, а также соотносить текущие ситуации с дальнейшей жизнью (М. Е. Маменко, Н. Ю. Суворинова) [12; 16]. Несмотря на то, что большинство детей с СДВГ к старшему школьному возрасту испытывают меньше проблем с самоконтролем, сама проблема никуда не исчезает [18; 19]. Существует ряд теорий и концепций, объясняющих возникновение синдрома дефицита внимания и гиперактивности у современных детей. Одной из таких теорий является дизонтогенетическая, в рамках которой СДВГ рассматривается как результат сложного несогласованного развития, которое приводит к неспецифическим формам реагирования, сопровождающимся высоким уровнем реактивности. В рамках данной теории Э. Вольф говорит о диффузном поражении мозга как первопричине разнообразия симптомов и общей несформированности, незрелости нервной системы [6, с. 130–137]. На противоположной позиции находятся теория макросоциального влияния и теория социально-психологического формирования личности ребёнка, в которых в качестве основных причин синдрома дефицита внимания и гиперактивности указывается влияние социальных факторов, среди которых тотальная информатизация общества, приводящая к перегрузке сознания ре-

бёнка, система детско-родительских и общественных отношений и др. Многие современные исследователи предпринимают попытки установить связь между конкретными цивилизационными факторами и синдромом гиперактивности [7; 15; 20]. Несмотря на то, что теория пользуется популярностью, она не раскрывает внутренних механизмов влияния и не предлагает никаких конкретных превентивных действий. Система семейных отношений, особенности воспитания и психологического климата в семье действительно оказывают влияние на формирование личности в целом и на появление некоторых симптомов СДВГ, однако отмечается и обратное воздействие: в семье, где воспитывается ребёнок с синдромом гиперактивности, возникает много трудностей как на уровне бытового взаимодействия, так и на более глубоком уровне межличностного общения [9, с. 8–12; 12]. Непредсказуемость поведения таких детей и последствия, в частности школьная неуспеваемость и невозможность управлять поведением детей с СДВГ, приводят к постоянным, но непоследовательным попыткам родителей принять жёсткие меры и преимущественно системой наказаний принудить ребёнка к послушанию. Таким образом, все существующие теории относительно природы синдрома дефицита внимания и двигательной активности можно условно разделить на две группы: теории, связывающие СДВГ с недоразвитием головного мозга или с его нарушениями органического генеза, и теории, объясняющие нарушение исключительно социальными факторами. В пользу теорий второй группы говорит то, что наличие органических поражений головного мозга в анамнезе детей с СДВГ удаётся обнаружить далеко не всегда. Последние исследования показывают, что развитию заболевания способствует скорее наличие наследственной предрасположенности к психопатологии и неблагоприятные психосоциальные факторы. Это подтверждается различием по глуби-

не влияния биологических и социальных факторов: наиболее существенные и основательные нарушения происходят из-за биологических факторов поражения мозга в раннем детстве (до 3 лет) – это могут быть инфекционные заболевания и даже незначительные травмы головного мозга, что становится впоследствии первичным дефектом. Социальные факторы, преимущественно воздействующие после 2–3 лет, приводят к вторичному дефекту и к менее существенным нарушениям [13, с. 65–74].

Таким образом, в зависимости от жизненной ситуации конкретного индивида причины возникновения нарушения могут быть как социальными, так и биологическими, причём они могут накладываться друг на друга и усугублять ситуацию. Однако психосоциальные факторы являются относительно управляемыми факторами развития синдрома гиперактивности, тогда как биологические факторы слабо поддаются коррекции, поэтому последствия перинатальной патологии возможно смягчить и скорректировать только путём воздействия на социальные факторы.

Взгляды на особенности самооценки и самоотношения детей с СДВГ в современной психологической литературе довольно противоречивы [14]. Так, в исследованиях И. П. Брызгунова, Е. В. Касатиковой, А. В. Грибанова, Т. В. Волокитина, Е. А. Гусева, Г. Б. Монин, Е. К. Лютовой-Робертс, А. Г. Платоновой, Р. Карсона, Дж. Батчера упоминается о низкой самооценке детей с СДВГ [4; 8; 12; 16]. Р. Баркли также говорит о том, что дети с СДВГ характеризуются низкой самооценкой, опираясь на то, что большинство таких детей характеризуются неадекватным представлением о своей компетентности во многих сферах жизни [2, с. 168–194]. В то же время Д. Вольф [6, с. 219–224] считает, что самооценка детей с СДВГ чаще завышена, что приводит к непониманию требований со стороны окружающих. При этом завышенная са-

мооценка, вступая в противоречие с более низкой оценкой их окружающими, часто проявляется в эмоциональной нестабильности и усложняет становление и развитие адекватных поведенческих паттернов в сфере межличностного взаимодействия.

Целью данной работы является изучение особенностей оценочного компонента Я-концепции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 72 человека в возрасте от 9 до 12 лет. Исследование проводилось на базе детского отделения ГБУЗ РК «Крымская республиканская клиническая психиатрическая больница № 1 им. Н. И. Балабана», где была сформирована экспериментальная группа из 36 детей с диагностированным синдромом дефицита внимания и гиперактивности (гиперкинетическое расстройство поведения по МКБ-10, F90). Группа контроля (также 36 детей) была сформирована среди учащихся общеобразовательной школы № 33 г. Симферополя, куда были включены нормально социализированные дети, не имевшие отклонений в развитии и поведении.

В ходе исследования испытуемым были предложены две методики: проективная методика «Несуществующее животное» с целью диагностики особенностей самоотношения и самоощущения в социальном пространстве, а также методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации П. В. Яньшина.

В процессе обработки результатов проективной методики «Несуществующее животное» был применён контент-анализ, где были обнаружены различия между респондентами экспериментальной и контрольной выборок. После завершения работы над тестом с испытуемыми и их родителями была проведена послетестовая беседа: с детьми обсуждались особенности изображения животного, задавались вопросы относительно мыслей

животного, о том, что само животное хотело бы изменить в своей жизни. С родителями проводилась беседа относительно некоторых выявленных особенностей детей по результатам методики (по инициативе родителей).

Результаты исследования

Качественный анализ данных

В частности, характер персонажа 75 % детей с СДВГ обозначили как «злой, страшный», тогда как дети с нормой развития изображали преимущественно дружелюбных персонажей (64 %): «Пушистик», «Добрыня», «Смурфик». Подобные результаты могут свидетельствовать о формировании тенденции к негативному самопредъявлению. Во многих рисунках детей с СДВГ были изображены различные монстры, которые обладали фантастическими способностями, что может отражать тенденции к компенсаторному защитному фантазированию. Часто такие свойства помогают им (персонажам) защищаться от врагов – умеют летать, делаться невидимыми, могут выдувать огонь, – что можно интерпретировать как склонность к защитному фантазированию вследствие ощущения своей неспособности к выстраиванию адекватных моделей при социальном взаимодействии, т. е. ощущения себя жертвой, даже в ситуациях, когда ребёнок с СДВГ сам проявляет агрессию по отношению к окружающим.

Наиболее значимой тенденцией в рассказах детей с СДВГ являлись агрессивные фантазии на тему мести, убийства. Так, на вопрос «Что лучше всего умеет делать персонаж?» или «Что у него лучше всего получается?» 23 % детей с СДВГ давали ответы, что лучше всего их персонаж умеет воевать или драться. 30 % детей с СДВГ, отвечая на вопрос о предпочтениях («Что больше всего любит персонаж?»), назвали агрессивные действия – «ломать деревья», «разрушать дома», «топтать людей», «всё растаптывать», «мстить своим врагам», «убивать тех, кто его обижает».

Дети с нормой развития давали противоположные характеристики: «спать возле камина», «кушать зефирки», «бегать за хозяином с едой». Предположительно, ответы данного типа свидетельствуют об ощущении неприятия в социуме, которое испытывают гиперактивные дети, что, как следствие, вызывает у них ответную агрессию. В ходе краткой послетестовой беседы с родителями было выявлено, что большинство детей с СДВГ в раннем возрасте (до 3-х лет) имели склонность к разрушительной деятельности при недостаточности конструктивной – предпочитали не строить, а ломать башни из кубиков, топтать построенные другими детьми сооружения из песка. Характерно, что, по свидетельствам родителей, большая часть таких действий носила инфантильно-демонстративный характер, в основе которого имело место желание обратить на себя внимание, а также эти импульсивные действия происходили на фоне вспышек гнева. Таким образом, становится очевидно, что данная тенденция сохраняется и в раннем пубертатном возрасте, не редуцируясь, а приобретая всё большую устойчивость, хотя и проявляясь в большей степени на новом, идеаторном, уровне. В описаниях своих персонажей детьми с СДВГ в 39 % случаев был отмечен такой признак, как амбивалентный характер персонажа или наличие несочетаемых свойств – «злой и ласковый», «любит убивать и хорошо умеет лечить», «он страшный и хороший помощник», – что может трактоваться как амбивалентность в отношениях с окружающими. 25 % детей с СДВГ сообщили, что их персонаж «питается людьми», имеет большое количество врагов («все враги, он один живёт») либо вообще не имеет врагов («потому что он сильнее всех»).

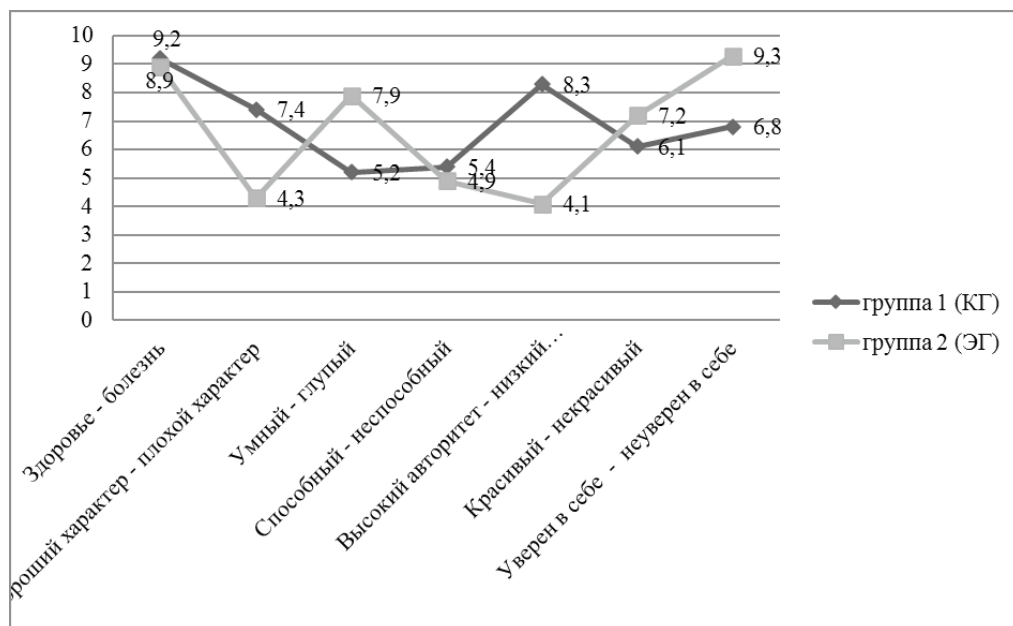
Явным отражением негативного опыта при построении взаимоотношений с окружающими и высокой потребности в принятии и одобрении является озвученная детьми потребность персонажа изменить отношение к себе в социуме (чтобы

больше помогали, любили, жалели), которая прозвучала в 28 % ответов на вопрос «Что твой персонаж хотел бы изменить в своей жизни?» в группе детей с СДВГ. Показательным является также факт, что 31 % детей с СДВГ сообщили, что их персонаж «хочет стать человеком», «быть таким, как все люди», что, очевидно, отражает ощущение инаковости и наличия

в связи с этим глубинных переживаний, которые компенсируются повышением декларируемой самооценки.

Количественный анализ данных

Результаты исследования по методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в адаптации П. В. Янышина представлены на рисунках 1, 2 и 3.



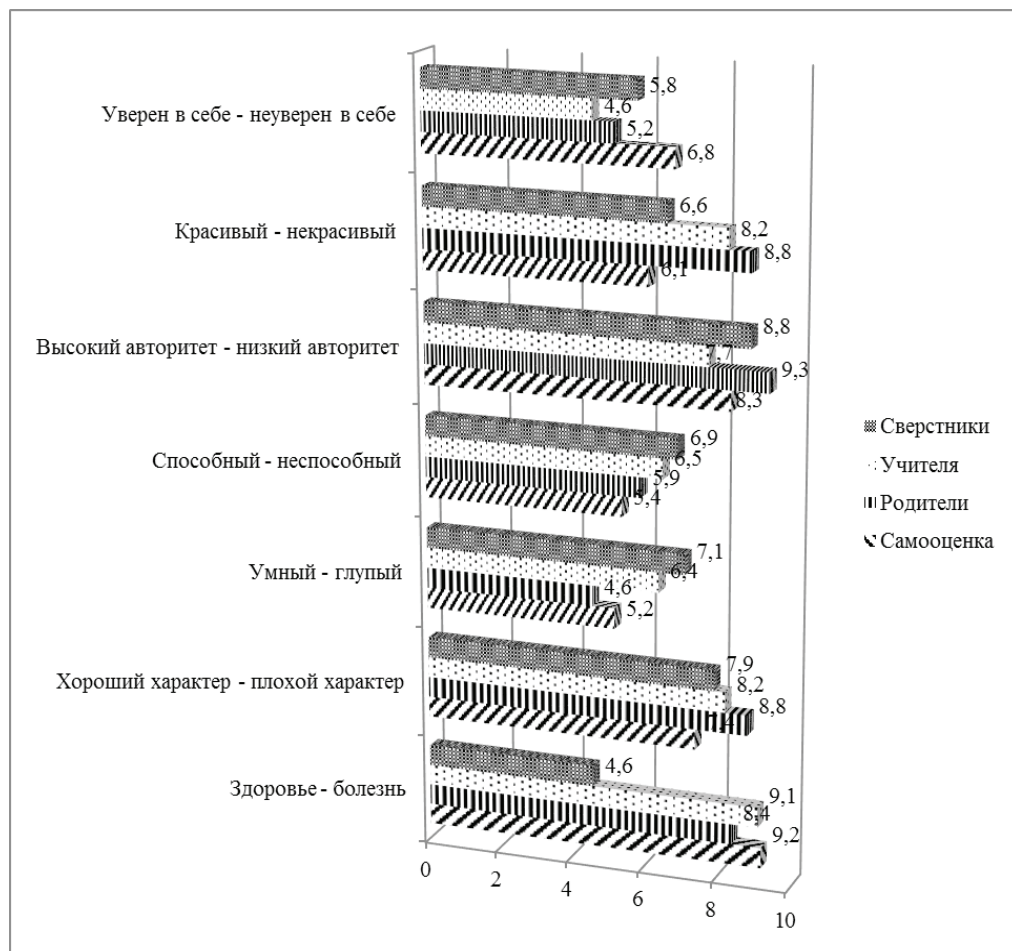
Источник: составлено автором.

Рис. 1 / Figure 1. Сравнение самооценки по заданным шкалам детей с СДВГ и с нормой развития / Comparison of self-esteem on the set scales of children with ADHD and with the norm of development

На рисунке 1 приведены данные по 10-тибалльной шкале, где «1» означает максимальную выраженность второго показателя шкалы, а «10» – максимальную выраженность первого показателя шкалы (например, по шкале «Здоровье – болезнь» 1 балл – это оценивание себя абсолютно больным, а 10 баллов – абсолютно здоровым). На рисунке можно увидеть, что самооценка детей с нормой развития характеризуется более «сглаженным» графиком: большинство самооценок детей этой группы по всем шкалам лежит в пределах

средних показателей за исключением высокой самооценки состояния здоровья (9,2). График детей с СДВГ характеризуется более выраженной амплитудой: дети данной группы оценивают своё здоровье, интеллект, внешность и уверенность в себе, однако свой авторитет и характер оценивают ниже среднего. Полученные данные свидетельствуют о том, что самооценка детей с СДВГ менее устойчива по сравнению с детьми с нормой развития.

В группе детей с нормой развития видно, что оценка их возможностей другими



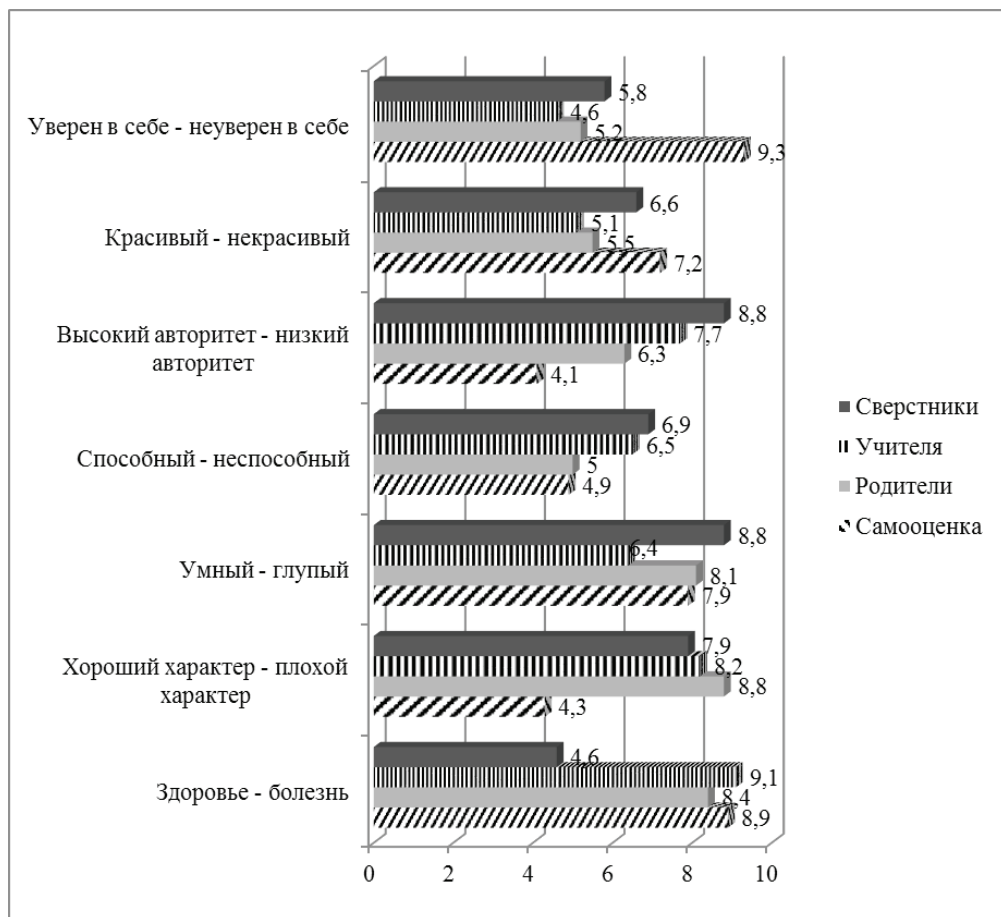
Источник: составлено автором.

Рис. 2 / Figure 2. Сравнение самооценки испытуемых с нормой развития с оценкой значимых других / Comparison of the subjects' self-esteem with the norm of development with the assessment of significant others

по многим шкалам выше, чем их оценка самих себя. Дети уверены, что родители высоко оценивают их внешность, характер, способности и авторитет среди сверстников, но несколько ниже оценивают состояние здоровья и уверенность в себе. По мнению детей с нормой развития, учителя также высоко оценивают их способности и наивысшую оценку, как правило, они получают от своих сверстников. Несколько иная ситуация с оценкой значимых других у детей с СДВГ. Свой уровень интеллекта и способностей, внешний

вид, состояние здоровья и уверенность в себе с точки зрения родителей и учителя дети оценивают ниже. В то же время более высокими оценками характеризуются показатели авторитета и характера. С точки зрения сверстников дети с СДВГ все показатели оценивают несколько выше по сравнению с самооценкой.

Значимость различий в самооценке была подтверждена в процессе математической обработки t-критерием Стьюдента. Результаты приведены в таблице 1.



Источник: составлено автором.

Рис. 3 / Figure 3. Сравнение самооценки испытуемых с СДВГ с оценкой значимых других / Comparison of the self-assessment of subjects with ADHD with the assessment of significant others

Таблица 1 / Table 1

**Результаты математической обработки t-критерия Стьюдента /
Results of mathematical processing of Student's t-test**

Шкала самооценки	Показатель t-критерия Стьюдента
Хороший характер – плохой характер	0,13**
Уровень интеллекта (умный – глупый)	0,48*
Авторитет у сверстников	0,11**
Внешняя привлекательность	0,66*
Уверенность в себе	0,51*

Примечание: * – уровень значимости 5 %; ** – уровень значимости 1 %.

Источник: составлено автором.

Наибольший интерес вызывает сравнение этих данных с результатами, зафиксированными в ходе наблюдения за поведением детей. Спонтанные негативные самооценки были высказаны в 9 случаях детьми с СДВГ и в 2-х случаях детьми контрольной группы, что составляет соответственно 25 % и 5,5 % выборки. Нередкими были высказывания «иногда я сам себя ненавижу», «когда ругают – хочется биться головой о стенку, так невыносимо», «наверное, я какой-то не такой», «в такие моменты жить не хочется», связанные с характеристикой реакции окружающих на поступки ребёнка. При этом дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности исключительно быстро переключались на внешние раздражители (игрушки в кабинете, звуки за дверью и проч.), и в целом их фон настроения можно было характеризовать как гипертимный.

Заключение

Особенности в формировании системы самоотношений ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности обусловлены комплексом социальных и биологических факторов. Основным биологическим фактором, обуславливающим трудности в произвольной регуляции высших психических функций и ряд когнитивных нарушений, является неразвитость лобных участков головного

мозга. В качестве социальных факторов в данном случае выступают межличностные отношения в микросреде, порицание поведения ребёнка общественностью, что оказывает непосредственное влияние на формирование и становление самооценки в частности и Я-концепции в целом.

В результате исследования особенностей оценочного компонента Я-концепции были обнаружены значимые различия в самооценке между детьми с СДВГ и с нормой развития. Дети с СДВГ имеют неустойчивую, конфликтную самооценку, что выражается в завышенной самооценке относительно своих интеллектуальных способностей и внешнего вида, уверенности в себе и в несколько заниженной самооценке по остальным параметрам. Система самоотношений детей с СДВГ также двойственна и содержит агрессивные тенденции, основной причиной которых в большинстве случаев является негативный опыт построения взаимоотношений с окружающими. Таким образом, нарушения в системе самоотношений и самооценки у детей с СДВГ затрудняют их успешную адаптацию в обществе и требуют составления коррекционной программы, направленной на формирование полноценной Я-концепции.

Статья поступила в редакцию 19.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Арендачук И. В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 4. С. 434–438.
2. Баркли Р. А. Дети с вызывающим поведением. М., 2011. 272 с.
3. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2000. С. 133–219.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М., Воронеж, 2001. 352 с.
5. Блохина Т. С. Соотношение понятий «Я-концепция» и «Образ Я» // Акмеология. 2017. № 3. С. 23–28.
6. Вольф Э., Мэш Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб., 2003. 384 с.
7. Гасанова П. Г., Мугадова С. Г. Я-концепция как фактор профессиональной успешности личности // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4. С. 6–10.
8. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. М., 2005. С. 78–98.

9. Глушкова В. П. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2010. 28 с.
10. Джеймс У. Личность // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2000. С. 7–29.
11. Кон И. С. Проблема «Я» в психологии // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2000. С. 97–122.
12. Маменко М. Е. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: современные взгляды на этиологию, патогенез, подходы к коррекции // Клинические лекции. 2015. № 5 (65). С. 7–13.
13. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. СПб., 2007. 181 с.
14. Науменко Н. А. К вопросу об особенностях самооценки детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // The Unity of science: international scientific periodical journal. 2015. № 3. С. 115–121.
15. Рушина М. А., Орлова А. В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 2. С. 35–40.
16. Суворинова Н. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей и подростков: возможности современной терапии // Педиатрия. Concilium Medicum. 2018. № 3. С. 99–106.
17. Эриксон Э. Детство и общество / пер., науч. ред. А. А. Алексеева. СПб., 1996. 592 с.
18. Winston Ch., Jiang Sh.-F., Paksarian D. Trends in the Prevalence and Incidence of Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder Among Adults and Children of Different Racial and Ethnic Groups [Электронный ресурс] // Psychiatry. 2019. № 2 (11). URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2753787> (дата обращения: 25.02.2020).
19. Castagna P. J., Calamia M., Roye S. The effects of childhood inattention and anxiety on executive functioning: inhibition, updating and shifting // ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2019. № 11. P. 423–432.
20. Stickley A., Koposov R., Kamio Y., Takahashi H. Attention deficit/hyperactivity disorder and future expectations in Russian adolescents // ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2019. № 11. P. 279–287.

REFERENCES

1. Arendachuk I. V. [Self in the structure of identity of adolescents and youths: the dynamics of development]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Proceedings of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, no. 4, pp. 434–438.
2. Barkley R. A. Children with challenging behavior (Russ. ed.: *Deti s vyzyvayushchim povedeniem*. Moscow, 2011. 272 p.).
3. Berns R. What is self-concept (Russ. ed.: *Chto takoe Ya-kontseptsiya*. In: Raigorodsky D. Ya., ed. *Psikhologiya samosoznaniya*. Samara, 2000, pp. 133–219).
4. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of forming personality]. Moscow; Voronezh, 2001. 352 p.
5. Blokhina T. S. [The relationship between the concepts “self-concept” and “I-image”]. In: *Akmeologiya* [Acmeology], 2017, no. 3, pp. 23–28.
6. Wolf E., Mesh D. Children's pathopsychology. Violations of the child's mind (Russ. ed.: *Detskaya patopsikhologiya. Narusheniya psikhiki rebenka*. St. Petersburg, 2003. 384 p.).
7. Gasanova P. G., Mugadova S. T. [Self-concept as a factor of professional success of the person]. In: *Izvestiya Dagestanskogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Proceedings of Dagestan Pedagogical University. Psycho-pedagogical science], 2015, no. 4, pp. 6–10.
8. Vygotsky L. S. [Consciousness as a problem of psychology of behavior]. In: Vygotsky L. S. *Sobranie sochinenii. T. I* [Works. Vol. 1]. Moscow, 2005, pp. 78–98.
9. Glushkova V. P. *Vneshnie i vnutrennie determinanty protsesss sotsializatsii podrostkov s proyavleniyami sindroma defitsita vnimaniya i giperaktivnost'yu: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [External and internal determinants of the socialization process of teenagers with manifestations of attention deficit disorder and hyperactivity: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Kursk, 2010. 28 p.

10. James W. Personality (Russ. ed.: *Lichnost'*). In: Raigorodsky D. Ya., ed. *Psikhologiya samosoznaniya*. Samara, 2000, pp. 7–29).
11. Kon I. S. [The problem of “I” in psychology]. In: Raigorodsky D. Ya., ed. *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of consciousness], 2000, pp. 97–122.
12. Mamenko M. E. [The syndrome of attention deficit and hyperactivity disorder in children: current views on etiology, pathogenesis, approaches to its correction]. In: *Klinicheskie lektsii* [Clinical lectures], 2015, no. 5 (65), pp. 7–13.
13. Monina G. B., Lyutova-Roberts E. K., Chutko L. S. *Giperaktivnye deti: psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch'* [Hyperactive children: psycho-pedagogical assistance]. Saint Petersburg, 2007. 181 p.
14. Naumenko N. A. [On the question about the peculiarities of self-esteem of children with attention deficit disorder and hyperactivity]. In: *The Unity of science: international scientific periodical journal*, 2015, no. 3, pp. 115–121.
15. Rushina M. A., Orlova A. V. [Features of the self and of self in adolescence]. In: *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: psychology and pedagogics], 2015, no. 2, pp. 35–40.
16. Suvorinova N. Yu. [The attention deficit disorder with hyperactivity in children and adolescents: possibilities of modern therapy]. In: *Pediatrics. Concilium Medicum* [Pediatrics. Concilium Medicum], 2018, no. 3, pp. 99–106.
17. Erikson E. Childhood and society (Russ. ed.: Alekseev A. A., transl., ed. *Detstvo i obshchestvo*. St. Petersburg, 1996. 592 p.).
18. Winston Ch., Jiang Sh.-F., Paksarian D. Trends in the Prevalence and Incidence of Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder Among Adults and Children of Different Racial and Ethnic Groups. In: *Psychiatry*, 2019, no. 2 (11). Available at: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2753787> (accessed: 25. 02.2020).
19. Castagna P. J., Calamia M., Roye S. The effects of childhood inattention and anxiety on executive functioning: inhibition, updating and shifting. In: *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2019, no. 11, pp. 423–432.
20. Stickley A., Koposov R., Kamio Y., Takahashi H. Attention deficit/hyperactivity disorder and future expectations in Russian adolescents. In: *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2019, no. 11, pp. 279–287.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кольчик Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии факультета психологии и педагогического образования Крымского инженерно-педагогического университета;
e-mail: egyptshore@yandex.ua

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Elena Yu. Kolchik – PhD in Psychological sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, the Faculty of Psychology and Pedagogical Education, SBEOHE RC “Crimean Engineering and Pedagogical University”;
e-mail: egyptshore@yandex.ua

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кольчик Е. Ю. Оценочный компонент Я-концепции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 125–135.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-125-135

FOR CITATION

Kolchik E. Yu. Evaluation component of I-concept of children with attention deficit and hyperactivity syndrome. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 125–135.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-125-135

УДК 159:9

DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-136-144

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Серебровская Н. Е.¹, Пец О. И.²

¹ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского
603093, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, д. 23, Российская Федерация

² Московский институт экономики, политики и права
115184, г. Москва, Климентовский пер., д. 1, стр. 1, Российская Федерация

Аннотация.

Цель. Определение роли социально-гуманитарного образования в системе высшего профессионального образования и обоснование необходимости его актуализации как важнейшего ресурса в области получения высшего образования, анализ существующей образовательной практики и образовательных потребностей студентов российских вузов.

Процедура и методы исследования. В статье представлены три этапа исследования, в ходе которых изучены актуальные установки студентов вузов в отношении социально-гуманитарного знания (на примере Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского и Московского института экономики, политики и права). В ходе исследования использовались такие эмпирические методы, как анкетирование и фокус-группа. При интерпретации результатов исследования использовались такие общенаучные методы, как сравнение и обобщение.

Результаты проведенного исследования. В ходе исследования изучена образовательная практика в сфере социально-гуманитарного образования, выявлены образовательные потребности российских студентов и их отношение к социально-гуманитарному знанию.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию и практику развития социально-гуманитарного образования в системе российской высшей школы, обоснована необходимость изменения и актуализации содержания социально-гуманитарного знания в современной образовательной практике, определена его роль в процессе подготовки для общества профессионала высокого уровня культуры.

Ключевые слова: социально-гуманитарное образование, студенты, система обучения, специалист, общество, высшее профессиональное образование, гуманизация, знание

SOCIO-HUMANITARIAN EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT RESOURCE OF THE RUSSIAN HIGHER SCHOOL

N. Serebrovskaya¹, O. Pets²

¹ FGOU VLO National Research University "Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod"
23 Gagarin prosp., Nizhny Novgorod 603093 Nizhny Novgorod region, Russian Federation

² NCHOU VO "Moscow Institute of Economics, Politics and Law"
1 Klimentovsky pereulok, building 1, Moscow 115184, Russian Federation

Abstract.

Purpose. Is to determine the role of social and humanitarian education in the system of higher professional education and justify the need for its actualization as an important resource in the field of

higher education, analysis of existing educational practices and educational needs of students of Russian universities.

Methodology and Approach. The article presents three stages of the research, during which university students' current attitudes to social and humanitarian knowledge are studied (on the example of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod and Moscow Institute of Economics, Politics and Law). The study used such empirical research methods as questionnaires and focus groups. When interpreting the research results, general scientific methods, such as comparison and generalization, were used.

Results. The study examined educational practice in the field of social and humanitarian education. The educational needs of Russian students and their attitude to social and humanitarian knowledge are identified.

Theoretical/practical significance: The results of the study contribute to the theory and practice of socio-humanitarian education in Russian higher educational institutions, the necessity of changing and updating the content of socio-humanitarian knowledge in today's educational practice. Besides, its role in the process of preparing the highly-skilled professional for the society is defined.

Key words: social and humanitarian education, students, training system, specialist, society, higher professional education, humanization, knowledge

Введение

Российское образование сегодня является важнейшим элементом социальной инфраструктуры нашего общества и привлекает внимание самых широких общественных кругов. Формирование новой модели образования, изменение его содержания в соответствии с актуальными общественными и государственными задачами остро стоят на повестке дня. Современное образование должно не только давать знания, но и создавать условия для формирования личности, способной преодолевать ситуации социальной неопределённости, принимать решения и, что немаловажно, нести ответственность за них, вступать в диалог и сотрудничество [12; 13]. По этой причине главная задача вуза – готовить будущего специалиста с высшим образованием, способного к самореализации в основных сферах жизнедеятельности: познавательной, профессиональной, семейной, духовно-культурной, общественно-политической [5].

Сфера образования должна сегодня обеспечивать переход к личностно ориентированному обучению, учитывающему индивидуальность обучающегося. Такая парадигма должна прийти на сме-

ну техноцентристики в этой сфере. И это важная общественная задача, направленная на оптимизацию взаимодействия личности и социума.

Анализ проблемы

Сегодняшняя социальная ситуация характеризуется многообразием концептуальных подходов к подготовке студентов в системе высшей школы. Знаниевая парадигма сменяется компетентностной. Всё чаще приходится слышать, что уметь гораздо важнее, чем знать. Происходит снижение значимости знания как общественного культурного опыта, а на уровне общественного мнения – обесценивание социально-гуманитарного образования. Актуальной проблемой в связи с этим является повышение роли социально-гуманитарного образования в системе высшей школы и создание условий для обеспечения всестороннего культурного развития в процессе получения студентами высшего профессионального образования.

Основная проблема, которая была обозначена нами в ходе нашего исследования, связана с необходимостью актуализации социально-гуманитарного образования, обновления контента социально-гумани-

тарного знания в соответствии с сегодняшними образовательными трендами, изменившимися социально-экономическими условиями и запросами рынка труда.

Эта проблема напрямую связана с гуманизацией образования, расширением его гуманитарной составляющей. Именно она способствует духовному развитию обучающегося, созданию нравственно ориентированной системы ценностей, личностной культуры, активной гражданской позиции [1]. Формирование адекватной картины мира, правильных жизненных ориентиров, понимание своей роли для личности невозможны без комплекса знаний об обществе и человеке [2]. Полнота этих знаний должна обеспечиваться грамотной политикой в сфере образования.

Анализируя историю возникновения обсуждаемого вопроса, можно сказать следующее. Дискуссии о роли гуманитарного знания в процессе образования человека имеют глубокие корни и давнюю историю [11]. Ещё Платону принадлежит мысль о том, что образование состоит в обучении общению, пониманию смыслов и умению мыслить [3]. Продолжая эту точку зрения, можно утверждать, что обучение должно охватывать не только и не столько интеллектуальную, сколько социальную и духовную сферы личности [4].

Однако по этому поводу имеются самые разные суждения. Английский учёный и писатель Ч. Сноу в своей работе «Две культуры» поднял проблему различия между гуманитарным и естественно-научным знанием [9]. Сторонники технологического детерминизма в своих работах обсуждали возрастание роли естественно-научного цикла дисциплин и преуменьшали и недооценивали роль гуманитарных и социальных дисциплин в обучении детей [11]. Представители английской педагогической школы Р. Вудс и Р. Барроу рассматривали образовательные функции разных учебных дисциплин,

при этом предпочтение отдавали естественным наукам и математике [1].

Против подобных установок выступали приверженцы гуманитарного направления в образовании. Так, французский социолог и педагог Ж. Фридмани в конце 1950-х гг. писал: «Головокружительное развитие науки и техники оказывает губительное, разлагающее влияние на интеллект, притупляет критическое мышление, инициативу, чувство ответственности... Одно из самых эффективных противоядий должно состоять в том, чтобы дать молодому человеку, прежде чем он придёт на производство, такую техническую и гуманитарную подготовку, развить и укрепить в нём такие качества, которые позволят ему сопротивляться этому отрицательному явлению. Не должна ли педагогика в наиболее широком смысле этого термина сказать своё слово перед лицом этого грозного вызова, брошенного человеку XX веком?» [1, с. 84].

Представители американской гуманитарной школы подчёркивали важность и значимость развития эмоциональной сферы личности за счёт повышения гуманитарной составляющей в образовании. Известный культуролог Т. Роззак в своей работе «Личность-Планета» отмечает, что родители чаще всего озабочены интеллектуальным развитием своего ребёнка, подготовкой его к узкофункциональной деятельности, а не его духовным и эмоциональным развитием [10]. Кризис системы образования в минувшем столетии во многом обусловлен именно господствующими тогда установками на узкодисциплинарный подход к обучению как в системе среднего профессионального, так и в системе высшего профессионального образования [6; 7].

Развитие мировых научно-исследовательских процессов, например, активные процессы технической модернизации, научно-техническая революция мирового масштаба, сформировали соответствующие тенденции недооценки роли гуманитарного знания и породили из-

вестную полемику между «физиками и лириками» [8]. Это в конечном итоге привело к отчуждению отраслей социально-гуманитарного и естественно-научного знания. Кроме этого, как следствие этого отчуждения – фрагментарность учебного содержания, отсутствие взаимосвязи между его составляющими, нарушение комплексности получаемых знаний выпускников учебного заведения.

Таким образом, сегодня мы имеем как наследие предыдущих исторических периодов кризис системы образования [6]. Актуальные общественные тенденции детерминируют необходимость грамотно оценить состояние проблем в образовании, создать новые содержательные и методологические ориентиры в этой сфере. В этой связи нами поставлены следующие вопросы: как вузы отвечают на современные вызовы в контексте изменения образовательных задач? Понимается ли необходимость повышения роли социально-гуманитарного образования на современном этапе и расширения социально-гуманитарных компетенций руководством вузов и самими студентами? Как преобразовать социально-гуманитарное образование, сделав его актуальным, современным и соответствующим новым вызовам российского общества и мирового рынка труда? Необходима ли непрерывность в получении социально-гуманитарного знания для человека на протяжении всей его активной жизни? Какие формы должны быть созданы для получения этих знаний для разных возрастных категорий граждан?

Методология и результаты исследования

Таким образом, основной целью нашего исследования является изучение проблем социально-гуманитарного образования и ресурсов для его совершенствования в контексте динамики образовательных потребностей современных студентов и социально-экономических изменений в обществе.

Методологические подходы к исследованию были нами разработаны на основе анализа отечественных и зарубежных работ по данной проблематике. Использовались материалы Института социологии РАН, разработанные Д. Л. Константиновским, Е. Д. Вознесенским, О. Я. Дымарской, материалы проекта «Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах» Казанского государственного университета под руководством Е. А. Князева, материалы отчётов группы Центра социального прогнозирования под руководством Ф. Э. Шереги.

Одной из задач, решаемых в рамках нашего исследования, было выявить актуальные установки студентов вузов (на примере Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского и Московского института экономики, политики и права), их отношение к социально-гуманитарному образованию. Основным методом эмпирического исследования был опрос студентов вузов.

На первом этапе проводился анализ имеющегося у студентов опыта получения социально-гуманитарного знания и отношения к нему, а также уровня стремлений к его получению. В опросе принимали участие в общей сложности 178 человек. В качестве основного метода исследования использовался метод фокус-групп (групповое глубинное интервью).

Для проведения фокус-групп были приглашены студенты гуманитарных специальностей (психологи, социологи, педагоги). Участниками другой фокус-группы были студенты, обучающиеся по экономическим специальностям. Привлечение студентов разных направлений обеспечивает выявление образовательных ориентаций и реальных оценок студентов роли социально-гуманитарного знания в их будущей профессиональной и личной жизни.

Опрос студентов был проведён нами с целью определения отношения студентов к социально-гуманитарному знанию.

Так, одним из первых был вопрос о влиянии социально-гуманитарного знания на уровень общей культуры человека. Большинство участников опроса, а именно 76 % студентов, отмечали большую роль социально-гуманитарного знания, приобретённого в процессе обучения в вузе, в культурном развитии личности выпускников. 18 % студентов высказали предположение, что социально-гуманитарное знание в вузе имеет небольшое влияние на культурную составляющую личности, в основном уровень культуры человека зависит от воспитания. И лишь 6 % опрошенных не видят связи между социально-гуманитарным знанием, приобретённым в ходе учёбы в вузе, и уровнем личностной культуры.

На вопрос: «Влияет ли социально-гуманитарное знание на формирование мировоззрения и систему жизненных ценностей человека?» – ответы разделились следующим образом: 52 % студентов отметили, что приобретаемое знание в области социально-гуманитарной наук повлияло на формирование их ценностных ориентаций и жизненных целей, 45 % опрошенных считают, что социально-гуманитарное знание не влияет на процесс формирования мировоззрения личности и её жизненных принципов, а 3 % опрошенных затруднились с ответом на этот вопрос.

На втором этапе исследования нами выявлялось значение социально-гуманитарного знания в процессе формирования профессионального самоопределения студентов и выбора профессии. В основном, а именно 87 % студентов, отмечали, что прямого влияния социально-гуманитарного знания, приобретённого, например, в процессе школьного обучения, на выбор будущей профессии, с их точки зрения, нет. Однако практически все из них (79 %) высказали утверждение, что социально-гуманитарные знания, полученные в школе, расширили их кругозор и сформировали определённый взгляд на окружающий мир.

Наиболее интересными с точки зрения содержания, по мнению нижегородских и московских студентов, являются психология (79 %), иностранный язык (75 %), этика (73 %), философия (65 %), социология (58 %). Нужными с точки зрения прагматического интереса и возможности применения в будущей профессиональной и личной жизни назывались такие дисциплины, как психология (81 %), юриспруденция (86 %), экономика и финансы (75 %), педагогика (64 %), риторика (56 %), логика (51 %).

На вопрос: «Какого рода социально-гуманитарное знание Вы добавили бы в учебный процесс для повышения своего культурного уровня?» – студенты назвали историческое знание (65 %), знание русского языка и литературы (62 %), знания в области логики (58 %), практической психологии (55 %), в области международных отношений (51 %), эстетики (50 %), экологии (49 %), искусствоведения (37 %).

Распределение опрошенных студентов по степени их интереса к изучаемым в вузах дисциплинам социально-гуманитарного цикла следующее: изучают эти дисциплины с интересом 42 % студентов, изучают по необходимости 40 %, считают эти дисциплины в основном ненужными 10 %, затруднились с ответом 2 %.

Абсолютное большинство студентов, участвующих в опросе, а именно 78 %, считают, что социально-гуманитарное знание, приобретённое ими в вузе, будет для них полезно в будущем, а именно: для расширения общего кругозора (52 %), профессионального развития (43 %), формирования личностного мировоззрения (41 %), гражданской позиции (35 %), эффективного общения к людьми (32 %), достижения успеха в личных отношениях (31 %).

Абсолютное большинство участников нашего опроса (92 %) считают, что образованный человек обладает глубокими знаниями не только в своей профессиональной области, но и во всей социально-гуманитарной сфере.

Именно социально-гуманитарное знание, по мнению 76 % опрошенных респондентов, является необходимым условием успешности современного человека в обществе.

Следующим, третьим этапом исследования явилось выявление проблем в преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла в процессе вузовского обучения.

На вопрос: «Достаточно ли, с Вашей точки зрения, количества социально-гуманитарных дисциплин в учебном плане?» – ответы студентов разделились практически поровну: 48 % студентов считают, что тех дисциплин, которые им преподаются, вполне достаточно для приобретения необходимого уровня личностной культуры и кругозора, 47 % опрошенных, наоборот, считают, что социально-гуманитарный цикл дисциплин необходимо расширить.

Опрошенные студенты едины в оценке роли преподавателя при преподавании дисциплин социально-гуманитарного цикла. 89 % опрошенных отмечают, что именно культура преподавания социально-гуманитарных дисциплин является ведущим фактором в зарождении интереса со стороны обучающихся к гуманитарному знанию. Было отмечено, что общий кругозор (78 %), широта взглядов (68 %), доступность изложения (59 %), личностная харизма (57 %) преподавателя порождают интерес к социально-гуманитарному знанию.

Важным является тот факт, что отсутствие интереса к социально-гуманитарным дисциплинам 54 % опрошенных студентов объясняют тем, что не понимают связи между гуманитарным знанием и будущей профессиональной деятельностью, не видят практического применения этому знанию в своей будущей жизни.

На вопрос: «Что нужно изменить в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе?» – студенты отмечают необходимость применения новых технологий обучения

(67 %), например, интерактивных методов преподавания (57 %), использование интернет-ресурсов (56 %), новых форматов общения с преподавателями (51 %), включение проектной деятельности в процесс обучения (47 %), деловых игр (45 %), повышение практической составляющей учебного процесса (41 %), получение международного поликультурного опыта (39 %).

Самообразованием в области социально-гуманитарного знания, к сожалению, занимаются меньше половины опрошенных студентов (47 %). Оставшиеся 53 % либо не видят в этом необходимости (35 % из этого числа), либо не знают, как это сделать (32 % из этого числа). Оставшиеся студенты (33 % из тех, кто не занимается гуманитарным самообразованием) никогда этим не занимались и не видят в этом для себя необходимости.

Выводы

По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что ответы респондентов свидетельствуют о выраженной потребности молодого поколения в приобретении именно социально-гуманитарного знания как основы становления личности будущего профессионала, формирования его индивидуальной профессиональной траектории развития. Юноши и девушки отмечают, что изучение социально-гуманитарных дисциплин способствует повышению уровня их общей культуры, расширению кругозора, более осознанному отношению к жизни.

В результате проведённого исследования удалось выявить особенности отношения сегодняшних студентов к социально-гуманитарному знанию. Основная часть опрошенных недооценивает их роль для своей будущей профессиональной жизни, но при этом остро нуждается в расширении гуманитарного кругозора, повышении уровня гуманитарного знания.

При формальном отрицании или недопонимании важности социально-гуманитарной составляющей своего об-

разования большинство участвующих в исследовании студентов полагают, что изучение социально-гуманитарных дисциплин помогает им в построении социальных коммуникаций и поможет в будущей профессиональной деятельности. Больше половины опрошенных отметили необходимость получения гуманитарного образования для расширения собственных «жизненных горизонтов» и формирования мировоззрения.

Нами была выявлена необходимость актуализации социально-гуманитарного знания в образовательном процессе высшего профессионального образования в соответствии с существующими социальными тенденциями и сегодняшними общественными трендами. Важной задачей для вузовской подготовки современных выпускников является совершенствование содержательного контента социально-гуманитарного образования, разработка новых подходов в методологии и технологии преподавания социально-гуманитарных дисциплин.

Оценивая состояние и перспективы социально-гуманитарного образования, особенности отношения к нему сегодняшних студентов, можно сделать вывод, что социально-гуманитарное знание выполняет не только традиционную функцию по обогащению обучающихся специальным опытом и информационным контентом, но и опережающую, превентивную функцию подготовки выпускников вузов к жизни в эпоху кризисов, активных перемен и новых вызовов со стороны окружающего мира.

Социально-гуманитарное образование на современном этапе является важнейшим ресурсом российской высшей школы, обеспечивающим социально-гуманитарное и общекультурное развитие молодого поколения россиян. При этом важнейшим аспектом являются обновление модели социально-гуманитарного образования и актуализация его содержания. Его реализация позволит обеспечить повышение уровня культуры в обществе и становление профессионалов нового типа.

Статья поступила в редакцию 02.03.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Бучило Н. Ф. Искусство и методология социально-гуманитарного познания: монография. М., 2018. 240 с.
2. Калдузова Г. А. Анализ вклада России в развитие социальных и гуманитарных наук (Библиографический обзор). М., 2018. 807 с.
3. Классика и классики в социальном и гуманитарном знании. М., 2016. 542 с.
4. Мархинин В. В. О специфике социально-гуманитарных наук. Опыт философии наук. М., 2015. 355 с.
5. Пец О. И., Даниленко О. Г. Формирование активной жизненной позиции студента – одна из задач высшего профессионального образования // Современная наука. 2015. № 2. С. 82–86.
6. Серебровская Н. Е. Интеграция содержания высшего профессионального образования как способ культурного развития будущих специалистов по управлению // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 70–76.
7. Серебровская Н. Е. Интегративный подход к обучению менеджеров в системе высшего профессионального образования // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 7 (29). С. 131–138.
8. Серебровская Н. Е. Мониторинг как средство оценки качества образовательной среды университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 4 (48). С. 30–37.
9. Сноу Ч. Портреты и размышления. М., 1985. 368 с.
10. Султанова М. А. Философия культуры Теодора Розака: очерк философской публицистики. М., 2005. 196 с.
11. Юревич А. В. Звездный час гуманитариев // Вопросы философии. 2003. № 12. С. 113–125.
12. Grudzinskiy A., Petrova O. Comparative method of Diagnostics of Organizational Culture of inno-

vative University [Электронный ресурс] // Asian Social Science. 2015, Vol. 11. No. 3. URL: <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/43909/23955> (дата обращения: 10.02.2020).

13. Grudzinskiy A., Bedny A. Raising Innovators as a Major Task of Leading Universities // *Going Global: Knowledge-Based Economies for 21st Century Nations* / ed. M. Stiasny, T. Gore. Vol. 3. London, 2014, pp. 5–12.

REFERENCES

1. Buchilo N. F. *Iskusstvo i metodologiya sotsial'no-gumanitarnogo poznaniya* [The art and methodology of socio-humanitarian cognition]. Moscow, 2018. 240 p.
2. Kalduzova G. A. *Analiz vklada Rossii v razvitie sotsial'nykh i humanitarnykh nauk (Bibliograficheskii obzor)* [Analysis of Russia's contribution to the development of social and human sciences (Bibliographic review)]. Moscow, 2018. 807 p.
3. *Klassika i klassiki v sotsial'nom i humanitarnom znanii* [Classics and the classics in social and humanitarian knowledge]. Moscow, 2016. 542 p.
4. Markhinin V. V. *O spetsifike sotsial'no-gumanitarnykh nauk. Opyt filosofii nauk* [On the specifics of the social sciences and humanities. The experience of philosophy of science]. Moscow, 2015. 355 p.
5. Pets O. I., Danilenko O. G. [The formation of students' active life position is one of the tasks of higher professional education]. In: *Sovremennaya nauka* [Modern science], 2015, no. 2, pp. 82–86.
6. Serebrovskaya N. E. [The integration of the content of higher professional education as a way of cultural development of future management professionals]. In: *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Education in Nizhny Novgorod], 2013, no. 3, pp. 70–76.
7. Serebrovskaya N. E. [An integrative approach to training managers in the system of higher professional education]. In: *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki* [News of higher educational institutions. Povolzhskiy region. Humanities], 2013, no. 7 (29), pp. 131–138.
8. Serebrovskaya N. E. [Monitoring as a means of assessing the quality of the educational environment of the university]. In: *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in psycho-pedagogical studies], 2017, no. 4 (48), pp. 30–37.
9. Snow Ch. Portraits and reflections (Russ. ed.: *Portrety i razmyshleniya*. Moscow, 1985. 368 p.).
10. Sultanova M. A. *Filosofiya kul'tury Teodora Rozzaka: Ocherk filosofskoi publitsistiki* [Philosophy of culture Theodor Rozzak: an Essay in philosophical journalism]. Moscow, 2005. 196 p.
11. Yurevich A. V. [The finest hour of the humanitarians]. In: *Voprosy filosofii* [The problems of philosophy], 2003, no. 12, pp. 113–125.
12. Grudzinskiy A., Petrova O. Comparative method of Diagnostics of Organizational Culture of innovative University. In: *Asian Social Science*, 2015, vol. 11, no. 3. Available at: <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/43909/23955> (accessed: 10.02.2020).
13. Grudzinskiy A., Bedny A. Raising Innovators as a Major Task of Leading Universities. In: Stiasny M., Gore T., eds. *Going Global: Knowledge-Based Economies for 21st Century Nations*. Vol. 3. London, 2014, pp. 5–12.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Серебровская Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, профессор Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; e-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

Пец Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского института экономики, политики и права; e-mail: pets-07@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia E. Serebrovskaya – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, FGAOU VLO National Research University “Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod”; e-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

Olga I. Pets – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of psychology NCHOU VO “Moscow Institute of Economics, Politics and Law”;
e-mail: pets-07@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Серебровская Н. Е., Пец О. И. Социально-гуманитарное образование как важнейший ресурс российской высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 136–144.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-136-144

FOR CITATION

Serebrovskaya N. E., Pets O. I. Socio-humanitarian education as the most important resource of the Russian higher school. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 2, pp. 136–144.
DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-136-144



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020. № 2

Над номером работали:

Литературный редактор Т. С. Павлова
Переводчики Е. В. Приказчикова, А. С. Барминова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная верстка А. В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 9,25, уч.-изд. л. 10,5.
Подписано в печать: 26.06.2020. Выход в свет: 02.07.2020. Заказ № 2020/06-06.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А