

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



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

**Психологические
науки**

ОБРАЗЫ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО
У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ
«БЭБИ-БУМЕРОВ»

ТРЕНИРОВОЧНАЯ КВАРТИРА КАК ФОРМИРУЮЩАЯ
СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОВЗ



2018 / № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2018 / № 3

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» (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по психологическим наукам (19.00.00)

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” (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) in Psychological Sciences (19.00.00).

ISSN 2072-8514 (print)

2018 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник Московского государственного областного университета»:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

**Редакционная коллегия серии
«Психологические науки»**

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. – д. псих. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Нестерова А.А. – д. псих. н., доц., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. – к. псих. н., доц., МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Забродин Ю.М. – действительный член (академик) Академии космонавтики России им. К.Э. Циолковского, д. псих. н., проф.,

Московский городской психолого-педагогический университет

Иванников В.А. – действительный член (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

Марцинковская Т.Д. – д. псих. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. – д. псих. н., доц., МГОУ

Митина Л.М. – д. псих. н., проф., РАН

Слайтер Э. – д. псих. н., адъюнкт-профессор, доц., Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Утлик Э.П. – д. псих. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. – д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы

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)**

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – 164 с.

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**

© МГОУ, 2018.

© ИИУ МГОУ, 2018.

**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

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. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Founder of journal «Bulletin of the Moscow Region State University»:
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board
«Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

Deputy editor-in-chief:

A.A. Nesterova – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

Members of Editorial Board:

Zabrodin Yu.M. – Full member (academician) of the Academy of Cosmonautics of Russia, named after K.E. Tsiolkovsky

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

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MRSU

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

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

E.P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services.

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)

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology. – 2018. – № 3. – 164 p.

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

© MRSU, 2018.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2018.

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

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.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Волкова А.В., Михайлова И.В.** ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН 6
- Воронин А.Н.** ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ШКАЛЫ ДИСКУРСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ 19
- Емельяненко А.В., Белкина М.А.** ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ГИБДД С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И СТАЖЕМ РАБОТЫ 39

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Акбарова А.А.** ОЦЕНКА ЭЛЕМЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ 51
- Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Русаковская О.А.** ТРЕНИРОВОЧНАЯ КВАРТИРА КАК ФОРМИРУЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОВЗ 60
- Емельянова Т.П., Белых Т.В., Шабанова В.Н.** ОБРАЗЫ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ «БЭБИ-БУМЕРОВ» 75
- Исаева О.В.** МОДЕЛИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМИ УСТАНОВКАМИ РОДИТЕЛЕЙ 86
- Нестерова А.А., Гришина Т.Г.** ПРЕДИКТОРЫ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ 97
- Селезнёв В.Н.** ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЩИТОВОЙ РЕКЛАМЫ 115
- Утлик Э.П.** О НАШЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОТ ПСИХОЛОГИИ К СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАТНО 130
- Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю.** ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ 144

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Шульга Т.И.** ПОСТ-РЕЛИЗ О ПРОВЕДЕНИИ ФИНАЛА ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ – 2018» 159

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

- A. Volkova, I. Mikhaylova** AGE PECULIARITIES OF MEN AND WOMEN'S STRESS COPING 6
- A. Voronin** OPERATIONALIZATION OF THE DISCURSIVE CAPABILITIES SCALE..... 19
- A. Emelyanenkova, M. Belkina** PSYCHOEMOTIONAL STRESS OF THE DEPARTMENT
OF MOTOR VEHICLES AND TRAFFIC CONTROL STAFF WITH DIFFERENT TYPES
OF BEHAVIOR AND WORK EXPERIENCE..... 39

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

- A. Akbarova** EVALUATING THE ELEMENTS OF YOUNG PEOPLE'S SOCIAL MATURITY 51
- I. Bobyleva, O. Zavodilkina, O. Rusakovskaya** MODEL TRAINING APARTMENT AS A FORMATIVE
ENVIRONMENT FOR ORPHANS WITH DISABILITIES..... 60
- T. Emelyanova, T. Belykh, V. Shabanova** IMAGES OF THE PAST, PRESENT AND FUTURE
AMONG THE REPRESENTATIVES OF THE "BABY-BOOMER" GENERATION 75
- O. Isayeva** MODELS OF MODERN FAMILY FUNCTIONING AND THEIR RELATIONSHIP
WITH THE PARENTS' VALUE-SENSE SETTINGS 86
- A. Nesterova, T. Grishina** PREDICTORS OF SCHOOL BULLYING AGAINST YOUNGER ADOLESCENTS
FROM PEERS 97
- V. Seleznev** RESEARCH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACT OF BILLBOARD ADVERTISING .. 115
- E. Utlik** ABOUT OUR SOCIAL PSYCHOLOGY: FROM PSYCHOLOGY TO SOCIAL PSYCHOLOGY
AND BACK..... 130
- T. Fomina, E. Filippova, I. Tsyganov** THE STUDY OF THE SPECIFICITY OF RELATIONSHIP
BETWEEN YOUNG ADOLESCENTS' CONSCIOUS SELF-REGULATION, ACADEMIC MOTIVATION
AND SUBJECTIVE WELL-BEING 144

SCIENTIFIC LIFE

- T. Shul'ga** POST-RELEASE ON THE FINAL OF THE ALL-RUSSIAN CONTEST OF PROFESSIONAL
SKILL "PSYCHOLOGIST-TEACHER OF RUSSIA – 2018" 159

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-6-18

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Волкова А.В., Михайлова И.В.

Ульяновский государственный университет

*432000, Ульяновская обл., г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42,
Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена описанию эмпирического исследования по выявлению возрастных особенностей личностных ресурсов и стратегий совладающего поведения у мужчин и женщин. Ведущими методами исследования данной проблемы являются диагностический и статический методы, позволяющие выявить наличие значимых различий в возрастных особенностях личностных ресурсов и стратегий совладающего поведения у мужчин и женщин. По итогам проведённого эмпирического исследования выдвинутая гипотеза, что личностные ресурсы и стратегии совладающего поведения имеют возрастную специфику, подтвердилась. Было обнаружено, что молодые люди предпочитают использовать неадаптивные копинг-стратегии: «бегство-избегание», более зрелые – адаптивные: «самоконтроль», «планирование решения проблемы». Полученные результаты исследования могут помочь в прогнозировании возможных рисков в процессе преодоления и переживания стресса в молодом и зрелом возрастах. Полученные данные могут быть использованы в консультативной работе психолога.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, психологические защиты, стресс, самооценка, личностные ресурсы.

AGE PECULIARITIES OF MEN AND WOMEN'S STRESS COPING

A. Volkova, I. Mikhaylova

Ulyanovsk State University

42, Lva Tolstogo ul., Ulyanovsk, 432000, Ulyanovsk Region, Russian Federation

Abstract. The article is aimed at describing an empirical study to identify men and women's age-specific characteristics of personal resources and coping strategies. The leading research methods were diagnostic and static ones. They enabled to reveal the presence of significant dif-

ferences in the characteristics of personal resources and coping strategies of men and women. Based on the results of the empirical study, the hypothesis that the personal resources and coping strategies are age specific is confirmed. It was found that young people prefer to use non-adaptive coping strategies: "escape-avoidance", more mature ones use "self-control" and "problem-solving" adaptive strategies. The obtained research results can be used in forecasting possible risks in the process of overcoming and experiencing stress at young and mature age. Besides, the data obtained can be used in the consultative work of a psychologist.

Key words: coping behavior, coping strategies, psychological defense, stress, self-esteem.

На протяжении всей жизни человек сталкивается с трудностями. Помимо возрастных кризисов, проблем развития, экстремальных событий, эти трудности связаны с обыденной жизнью. Для реализации своих усилий человеку требуется иметь представления об условиях, возможностях и способах преодоления повседневных трудных ситуаций и, что немаловажно, требуется умение эти способы применять. Для этого необходим накопленный жизненный опыт человека.

Для достижения успеха в деятельности человек учитывает большое количество факторов, решает всё более сложные задачи, включается в новые общественные и межличностные отношения. Всё это требует актуализации психологических ресурсов человека.

Психологические ресурсы человека – это потенциальные возможности человека, которые представляют собой способы или действия, направленные на совладание со стрессом. Основными характеристиками психологических ресурсов являются значимость, мотивация, осознанность и целенаправленное использование [2].

Совладающее поведение осуществляется при помощи копинг-стратегий на основе копинг-ресурсов. Под копинг-ресурсами понимаются характеристики социальной среды и личности, которые дают возможность

успешной адаптации к стрессам. Копинг-стратегии рассматриваются как способы взаимодействия личности с проблемной (стрессовой) или кризисной для личности ситуацией [14].

Стресс – это индивидуальная реакция человека на физическое или психическое напряжение, которая является безусловным физиологическим рефлексом. Стресс может быть и разрушителен (дистресс), и полезен (эустресс): эустресс прибавляет энергии, дистресс может проявляться в виде психических расстройств, бессонницы, головной боли и других болезней.

В регуляции психических состояний человека в стрессовой ситуации важную роль играют особенности личности и нервной системы. Человек с высокой силой нервной системы отличается лучшей переносимостью, большей устойчивостью в стрессовых ситуациях, в отличие от человека, у которого слабая сила нервной системы. Найдены также подтверждения, что оптимистически настроенные люди способны сохранять критичность и контроль, более устойчивы в сложных ситуациях [3].

Важна также самооценка. Человек с низкой самооценкой в сложной ситуации проявляет более высокий уровень тревожности. Он пытается избегать трудностей, склонен подчиняться ситуации, действует менее энергично, так как считает, что у него очень низ-

кие способности, чтобы справиться с ситуацией [8].

Л.И. Кобылянская выделяет следующие ресурсы совладающего поведения в ситуациях стресса: жизнестойкость, самостоятельность и locus контроля [9].

При разрешении трудных ситуаций главную роль играют копинг-стратегии.

С. Фолкман и Р. Лазарус предложили первую дихотомическую классификацию копинг-стратегий:

- эмоционально-фокусированные стратегии;
- проблемно-фокусированные стратегии.

Цель эмоционально ориентированного копинга – снизить психологическое и физическое воздействие стресса с помощью действий и мыслей. Эти действия и мысли не устраняют угрожающей ситуации, а дают человеку почувствовать облегчение. Для этого человек может использовать юмор, отрицание ситуации, дистанцирование, избегание стрессовой ситуации.

Проблемно ориентированный копинг направлен на усилие человека улучшить отношения «человек – среда» благодаря когнитивной оценке ситуации. Удерживая себя от поспешных действий, человек пытается решить проблему.

Данная классификация не доказывает, что человек использует исключительно один тип копинга. Чтобы справиться со стрессом, каждый человек применяет целый комплекс как эмоционально ориентированного, так и проблемно ориентированного копинга. Таким образом, работа копинга – это системный ответ на стресс [11].

Н.Р. Салихова по результатам проведенного исследования сделала вы-

вод, что совладающее поведение имеет многоступенчатую структуру, которая состоит из нескольких последовательных актов копинг-поведения. Количество используемых человеком стратегий поведения различно. При совладании со стрессом человек использует от одной до восьми копинг-стратегий. Чаще всего проблемно-ориентированный копинг используется как заключительный акт совладания со стрессом. Остальные копинг-стратегии стабилизируют состояние человека, но проблемы не решают [15].

Нужно разграничить механизмы психологической защиты и копинг-механизмы. Под психологической защитой понимается неосознаваемый психический процесс, который направлен на минимизацию негативных влияний. Копинг-поведение – конструктивная активность личности, которая включает в себя осознанный выбор средств совладания. Цель копинг-поведения – не уклоняясь от неприятностей, пережить событие [1].

Е.Е. Верхотурцева пишет, что главным отличием защитных механизмов от совладающего поведения является то, что защитные механизмы не осознаны, а совладающее поведение используется человеком сознательно, целенаправленно. Защитные механизмы также являются ригидными, они искажают действительность, в то время как совладающее поведение гибкое и ориентировано на реальность. Совладающее поведение направлено на активное изменение ситуации, а процессы поведения – на смягчение психического дискомфорта [6].

Совладающее поведение и психологические защиты нужно рассматривать как комплекс целостных механиз-

мов адаптации, который включает в себя осознаваемые и неосознаваемые уровни регуляции.

Е.Н. Львова, Е.И. Шлягина пишут, что совладающее поведение и психологические защиты можно рассматривать как «континуум механизмов индивидуального приспособления», принадлежащих «разным уровням организации, которые развиваются и реализуются гетерогенно и гетерархически». Они также отмечают тесную связь между психологическими защитами, контролем поведения и совладающим поведением в подростковом возрасте, представляющими собой разные механизмы адаптивного поведения [12].

Ф. Крамер рассматривает копинг-поведение и психологические защиты как механизмы, которые помогают удовлетворить индивидуальную потребность в адаптации к реальности. Механизмы психологической защиты рассматриваются как механизмы, меняющие настоящее восприятие реальности, тем самым защищая человека от излишнего стресса. Копинг-стратегии здесь выступают как явные или скрытые действия, которые человек предпринимает для устранения или уменьшения влияния стресса. Таким образом, механизмы психологической защиты и копинг-поведение составляют единый процесс, приводящий к адаптивным реакциям человека [10].

Чтобы изучить возрастные особенности совладающего поведения, мы провели исследование, в котором приняли добровольное участие 137 человек от 18 до 60 лет. Респонденты были разделены на три возрастные группы: I группа – с 18 до 30 лет – молодость (молодые люди – 22 человека, девуш-

ки – 33 человека); II группа – с 31 до 45 лет – средний возраст (мужчины – 21 человек, женщины – 23 человека); III группа – с 46 до 60 лет – зрелость (мужчины – 20 человек, женщины – 18 человек).

Цель исследования: определить возрастные особенности способов совладания со стрессом.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что стратегии совладающего поведения имеют возрастную специфику. Молодые люди используют неадаптивные копинг-стратегии, с возрастом копинг-стратегии становятся адаптивными.

Для достижения цели нашего исследования мы использовали следующие методики: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Вассермана и соавт. [4], «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой [7], «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конто в адаптации Вассермана и соавт. [5], «Шкала самооценки и уровня притязаний» Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [13].

С помощью критерия Манна-Уитни мы сравнили, достоверно ли различаются между собой способы совладающего поведения, и с помощью углового критерия Фишера мы выявили различия в уровне самооценки как личностного ресурса у разных возрастных групп.

По методике «Шкала психологического стресса PSM-25» средние значения у трёх возрастных групп мужской выборки свидетельствуют о низком уровне стресса. Однако при сравнении 1 группы (18–30 лет) и 2 группы (31–45

лет) эмпирическое значение находится (31–45 лет) среднее значение выше, в зоне неопределённости. Во 2 группе чем в 1 группе (18–30 лет) (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение возрастных групп мужской выборки по методике «Шкала психологического стресса PSM-25» при помощи критерия Манна-Уитни

№	Группы	Среднее значение	Uэмп
1	1 группа (18–30 лет)	76,6	162*
	2 группа (31–45 лет)	90	
2	1 группа (18–30 лет)	76,6	176
	3 группа (46–60 лет)	86,3	
3	2 группа (31–45 лет)	90	188
	3 группа (46–60 лет)	86,3	

* – различия при уровне значимости 0,05.

Мужчины 31–45 лет в стрессовых ситуациях в целом спокойны, уверены в себе, но имеют тенденцию поддаваться панике в моменты сильного эмоционального напряжения. Например, на работе мужчины справляются с поставленными задачами, но нестандартная ситуация, которая существует на протяжении долгого времени, может повлиять на эмоциональный фон мужчин, что, в свою очередь, может привести к потере самоконтроля, эмоциональным срывам. В отличие от мужчин 31–45 лет молодые люди более спокойны, они легко адаптируются к рабочим нагрузкам, сохраняют эмоциональное равновесие.

По женской выборке мы получили значимые результаты при сравнении 1 группы (18–30 лет) и 2 группы (31–45 лет), а также при сравнении 1 группы и 3 группы (46–60 лет). Среднее значение в 1 группе выше, чем во 2 и 3 группах (см. табл. 2).

Девушки 18–30 лет могут сохранять самообладание, но некоторые незначительные ситуации способны нарушить эмоциональное равновесие.

Девушки в отличие от женщин больше подвержены стрессу. Возможно, это связано с тем, что девушки имеют мало опыта в разрешении проблемных ситуаций, поэтому они более остро реагируют на возникающие трудности. Женщины (31–60 лет) контролируют своё эмоциональное состояние и своё поведение, в стрессовой ситуации ведут себя сдержанно.

По методике «Способы совладающего поведения» при сравнении трёх возрастных групп по мужской выборке нами были получены значимые результаты по следующим шкалам (см. табл. 3).

По полученным результатам можно сделать вывод, что молодые люди 1 группы (с 18 до 30 лет) и мужчины 2 группы (с 31 до 45 лет) пытаются преодолеть негативные переживания в проблемной ситуации за счёт реагирования по типу уклонения. Чтобы снизить эмоциональное напряжение в стрессовых ситуациях, они могут использовать инфантильные формы поведения, например раздражение, отрицание про-

Таблица 2

Сравнение возрастных групп женской выборки по методике «Шкала психологического стресса PSM-25» при помощи критерия Манна-Уитни

№	Группы	Среднее значение	Уэмп
1	1 группа (18–30 лет)	105,6	166,5**
	2 группа (31–45 лет)	81,9	
2	1 группа (18–30 лет)	105,6	68,5**
	3 группа (46–60 лет)	72,1	
3	2 группа (31–45 лет)	81,9	156
	3 группа (46–60 лет)	72,1	

** – различия при уровне значимости 0,01.

Таблица 3

Сравнение возрастных групп мужской выборки по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса при помощи критерия Манна-Уитни

Название шкалы	Уэмп		
	1 группа (18–30 лет) и 2 группа (31–45 лет)	1 группа (18–30 лет) и 3 группа (46–60 лет)	2 группа (31–45 лет) и 3 группа (46–60 лет)
Конфронтационный копинг	159.5*	161	102
Дистанцирование	104.5**	84**	204
Самоконтроль	36**	15**	203.5
Поиск социальной поддержки	218.5	151.5*	149.5
Принятие ответственности	73**	76.5**	195
Бегство-избегание	176.5	101.5**	145.5*
Планирование решения проблемы	36**	54**	157.5
Положительная переоценка	37**	35.5**	167

** – различия при уровне значимости 0,01; * – различия при уровне значимости 0,05.

блемы, переадресация, фантазирование, уход от ответственности и от активных действий по решению проблемы.

Для того чтобы снизить негативные переживания, молодые люди также переключают свое внимание на другие виды деятельности, например, зани-

маются спортом, домашними делами. Они склонны использовать внешние ресурсы для разрешения трудной ситуации, взаимодействуют с другими людьми, ищут от них поддержку.

Мужчины 2 (с 31 до 45 лет) и 3 (с 46 до 60 лет) групп контролируют своё

поведение и стремятся к самообладанию. Они избегают непроизвольных, эмоциональных поступков, минимизируют влияние чувств на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения. Мужчины стремятся понять связь между своими действиями и их последствиями. Мужчины для решения проблемы вырабатывают стратегии,

планируют свои действия, опираясь на прошлый опыт. Мужчины также рассматривают трудную ситуацию как стимул для личностного роста и преодолевают негативные переживания с помощью положительного её переосмысления.

По женской выборке были получены следующие результаты (см. табл. 4).

Таблица 4

Сравнение возрастных групп женской выборки по методике «Способы соладающего поведения» Р. Лазаруса при помощи критерия Манна-Уитни

Название шкалы	Уэмп		
	1 группа (18–30 лет) и 2 группа (31–45 лет)	1 группа (18–30 лет) и 3 группа (46–60 лет)	2 группа (31–45 лет) и 3 группа (46–60 лет)
Конфронтационный копинг	306.5	248	125.5*
Дистанцирование	316	248	138.5*
Самоконтроль	226.5**	240.5	162
Поиск социальной поддержки	330.5	262	157.5
Принятие ответственности	250.5*	295.5	145
Бегство-избегание	336.5	125.5**	80**
Планирование решения проблемы	313.5	268	190.5
Положительная переоценка	268.5*	295.5	148.5

** – различия при уровне значимости 0,01; * – различия при уровне значимости 0,05.

Можно сделать вывод, что девушки 1 группы (с 18 до 30 лет) и женщины 2 группы (с 31 до 45 лет) могут быстро снизить эмоциональное напряжение в трудной ситуации. Они могут отрицать проблему, погружаться в фантазии, уходить от ответственности. Девушки и женщины не хотят задумываться о своей роли в проблемной ситуации и её разрешении.

Женщины 2 группы (с 31 до 45 лет) рационально подходят к проблемной

ситуации, стремятся сохранять контроль над своими действиями и ситуацией, удерживают внимание на целях деятельности. Они рассматривают проблему как ситуацию для личностного роста. В стрессовых ситуациях сохраняют оптимизм, ищут положительные стороны. Женщины способны сопротивляться трудностям, энергичны и предприимчивы при разрешении трудных ситуаций. Они отстаивают свои интересы. Однако у женщин мо-

гут преобладать агрессия, злость, чрезмерная прямолинейность.

Женщины 3 группы (с 46 до 60 лет) в сложных ситуациях сохраняют оптимизм. Они анализируют проблемную ситуацию и предпринимают сознательные попытки выхода из неё, сохра-

няют самообладание, они уравновешены.

По методике «Индекс жизненного стиля» при сравнении трёх возрастных групп по мужской выборке нами были получены значимые результаты по следующим шкалам (см. табл. 5).

Таблица 5

Сравнение возрастных групп мужской выборки по методике «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана при помощи критерия Манна-Уитни

Название шкалы	Уэмп		
	1 группа (18–30 лет) и 2 группа (31–45 лет)	1 группа (18–30 лет) и 3 группа (46–60 лет)	2 группа (31–45 лет) и 3 группа (46–60 лет)
Отрицание	198.5	172	188.5
Вытеснение	226	188.5	188.5
Регрессия	191	123**	152.5
Компенсация	155*	161.5	197
Проекция	194.5	167	191.5
Замещение	221	188.5	166.5
Интеллектуализация	200	198.5	204
Реактивное образование	230.5	197.5	192

** – различия при уровне значимости 0,01; * – различия при уровне значимости 0,05.

На основании полученных результатов можно сказать, что мужчины 31–45 лет пытаются возместить воображаемый или реальный недостаток другим качеством. Для этого они могут использовать фантазирование или присвоение себе ценностей, качеств другой личности. Мужчины 46–60 лет, чтобы избежать тревоги, переходят на ранние стадии развития, используют более привычные способы поведения. В отличие от мужчин, молодые люди оправдывают своё или чужое чаще всего негативное поведение с помощью логических установок.

По женской выборке были получены следующие результаты (см. табл. 6).

По полученным результатам можно сделать вывод, что девушки 18–30 лет бессознательно прибегают к более ранним образцам поведения в ситуациях тревоги. Они также компенсируют воображаемый или реальный недостаток другим качеством.

Девушки и женщины 31–45 лет вымещают свои подавленные эмоции (обычно это агрессия) на объекты, которые более доступны и представляют меньшую опасность, чем те, которые вызвали отрицательные чувства и эмоции. Так, проблемы на работе они могут вымещать на членах семьи.

Женщины от 31 до 45 лет в субъективно сложной ситуации склонны

Таблица 6

**Сравнение возрастных групп женской выборки по методике
«Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана
при помощи критерия Манна-Уитни**

Название шкалы	Uэмп		
	1 группа (18–30 лет) и 2 группа (31–45 лет)	1 группа (18–30 лет) и 3 группа (46–60 лет)	2 группа (31–45 лет) и 3 группа (46–60 лет)
Отрицание	313.5	260.5	197.5
Вытеснение	326	291	175.5
Регрессия	194**	109**	173.5
Компенсация	290.5	207*	192
Проекция	299.5	234.5	122*
Замещение	297	79.5**	40.5**
Интеллектуализация	283.5	212.5*	118*
Реактивное образование	267*	192*	196

** – различия при уровне значимости 0,01; * – различия при уровне значимости 0,05.

трансформировать негативные чувства в положительные и наоборот. Они также рационально преодолевают свои переживания, заменяют переживания размышлениями о них. Женщины от 46 до 60 лет приписывают чаще всего другим людям неприемлемые поступки и чувства, тем самым оправдывая свои.

Для достижения цели нашего исследования мы изучили самооценку и уровень притязаний по методи-

ке Дембо-Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан.

По полученным результатам мы рассчитали среднюю величину самооценки и уровня притязаний мужской и женской выборки. Мы использовали критерий Фишера для выявления различий в самооценке и уровне притязаний у разных возрастных групп, однако мы не получили значимых результатов ни по мужской, ни по женской выборке (табл. 7).

Таблица 7

**Средняя величина самооценки и уровня притязаний мужской
и женской выборок по методике Дембо-Рубинштейн**

	Мужская выборка			Женская выборка		
	1 группа (18–30 лет)	2 группа (31–45 лет)	3 группа (46–60 лет)	1 группа (18–30 лет)	2 группа (31–45 лет)	3 группа (46–60 лет)
Уровень притязаний	83,6	87,8	87,3	90,7	71,3	19,4
Уровень самооценки	63,5	70,9	65,1	88,8	72,8	16
Расхождение	20,1	16,9	22,2	89,6	71,5	18,1

По полученным средним значениям можно сделать вывод, что самооценка у мужчин и женщин является адекватной (см. табл. 7). Они объективно оценивают себя, свои способности, достоинства и недостатки. В проблемных ситуациях без труда принимают решения для их преодоления, воспринимают неудачи как ценный жизненный опыт.

Уровень притязаний у мужчин является оптимальным, т. е. мужчины ставят перед собой сложные цели и задачи, которых они способны достичь. Средние показатели притязаний у женщин находятся на границе с оптимальным и высоким уровнями. Это значит, что женщины и девушки уверены в себе и своих силах, они справляются с поставленными задачами, но в некоторых случаях могут переоценить свои возможности и в результате не справиться с задачей.

Можно сделать вывод, что молодые люди и девушки с 18 до 30 лет в стрессовой ситуации предпочитают стратегию «бегство-избегание». Они реагируют по типу отклонения и мо-

гут быстро снизить эмоциональное напряжение в трудной ситуации. Они могут отрицать проблему, погружаться в фантазии, уходить от ответственности.

Мужчины и женщины от 31 до 45 лет избегают произвольных, эмоциональных поступков. Рационально подходят к проблемной ситуации, берут на себя частичную ответственность за сложившуюся ситуацию, при этом критикуют себя и своё поведение.

Мужчины и женщины от 46 до 60 лет сохраняют оптимизм, анализируют ситуацию, фокусируясь на положительных аспектах, ищут пользу в сложившейся ситуации. Для решения проблемы вырабатывают стратегии решения проблемы, планируют свои действия, опираясь на прошлый опыт. Рассматривают проблему как стимул для личностного роста.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза о возрастных различиях совладающего поведения подтвердилась.

Статья поступила в редакцию 21.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. 2-е изд. М., 2008. 86 с.
3. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб., 2003. 352 с.
4. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов / Л.И. Вассерман и др. СПб., 2009. 38 с.
5. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман и др. СПб., 2005. 48 с.
6. Верхотурцева Е.Е. Исследование эффективности защитных механизмов и копинг-стратегий в ситуации стресса // Современные проблемы развития образования, обучения и воспитания в России и за рубежом: сборник научных трудов по материалам VII Международного педагогического форума молодых ученых, 15 февраля 2018 г. М., 2018. С. 18–23.

7. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
8. Игумнов С.А. Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы. СПб., 2007. 59 с.
9. Кобылянская Л.И. Личностный потенциал как ресурс совладающего поведения в юношеском возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сентября 2016 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Т. 1. Кострома, 2016. С. 205–207.
10. Куфтяк Е.В. Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования: [сайт]. 2016. Т. 9. № 49. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.06.2018).
11. Либин А.В., Либина Е.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями? // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. М., 1998. С. 190–205.
12. Львова Е.Н., Шлягина Е.И. Совладающее поведение: о соотношении осознаваемого и неосознаваемого // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сентября 2016 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Т. 1. Кострома, 2016. С. 48–50.
13. Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан // Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2002. С. 559–561.
14. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований [Электронный ресурс] // Психологические исследования: [сайт]. 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.06.2018).
15. Салихова Н.Р. Совладающее поведение как последовательность копинг-стратегий // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сентября 2016 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Т. 1. Кострома, 2016. С. 74–76.

REFERENCES

1. Antsyferova L.I. [Personality in difficult life conditions: reframing, conversion situations and psychological protection]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18.
2. Apchel V.Ya., Tsygan V.N. *Stress i stressoustoichivost' cheloveka* [Stress and stress resistance of the person]. Moscow, 2008. 86 p.
3. Brait D., Jones F. *Stress. Teorii, issledovaniya, mify* [Stress. Theory, research, myths]. St. Petersburg, 2003. 352 p.
4. Vasserman L.I. et al. *Metodika dlya psikhologicheskoi diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami* [Methods for psychological diagnostics of coping with stressful and problematic for the individual situations. Handbook for physicians and medical psychologists]. St. Petersburg, 2009. 38 p.
5. Vasserman L.I. et al. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnosis of lifestyle index]. St. Petersburg, 2005. 48 p.
6. Verkhoturtseva E.E. [Study of the effectiveness of protective mechanisms and coping strategies in a situation of stress]. In: *Sovremennye problemy razvitiya obrazovaniya, obucheniya i vospitaniya v Rossii i za rubezhom: sbornik nauchnykh trudov po materialam VII Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo foruma molodykh uchenykh, 15 fevralya 2018 g.* [Modern problems of education, training, and upbringing development in Russia and abroad: collection of

- scientific works on materials of VII International pedagogical forum of young scientists on 15 February 2018]. Moscow, 2018, pp. 18–23.
7. Vodop'yanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, 2009. 336 p.
 8. Igumnov S.A. *Upravlenie stressom: sovremennyye psikhologicheskie i medikamentoznye podkhody* [Stress management: modern psychological and medical approaches]. St. Petersburg, 2007. 59 p.
 9. Kobyl'yanskaya L.I. [Personal potential as a resource for coping behavior in adolescence]. In: Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Khazova S.A., eds. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf., Kostroma, 22–24 sentyabrya 2016 g. T. 1* [Psychology of stress and coping resources, health, development: materials of the IV mezhdunar. scientific. Conf. Kostroma, 22–24 Sept. 2016 : in 2 vol.]. Kostroma, 2016, pp. 205–207.
 10. Kuftyak E.V. [Children's psychological health and protective mechanisms (psychological defenses and coping)]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2016, vol. 9, no. 49. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 15.06.2018).
 11. Libin A.V., Libina E.V. [Styles of responding to stress: a psychological defense or coping with difficult situations?]. In: Libin A.V., ed. *Stil' cheloveka: psikhologicheskii analiz* [The style of the person: the psychological analysis]. Moscow, 1998, pp. 190–205.
 12. L'vova E.N., Shlyagina E.I. [Coulduse behavior: on the correlation of conscious and unconscious]. In: Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Khazova S.A., eds. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf., Kostroma, 22–24 sentyabrya 2016 g. T. 1* [Psychology of stress and coping resources, health, development : materials of the IV intern. scientific. conf. Kostroma, 22–24 Sept. 2016 : in 2 vol.]. Kostroma, 2016, pp. 48–50.
 13. [Dembo-Rubinstein research methodology of self-evaluation in the modification of A. M. Prikhozhan]. In: Golovei L.A., Rybalko E.F., eds. *Praktikum po vozrastnoi psikhologii* [Practicum in developmental psychology]. St. Petersburg, 2002, pp. 559–561.
 14. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. [Coping strategies in psychology of stress: approaches, methods and research perspectives]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2011, no. 3 (17). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 14.06.2018).
 15. Salikhova N.R. [Coulduse behavior as a sequence of coping strategies]. In: Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Khazova S.A., eds. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf., Kostroma, 22–24 sent. 2016 g. T. 1* [Psychology of stress and coping resources, health, development : materials of the IV intern. scientific. conf. Kostroma, 22–24 Sept. 2016 : in 2 vol.]. Kostroma, 2016, pp. 74–76.

БЛАГОДАРНОСТИ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и областного бюджета Ульяновской области грант № 18-413-730015\18 «Когнитивные атрибуты групповых феноменов информационной среды в контексте социокультурных вызовов на территории Ульяновской области».

ACKNOWLEDGMENTS

The study was carried out within the framework of RFBR grant № 18-413-730015\18 «Cognitive attributes of group phenomena of information environment in the context of socio-cultural challenges in the Ulyanovsk region».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Волкова Алина Владимировна – студентка Ульяновского государственного университета;
e-mail: alina_volkovawow@mail.ru

Михайлова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;
e-mail: 44kd11@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alina V. Volkova – student of the Ulyanovsk State University;
e-mail: alina_volkovawow@mail.ru

Irina V. Mikhailova – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;
e-mail: 44kd11@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Волкова А.В., Михайлова И.В. Возрастные особенности совладания со стрессом мужчин и женщин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 6–18.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-6-18

FOR CITATION

Volkova A., Mikhailova I. Age peculiarities of men and women's stress coping. In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 1, pp. 6–18.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-6-18

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-19-38

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ШКАЛЫ ДИСКУРСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Воронин А.Н.*Институт психологии РАН**129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, Российская Федерация*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования факторной структуры многомерной методики диагностики дискурсивных способностей. Разработка методики базировалась на материале обыденного дискурса, поддержание которого требует решения различных коммуникативных задач. В ходе исследования была осуществлена проверка факторной структуры методики, разработанной на основе априорных представлений о 4-х фазах обыденного разговора. Эксплораторный факторный анализ выявил трёхфакторную структуру дискурсивных способностей: «изменение направленности беседы», «иницирование разговора» и «поддержание беседы». Использование моделирования структурными уравнениями (SEM) подтвердило трёхфакторную модель дискурсивных способностей. Показано сохранение факторной структуры краткого варианта методики диагностики дискурсивных способностей.

Ключевые слова: дискурсивные способности, дискурс, коммуникативные способности, коммуникативная задача, общение.

OPERATIONALIZATION OF THE DISCURSIVE CAPABILITIES SCALE

A. Voronin*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences**13, Yaroslavskaya ul., Moscow, 129366 Russian Federation*

Abstract. The article presents the results of the investigation the factor structure of multidimensional discursive capabilities diagnosing test. The development of the test was based on the material of everyday discourse, the maintenance of which requires the solution of various communicative tasks. The stimulus material of the test was based on a priori ideas about the 4 phases of everyday conversation. The three-factor structure of discursive capabilities was revealed with the exploratory factor analysis: “changing the direction of the conversation,” “initiating a conversation,” and “maintaining a conversation.” The use of structural equation modeling (SEM) confirmed the three-factor model of discursive capabilities. The conservation of the factor structure of the short version discursive capabilities of the test is shown. Diagnosing discursive capabilities of the test short version are presented.

Key words: discursive capabilities, discourse, communicative abilities, communicative task, communication.

Конструкт «дискурсивные способности» непосредственно связан с понятием «дискурс», под которым в самом общем виде понимаются различные формы речи (диалог, выступление, интервью и т. д.), рассмотренные с учётом ситуационных, когнитивных, прагматических, социокультурных и других факторов, включённых в их создание и понимание [10]. Дискурс определяется как речь, «погруженная в жизнь», как «коммуникативное событие в прагматическом контексте» [9]. Дискурс одновременно обращён и к ситуации (социокультурный контекст задаёт правила ведения разговора и соответствующие формы выражения), и к человеку (собеседники взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние, выражают свои мнения, интенции, представления об окружающем мире). Дискурс раскрывается как форма целенаправленного, соотнесённого с партнёром и обстановкой вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний – коммуникативной компетенцией говорящих [16]. Дискурс зависит от разнообразных когнитивных факторов, при этом языковые способности являются наиболее значимыми: они определяют лёгкость и быстроту приобретения лингвистических знаний и освоения правил анализа и синтеза единиц языка, позволяют строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей. Дискурсивные способности входят в языковые способности (наряду с лингвистическими), но они непосредственно связаны с дискурсивными практиками и конкретной ситуацией общения [5; 7]. Дискурсивные способности позволяют человеку эффективно иници-

ровать, поддерживать, развёртывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие конкретной ситуации. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряя процесс выработки стратегии взаимодействия [3]. Можно выделить два уровня рассмотрения дискурсивных способностей. Широкое понимание дискурсивных способностей связано с отражением в ментальной репрезентации коллективного субъекта, в качестве которого может выступать группа, сообщество и т. д. Цель коммуникации в данном случае может быть связана с расшифровыванием, кодированием и трансляцией более глобальных смыслов в виде различных культурных кодов. В узком смысле дискурсивные способности позволяют коммуницировать в условиях конкретного дискурса, понимать собеседника, презентировать свои смыслы и собственную идентичность в конкретном жизненном контексте. В данном случае их составляющими, возможно, являются когнитивное пространство субъекта, конкретная жизненная ситуация общения, апперцепция намерений другого субъекта, интенциональность говорящего [6].

При эмпирическом изучении дискурсивных способностей было показано их отличие от лингвистических как по генезу, так и по характеру процесса освоения английского языка как иностранного. При этом была разработана методика диагностики дискурсивных способностей на материале английского языка, оценивающая способность человека выбирать из нескольких воз-

можных правильных ответов ситуативно наиболее подходящий. Было показано, что дискурсивные способности выделяются как особые способности по мере включения человека в дискурсивную практику, и их специфичность при углублении обучения возрастает [7]. Впоследствии была разработана методика диагностики дискурсивных способностей на материале родного языка, при этом потребовались не только замена стимульного материала, но и корректировка диагностируемого конструкта, поскольку языковая способность к родному языку у взрослых людей представлялась вполне сформированной [4]. На основе эмпирических данных о характере изменений в повседневном общении горожан (усиление диалогизации устного городского общения, усиление личностного начала, возрождение игровой, карнавальной стихии в жизни города и т. п.) в методике использовался стимульный материал на основе 9 типов повседневного дискурса (юмористические сообщения; телефонные разговоры; общение в семье; деловые взаимоотношения; общение в Интернете и т. д.). Эмпирически удалось верифицировать только 4 типа повседневного дискурса (взаимодействие с незнакомыми и случайными знакомыми; взаимодействие с близкими и знакомыми людьми; деловые отношения; интернет-дискурс), и именно эти типы дискурса были использованы для создания русскоязычной версии методики диагностики дискурсивных способностей [3; 4].

Целью данного исследования являются расширение и конкретизация представлений о конструкте «дискурсивные способности» и способах его диагностики.

Дискурсивные способности определяют эффективность вербальной коммуникации, и традиционный подход к психодиагностике в этой сфере базируется либо на оценке и самооценке достижений человека в сфере общения, либо на диагностике индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения, что, впрочем, также предполагает апелляцию к субъективному опыту общения и межличностного взаимодействия обследуемого [1; 18; 19]. К первому направлению относятся тестовая карта коммуникативной деятельности А.А. Леонтьева [15], тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера [11], тест коммуникативных умений [25]. Второе направление связано с психологической диагностикой личности как субъекта общения и межличностных отношений. К этому направлению можно отнести опросник межличностных отношений – FIRO-B В. Шутца, методику диагностики межличностных отношений Т. Лири, методику диагностики направленности личности в общении С. Братченко, методику диагностики особенностей межличностного поведения человека в группе Д. Сток и Х. Телен, опросник для измерения мотивации аффилиации А. Мехрабана и др. [26; 27; 29]. Диагностика дискурсивных способностей изначально предполагала иной подход к изучению коммуникативных качеств: от анализа субъективного опыта общения и межличностного взаимодействия к объективному тестированию успешности общения посредством решения различных коммуникативных задач в конкретных ситуациях, буквально исходя из определения дискурса как речи, «погруженной в жизнь», как ком-

понента коммуникативного процесса, формы целенаправленного, соотнесённого с контекстом вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний [10; 17]. Психологическое понимание дискурса предоставляет возможность определения соответствия реплик участников диалогов сложившемуся дискурсу и коммуникативной ситуации, позволяет оценить степень этого соответствия и рассмотреть ответную реплику говорящего как решение заданной коммуникативной задачи. Появляется возможность объективизации процедуры диагностики коммуникативных качеств, отхода от субъективного опыта общения исследуемого.

Расширение и конкретизация представлений о конструкте «дискурсивные способности» базируются на предположении о его неоднородности. Представляется, что он состоит из нескольких факторов, связанных с процессом коммуникации. В качестве изначальной формы коммуникации принято рассматривать разговор и/или беседу [24]. При рассмотрении средства вербальной коммуникации указывается, что «независимо от типа все разговоры подчинены единой логике, выраженной в последовательности фаз: инициирование (вызывание, завязывание) разговора, сам разговор, его окончание» [22]. Выделяют различное количество фаз, или этапов разговора. Так, при анализе обыденных разговоров как «потока сообщений» были выделены следующие этапы: инициация разговора, присоединение к разговору, выход из разговора, переход с одной темы на другую, завершение беседы [8]. При описании делового общения выделяют дополнительные

фазы: фазу подготовки, установления психологического контакта, фазу концентрации внимания на задаче, какой-то проблеме, мотивационного зондажа, фазу аргументации и убеждения, фазу фиксации результата [2; 12; 14; 21; 23]. Беседа является основным методом как в консультировании, так и психотерапии. В рамках данных дискурсивных практик выделяют следующие фазы беседы: знакомство с клиентом, установление контакта, исповедь клиента, расспрос клиента, формулирование и проверку консультативных гипотез, осмысление проблемы, коррекционное воздействие, обсуждение результатов, принятие решений, подведение итогов, обсуждение дальнейших отношений, прощание с клиентом [13; 20; 27; 31]. Собственно само определение дискурсивных способностей предполагает инициирование вербального взаимодействия, поддержание беседы, лёгкость смены дискурса беседы и адекватное ситуации завершение общения [3]. Эмпирическая верификация именно этих факторов, соответствующих основным этапам любого типа разговора, является целью данного исследования.

Разработка методики

Пилотная версия методики была разработана на материале повседневной лексики и базировалась на 4 типах дискурса (дискурс взаимодействия с незнакомыми и случайными знакомыми, дискурс взаимодействия с близкими и знакомыми людьми, дискурс деловых отношений, интернет-дискурс), верифицированных ранее при создании теста дискурсивных способностей на материале повседневной лексики [4]. Методика включала 65 открытых

пунктов, каждый из которых представлял собой определённую коммуникативную задачу, направленную на инициирование, поддержание, смену темы разговора или его завершение.

Приведём примеры открытых пунктов методики диагностики дискурсивных способностей:

Ниже описаны некоторые ситуации, в которых Вам нужно вступить в разговор. Напишите, что Вы скажете в этих ситуациях:

– На дне рождения Вы увидели знакомого, с которым давно не виделись. Между вами ранее возникли какие-то разногласия, Вы даже не помните какие. Вы решаете возобновить отношения, подходите и говорите:

– Вас пригласили на собеседование. Вы пришли, но Вас попросили подождать. Вы сидите в комнате еще с двумя кандидатами. Молчание явно затянулось. Вы говорите:

Прочтите описание ситуации. Предложите ответ, продолжающий диалог в наибольшей степени соответствующий этой ситуации:

– Последняя прочитанная книга настолько Вам не понравилась, что Вы написали на форуме: «Отвратительное произведение, литературой этот опус можно назвать с большой натяжкой». Вам ответили фразой «Рассуждения незрелого человека, даже добавить нечего». Вы отвечаете:

Прочтите описание конкретной ситуации, в которой разворачивается диалог. Предложите ответ, который, скорее всего, позволит сменить тему разговора.

– Ваш друг любит порассуждать о работе. А у Вас время в обрез и нужно обсудить предстоящую поездку. Он: Главное – удовольствие и свобода! Их всегда не хватает! На деньги мне плевать – их всегда достать можно! Вы говорите:

Методика была размещена на платформе «Google Формы», запросы на выполнение были разсланы по социальным сетям и *e-mail* студентам бакалавриата и магистрантам ГАУГН. Полученные данные были использованы для разработки методики с вариантами ответов типа меню. В качестве материала для закрытых пунктов методики использовались наиболее типичные ответы испытуемых. Для каждого пункта методики было отобрано 6 ответов по степени соответствия условиям коммуникативной задачи и адекватности: два наиболее удачных ответа, в полной мере соответствующих ситуации, задаваемой диалогом; два ответа, подходящие в меньшей степени, и два ответа, «условно соответствующих», «вроде бы подходящих» к описываемой ситуации. Заведомо несоответствующие ситуации ответы, нелепые и несообразные ответы были отброшены. В качестве экспертов при отборе ответов для заданий методики выступили сотрудники лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН. В итоге был разработан вариант методики с ответами типа меню, включающей 4 субшкалы: способность инициировать беседу (16 пунктов), способность поддерживать беседу (14 пунктов), способность менять тему или направленность разговора (15 пунктов) и способность завершать разговор (13 пунктов) – всего 58 пунктов.

Основное исследование

Апробация методики осуществлялась в 2017–2018 гг., в ней приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры гуманитарных специ-

альностей ГАУГН, старшеклассники московской школы № 539 и гимназии № 1503, участники социальных групп в Интернете, интересующиеся психологией. Всего в исследовании принял участие 241 человек (158 женщин и 83 мужчины в возрасте от 17 до 21 года). Для студентов, магистрантов и школьников использовался бланковый вариант методики (95 протоколов). Методика также была размещена на платформе «Google Формы», запросы на выполнение были разосланы по социальным сетям ВКонтакте и Фейсбук через группы «друзей» и группы «интересующихся психологией». Было получено 169 протоколов, часть из которых (23 протокола) была признана непригодной вследствие частичности заполнения форм, слишком короткого и/или длительного времени сессии заполнения формы опроса.

Анализ результатов

На первом этапе был проведён анализ пригодности пунктов методики. Первоначально был подсчитан индекс сложности и коэффициент дискриминативности для каждого из пунктов каждой из 4 априорных шкал. Индекс сложности традиционно определялся на уровне 20% и 80%. Его применение показало, что все 58 пунктов методики укладываются в заданные границы. При использовании коэффициента дискриминативности первоначально были отброшены пункты с отрицательными корреляциями по отношению к суммарному баллу по тесту. Далее были исключены задания методики с минимальными коэффициентами корреляции и повышающими α -Кронбаха при их удалении. После двенадцати циклов исключения наименее подхо-

дящих пунктов методики α -Кронбаха составил: для шкалы «инициация разговора» – 0,831, для «поддержания разговора» – 0,845, для «смены темы разговора» – 0,919, для шкалы «завершение беседы» – 0,841. Количество пунктов методики сократилось до 45 (1 шкала – 14 пунктов, 2 – 9 пунктов, 3 – 14 пунктов, 4 – 8 пунктов). Согласованность пунктов методики с общей шкалой дискривных способностей составила 0,892. Для вычислений использовался пакет программ IBM SPSS Statistics 18.0.

Для анализа структуры данных методики использовался эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). При использовании критерия Кайзера выделилось 13 факторов с собственными значениями, большими 1, при этом первые три фактора объясняют 41,34% дисперсии, а остальные факторы вносят дополнительно от 4 до 2%. При использовании критерия «каменистой осыпи» очевидно выделяются 3 фактора (рис. 1).

В первый фактор (21% дисперсии) с максимальным вкладом по нисходящей входят все пункты из априорных шкал «завершение беседы» и «смены темы разговора». Условно данный фактор можно назвать «изменение направленности беседы». Во второй фактор (11,4% дисперсии) с максимальным вкладом входят пункты шкалы «иницирование разговора». В третий фактор (8,9% дисперсии) входят пункты априорной шкалы «поддержание беседы».

Проведённый эксплораторный факторный анализ позволяет вывить структуру данных «без предварительной теории». В частности априорные

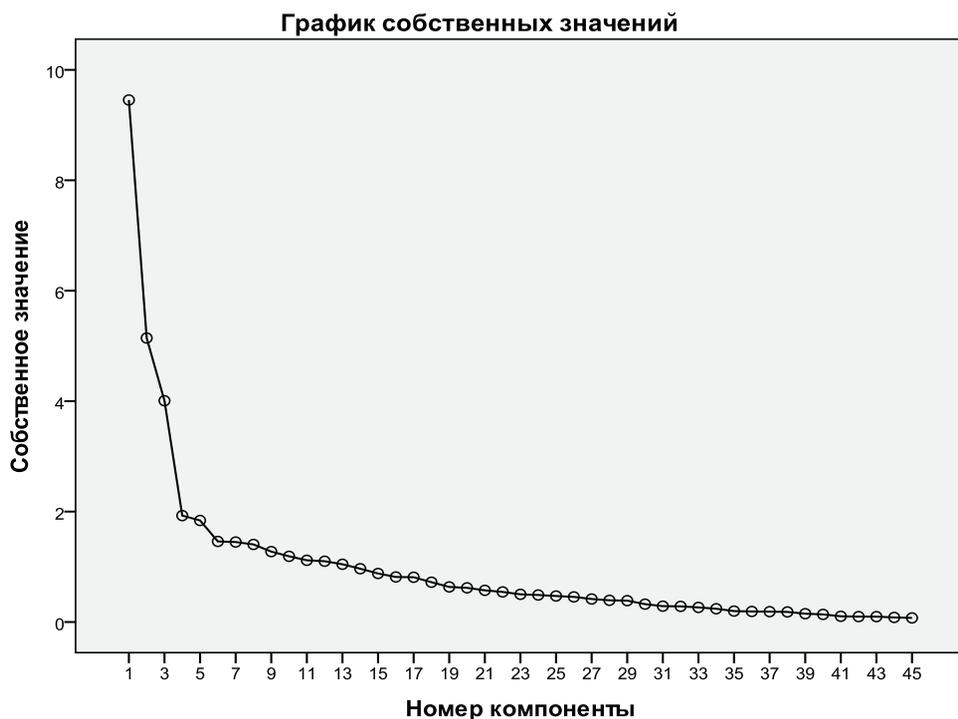


Рис. 1. График собственных значений факторов исходной методики

представления о четырёхфакторной структуре дискурсивных способностей предварительно не подтвердились. Собственно, и трёхфакторное решение требует своего подтверждения. Оно может быть получено при использовании конфирматорного факторного анализа. Однако для его применения следует уменьшить количество переменных (пунктов методики). В соответствии с рекомендациями Р. Клайна численность выборки должна превышать количество переменных в 10–20 раз [30]. Исходя из этого, количество пунктов для одной шкалы должно находиться в интервале от 4 до 8. Учитывая возможное «сужение» исследуемого конструкта, минимальное количество пунктов не должно быть ниже 5.

Уменьшение количества пунктов методики велось в соответствии с несколькими принципами: выбирались пункты, вносящие максимальный вклад в диагностируемый конструкт, не выбирались пункты, вносящие значимый вклад в другие шкалы, выбирались пункты, в минимальной степени понижающие согласованность шкалы (в идеале повышающие), выбирались пункты, имеющие минимальные корреляции с другими шкалами. Методика была сокращена до 17 пунктов (6 пунктов – шкала «инициации разговора», 5 – «поддержания беседы», 6 – «изменение направленности беседы»).

Эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением) сокращённого варианта методики под-

твердил сохранение трёхфакторной структуры данных. В таблице 1 представлены отобранные по критерию Кайзера факторы с собственными зна-

чениями большими 1. На основании критерия «каменистой осыпи» также отчётливо выделяется 3 фактора (рис. 2).

Таблица 1

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный % дисперсии
1	3,925	23,091	23,091
2	3,082	18,132	41,223
3	2,578	15,165	56,388

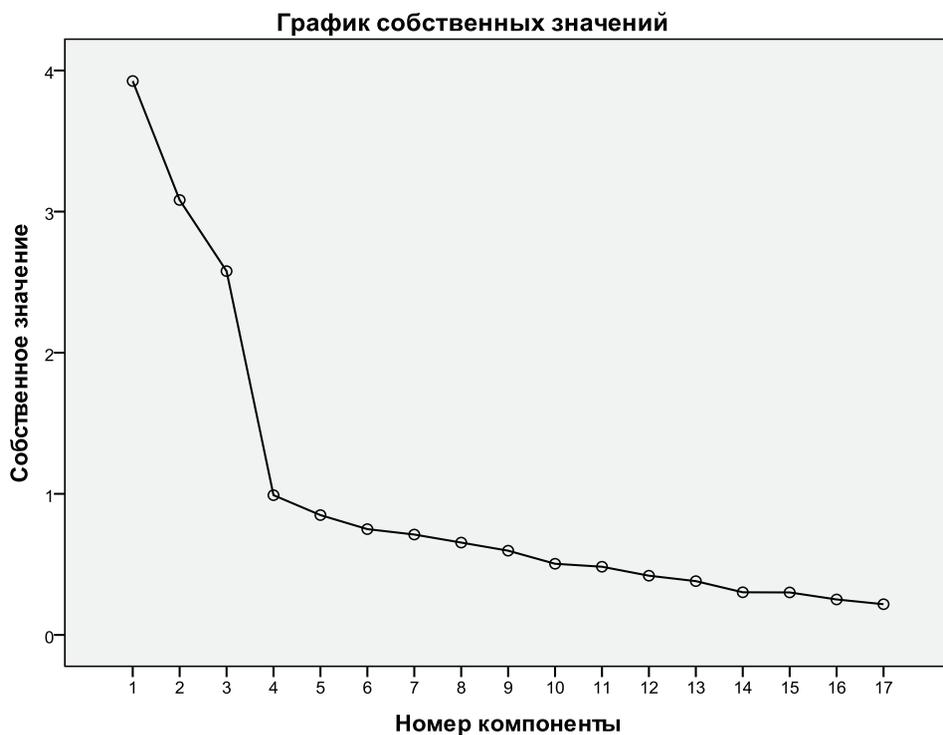


Рис. 2. График собственных значений факторов сокращённой методики

Содержательная интерпретация факторов не вызывает каких-либо сомне-

ний, все пункты чётко соответствуют априорно заданным шкалам (табл. 2).

Таблица 2

Матрица факторных решений для пунктов методики

	N пункта опросника первоначальной версии	Компонента		
		1	2	3
Пункты исходного варианта методики, входящие в блоки: завершение разговора и смена темы разговора	b32	,823		
	b40	,805		
	b33	,796		
	b36	,786		
	b35	,784		
	b39	,764		
Пункты исходного варианта методики: поддержание разговора	b18		,801	
	b23		,752	
	b25		,732	
	b19		,714	
	b22		,672	
	b24		,568	
Пункты исходного варианта методики: инициирование разговора	b13			,802
	b5			,799
	b3			,744
	b10			,672
	b2			,573

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Анализ корреляций между шкалами не выявил значимых различий, что не позволяет вводить промежуточные факторы в предполагаемую априорную модель, но вопрос о количестве пунктов в каждой из шкал остаётся открытым.

Можно рассмотреть 4 модели для последующей проверки с помощью конфирматорного факторного анализа. В шкале «поддержание разговора» содержится минимально допустимое количество пунктов. В шкалах «инициация разговора» и «смена направленности разговора» может быть 5 или 6 пунктов. Следовательно, возможны 4 модели: модель с 15 пунктами, 2 модели по 16 пунктов и модель с 17 пунктами. Отбор пунктов в модели основывался на анализе согласованности пунктов шкалы по мере уменьшения

их количества в шкале. Ниже приведена таблица 3, фиксирующая изменение согласованности пунктов шкал в зависимости от количества.

Для проведения конфирматорного факторного анализа (КФА) и проверки соответствия моделей исходным данным использовался пакет Amos 18.0. Применялся метод максимального правдоподобия с последующей коррекцией модели [28]. Все четыре модели без коррекции оказались с неудовлетворительными показателями, однако модели с 15 и 17 пунктами удалось скорректировать путём освобождения фиксированных нулевых параметров между латентными ошибками. Ниже приведены показатели соответствия конфирматорных моделей и критерии согласия исходным данным (табл. 4).

Таблица 3

Согласованность пунктов по шкалам в сокращённых вариантах методики

Модель Шкалы	15 пунктов	16 пунктов (6 – в шкале инициации)	16 пунктов (6 – в шкале смены направленности)	17 пунктов
Инициации беседы	0.751	0.755	0.751	0.759
Поддержание беседы	0.820	0.820	0.820	0.820
Смена направленности беседы	0.792	0.792	0.796	0.795

Таблица 4

Соответствие различных моделей КФА исходным данным

Модель КФА	3 фактора – 15 пунктов	3 фактора – 17 пунктов
Проверка нормальности		
Критический коэффициент для многомерного эксцесса с.г.	2,40	2.37
Оценка приемлемости объема выборки. (объем выборки – 241)		
Количество оцениваемых параметров Т	41	53
Минимально допустимый объем выборки	205	255
Критерии согласия модели		
CMIN/DF, P	,100	,054
CMIN/DF	1,209	1,235
RMSEA	,029	,031
LO 90	,000	,000
HI 90	,049	,048
PCLOSE	,961	,969
NFI	,921	,915
CFI	,985	,982
GFI	,952	,928
AGFI	,945	,918

Критический коэффициент для многомерного эксцесса (с.г.) для обеих моделей значительно меньше пяти, следовательно, предположение о многомерной нормальности переменных не нарушено. Исходная выборка (241 человек) больше минимально допустимого значения для модели 3 фак-

тора – 15 пунктов, но меньше для модели 3 – 17. Критерии согласия обеих моделей находятся на уровне «хорошее согласие», но показатели модели 3 – 15 несколько лучше. Таким образом, модель с 15 пунктами следует принять более соответствующей исходным данным. Модель приведена на рис. 3.

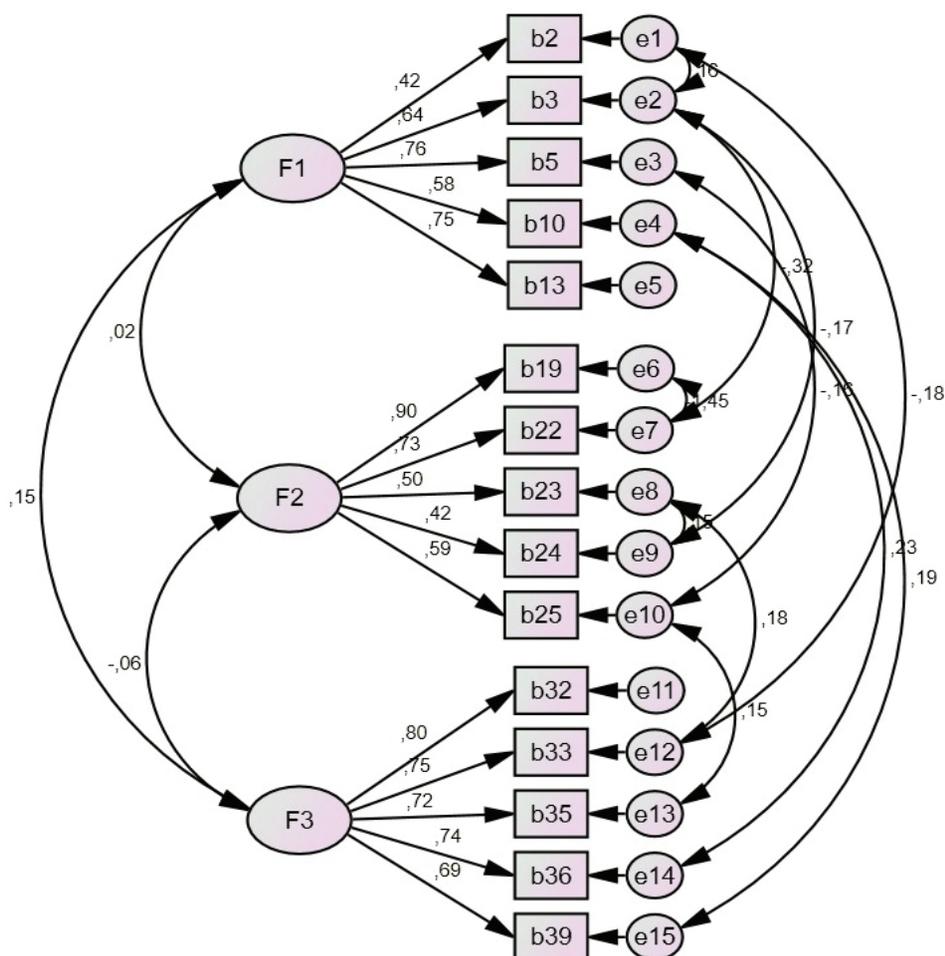


Рис. 3. Апостериорная модель КФА (3 фактора – 15 пунктов)

В соответствии с данной моделью разработан краткий вариант методики дискурсивных способностей (см. в Приложении).

Выводы

Априорно предложенная четырёхфакторная шкала дискурсивных способностей не подтверждена. Эксплораторный факторный анализ выявил три значимых фактора дискурсивных спо-

собностей: «изменение направленности беседы», «иницирование разговора», «поддержание беседы». Проведённый конфирматорный факторный анализ позволил принять данную трёхфакторную модель, эмпирическая операционализация «конструкта дискурсивные» возможна при использовании 15 пунктов краткого варианта опросника.

Статья поступила в редакцию 14.08.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. М., 1987. 304 с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб., 2003. 320 с.
3. Воронин А.Н. Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М., 2015. 176 с.
4. Воронин А.Н. Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 94–112.
5. Воронин А.Н. Эффективность совместной интеллектуальной деятельности при групповом решении задач // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 3. С. 22–29.
6. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. № 2. С. 124–132.
7. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Структура языковых способностей в процессе освоения дискурсивной практики // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 3. С. 92–110.
8. Гофман Э.Г. Ритуал взаимодействия: Очерки поведения лицом к лицу / пер. с англ.; под ред. Н.Н. Богомоловой, Д.А. Леонтьева. М., 2009. 319 с.
9. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 312 с.
10. Журавлев А.Л., Павлова Н.Д. К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М., 2007. С. 6–11.
11. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009. 576 с.
12. Ключева Н.В. Консультационная психология: методические указания. Ярославль, 2011. 60 с.
13. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга: руководство для ведущего. Ярославль, 1997. 70 с.
14. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения. М., 1997. 226 с.
15. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. СПб., 2009. 456 с.
16. Павлова Н.Д. Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике // Психологические исследования дискурса. М., 2002. С. 8–43.
17. Павлова Н.Д. Психология дискурса // Психология XXI века: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина. М., 2003. С. 441–459.
18. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2003. 560 с.
19. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики / под ред. А.И. Зеличенко, И.М. Карлинская, В.В. Столин, А.Г. Шмелев. М., 1989. 176 с.
20. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1993. 368 с.
21. Рытченко Т.А., Татаркова Н.В. Психология деловых отношений. М., 2001. 277 с.
22. Семечкин Н.И. Социальная психология. Владивосток, 2003. 133 с.
23. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., 1995. 243 с.
24. Тард Г. Законы подражания / пер. с фр. Ф. Павленков. М., 2011. 304 с.
25. Тест оценки коммуникативных умений // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. Т. 2. М., 2001. С. 50–53.
26. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
27. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб., 2000. 640 с.
28. Byrne В.М. Structural equation modeling in M plus. New York, 2012. 402 p.

29. Gluck, G A, Psychometric Properties of the FIRO-B: A Guide to Research, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1983. 183 p.
30. Kline R.B. Principles and practice of structural equation modeling. 3rd ed. New York, 2011. 432 p.
31. Little T.D., Cunningham W.A., Shahar G., Widaman K.P. To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits // Structural Equation Modeling. 2002. Vol. 9. No. 2. P. 151–173.

REFERENCES

1. Bodalev A.A., Stolin V.V. *Obshchaya psikhodiagnostika* [General diagnostics]. Moscow, 1987. 304 p.
2. Verderber R., Verderber K., eds. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. St. Petersburg, 2003. 320 p.
3. Voronin A.N. *Diskursivnye sposobnosti: teoriya, metody izucheniya, psikhodiagnostika* [Discursive abilities: theory, methods of study, psychological testing]. Moscow, 2015. 176 p.
4. Voronin A.N. [The technique of diagnostics of discursive abilities on the material of everyday vocabulary]. In: *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2014, vol. 7, no. 2, pp. 94–112.
5. Voronin A.N. [The effectiveness of joint intellectual activity for group tasks]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2016, no. 3, pp. 22–29.
6. Voronin A.N., Kochkina O.M. [Discursive and linguistic abilities in the structure of human intelligence]. In: *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2008, no. 2, pp. 124–132.
7. Voronin A.N., Kochkina O.M. [The structure of language abilities in the development of discursive practices]. In: *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2009, vol. 2, no. 3, pp. 92–110.
8. Gofman E.G. Ritual of interaction: Essays on face-to-face behaviour (Russ ed.: Bogomolova N.N., Leontiev D.A., eds. *Ritual vzaimodeistviya: Ocherki povedeniya litsom k litsu*. Moscow, 2009. 319 p.)
9. Dijk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Dijk van T. Language. Knowledge. Communication]. Moscow, 1989. 312 p.
10. Zhuravlev A.L., Pavlova N.D. [The interdisciplinary perspective of discourse]. In: Pavlova N.D., Zachesova I.A., eds. *Situatsionnaya i lichnostnaya determinatsiya diskursa* [Situational and personal determination of discourse]. Moscow, 2007, pp. 6–11.
11. Il'in E.P. *Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenii* [Psychology of communication and interpersonal relations]. St. Petersburg, 2009. 576 p.
12. Klyueva N.V. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya* [Consulting psychology : methodical notes]. Yaroslavl, 2011. 60 p.
13. Klyueva N.V., Svistun M.A. *Programmy sotsial'no-psikhologicheskogo treninga* [The program of socio-psychological training]. Yaroslavl, 1997. 70 p.
14. Lavrinenko V.N. *Psikhologiya i etika delovogo obshcheniya* [The psychology and ethics of business communication]. Moscow, 1997. 226 p.
15. Molodtsova N.G. *Praktikum po pedagogicheskoi psikhologii* [Workshop on educational psychology]. St. Petersburg, 2009. 456 p.
16. Pavlova N.D. [Communicative paradigm in the psychology of speech and psycholinguistics]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya diskursa* [Psychological studies of discourse]. Moscow, 2002, pp. 8–43.

17. Pavlova N.D. [The psychology of discourse]. In: Druzhinin V.N., ed. *Psikhologiya KHKHI veka* [Psychology of the XXI century: Textbook for universities]. Moscow, 2003, pp. 441–459.
18. Krylova A.A., Manichev S.A., eds. *Praktikum po obshchei, eksperimental'noi i prikladnoi psikhologii* [The workshop on general, experimental and applied psychology]. St. Petersburg, 2003. 560 p.
19. Zelichenko A.I., Karlinskaya I.M., Stolin V.V., Shmelyov A.G., eds. *Praktikum po psikhodiagnostike. Konkretnye psikhodiagnosticheskie metodiki* [Workshop on psychological diagnostics. Specific of psychodiagnostic methods]. Moscow, 1989. 176 p.
20. Rudestam K. *Grupповaya psikhoterapiya. Psikhokorreksionnye gruppy: teoriya i praktika* [Group psychotherapy. Psychocorrectional groups: theory and practice]. Moscow, 1993. 368 p.
21. Rytchenko T.A., Tatarkova N.V. *Psikhologiya delovykh otnoshenii* [Psychology in business relations]. Moscow, 2001. 277 p.
22. Semechkin N.I. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Vladivostok, 2003. 133 p.
23. Sokolova V.V. *Kul'tura rechi i kul'tura obshcheniya* [Culture of speech and culture of communication]. Moscow, 1995. 243 p.
24. Tard G. The laws of imitation (Russ ed.: Pavlenkov F., transl. Zakony podrazhaniya. Moscow, 2011. 304 p.)
25. [Test of communicative skills assessment]. In: Karelin A.A., ed. *Psikhologicheskie testy. T. 2* [Psychological tests. Vol. 2]. Moscow, 2001, pp. 50–53.
26. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2002. 490 p.
27. Yalom I. *Teoriya i praktika grupповoi psikhoterapii* [Theory and practice of group psychotherapy]. St. Petersburg, 2000. 640 p.
28. Byrne B.M. *Structural equation modeling in M plus*. New York, 2012. 402 p.
29. Gluck, G A, *Psychometric Properties of the FIRO-B: A Guide to Research*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1983. 183 p.
30. Kline R.B. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, 2011. 432 p.
31. Little T.D., Cunningham W.A., Shahar G., Widaman K.P. To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. In: *Structural Equation Modeling*, 2002, vol. 9, no. 2, pp. 151–173.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Стимульный материал теста дискурсивных способностей

Ф.И.О. или Никнейм _____

Ниже описаны некоторые ситуации, в которых Вам нужно вступить в разговор. Выберите два варианта, которые лучше других подходят для вступления в разговор. Отметьте эти варианты, обведя номер соответствующего ответа.

1. Вам очень нужен номер телефона одного человека. Его знает Ваш знакомый, к которому Вы не испытываете особой симпатии, впрочем, как и он к Вам. Вы звоните ему и говорите:

1	Привет! Это (Ваше имя). У тебя есть номер Ивана? Дай, пожалуйста.
2	Добрый день, это (Ваше имя). Не мог бы ты мне скинуть номер Ивана
3	Привет! Это (Ваше имя), говорить можешь? Если не занят, дай, номер Ивана, очень надо.
4	Здравствуй! Это (Ваше имя). Я по делу. Найдётся минута? Ты же знаешь Ивана, мне нужно с ним созвониться. Будь добр, подскажи его номер.
5	Привет! Это (Ваше имя). Слушай, не подскажешь номер Ивана?.
6	Это (Ваше имя). Извини, что беспокою, мне нужен номер телефона Ивана, поделись, если сможешь. С меня причитается.

2. Вы поскользнулись и сидите на приёме в травмпункте. Ничего не происходит. Ожидание затягивается. Вы решили заговорить с сидящими в очереди. Вы говорите:

1	Врачи сегодня не спешат. Хорошо им, я вот поспешил(а) – и вот результат! А что у вас случилось?
2	Они там что, заснули что ли?
3	Сегодня определенно не наш день.
4	Что же так долго врача-то нет?
5	А врач вообще там?
6	Не подскажите, как долго обычно одного человека обслуживают? Как думаете, до обеда успеем мы с вами попасть?

3. Вам нужно узнать мнение однокурсников о новом преподавателе. Вы подходите к знакомому однокурснику и говорите:

1	Привет! Не знаешь, наш новый преподаватель адекватный?
2	Как тебе наш новый преподаватель Иван Иванович?
3	Привет! А Иван Иванович, похоже, крутой препод. Тебе как?
4	Привет! Что думаешь про Иван Иваныча?
5	Привет! Был на парах Иван Иваныча? Интересно было? Как он вообще?
6	Ну, как тебе наш новый препод?

4. Ваш знакомый сегодня выглядит необычно отрешённым. Вы ему кивнули, а он даже не заметил. Вы подходите и говорите:

1	Слушай, с тобой все в порядке?
2	Эй, все нормально? Ты почему грустный?
3	Привет! Ты что такой задумчивый сегодня? У тебя всё в порядке?
4	Ты какой-то не такой? Если нужна помощь, я готов(а) выслушать тебя.
5	У тебя все в порядке? Угрюмый ты какой-то, волнуюсь за тебя.
6	Ты что такой хмурый?

5. Ваш друг уже минут 20 молчит. Вы обращаетесь к нему:

1	«О чём задумался, детина?»
2	Эй, ты там?
3	Ты чего такой молчаливый? У тебя всё в порядке? Я уже за тебя волнуюсь.
4	Ну, поделись планом захвата мира.
5	О чем думаешь?
6	Как прошел твой день? Не хочешь обсудить, что произошло?

Прочтите описание ситуации. Выберите 2 варианта ответа, в наибольшей степени соответствующих этой ситуации и позволяющих продолжить разговор. Отметьте эти варианты:

1. Преподаватель выставил Вам оценку, по вашему мнению, заниженную. Вы оспорите её словами:

1	А за что именно такая оценка? Почему? Неужели нельзя ничего изменить, пересдать?
2	Нет, нет!! Это нечестно!! Это не считается!!
3	Мне кажется, вы несправедливо оценили мои знания.
4	Как-то маловато.
5	Но я же все правильно сделал(а), можете посмотреть работу еще раз.
6	Не могли бы вы показать то место, за которое снизили оценку?

2. Ваш друг пропустил несколько занятий и говорит Вам: «Товарищ!.. На благо партии, прошу, одолжи мне свои конспекты!»
Вы скажете ему:

1	На.
2	Ну, если на благо партии, то принесу.
3	Да? Да забирай.
4	О'кау.
5	Да, конечно, возьми.
6	Держи, товарищ!

3. Вы просматриваете мотивирующее видео в Интернете. Вы пишете в комментариях: Это здорово! Автор, ты молодец, мне понравилось!
Следующим же сообщением незнакомый пользователь пишет: Такое может только школоте неотёсанной нравится! Иди, учись, а не сиди в Интернете!
Вы ответите ему:

1	Научись ТСЯ и ТЬСЯ писать, а потом поговорим.
2	Заглохни.
3	У каждого свои интересы...
4	У каждого разные вкусы, и не стоит оскорблять из-за этого других.
5	Интернет для всех.
6	Начинать надо с себя.

4. Представьте: Вы не сдали экзамен. Друг говорит вам: «Да-а, теперь я точно знаю, что у тебя в голове пустыня!»
Вы ответите на это...

1	Скорее тайга непролазная.
2	Ну почему же? Иногда там протекают ручьи мудрости.
3	Ну, с кем не бывает – не повезло. В следующий раз сдам, если получится.
4	У меня там вообще перекаати-поле сейчас, и обезьянки хлопают в тарелки.
5	Сахара, не меньше!
6	Просто у меня неудачный год.

5. Вы расслабленно прогуливаетесь по торговому центру, присматривая себе новый свитер. Внезапно к вам подходит миловидная девушка и начинает настойчиво предлагать товар, который вам не нужен.
Вы скажете ей...

1	Спасибо, не надо.
2	Да не. Не надо! У меня есть уже.
3	Спасибо! но данный товар мне совершенно не нужен.
4	Мне не нужно это, спасибо!
5	Не мешайте, пожалуйста
6	Спасибо, не интересуюсь я этим.

Прочтите описание конкретной ситуации, в которой разворачивается диалог. Выберите 2 варианта ответа, которые, скорее всего, позволят сменить тему разговора. Отметьте эти варианты:

1. Ваша подруга все «грузит» и «грузит» Вас феминистскими рассуждениями. Вы решили, что пора поговорить о Вашей проблеме. Последнее, что она успела сказать: «Желательно, чтобы работа доставляла тебе удовольствие, давала воз-

возможность роста, приносила деньги. Работа – это так важно...»

Вы меняете тему следующими словами:

1	Работа – это важно, но есть и другие важные вещи. И я как раз хочу обсудить с тобой одну из них.
2	На данный момент для меня важно другое – праздник.
3	Все так, все так, но мне ещё важен комфорт. Мне важно везде себя комфортно чувствовать. И вот даже дома мне плохо. Сосед сверлит и сверлит. Вот что мне с ним делать?
4	Вот насчет денег не могу не согласиться. Мне в очередной раз задерживают зарплату. Надо валить из этой шарашкиной конторы.
5	Я согласен (согласна) с тобой. И я стараюсь выбирать для себя именно такую работу. Поэтому с этим все в порядке. Но вот с чем не в порядке, так это...
6	Да, работа важна. Но давай поговорим еще о празднике.

2. Ваш друг особо не заморачивается на работе, но все время о ней говорит. Вы решаете обсудить предстоящие экзамены.

Он: Работать вообще глупо! Работа, как женщина – удовольствие преходяще-уходящее. Повезёт – достанется хорошенькая, страстная, будет тебя подстёгивать...

Вы перебиваете:

1	Все хочу тебя спросить, как там с экзаменами-то?
2	Ну ты и философ. А к экзаменам-то ты готовишься?
3	А не повезёт – будет страшная, как наш завтрашний экзамен. Ты, кстати, обещал мне нарисовать концептуальную модель, помнишь?
4	Ну так не работой. Что с экзаменами делать будем?
5	А не повезет – будешь, как вьючная лошадь, тащить ее на себе.
6	А может попасться такая, что будет вечно задавать вопросы, на которые у тебя не будет ответов. И будешь ты такой сидеть, как на экзамене, и думать, «что делать-то?».

3. На вечеринке Ваш друг сошёл с ума. Надо срочно менять тему.

Он: «у что, по пиву и оформим сделку? Какое, Фауст, ты предпочитаешь? – Хольстен! – Нет. Выберем другое! Но, что же выбрать, право? А что тут можно есть. Есть или не есть. Или не быть. Послушать сердце. А коль оно молчит».

Вы:

1	А коль оно молчит – пора на свежий воздух. Вдохнуть свободы воздух.
2	Угомонись, дурень!
3	По-моему, тебе уже достаточно. Хочешь перекусить?
4	Шекспир, послушай! Юра где? Его, кажись, мы потеряли...
5	Все. Выбор пива прекратить до приближенья удовольствия от оногo!
6	Отставить погружение! Балласт из дум тяжелых нам ни к месту.

4. Ваша подруга заиклилась на проблемах с домом. Её необходимо срочно переключить на что-то поспокойнее.

Она: «Дом – это не то место, где человек живет или мечтает жить. Для существования бывает достаточно земли под ногами и неба над головой, или даже того меньше. Дом же – это явление, когда, наконец, ощущаешь себя там, где нужно. Дом – это когда даже нищий чувствует себя богачом...»

Вы:

1	Слушай, а как насчет съездить на неделе за товарами для дома в Икею?
2	А я вчера иду с работы и вижу на тротуаре несколько странных черных пятен. Двигающихся. Смотрю – а там ежик с ежатами. Ты когда-нибудь видела ежат?
3	Интересно! Никогда не думала о собственном доме в таком ключе. Слушай, а ты не хочешь прийти ко мне в гости? Как раз и оценишь обстановку, может быть, посоветуешь что-то. А я приготовлю вкусную еду.
4	Так, выдохнула, вдохнула и пошли пить чай в кафе.
5	А как там у тебя вне дома. Что у тебя с работой?
6	Я понимаю, о чем ты говоришь. Мне кажется дом – это место, где тебя ждут и доброжелательно принимают. Ну хотя бы кошка. Кошки вносят в дом спокойствие и умиротворение. Это, как в церкви, спокойно и величественно.

5. Ваш брат постоянно пристаёт с рассказами о своей жене. А Вам надо узнать, как у него опять появился новый *iPhone*.

Он: «Она меня достала. Я же не хочу ничего сверхъестественного. Я хочу, чтобы она меня слушала, но не осуждала. Хочу, чтобы не давала мне советов, пока я сам не попрошу. Хочу, чтобы поддерживала в беседе, но не отвечала вместо меня».

Вы:

1	А айфон не она тебе подарила?
2	Много хочешь – мало получишь. Кстати, откуда у тебя айфон?
3	О, у тебя новый телефон? Дай глянуть. Откуда ты их достаешь?
4	Слушай, извини, не хочу лезть в ваши отношения, мне неловко. Вижу, у тебя, новый iPhone, давно взял?
5	Я думаю, тебе нужно поговорить об этом с ней. Кстати, у тебя новый айфон?..
6	А я ведь давно не видел твою жену. Она все такая же? У тебя есть фотографии на телефоне? Ого, новый айфон! Откуда? Кто-то подарил или сам купил?

Подсчет тестового балла

Шкала	№ пункта	№ ответа и балл					
		1	2	3	4	5	6
Инициирование разговора	1	1	0	0	2	1	2
	2	2	1	0	1	0	2
	3	1	0	2	1	2	0
	4	1	0	2	1	2	0
	5	1	0	2	0	1	2

Поддержание беседы	1	1	0	2	0	1	2
	2	0	2	1	0	1	2
	3	2	0	1	2	0	1
	4	2	1	0	2	1	0
	5	2	0	1	2	0	1
Изменение направленности беседы	1	2	0	1	0	2	1
	2	0	1	2	2	0	1
	3	2	0	1	2	0	1
	4	1	0	2	0	1	2
	5	1	0	0	2	1	2

Тестовый балл по шкалам методики подсчитывается как средние баллы по пунктам методики, тестовый балл по всей методике – среднее всех баллов по пунктам методики.

БЛАГОДАРНОСТИ

Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГНФ № 16-06-00433 «Дискурсивные способности в совместной интеллектуальной деятельности».

ACKNOWLEDGMENTS

The publication was prepared in the framework of the research project RGNF № 16-06-00433 “Discursive abilities in joint intellectual activity”.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронин Анатолий Николаевич – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии Российской академии наук;
e-mail: voroninan@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anatoly N. Voronin – Doctor of Psychological sciences, full professor, chief researcher of the laboratory of psychology of speech and psycholinguistics, the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences;
e-mail: voroninan@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Воронин А.Н. Операционализация шкалы дискурсивных способностей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 19–38.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-19-38

FOR CITATION

Voronin A. Operationalization of the discursive capabilities scale. In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 19–38.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-19-38

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-39-50

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ГИБДД С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И СТАЖЕМ РАБОТЫ

Емельяненко А.В., Белкина М.А.

Ульяновский государственный университет

432017, Ульяновская обл., г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42,

Российская Федерация

Аннотация. В представленной статье рассматриваются результаты исследования особенностей психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности, а именно «АБ» и «Б1». В исследовании приняли участие 60 сотрудников, которые прошли тестирование по методикам «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (К.К. Яхин и Д.М. Менделеевич), «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинды), «Шкала оценки качества жизни» (Н.Е. Водопьянова), «Тип поведенческой активности» (Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк). Результаты были обработаны с помощью методов описательной статистики и непараметрического критерия Манна-Уитни. Приведён анализ их склонности к невротическим состояниям, удовлетворённости жизнью в различных сферах жизнедеятельности, а также к контролю над жизненными ситуациями. Отдельно рассматриваются особенности психоэмоционального напряжения сотрудников с разным стажем работы – до 5 лет, от 5 до 10 и более 10 лет стажа.

Ключевые слова: психоэмоциональное напряжение, психическое здоровье, типы поведенческой активности, стаж работы.

PSYCHOEMOTIONAL STRESS OF THE DEPARTMENT OF MOTOR VEHICLES AND TRAFFIC CONTROL STAFF WITH DIFFERENT TYPES OF BEHAVIOR AND WORK EXPERIENCE

A. Emelyanenkova, M. Belkina

Ulyanovsk State University

42, LvaTolstogo ul., Ulyanovsk, 432017, Ulyanovsk Region, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of the study of the psycho-emotional tension of the Department of Motor Vehicles and Traffic Control employees with various types of behavioral activity, namely “AB” and “B1”. Sixty employees took part in the research. They were tested according to the following procedures: “Clinical questionnaire for the detection and evaluation of neurotic conditions” (by K. Yakhin and D. Mendeleyevich), “The level of subjective control” (by J. Rotter, in adaptation of E. Bazhina, E. Golyunkina, L. Etkind), “Scale of life quality assessment” (by N. Vodopyanova), “Type of behavioral activity” (by L. Vasserman and N. Gumenyuk).

© СС ВУ Емельяненко А.В., Белкина М.А., 2018.

The results were processed using the methods of descriptive statistics and the nonparametric Mann-Whitney test. The analysis of their propensity to neurotic states, satisfaction with life in various spheres of life activity, as well as control over life situations, is given. The peculiarities of psycho-emotional tension of employees with different work experience – less than 5 years, from 5 to 10 years, and more than 10 years of experience are separately examined.

Key words: psycho-emotional stress, mental health, types of behavioral activity, work experience.

Профессиональная деятельность сотрудников Госавтоинспекции проходит в условиях, насыщенных стрессогенными факторами, служба сопровождается высокой эмоциональностью, но позитивных впечатлений гораздо меньше, а отрицательные эмоции сотрудникам приходится сдерживать, при этом эмоциональная разрядка бывает отложена на длительный период [2]. Так или иначе, это отражается на здоровье сотрудников и объясняет достаточно широкую распространённость среди них различных психосоматических расстройств и заболеваний. Это происходит вследствие роста эмоционального психического напряжения, которое напрямую связано со стрессом на рабочем месте [8]. Преодоление неблагоприятных последствий реализации человеком в своей работе эмоционально и интеллектуально наполненных сложных видов деятельности, к которым относится работа сотрудников Госавтоинспекции, является одной из базовых проблем современной психологии труда и профессиональной деятельности, автотранспортной и юридической психологии [11].

Часто именно за стресс принимают эмоциональное напряжение. Но эти понятия совершенно различны. Стресс появляется в результате эмоционального напряжения, будто бы первое – это следствие, а второе – причина [6]. Можно сказать, что эмоцио-

нальное напряжение – это совокупность эмоциональных переживаний, снижающих эмоциональный фон и мотивационную сферу личности [14]. Состояние психоэмоционального напряжения сопровождается ощущением беспомощности человека перед жизненными обстоятельствами, собственной ненужности, ощущением потери смысла жизни или цели деятельности. В аффективной сфере присутствуют раздражение, подозрительность и нервозность, могут активизироваться различные личностные акцентуации [10].

Неспособность избавляться от отрицательных эмоций и переживаний – вот одна из главных причин психоэмоционального напряжения. Негативные эмоции оказывают наиболее разрушительное воздействие на психику [12]. Именно в выражении подобных чувств многие люди испытывают трудности. Это связано с социальными нормами поведения, запретами на выражение агрессивности и недовольства [9].

Помимо этого, существует и внешнее воздействие. Так, стрессовые ситуации и постоянный дискомфорт, вызванный внешними событиями, приводят к эмоциональному напряжению [7]. Сюда можно отнести нелюбимую работу, надоевшего мужа, раздражающих детей, шумных соседей, стройку за окном, нереализованные мечты. Многие из данных факторов даже не отмечаются человеком созна-

тельно [3]. Если не проводить своевременную психокоррекционную работу, изменения выходят за пределы психологической нормы и приобретают черты психопатологий, которые чаще всего проявляются в виде различных неврозов (астенического, невроза тревожного ожидания и т. д.) [13]. Таким образом, изучение состояния «психоэмоционального напряжения» является актуальной темой исследования.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности. Выборку исследования составили 60 сотрудников управления Государственной инспекции безопасности дорожного движения УМВД России по Ульяновской области, а именно СР ДПС ГИБДД, специализированной роты дорожно-патрульной службы Государственной инспекции безопасности дорожного движения, и отдела ЦАФАП – центра автоматизированной фотовидеофиксации административных правонарушений, различного пола и возраста.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении, что существуют особенности психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности. Каждый участник был протестирован по четырём методикам: «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина и Д.М. Менделеевича [15]; опроснику «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинды [1]; «Шкала оценки качества жизни» в адаптации Н.Е. Водопьяновой [5]; методике «Тип

поведенческой активности» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка [4].

Отразим основную логику исследования на общей схеме (рис. 1):

Понятие типов поведенческой активности «А» и «Б» начинает рассматриваться в научных и практико-ориентированных исследованиях с 1960-х гг., когда кардиологи М. Фридман и Р. Роземан обнаружили связь поведенческой активности типа «А» с повышенным риском возникновения сердечно-сосудистых заболеваний [4]. Для диагностики типов поведенческой активности Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк создают методику, позволяющую выделить 5 типов личности: типа «А», «А1», «АБ», «Б», «Б1». В ходе проведённого нами исследования оказалось, что нашу выборку составили люди только с типами «АБ» и «Б1», а также имеется незначительное количество людей с типом «А1». Таким образом, наша выборка разделилась на две группы: сотрудников с типом «АБ» и сотрудников с типом «Б1», дальнейший анализ которых мы и будем проводить. Начнём с оценки их невротических состояний (рис. 2).

Как мы можем видеть на гистограмме, по всем шкалам невротических состояний тип «АБ» превосходит тип «Б1», как и следовало ожидать, но при этом в среднем сотрудники находятся в состоянии стабильной психической адаптации. Все шкалы выше отметки + 1,28 (пограничное число с болезненным состоянием), а следовательно, у сотрудников наблюдается здоровое психическое состояние. Однако следует отметить, что, по всем шкалам невротических состояний, сотрудники типа Б1 более подвержены болезненным состояниям. Анализ данных

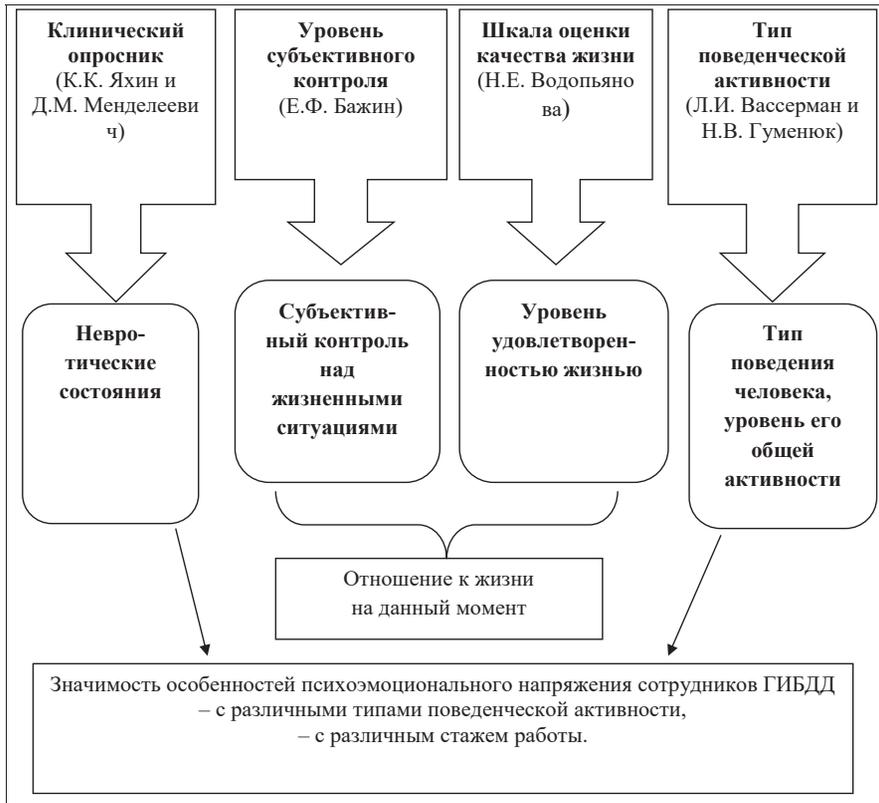


Рис. 1. Общая схема исследования особенностей психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности

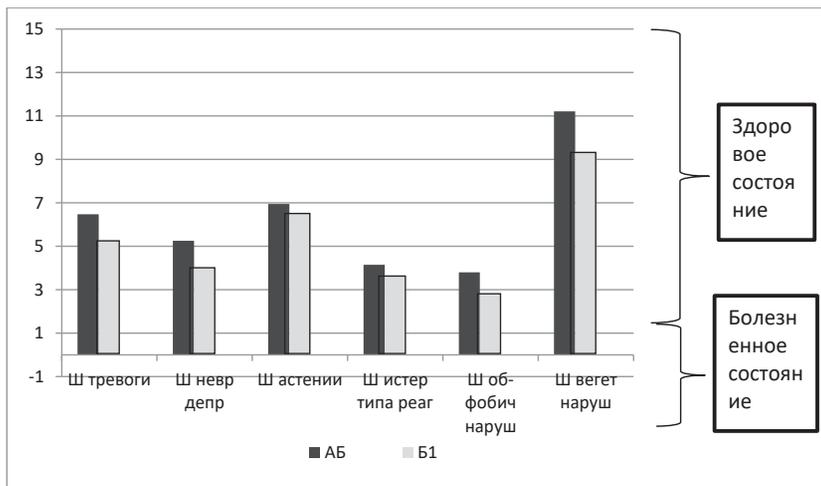


Рис. 2. Средние показатели различных шкал невротических состояний сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности

с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил незначимые различия. Для полноты исследования мы решили вы-

яснить у сотрудников, каково их отношение к жизни на данный момент (рис. 3).

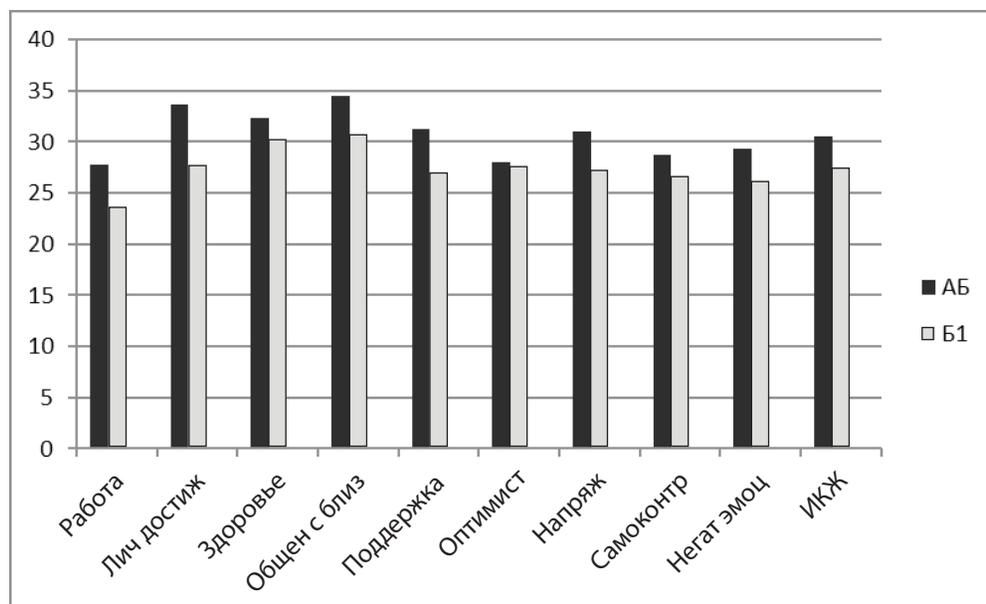


Рис. 3. Средние показатели различных шкал оценки качества жизни, сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности

Так, сотрудники с типом АБ относятся к интернальной личности, а сотрудники с типом Б1 относятся к экстернальной личности. У сотрудников с типом АБ такие сферы жизнедеятельности, как «Личные достижения», «Здоровье», «Общение с близкими», «Поддержка», «Напряженность», занимают высокий уровень. Остальные сферы жизнедеятельности занимают средний уровень. У сотрудников с типом Б1 высокие уровни наблюдаются только в области «Здоровья» и в области «Общения с близкими». По общему индексу качества жизни сотрудники с типом АБ имеют высокий уровень, сотрудники с типом Б1 имеют средний уровень.

Опираясь на полученные тенденции, в качестве выводов можно сфор-

мулировать специфику психоэмоционального напряжения для сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности.

Сотрудники типа «АБ», характеризующиеся уверенностью, сбалансированностью, не показывают явной склонности к доминированию и менее подвержены болезненным состояниям. Эмоциональная стабильность позволяет им проявлять устойчивость к действию большинства стрессоров как в рабочей обстановке, так и в частной жизни. При этом важно, что они обладают внутренним локусом контроля и считают, что всё происходящее в их жизни – как хорошее, так и неприятное – зависит прежде всего от их личных усилий и устремлений. Это относится

и к результатам на работе, и к построению и поддержанию межличностных контактов, и к семейной и личной жизни. Многие сотрудники достигли желаемых целей, в целом довольны собой, жизненные ценности всегда ясны и стабильны. Сотрудники обычно здоровы, их физическая активность – высокая и регулярная, сон полноценный, а с физической формой нет проблем. Они не чувствуют себя одинокими, имеют близкие и теплые отношения с друзьями. Возникающее напряжение легко исчезает, обида на других отсутствует.

Сотрудники типа «Б1», характеризующиеся осторожностью, взвешенностью, нерасторопностью, более подвержены болезненным состояниям. Осторожность в решениях и действиях, сдержанность в словах и эмоциях создают несколько отстранённый стиль поведения, связанный с защитой личности. Обладая внешним локусом контроля, они зачастую пытаются рационализировать, находя объяснение событиям своей трудовой жизни во внешних причинах – стечении обстоятельств, действий других людей, но никак не в собственных заслугах или ошибках. Вместе с тем частная и семейная жизнь, построение отношений с окружающими лоцируются внутренне – в данном случае они видят своё влияние и что многое зависит от них самих. Они не чувствуют себя одинокими, имеют близкие и тёплые отношения с друзьями. С одной стороны, можно отметить повышенную конформность и зависимость от мнения других, с другой – пытаясь выйти из-под данного контроля, они могут проявлять меньшую толерантность к поведению окружающих. Многие сотрудники обычно здоровы, их физическая активность – вы-

сокая и регулярная, сон полноценный, а с физической формой нет проблем.

Рассматривая основную гипотезу, мы обратили внимание на возможные различия, связанные со стажем работы, и решили выделить дополнительную гипотезу. Она заключается в предположении, что существуют особенности психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различным стажем работы. Так, мы разделили нашу выборку на три группы: сотрудники со стажем работы до 5 лет, от 6 до 10 лет и более 10 лет (рис. 4).

Исходя из данных графика, по методике «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» можно сделать вывод, что в среднем сотрудники находятся в состоянии стабильной психической адаптации. У всех сотрудников наблюдается здоровое психическое состояние, однако следует отметить, что, по всем шкалам невротических состояний, сотрудники со стажем работы от 6 до 10 лет менее подвержены к болезненным состояниям. Более подвержены сотрудники со стажем работы более 10 лет.

Анализ данных с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил значимые различия по «шкале астении» между сотрудниками ГИБДД со стажем работы от 6 до 10 лет и более 10 лет ($p < 0,043$), а также по «шкале вегетативных нарушений» между сотрудниками со стажем работы от 6 до 10 лет и более 10 лет ($p < 0,027$).

Сотрудников со стажем работы от 6 до 10 лет отличает внутренний локус контроля – как в целом, так и в сферах производственных и межличностных отношений, области достижений и неудач, в семейной сфере и отношения к своему здоровью. Сотрудники со ста-

жем работы до 5 лет отличаются интернальностью по меньшему количеству шкал – это касается отношения к здоровью, семейных и межличностных отношений, а также области достиже-

ний. Сотрудники со стажем работы более 10 лет имеют высокие показатели в области достижений, в семейных отношениях и в межличностных отношениях (рис. 5).

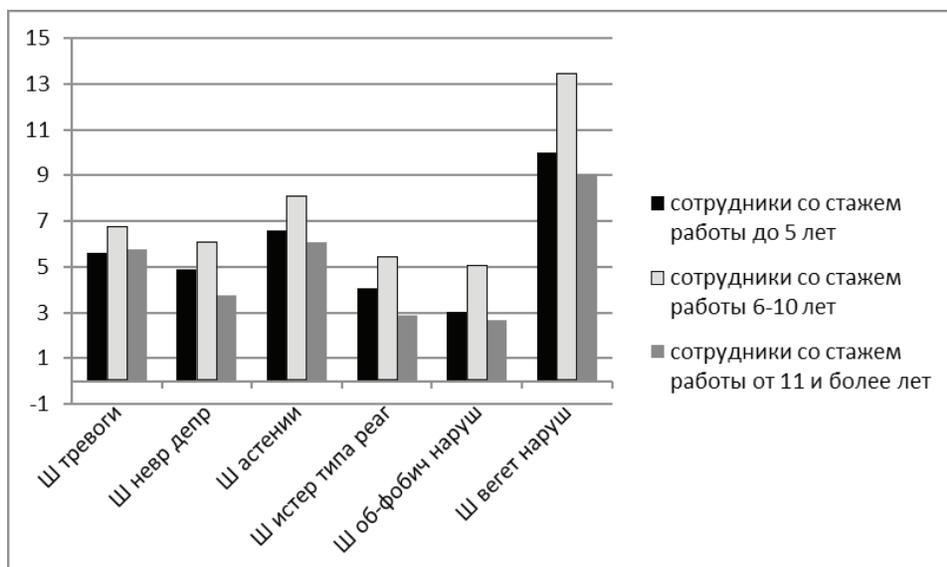


Рис. 4. Средние показатели различных шкал невротических состояний сотрудников ГИБДД с различным стажем работы

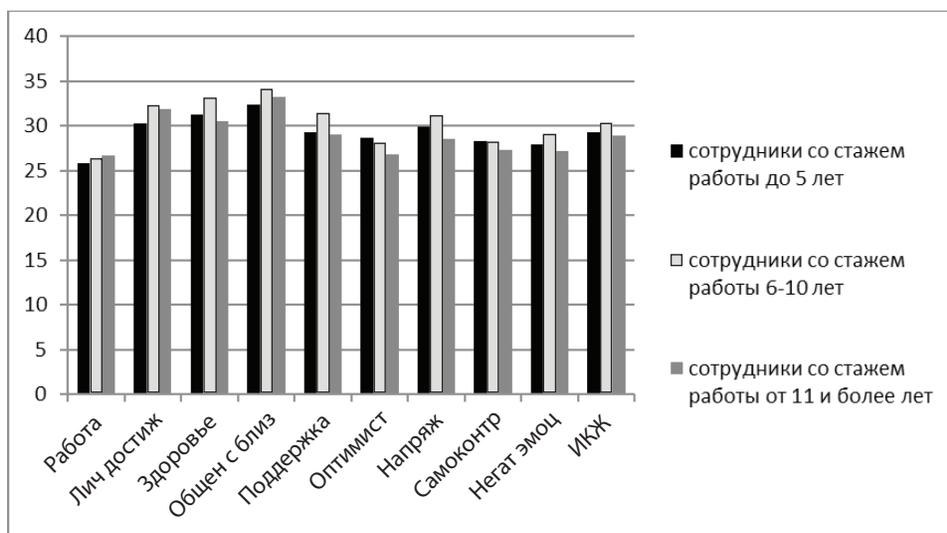


Рис. 5. Средние показатели различных шкал оценки качества жизни сотрудниками ГИБДД с различным стажем работы

У сотрудников со стажем работы до 5 лет и более 10 лет также наблюдаются высокие уровни в сферах «Личные достижения», «Здоровье» и в области «Общение с близкими». У сотрудников со стажем работы от 6 до 10 лет – высокие показатели в сферах: «Личные достижения», «Здоровье», «Общение с близкими», «Поддержка» и «Напряженность». Остальные сферы жизнедеятельности занимают средний уровень. По общему индексу качества жизни сотрудники со стажем работы от 6 до 10 лет имеют высокий уровень, что говорит об их выраженной оптимистичности и активной жизненной позиции. Сотрудники со стажем до 5 лет и более 10 лет имеют средний уровень по общему ИКЖ.

Формулируя выводы, можно сказать, что сотрудники со стажем работы до 5 лет не способны контролировать развитие своих действий в значимых ситуациях. Они считают, что всё случившееся в их жизни – это следствие действий других людей или какого-то случая. Они отличаются зависимостью от мнения других, тревожностью, повышенной агрессивностью. Несмотря на свою конформность, они способны ставить перед собой адекватные цели, всячески стараясь их достичь. Более того, они привыкли рассчитывать на себя, свои решения и действия в семейной жизни, а также в построении межличностных отношений с окружающими, ответственно относятся к своему здоровью. Однако наблюдается склонность перекладывать ответственность на других. Многие сотрудники в целом довольны собой, обычно здоровы, их физическая активность высокая и регулярная, сон полноценный, а с физической формой нет про-

блем. Имеют поддержку близких и отношения с друзьями.

Сотрудники со стажем 6–10 лет считают, что всего того, что в данный момент они имеют, они достигли благодаря своим собственным усилиям и стараниям. Их уверенность в себе и позитивное отношение к миру в целом проявляются в более спокойном и благожелательном отношении к окружающим, в построении конструктивных личных и деловых отношений. Большая осознанность профессиональных целей позволяет им считать свои действия важным фактором для развития своей карьеры и развития организации в целом, считать свой вклад значительным и приносить пользу. Сотрудники в целом довольны собой, жизненные ценности всегда ясны и стабильны. Обычно здоровы, их физическая активность высокая и регулярная, сон полноценный, а с физической формой нет проблем. Возникающее напряжение легко исчезает, обида на других отсутствует. Духовная и религиозная поддержка, как и моральная, и эмоциональная поддержка близких людей, сильна и существенна. По общему индексу качества жизни сотрудники со стажем работы от 6 до 10 лет имеют высокий уровень, что говорит об их выраженной оптимистичности и активной жизненной позиции.

Сотрудники со стажем от 10 лет и более не видят взаимосвязи своих действий с происходящими событиями в их жизни. Нередко ссылаются на внешние факторы, которые влияют на их жизнь и которые они не могут контролировать, что приводит к росту тревожности и обеспокоенности. Выстраивая отношения с окружающими, они стараются быть конструктивны-

ми, и чаще всего у них это получается. Они могут прислушиваться к мнению других, оценивать их аргументы и соглашаться, если признают их адекватными ситуации.

Итак, в нашем исследовании приняли участие сотрудники ГИБДД, отнесённые нами к «АБ» и «Б1» типам поведенческой активности, и по результатам анализа полученных данных мы можем сформулировать следующие выводы. Сотрудники типа «АБ» не показывают явной склонности к доминированию, они менее подвержены болезненным состояниям. Эмоциональная стабильность и стрессоустойчивость позволяет сформировать более продуктивные копинг-стратегии. Сотрудники типа «Б1», характеризующиеся осторожностью, взвешенностью, нерасторопностью, проявляют в своём поведении ограниченную эмоциональную экспрессию, стараются

продумывать и просчитывать свои действия, слова, решения.

Были также получены результаты относительно психоэмоционального напряжения для сотрудников ГИБДД с разным стажем работы. Так, сотрудники со стажем работы от 6 до 10 лет менее подвержены невротическим состояниям, таким как астения и вегетативные нарушения; им максимально подвержены сотрудники со стажем работы более 10 лет.

Таким образом, проведённое нами исследование подтвердило основную гипотезу, что существуют особенности психоэмоционального напряжения сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности, и дополнительную гипотезу, связанную с различиями психоэмоционального напряжения в зависимости от стажа работы.

Статья поступила в редакцию 22.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин Е.Ф. Опросник «Уровень субъективного контроля». Адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/3284714> (дата обращения: 15.03.2018).
2. Борисова С.Е. Психологические особенности деятельности инспекторов дорожно-патрульной службы Государственной инспекции безопасности дорожного движения: учебное (практическое) пособие. М., 2011. 127 с.
3. Борисова С.Е. Эмоциональное выгорание сотрудников Госавтоинспекции как проявление профессиональной деформации личности и способы его профилактики: учебно-методическое пособие. Орёл, 2009. 78 с.
4. Вассерман Л.И., Гуменюк Н.В. Методика «Тип поведенческой активности» [Электронный ресурс]. URL: <http://texts.news/klinicheskaya-psihologiya-knigi/metodika-tip-povedencheskoj-aktivnosti-25955.html> (дата обращения: 17.03.2018).
5. Водопьянова Н.Е. Методика «Шкала оценки качества жизни» [Электронный ресурс]. URL: <http://dramaturgija-20-veka.ru/obraz-zhizni> (дата обращения: 15.03.2018).
6. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
7. Герасимов И.В. Устойчивость сотрудников МВД к стрессу в условиях повышенного риска // Автономия личности. 2011. № 2. С. 12–14.
8. Криводонова Ю.Е. Психоэмоциональное напряжение как фактор негативного личностного развития [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.03.2018).

9. Митюрин Н.Ю. Проблемы профессиональной деформации личности сотрудников ОВД в контексте уголовно-правовых отношений. М., 2008. 186 с.
10. Наймушина А.Г. Психоэмоциональный стресс. Тюмень, 2009. 144 с.
11. Панышин Д.Л. Актуальные проблемы профессиональной подготовки сотрудников Госавтоинспекции на современном этапе: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Домодедово, 2014. 108 с.
12. Пилюгина Т.В. Социально-психологические факторы риска развития криминальных форм поведения сотрудников правоохранительных органов // Общество и право. 2011. № 4. С. 45–51.
13. Солодкова Т.И. Преодоление синдрома «выгорания» // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3. С. 47–50.
14. Човдырова Г.С., Осипова М.И., Клименко Т.С. Психологические свойства, препятствующие эмоциональному выгоранию личности как синдрому развития хронического стресса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3. С. 88–90.
15. Яхин К.К., Менделеевич Д.М. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний [Электронный ресурс]. URL: <http://psylist.net/praktikum/00057.htm> (дата обращения: 15.03.2018).

REFERENCES

1. Bazhin E.F. *Oprosnik «Uroven' sub'ektivnogo kontrolya»*. *Adaptatsiya E.F. Bazhina, S.A. Golynkinoi, A.M. Etkinda* [The questionnaire “the level of subjective control”. Adapted by E.F. Bazhin, S.A. Golynkin, A.M. Etkind]. Available at: <https://studfiles.net/preview/3284714> (accessed: 15.03.2018).
2. Borisova S.E. *Psikhologicheskie osobennosti deyatel'nosti inspektorov dorozhno-patruľnoi sluzhby Gosudarstvennoi inspeksii bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya* [Psychological features of activity of road patrol inspectors: a training (practical) allowance]. Moscow, 2011. 127 p.
3. Borisova S.E. *Emotsional'noe vygoranie sotrudnikov Gosavtoinspeksii kak proyavlenie professional'noi deformatsii lichnosti i sposoby ego profilaktiki* [Emotional burnout of employees of traffic police as a manifestation of professional deformation of the personality and methods of its prevention: a Teaching manual]. Oryol, 2009. 78 p.
4. Vasserman L.I., Gumenyuk N.V. *Metodika «Tip povedencheskoi aktivnosti»* [The “Type of behavioral activity” method]. Available at: <http://texts.news/klinicheskaya-psihologiya-knigi/metodika-tip-povedencheskoy-aktivnosti-25955.html> (accessed: 17.03.2018).
5. Vodop'yanova N.E. *Metodika «SHkala otsenki kachestva zhizni»* [The technique of “Scale of assessment of quality of life”]. Available at: <http://dramaturgija-20-veka.ru/obraz-zhizni> (accessed: 15.03.2018).
6. Vodop'yanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [[Psychodiagnostics of stress]. St. Petersburg, 2009. 336 p.
7. Gerasimov I.V. [The stability of the police employees to stress in the conditions of the increasing risk]. In: *Avtonomiya lichnosti* [The autonomy of the individual], 2011, no. 2, pp. 12–14.
8. Krivodonova Yu.E. *Psikhoemotsional'noe napryazhenie kak faktor negativnogo lichnostnogo razvitiya* [Emotional stress as a negative factor of personal development]. URL: <https://cyberleninka.ru> (accessed: 20.03.2018).
9. Mityurina N.Yu. *Problemy professional'noi deformatsii lichnosti sotrudnikov OVD v kontekste ugolovno-pravovykh otnoshenii* [The problem of professional deformation of the police officers personality in the context of criminal-legal relations]. Moscow, 2008. 186 p.

10. Naimushina A.G. *Psikhoemotsional'nyi stress* [Psycho-emotional stress]. Tyumen, 2009. 144 p.
11. Pan'shin D.L. *Aktual'nye problemy professional'noi podgotovki sotrudnikov Gosavtoinspektsii na sovremennom etape: materialy Mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Actual problems of professional training of traffic police at the present stage: materials of the interuniversity scientific-practical conference]. Domodedovo, 2014. 108 p.
12. Pilyugina T.V. [Socio-psychological risk factors for criminal behavior of law enforcement officers]. In: *Obshchestvo i pravo* [Law and society], 2011, no. 4, pp. 45–51.
13. Solodkova T.I. [Overcoming the “burnout” syndrome]. In: *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement bodies], 2010, no. 3, pp. 47–50.
14. Chovdyrova G.S., Osipov M.I., Klimenko T.S. [Psychological properties that prevent emotional burnout personality as a syndrome of chronic stress]. In: *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in law enforcement bodies], 2014, no. 3, pp. 88–90.
15. Yakhin K.K., Mendelevich D.M. *Klinicheskii oprosnik dlya vyyavleniya i otsenki nevroticheskikh sostoyanii* [Clinical questionnaire for detection and evaluation of neurotic states]. Available at: <http://psylist.net/praktikum/00057.htm> (accessed: 15.03.2018).

БЛАГОДАРНОСТИ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и областного бюджета Ульяновской области грант № 18-413-730015\18 «Когнитивные атрибуты групповых феноменов информационной среды в контексте социокультурных вызовов на территории Ульяновской области».

ACKNOWLEDGMENTS

The work is executed at financial support RFBR, grant № 18-413-730015\18 “the Cognitive attributes of group phenomena in the information environment in the context of socio-cultural challenges in the Ulyanovsk region».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Емельяненко Анна Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;
e-mail: ann_emel@mail.ru

Белкина Мария Александровна – студентка магистратуры по направлению «Психология» Ульяновского государственного университета;
e-mail: masha.marija-belckina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anna V. Emelyanenkova – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;
e-mail: ann_emel@mail.ru

Maria A. Belkina - MA psychology course student, Ulyanovsk State University;
e-mail: masha.marija-belckina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Емельяненко А.В., Белкина М.А. Психоэмоциональное напряжение сотрудников ГИБДД с различными типами поведенческой активности и стажем работы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 39–50.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-39-50

FOR CITATION

Emelyanenkova A., Belkina M. Psychoemotional stress of staff gibdd with different types of behavior activity and work experience In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 1, pp. 39–50.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-39-50

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075.5

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-51-59

ОЦЕНКА ЭЛЕМЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Акбарова А.А.

Институт психологии РАН

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмпирического исследования элементов социальной зрелости. Автором проведено исследование, направленное на выявление половых различий в оценке социальной зрелости, а также различий между респондентами, имеющими работу и безработными, в оценке социального самоопределения. Для сбора эмпирических данных были использованы методики, основанные на комплексной программе А.Б. Купрейченко по изучению социального самоопределения, а также методика Л.М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности россиян». В результате исследования был сделан вывод, что существуют достоверные половые различия в оценке ценностей и антиценностей (женщинам свойственны положительные ценности в сфере межличностного взаимодействия, в то время как мужчинам свойственна выраженность ценностей могущества и престижа, а также более приемлемы антиценности «жестокость», «месть», «бездуховность», «разврат»). Были выявлены также значимые различия работающих и неработающих респондентов в оценке настоящего и будущего социального статуса, экономического статуса и личностной зрелости.

Ключевые слова: социальная зрелость, ценности, половые различия, социальный статус, личностная зрелость.

EVALUATING THE ELEMENTS OF YOUNG PEOPLE'S SOCIAL MATURITY

A. Akbarova

The Institute of Psychology of Russian Academy of Science

13-1, Yaroslavskaia ul., Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the problem of empirical research of social maturity. The author conducted a study aimed at identifying gender differences in assessing social maturity. Besides, differences in assessing social self-determination of those respondents who have a job and unemployed are mentioned. Methods, based on the complex program of A.B. Kupreychen-

ko program and L.M. Smirnov's methodology "Basic values and antivalues of Russians", were used for selecting empirical material. As a result of the study, it was concluded that there are reliable sex differences in assessing values and antivalues (women are characterized by positive values in the field of interpersonal interaction, while men are characterized by the values of power and prestige, as well as such anti-values as "cruelty", "revenge", "lack of spirituality", "debauchery" are more acceptable"). Significant differences were also revealed between working and non-working respondents in assessing the present and future social status, economic status and personal maturity.

Key words: social maturity, values, gender differences, social status, personal maturity.

Феномен социальной зрелости часто становился предметом подробного теоретического анализа, в результате которого определялись основные компоненты и критерии данного понятия [8; 11; 13]. Однако, несмотря на большое количество теоретических исследований, объём эмпирических данных относительно проявления различных аспектов социальной зрелости представляется недостаточным, что и сделало их объектом исследования, представленного в данной работе.

Социальная зрелость включает в себя социально ориентированное поведение субъекта во всех сферах жизнедеятельности, устойчивость ценностных ориентаций и единство личностных черт, личностную зрелость, самоопределение субъекта в социальном мире, его экономическое самоопределение [1; 3; 5; 9; 14]. В результате обобщающего теоретического анализа было выявлено, что социальная зрелость представляет собой актуализированную способность личности к осуществлению социально-ценной деятельности, а также умение использовать социум как пространство для удовлетворения своих жизненных интересов, ценностей и потребностей. На основании проведённого теоретического анализа было принято рассматривать ценности, особенности

отношения к своему социальному, экономическому статусу, а также личностную зрелость в качестве переменных, определяющих социальную зрелость.

Ценности и антиценности определяют способ жизнедеятельности субъекта, его базовое отношение к миру в системе общественного и личного бытия [10] и рассматриваются исследователями как одни из составляющих социальной зрелости [2; 6].

Эмпирическое исследование самооценки динамических компонентов личностной зрелости, социального и экономического статуса как комплексных критериев социальной зрелости работающей и неработающей молодёжи ранее не предпринималось, в то время как факт наличия работы может быть связан с данными компонентами. На это указывают исследования, в которых трудовая занятость (и профессиональная реализация в целом) рассматривается в качестве значимой составляющей социальной зрелости [4; 15].

Гипотеза исследования: значимость ценностей и антиценностей как компонентов социальной зрелости будет различаться у мужчин и женщин в связи с гендерными стереотипами, существующими в обществе. Кроме того, было выдвинуто предположение, что респонденты, имеющие работу и

не имеющие таковой, также будут по-разному оценивать компоненты социальной зрелости.

Цель исследования: эмпирическое выявление различий в самооценке компонентов социальной зрелости у мужчин и женщин, работающих и безработных респондентов.

В исследовании приняли участие всего 347 молодых людей в возрасте 18–30 лет, из них 178 женщин и 169 мужчин. По авторской методике были опрошены 188 неработающих и 159 работающих респондентов, а именно студенты вузов, молодые специалисты (гуманитарной и технической направленностей).

Для сбора эмпирических данных были использованы методики, основанные на комплексной программе, разработанной А.Б. Купрейченко и А.Л. Журавлевым для изучения социального и экономического самоопределения, которая включает в себя несколько блоков [7].

1. Блок самооценки социального и экономического статуса как характеристик социальной зрелости, а также удовлетворённости сегодняшним социальным, экономическим статусом и уровнем личностной зрелости, оценки благоприятности окружающих условий и собственных возможностей их улучшения.

2. Блок социальных ценностей (методика Л.М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности россиян»): субъективные оценки значимости совокупности ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение для жизни современного российского общества и его членов (законность, милосердие, достаток, корысть, лень, безработица, коррупция и т. д.) [12].

После того, как были выявлены ценности и антиценности у респондентов, был проведён сравнительный анализ межполовых различий с применением статистического критерия Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

Межполовые различия в оценках приемлемости ценностей

Переменные	Женщины (ранг)	Мужчины (ранг)	Уровень значимости $p \leq 0,005$
Условия повышения уровня личностной зрелости	5,56	5,08	0,0005
Значимость ценности для себя «Надежда»	4,05	3,59	0,00004
Значимость ценности для себя «Покой»	4,05	3,70	0,00005
Значимость ценности для себя «Известность»	2,47	2,88	0,000006
Значимость ценности для себя «Любовь»	4,70	4,39	0,000004
Значимость ценности для себя «Доверие»	4,51	4,20	0,00007
Значимость ценности для себя «Милость»	3,97	3,68	0,01
Значимость ценности для себя «Мир»	4,53	4,22	0,02
Значимость ценности для себя «Могущество»	2,67	3,02	0,02
Значимость ценности для себя «Творчество»	3,78	3,52	0,03
Значимость ценности для себя «Вера»	3,82	3,47	0,03

Продолжение табл. 1 на с. 54

Окончание табл. 1

Значимость ценности для страны «Милость»	3,71	3,39	0,05
Значимость ценности для страны «Мир»	4,65	4,14	0,00006
Значимость ценности для страны «Независимость»	4,60	4,30	0,02
Значимость ценности для страны «Достаток»	4,47	4,07	0,00
Значимость ценности для страны «Свобода»	4,43	4,13	0,03
Значимость ценности для страны «Сотрудничество»	4,34	4,01	0,01
Значимость ценности для страны «Справедливость»	4,18	3,78	0,01
Значимость ценности для страны «Законность»	4,24	3,86	0,01
Значимость ценности для страны «Долг»	4,05	3,66	0,00005
Значимость ценности для страны «Внимание к людям»	4,04	3,67	0,01

В результате проведения сравнительного анализа был выявлен ряд достоверных различий в оценке приемлемости тех или иных ценностей между мужчинами и женщинами (табл. 1). Так, для женщин оказались более значимыми по сравнению с мужчинами такие личностные ценности, как «надежда», «покой», «любовь», «доверие», «милость», «творчество», «вера». Такие результаты можно объяснить тем, что женщины более привержены ценностям, относящимся к сфере межличностных отношений, для них важны доверие друг к другу, надежность, любовь и вера в своего партнёра. По отношению к стране у женщин выявилась более высокая значимость таких ценностей, как «мир», «независимость», «милость», «достаток», «свобода», «сотрудничество», «справедливость», «законность», «долг», «внимание к людям».

Для мужчин более значимыми оказались ценности «известность» и «могущество», что можно объяснить традиционными социальными представлениями о том, что для мужчин оказываются более значимыми внешнее и внутрисемейное влияние, власть, могущество, а также внешняя известность, чем для женщин.

Был проведён сравнительный анализ межполовых различий в плане приемлемости антиценностей (табл. 2).

Согласно данным (табл. 2), было выявлено одно значимое отличие (критерий Манна-Уитни) в оценке приемлемости антиценностей женщинами от мужчин – по отношению к слабости. Это можно объяснить тем, что женщины ожидаемо более склонны считать для себя приемлемым проявление слабости, в отличие от мужчин, согласно стереотипным представлениям о слабой женщине и сильном, властном мужчине.

Мужчины оценивают приемлемость таких антиценностей, как «агрессия», «месть», «бездуховность» и «разврат», более значимой, чем женщины. Мужчины также в большей степени, чем женщины, считают для страны приемлемыми антиценности «жестокость», «война», «агрессия», «бездуховность», «бедность», «безработица». Данные результаты также можно объяснить существующими в обществе стереотипами относительно того, каким должен быть мужчина, дозволенности применения силы и использования агрессии при необходимости.

Таблица 2

Межполовые различия в оценках приемлемости антиценностей

Переменные	Женщины (ранг)	Мужчины (ранг)	Уровень значимости $p \leq 0,005$
Приемлемость антиценности для себя «Слабость»	2,33	1,82	0,0003
Приемлемость антиценности для себя «Агрессия»	1,97	2,27	0,03
Приемлемость антиценности для себя «Мечь»	1,73	2,21	0,00001
Приемлемость антиценности для себя «Бездуховность»	1,78	2,14	0,00001
Приемлемость антиценности для себя «Разврат»	1,53	1,95	0,01
Приемлемость антиценности для себя «Жестокость»	1,52	1,91	0,000002
Приемлемость антиценности для себя «Война»	1,17	1,46	0,01
Приемлемость антиценности для страны «Агрессия»	2,07	2,34	0,05
Приемлемость антиценности для страны «Жестокость»	2,02	2,41	0,01
Приемлемость антиценности для страны «Безработица»	2,00	2,23	0,05
Приемлемость антиценности для страны «Бездуховность»	1,98	2,32	0,04
Приемлемость антиценности для страны «Бедность»	1,92	2,21	0,05

Было выдвинуто также предположение, что наличие или отсутствие работы может стать критерием, по которому люди будут отличаться друг от друга по различным аспектам социальной зрелости (табл. 3).

Таблица 3

Различия между работающими и неработающими респондентами в оценке компонентов социальной зрелости

Показатели	Не работающие (ранг)	Работающие (ранг)	Уровень значимости $p\text{-level} \leq 0,005$
Уровень прогнозируемого роста (скачка) личностной зрелости	69,55	60,11	0,00009
Уровень прогнозируемого роста (скачка) социального статуса	59,41	52,30	0,03
Начальная точка роста уровня личностной зрелости	16,30	22,37	0,04
Финальная точка роста уровня личностной зрелости	85,85	82,47	0,01
Финальная точка прогнозируемой длительности динамики экономического статуса	93,85	92,35	0,05
Удовлетворенность социальным статусом	4,35	3,96	0,03

Продолжение табл. 3 на с. 56

Окончание табл. 3

Удовлетворенность уровнем личностной зрелости	4,76	4,34	0,02
Приемлемость ценности для себя «Свобода»	4,62	4,42	0,04
Приемлемость ценности для себя «Патриотизм»	3,81	3,54	0,04
Приемлемость ценности для страны «Уважение к родителям»	4,19	3,92	0,04
Приемлемость ценности для страны «Патриотизм»	4,41	4,17	0,05

В результате проведения сравнительного анализа были выявлены различия между респондентами, имеющими работу и не имеющими её (табл. 3). Молодые люди, не имеющие в настоящий момент работы, при выстраивании графика динамики своего социального статуса и уровня личностной зрелости прогнозируют больший скачок роста, чем те, кто работает. Полученные результаты могут объясняться тем, что отсутствие работы позволяет молодым людям уделять больше времени личностному развитию, планировать стратегии для достижения успехов в будущем относительно своего социального положения и уровня личностного развития.

Следующее выявленное различие состоит в оценке начальной точки роста уровня их личностной зрелости. Работающие респонденты достоверно более высоко оценивают уровень своей личностной зрелости в начале жизненного пути. Таким образом, они изначально полагают, что обладают достаточно высокими личностными ресурсами и качествами, в отличие от неработающих респондентов. Вместе с тем молодые люди, которые в настоящий момент не работают, более высоко оценивают финальную точку роста уровня личностной зрелости, несмо-

тря на предположение, что им понадобится больше времени для повышения своего экономического благосостояния (более высокие показатели в оценке финальной точки прогнозируемой длительности динамики экономического статуса). Здесь же следует отметить, что неработающие респонденты в большей степени удовлетворены своим настоящим социальным статусом и уровнем личностной зрелости.

На основании описанных данных можно предположить, что молодые люди, которые не имеют работы в настоящий момент времени, склонны положительно оценивать своё социальное положение и свои личностные ресурсы, что, по всей видимости, позволяет им оптимистично относиться к прогнозу своего социального и личностного развития в будущем, хотя и признают, что им на это понадобится длительный период времени.

Было выявлено также, что для неработающей молодёжи в целом ценности являются более значимыми. В частности, для них в большей степени личностно значимы ценности «свобода» и «патриотизм», а для страны – «патриотизм» и «уважение к родителям». Вероятно, ценности «патриотизм» и «уважение к родителям» для страны становятся в их глазах более значимы-

ми в связи с беспокойством относительно будущего трудоустройства.

1. В результате проведенного исследования были выявлены различия в оценках разных аспектов социальной зрелости между женщинами и мужчинами, отражающих существующие в обществе стереотипные представления о мужских и женских ценностях. Можно заключить, что женщины в большей степени ориентированы на положительные ценности, демонстрирующие значимость семейных и межличностных отношений, а также на положительные ценности по отношению к стране. Для мужчин оказались более приемлемы личностные антиценности «жестокость», «месть», «бездуховность», «разврат» и антиценности «жестокость», «война», «агрессия», «бездуховность», «бедность», «безработица» по отношению к стране.

2. В результате проведенного исследования также было установлено, что существуют различия в самооцен-

ке компонентов социальной зрелости между работающей и неработающей молодежью. Было выявлено, что неработающая молодежь более удовлетворена уровнем личностной зрелости и настоящим социальным статусом, а также делает более благоприятные прогнозы относительно динамики этого уровня в будущем, рассчитывая добиться успехов в достижении более высокого социального статуса и уровня личностного развития.

Полученные данные можно понимать как особенности молодого возраста, в котором люди активно строят планы на будущую жизнь в настоящем времени, прикладывая усилия к тому, чтобы в будущем обрести самостоятельность, независимость, профессиональную самореализацию и т. д. Это можно также расценивать как необходимость в каждом возрастном периоде решать соответствующие задачи, не опережая их.

Статья поступила в редакцию 22.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Г.Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества // Ученые записки Казанского университета. 2007. Т. 149. № 1. С. 34–45.
2. Гафиатулина Н.Х. Потенциал социального здоровья и социальная зрелость российской молодежи: теоретический анализ взаимосвязи // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 1–2 (6). С. 143–146.
3. Гафурова А.А. Структура, состав и классификация человеческого капитала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2013. № 2. С. 10–15.
4. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 54–57.
5. Дерманова И.Б., Манукян Р.В. Личностная зрелость: к определению психологического содержания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2010. Вып. 4. С. 68–73.
6. Жесткова Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. № 2 (14). С. 128–136.

7. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация // Вестник практической психологии образования. 2007. № 1. С. 50–55.
8. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов в педагогическом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 9. С. 72–76.
9. Кон И.С. Социология личности. М., 1967. 383 с.
10. Купрейченко А.Б. Нравственная детерминация экономического самоопределения: монография. М., 2014. 462 с.
11. Скоробогатова С.С. Реализация педагогическим коллективом акмеологического подхода к управлению качеством образования школьников: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 259 с.
12. Смирнов Л.М. Базовые ценности и антиценности современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. М., 2003. С. 16–27.
13. Солдатченко А.Л. Структура и содержание социальной зрелости личности: методологические подходы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2011. № 3 (220). С. 62–69.
14. Солдатченко А.Л. Характеристика социальной зрелой личности с позиции интерактивного подхода // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 14 (273). С. 80–85.
15. Фомин А.А., Симанина А.И. Социальная активность, гражданская идентичность и личностная зрелость как проявления гражданского мировосприятия молодежи // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3. С. 123–135.

REFERENCES

1. Aleksandrova G.G. [Psychological criteria of social maturity of the individual in contemporary Russian society]. In: *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta* [Scientific notes of Kazan University], 2007, vol. 149, no. 1, pp. 34–45.
2. Gafiatulina N.Kh. [The potential of social health and social maturity of the Russian youth: the theoretical analysis of the relationship]. In: *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh* [The national association of scholars], 2015, no. 1–2 (6), pp. 143–146.
3. Gafurova A.A. [The structure, composition and classification of human capital]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Ekonomika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Economics]. 2013, no. 2, pp. 10–15.
4. Gorbunova O.V. [Social maturity and traits of personality]. In: *Samarskii nauchnyi vestnik* [Samara scientific bulletin], 2013, no. 4 (5), pp. 54–57.
5. Dermanova I.B., Manukyan R.V. [Personal maturity: the definition of psychological content]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12* [Bulletin of Saint Petersburg University. Series 12], 2010, no. 4, pp. 68–73.
6. Zhestkova N.A. [Methodological approaches to the study of social maturity and social infantilism of personality]. In: *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], 2013, no. 2 (14), pp. 128–136.
7. Zhuravlev A.L., Kupreichenko A.B. [Economic self-determination of youth: structure and determination]. In: *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2007, no. 1, pp. 50–55.
8. Kameneva E.G. [The development of social maturity of students at a pedagogical university]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2004, no. 9, pp. 72–76.

9. Kon I.S. *Sotsiologiya lichnosti* [Sociology of personality]. Moscow, 1967. 383 p.
10. Kupreichenko A.B. *Nravstvennaya determinatsiya ekonomicheskogo samoopredeleniya* [Moral determination and economic self-determination]. Moscow, 2014. 462 p.
11. Skorobogatova S.S. *Realizatsiya pedagogicheskim kollektivom akmeologicheskogo podkhoda k upravleniyu kachestvom obrazovaniya shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk* [Implementation by the teaching staff the acmeological approach to the management of the quality of education of pupils: PhD thesis in Pedagogic sciences]. St. Petersburg, 2006. 259 p.
12. Smirnov L.M. [Basic values and anti-values of modern Russians]. In: Ryabo A.V., Kurbangaleeva E.Sh., eds. *Bazovye tsennosti rossiyan: Sotsial'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvoly. Mify* [Basic values of Russians: Social attitudes. Life strategies. Symbol. Myths]. Moscow, 2003, pp. 16–27.
13. Soldatchenko A.L. [The structure and content of social maturity of personality: methodological approaches]. In: *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of South Ural State University], 2011, no. 3 (220), pp. 62–69.
14. Soldatchenko A.L. [Characteristics of social maturity of personality from the position of the interactive approach]. In: *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the South Ural state University], 2012, no. 14 (273), pp. 80–85.
15. Fomin A.A., Simanina A.I. [Social engagement, civic identity and personal maturity as a manifestation of civic attitude of youth]. In: *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2015, no. 3, pp. 123–135.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Акбарова Анастасия Азаматовна – соискатель ученой степени кандидата наук при лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН;
e-mail: anastasia.akbarova@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anastasia A. Akbarova – competitor for a PhD academic degree at the Laboratory of social and economic psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Science;
e-mail: anastasia.akbarova@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Акбарова А.А. Оценка элементов социальной зрелости молодыми людьми // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 51–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-51-59

FOR CITATION

Akbarova A.A. Evaluating the elements of young people's social maturity In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 51–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-51-59

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-60-74

ТРЕНИРОВОЧНАЯ КВАРТИРА КАК ФОРМИРУЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОВЗ

Бобылева И.А.¹, Заводилкина О.В.², Русаковская О.А.³

^{1,2} Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО

105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, Российская Федерация

^{1,2} Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!»

105062, г. Москва, ул. Покровка, д. 42, стр. 5, Российская Федерация

³ Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии

имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации

119034, г. Москва, Кропоткинский пер., д. 23, Российская Федерация

Аннотация. Целью статьи является характеристика влияния проживания воспитанников организации для детей-сирот города Москвы с выраженными интеллектуальными нарушениями в тренировочной квартире на развитие навыков жизнедеятельности и формирование социально-бытовых представлений. Авторами представлен сравнительный анализ данных диагностики сформированности социально-бытовых представлений до и после проживания воспитанников в тренировочной квартире, а также мониторинга их самостоятельности в повседневной жизнедеятельности в период проживания в квартире. Результаты проведённого анализа свидетельствуют о наличии влияния проживания в тренировочной квартире на развитие навыков жизнедеятельности и сформированность социально-бытовых представлений. Однако это влияние неоднородно по своей интенсивности в разных сферах и зависит от функциональных возможностей ребёнка. Полученные результаты будут полезны специалистам, работающим с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: выраженные интеллектуальные нарушения, формирующая среда, учебное проживание, тренировочная квартира, навыки жизнедеятельности, социально-бытовые представления.

MODEL TRAINING APARTMENT AS A FORMATIVE ENVIRONMENT FOR ORPHANS WITH DISABILITIES

I. Bobyleva¹, O. Zavidilkina², O. Rusakovskaya³

^{1,2} Institute for the Study of Childhood, Family and Education»

5/16, Makarenko ul., Moscow, 105062, Russian Federation

^{1,2} Charity Fund of social assistance to children "Spread your wings!"

42, building 5, Pokrovka ul., Moscow, 105062, Russian Federation

³ Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology
of the Ministry of Health of the Russian Federation

23, Kropotkinsky pereulok, Moscow, 119034, Russian Federation

© СС ВУ Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Русаковская О.А., 2018.

Abstract. The aim of this paper is to present the first results of the project “Training Apartment” for orphans with severe intellectual disabilities, which is designed to develop their life skills and social perceptions. Special arrangements of the project and methods for assessing the effectiveness of the development of social and domestic skills and independence in everyday life are presented. Comparative analysis shows that the orphans’ residence in training apartments is an effective method of skills development and formation of social and domestic perceptions. Monitoring of independence in everyday life is an effective instrument for assessment. Children’s skills development and formation of social and domestic perceptions differ according to their developmental level. The results will be useful for professionals working with children with severe intellectual disabilities.

Key words: orphans with severe intellectual disabilities, forming environment, training accommodation, training flat, life skills, social and domestic views.

Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) определяют решение задач развития личности в «затруднённых условиях», т. е. в условиях дефицита ресурсов [9, с. 98].

Выделяют несколько групп ресурсов: 1) физиологические (возможности организма); 2) социальные (помощь и поддержка от других людей, социальных групп и институтов); 3) психологические (степень развитости психологических механизмов регуляции и саморегуляции, определённые черты личности, мотивация и др.) [6; 8; 9].

Очевидно, что в ситуации недостаточности ресурсов одной группы требуется повышение ресурсов других групп. Ситуация ограниченных ресурсов здоровья определяет необходимость повышения в первую очередь ресурсов социальной поддержки.

Выраженные интеллектуальные нарушения у детей – стойкие, необратимые нарушения познавательной деятельности, вызванные органическими повреждениями коры головного мозга – ограничивают возможность приобретать новые представления и навыки, а также использовать их в ходе жизнедеятельности. Помимо позднего развития и значительного снижения

интеллекта, характерны грубые нарушения всех сторон психики: мышления, речи, памяти, внимания, моторики, эмоционально-волевой сферы [7; 10; 11; 13; 14]. Развитие детей с выраженными интеллектуальными нарушениями связано с качеством системы повседневной поддержки. Необходимым условием является специальная формирующая среда для достижения максимально возможной самостоятельности.

В отношении детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в учреждениях для детей-сирот, дефицит ресурсов связан с отсутствием родительской поддержки, что также усиливает роль профессиональной поддержки со стороны воспитателей и специалистов [1; 3].

Все вышесказанное определяет особые требования к создаваемой в организациях для детей-сирот с выраженными интеллектуальными нарушениями среде, необходимость обеспечения её формирующего характера. Специфика формирующей среды – в наличии вызовов и задач, решив которые (самостоятельно или с помощью других людей), ребёнок продвигается вперёд в развитии [11].

Оценка созданной среды связана с ответом на вопрос: насколько среда предоставляет необходимые ресурсы, поддерживает развитие воспитанников и способствует росту их самостоятельности.

В настоящее время в учреждениях для детей-сирот предпринимаются попытки создания формирующей среды через внедрение моделей организации жизни воспитанников, приближенной к семейным условиям.

В данной статье мы охарактеризуем специфику формирующей среды тренировочной квартиры, созданной в рамках партнёрского проекта благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» и центра содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь» (ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь»), поддержанного Комитетом общественных связей города Москвы [2].

В формирующей среде тренировочной квартиры можно выделить две большие группы условий: *психолого-педагогические* (ценностный, содержательный и технологический компоненты) и *организационные* (организационно-бытовые и организационно-управленческие).

Психолого-педагогические условия: ценностный компонент

Позиция специалиста характеризуется: принятием ребёнка со всеми присущими ему особенностями, внимательным отношением к его чувствам и потребностям, предоставлением возможности свободного выбора и личной самостоятельности; развитием собственной активности ребёнка, стимулированием проявлений инициативы и участия в осуществлении ежедневной деятельности,

расширением границ самостоятельности. Основной принцип работы: помощи столько, сколько необходимо, самостоятельности столько, сколько возможно [5; 12].

Психолого-педагогические условия: содержательный компонент

Содержание деятельности определяется программой учебного проживания, включающей разделы:

– самообслуживания (уход за собой, своими вещами, пользование бытовыми приборами, приготовление пищи с помощью кухонной техники);

– коммуникации и взаимодействия (использование адекватных и понятных средств коммуникации во взаимодействии со взрослыми, сверстниками, при посещении объектов социальной инфраструктуры, в общественных местах, навыков гостеприимства и навыков заботы о других людях);

– самоорганизации (навыки ответственного отношения к личным вещам и личному пространству, умение делать выбор, навыки планирования и соблюдения планов, умение совершать действия по собственной инициативе, умение принимать коллективные решения и учитывать выбор других воспитанников).

Реализация программы способствует накоплению ребёнком собственного уникального опыта, в том числе опыта непосредственного взаимодействия с бытовой техникой и бытовыми предметами, а также достижению максимально возможного для него уровня самостоятельности, включая инициацию действия, контроль результата в данных сферах, и появлению навыков, применимых в повседневной жизни, а также предпосылок элементарной трудовой деятельности.

Инструментом для индивидуализации освоения программы учебного проживания является индивидуальный маршрут. В маршруте в соответствии с функциональными возможностями и зоной ближайшего развития воспитанника определяются индивидуальные задачи в разные периоды (учебное проживание в тренировочной квартире и проживание в группе). Формулировка задач характеризует уровень самостоятельности воспитанника, уровень помощи со стороны педагогов, необходимые индивидуальные средства альтернативной коммуникации. Учёт индивидуальных особенностей, интересов и потребностей воспитанника отражается не только при постановке задач, но и при планировании необходимых для ее реализации действий, при оценке динамики развития ребёнка и в ежедневном взаимодействии с ним.

Психолого-педагогические условия: технологический компонент

Деятельность команды специалистов можно представить в виде последовательности шагов.

Первый шаг – определить актуальный уровень социального функционирования, развития социально-бытовых навыков и представлений.

Второй шаг – поставить задачи на период учебного проживания в тренировочной квартире, закрепив их в индивидуальном маршруте.

Третий шаг – реализовать индивидуальный маршрут на этапе учебного проживания в тренировочной квартире.

Четвёртый шаг – оценить полученные результаты и на их основе поставить индивидуальные задачи развития на период проживания в группе.

Пятый шаг – реализовать индивидуальный маршрут на этапе проживания в группе.

Далее этапы, начиная со второго, чередуются.

Показателями успешности работы специалистов являются индивидуальные достижения воспитанников, изменения в реальной жизни, причём не только появление сформированного навыка, но и повышение вовлечённости ребёнка в те или иные виды деятельности.

Организационные условия: организационно-бытовые

1) наличие помещения, обустроенного по типу квартиры. Тренировочная квартира имеет прихожую, кухню, две жилые комнаты, туалет, душевую. Есть бытовая и кухонная техника;

2) ротация проживающих. Время проживания в тренировочной квартире составляет три недели. Таким образом, у каждого воспитанника происходит чередование периодов проживания в группе и в тренировочной квартире;

3) работа воспитателей в тренировочной квартире с меньшим количеством детей, чем в группе. Воспитанники проживают по четыре человека (по двое в каждой комнате);

4) оснащённость тренировочной квартиры коллективными и индивидуальными средствами коммуникации, обучения и оценки достижений воспитанников (визуальный календарь, визуальное расписание, визуальные инструкции, коммуникативные карточки, карты предпочтений, средства для сбора обратной связи и др.).

Организационные условия: организационно-управленческие

1) согласованность действий междисциплинарной команды специали-

стов. Большая часть работы специалистов проводится не в форме занятий с заданиями, а в обычных бытовых ситуациях;

2) реализация модели «равный учит равного». Одновременно в тренировочной квартире могут проживать воспитанники с опытом и без него;

3) наличие локальных нормативных актов, закрепляющих основные условия формирующей среды в тренировочной квартире. Отметим наиболее важные моменты, которые должны быть отражены в этих документах: цели и задачи учебного проживания в тренировочной квартире; перечень специалистов, включённых в эту деятельность; принципы деятельности; порядок организации деятельности, включая алгоритм заселения в тренировочную квартиру и формы взаимодействия специалистов разного профиля, работающих в учреждении и включённых в деятельность; основное содержание деятельности, особенно содержание индивидуальных встреч специалистов с воспитанниками и занятий с обратной связью.

В настоящий момент времени тренировочная квартира в ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» действует семь месяцев. За это время опыт учебного проживания получили 22 воспитанника с выраженными интеллектуальными нарушениями вследствие умеренной и тяжёлой умственной отсталости, органических поражений головного мозга, некоторых форм детского аутизма. У большинства воспитанников интеллектуальные нарушения сочетались с нарушениями эмоциональной сферы и поведения, у 2 человек – с поражениями опорно-двигательного аппарата. 8 воспитанников проживали в трениро-

вочной квартире дважды, и один воспитанник – три раза.

Для оценки влияния формирующей среды были разработаны методики: шкала «Оценка сформированности социально-бытовых представлений», «Шкала самостоятельности», содержание адаптирована методика «4-й лишний».

Шкала «Оценка сформированности социально-бытовых представлений» включала три субшкалы: ориентировку (выбор изображения помещения по названию), выделение предмета (выбор изображения предмета по названию), понимание назначения предмета (показ или называние действия, характеризующего назначение предмета, по его изображению).

Диагностический материал представлял собой фотографии формата А4 бытовых предметов (18 фотографий: утюг, чайник, пылесос, гладильная доска, телевизор, холодильник, стиральная машина, ноутбук, мультиварка, блендер, микроволновая печь, индукционная плита, кровать, сушилка для белья, вафельница, разделочная доска) и помещений квартиры (4 фотографии: кухня, прихожая, спальня, туалет).

Сначала ребёнку предлагаются 4 фотографии с изображениями помещений тренировочной квартиры и задаётся вопрос: «Где кухня (прихожая, спальня, туалет)?». Оценка двухбалльная: 0 – не показал или показал неправильно, 1 – показал правильно.

Далее ребёнку предлагаются наборы по 4 фотографии с изображениями бытовых предметов и задаётся вопрос: «Где утюг (чайник, пылесос, холодильник)?». Оценка двухбалльная: 0 – не показал или показал неправильно, 1 – показал правильно.

Далее предъявляется фотография бытового предмета и задаётся вопрос: «Зачем нам утюг (чайник, пылесос, холодильник)?». Оценка трёхбалльная: 0 – не понимает (не объясняет) назначения предмета, 1 – показывает жестом назначение предмета, 2 – называет назначение предмета.

В заключение подсчитывается общий балл по методике (диапазон от 0 до 58 баллов).

Методика «4-й лишний» включает 12 наборов карточек с бытовыми предметами или продуктами, соответствующих трём уровням обобщения:

– нулевой уровень – ситуативное обобщение по месту близкого расположения: 1) кран с водой, мыло, зубная паста, подушка; 2) кровать, подушка, одеяло, вешалка; 3) стол, стул, настольная лампа, раковина; 4) холодильник, молоко, яйцо, кастрюля;

– первый уровень – обобщение по функциональному назначению, когда предметы нужны для выполнения какого-либо действия: 1) зубная паста, зубная щетка, кран с водой, вилка; 2) утюг, гладильная доска, полотенце, мясорубка; 3) стиральная машина, футболка, порошок, чайник; 4) нож, яйцо, сковорода, пылесос;

– второй уровень – доступная категоризация: 1) диван, микроволновка, мясорубка, чайник; 2) вилка, ложка, ножик, чашка; 3) сковорода, тарелка, чашка, блендер; 4) кровать, стол, стул, стиральная машина.

Воспитаннику предлагают набор карточек и просят убрать лишнюю, по его мнению, карточку. После выполнения ребёнка просят объяснить, почему он убрал именно эту карточку. Оценка уровня обобщения проводится после пояснений ребёнка.

Всего предполагается 12 наборов. В зависимости от возможностей ребёнка количество наборов можно сократить, но их должно быть не менее шести.

Критерии оценки:

0 – если у ребёнка нет пояснения, или оставшиеся предметы не могут быть объединены ни по какому признаку;

1 – если оставшиеся предметы объединены местом их расположения, привычным для ребёнка (обычно он видит эти предметы вместе). Например, кран, мыло, тюбик пасты находятся на раковине, лишнее – кастрюля;

2 – если оставшиеся предметы объединены действием, для выполнения которого они необходимы. Например, яйцо, миска, венчик – чтобы взбить яйцо, лишнее – табурет;

3 – если оставшиеся предметы относятся к одной категории. Например, шкаф, стул, стол – мебель, лишнее – платье. Или в пояснении они объединены по какому-либо признаку, соответствующему всем оставшимся предметам: цвет, размер, форма и т. д.

В заключение подсчитывается средний балл по числу предъявленных наборов карточек.

«Шкала самостоятельности» направлена на мониторинг изменений в базовой и инструментальной повседневной активности в течение учебного проживания в тренировочной квартире [4]. Методика разработана на основе *Independent Living Scale* («Шкала независимого проживания»), созданной Калифорнийским центром реабилитации больных с органическими поражениями головного мозга [15].

Мы адаптировали методику под целевую группу (сироты с выраженной интеллектуальной недостаточностью, воспитываемые в организации), за-

дачу подготовки к выходу из учреждения и конкретные условия тренировочной квартиры.

Основной блок методики включает 11 субшкал, фиксирующих навыки воспитанников: еда, посуда, безопасность, досуг, уборка, гигиена (утро), гигиена (вечер), одевание, раздевание, пользование туалетом, бытовые дела и использование бытовой техники.

В субшкалы были добавлены навыки, овладение которыми затруднено в условиях интернатного учреждения, но возможно в условиях учебного проживания: накладывать еду (и не только себе), сервировать стол, включать и выключать свет, стучать перед тем, как зайти в комнату, открывать шторы, закрывать дверь (ключом), проветривать комнату и др. Были добавлены коммуникативные навыки и навыки самоорганизации (планирование по визуальному расписанию).

Субшкала «бытовые дела и использование бытовой техники» включает отдельные компоненты навыков использования бытовых приборов (пылесос, стиральная машина, утюг, чайник, микроволновка, мультиварка и др.).

Оценка навыков происходит ежедневно по шкале от 0 до 6 баллов в зависимости от объёма (минимальная или периодическая) и вида (физическая или словесная) необходимой помощи: 0 – помощь не требуется; 1 – минимальная помощь словами, жестами, картинкой; 2 – периодическая помощь словами или жестами; 3 – минимальная физическая помощь; 4 – периодическая физическая помощь; 5 – руководство; 6 – неспособность выполнить задачу.

По каждой из субшкал подсчитываются сумма баллов по дням и сред-

ний балл за день (общая сумма баллов за день делится на количество ячеек, в которых проставлены цифры), на основе которых анализируется динамика изменений в течение одного периода проживания.

За весь период проживания подсчитывается общий (итоговый) уровень необходимой помощи (средний балл за все дни, для которых есть числовые значения), что даёт возможность сравнивать изменения в разные периоды проживания.

Шкала была разбита на несколько форм для разных наблюдателей (воспитатель, помощник воспитателя, внешний наблюдатель), что позволило охватить весь день в течение нескольких недель учебного проживания. Была добавлена форма шкалы для внешних наблюдателей (заполняется один раз в неделю), включающей фиксацию особенностей воспитательной позиции сопровождающего детей педагога и его взаимодействия с воспитанниками, а также предоставления воспитаннику возможности сделать выбор и проявить самостоятельность.

Перейдём к описанию полученных результатов. В целом по шкале «Оценка сформированности социально-бытовых представлений» и отдельно по её субшкалам был зафиксирован рост средних показателей при сравнении данных диагностики воспитанников до их проживания в тренировочной квартире (декабрь 2017 г.) и данных после проживания (май 2018 г.) – см. рис. 1.

Воспитанники, проживавшие в квартире, составляют неоднородную группу по своим функциональным и интеллектуальным возможностям, поэтому нам было важно не столько сравнить средние значения, сколько

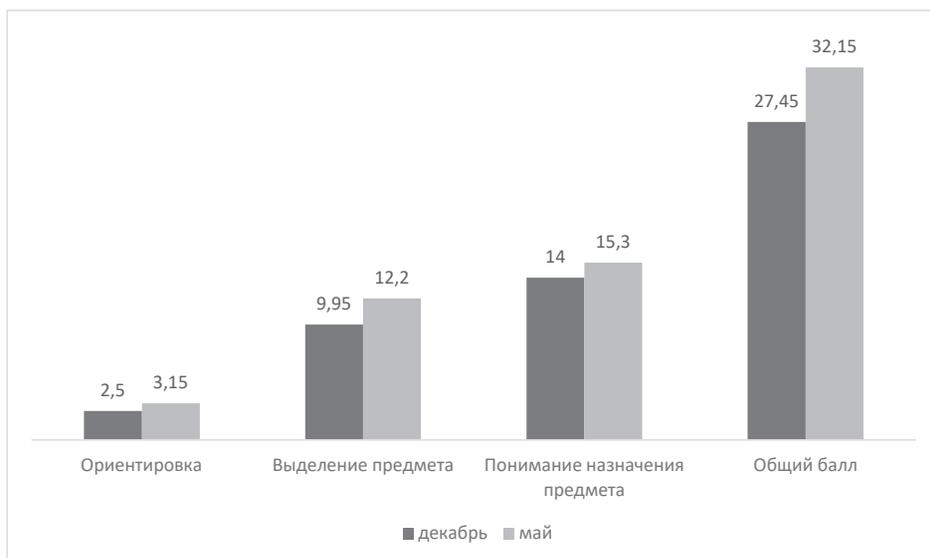


Рис. 1. Сравнение средних показателей субшкал шкалы «Оценка сформированности социально-бытовых представлений»

установить направленность и выраженность изменений индивидуальных показателей до и после проживания в квартире. По нашей гипотезе показатели по субшкалам и в целом по шка-

ле после проживания в тренировочной квартире должны превышать значения показателей до проживания. Для проверки данной гипотезы мы использовали Т-критерий Вилкоксона (см. табл. 1).

Таблица 1

Расширение социально-бытовых представлений после проживания воспитанников в тренировочной квартире

Параметр	Т-Вилкоксона эмпирическое	Т-Вилкоксона критическое (n = 20) (для двоих заданя не доступны)	Сравнение $T_{эмп}$ и $T_{кр}$	Уровень значимости, p
Ориентировка (выбор изображения помещения по названию)	12	43	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Выделение предмета (выбор изображения предмета по названию)	5,5	43	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Понимание назначения предмета (показ или называние действия, характеризующего назначение предмета, по его изображению)	63	60	$T_{эмп} > T_{кр}$	нет
Общий балл по методике	26	43	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01

По результатам проведённого анализа можно сказать, что воспитанники после проживания в тренировочной квартире лучше различают отдельные помещения (кухню, спальню, туалет, прихожую), лучше узнают на картинках предметы бытовой и кухонной техники и в целом имеют более высокие показатели сформированности социально-бытовых представлений. Лучшее распознавание помещений и предметов, используемых в быту, на наш взгляд, связано с получением воспитанниками во время проживания в тренировочной квартире непосредственного повседневного опыта их использования, сопровождаемого словесным и визуальным (визуальные инструкции и помощники) обозначением со стороны взрослого.

Улучшение понимания назначения предметов, изображённых на картинках, пока можно зафиксировать только как тенденцию.

В то же время среди выявленных различий в показателях до и после

проживания в тренировочной квартире существенными являются только различия в распознавании отдельных помещений квартиры ($U - \text{Манна-Уитни}_{\text{ЭМП}} = 114, n = 20, p = 0,05$). Различия в показателях распознавания предметов таковыми не являются. На наш взгляд, это связано, с одной стороны, с меньшим количеством помещений по сравнению с количеством предметов (4 и 18 соответственно), а с другой стороны, с большей частотой использования помещений в течение дня по сравнению с предметами.

Косвенно наше предположение о том, что для улучшения распознавания предметов бытовой и кухонной техники и понимания их назначения требуется больше времени проживания в квартире, подтверждает сравнение «величины прироста» показателей у воспитанников, проживших в квартире один раз, и воспитанников, проживших в квартире более одного раза (см. рис. 2). Напомним, что срок одного проживания в квартире составляет три недели.

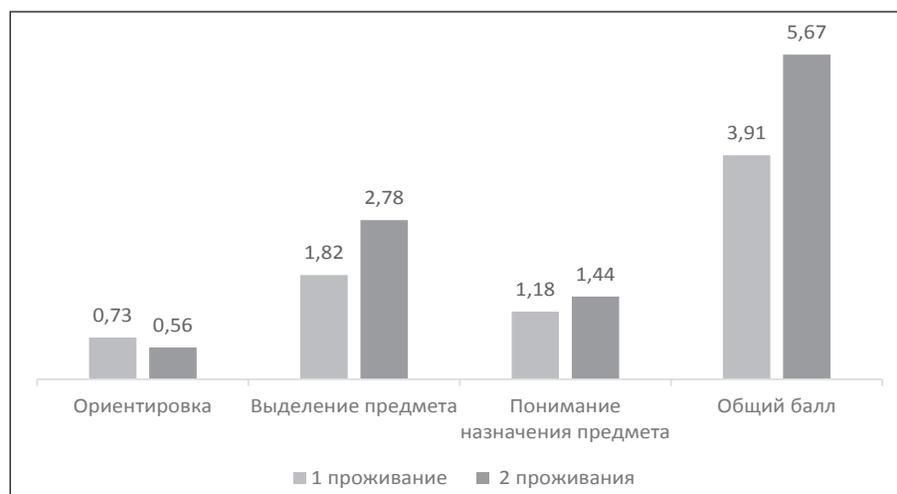


Рис. 2. «Величина прироста» показателей по субшкалам шкалы «Оценка сформированности социально-бытовых представлений» у воспитанников с разным сроком проживания в тренировочной квартире

По обеим субшкалам, связанным с распознаванием предметов бытовой и кухонной техники и пониманием их назначения, «величина прироста» показателей больше у воспитанников, проживших в квартире более одного раза.

Ещё одним косвенным свидетельством улучшения понимания назначения предметов, используемых в быту, под влиянием опыта, полученного во время проживания в квартире, являются результаты сравнительного анализа данных, полученных по методике «4-й лишний» до и после проживания в квартире. После проживания в тренировочной квартире воспитанники лучше справляются с заданиями и имеют более высокие баллы, чем до проживания (T -критерий Вилкоксона- $T_{эмп} = 27,5$, $T_{эмп} < T_{кр}$, $p = 0,01$). При этом

обобщение предметов происходит по включению их в одно и то же бытовое действие (уборка, приготовление пищи и т. д.), а не по категориям (мебель, посуда и т. д.) или по привычному местонахождению всех предметов в одном месте (например, полка в ванной).

Как мы уже писали выше, проживание в тренировочной квартире влияет не только на формирование социально-бытовых представлений, но и на развитие навыков повседневной базовой и инструментальной активности, что приводит к снижению уровня помощи, необходимой ребёнку. Для проверки гипотезы, что уровень необходимой помощи ребёнку в конце проживания в тренировочной квартире будет ниже, чем в начале проживания, мы использовали T -критерий Вилкоксона (см. табл. 2).

Таблица 2

Уменьшение объёма помощи, необходимой ребёнку, после проживания в тренировочной квартире

Параметр	T -Вилкоксона эмпирическое	T -Вилкоксона критическое ($n = 22$)	Сравнение $T_{эмп}$ и $T_{кр}$	Уровень значимости, p
Еда	50	55	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Посуда	10	55	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Безопасность	9	55	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Досуг	23	55	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Уборка	1	55	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Гигиена (утро)	84	75	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо
Гигиена (вечер)	98	75	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо
Одевание	140	75	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо
Раздевание	137	75	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо
Пользование туалетом	91	75	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо
Пылесос	1	7 ($n = 11$)	$T_{эмп} < T_{кр}$	0,01
Микроволновка	11	10 ($n = 10$)	$T_{эмп} > T_{кр}$	не значимо

Основываясь на результатах проведённого анализа, сферы, в которых

проходила оценка уровня необходимой ребёнку помощи, можно поделить

на две равные группы. Первая группа – сферы, для которых наше предположение оказалось верным, вторая группа – сферы, в которых наше предположение не подтвердилось. К первой группе относятся сферы «Еда», «Посуда», «Безопасность», «Досуг», «Уборка», «Пользование пылесосом». В этих сфе-

рах ребёнку в конце проживания требуется меньше помощи, чем в начале. При этом практически во всех сферах, за исключением сферы «Пользование пылесосом», выявленные различия в показателях уровня необходимой помощи являются существенными (см. табл. 3).

Таблица 3

**Результаты проверки с использованием критерия Манна-Уитни
значимости выявленных различий в разных сферах**

Сфера оценки	U – Манна-Уитни эмпирическое	U-Манна – Уитни критическое (n = 22)	Сравнение $U_{эмп}$ и $U_{кр}$	Уровень значимости, p
Еда	168	171	$U_{эмп} < U_{кр}$	0,05
Посуда	128,5	142	$U_{эмп} < U_{кр}$	0,01
Безопасность	83,5	142	$U_{эмп} < U_{кр}$	0,01
Досуг	169	171	$U_{эмп} < U_{кр}$	0,05
Уборка	88	142	$U_{эмп} < U_{кр}$	0,01
Гигиена (утро)	235	171	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Гигиена (вечер)	225	171	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Одевание	241	171	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Раздевание	238	171	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Пользование туалетом	237	171	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Использование пылесоса	39,5	30 (n = 11)	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо
Использование микроволновки	41	23 (n = 10)	$U_{эмп} > U_{кр}$	не значимо

Ко второй группе относятся сферы «Гигиена (утро)», «Гигиена (вечер)», «Одевание», «Раздевание», «Пользование туалетом», «Использование микроволновки». В этих сферах снижения уровня необходимой помощи в конце проживания отмечено не было. С одной стороны, это связано с тем, что развитию гигиенических навыков, навыков одевания и раздевания достаточно внимания уделяется при проживании ребёнка в воспитательной группе и уровень их развития при-

ближен к максимально возможному для ребёнка, с другой стороны, с тем, что части детей уже в начале проживания не требовалась помощь со стороны взрослого в этих сферах. В дальнейшем необходимо будет провести анализ по группам детей отдельно в зависимости от оценки уровня необходимой помощи в начале проживания в тренировочной квартире.

Отметим, что использование в исследовании контрольной группы для проверки выдвинутых гипотез было

невозможным из-за явно более низкого уровня функциональности воспитанников, не проживавших в тренировочной квартире.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

– методики, разработанные и адаптированные для целей исследования, позволяют оценивать динамику развития навыков базовой и инструментальной повседневной активности и сформированности социально-бытовых представлений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями;

– гипотезы о влиянии проживания воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями в тренировочной квартире на развитие навыков базовой и инструментальной повседневной активности и сформированность социально-бытовых представлений получили частичное подтверждение;

– для дальнейшей проверки выдвинутых гипотез необходимо провести дополнительный анализ по группам детей с разным уровнем функциональных возможностей и провести дополнительное исследование с использованием контрольной группы.

В заключение хотелось бы отметить, что результаты исследования имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Так как, с одной стороны, позволяют лучше понять особенности процесса формирования навыков и представлений у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, а с другой стороны, разработанные инструменты могут быть использованы на практике для оценки индивидуальных достижений детей с выраженными нарушениями развития.

Статья поступила в редакцию 02.08.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылева И.А. Исследование качества жизни воспитанников детского дома // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 61–67.
2. Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Апробация модели учебного сопровождаемого проживания воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью в рамках партнерского проекта [Электронный ресурс] // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 1. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20350/view> (дата обращения: 18.07.2018).
3. Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Подготовка воспитанников интернатных учреждений к самостоятельной жизни // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 6–15.
4. Бобылева И.А., Русаковская О.А., Заводилкина О.В. «Шкала самостоятельной жизни» как метод оценки эффективности учебного сопровождаемого проживания детей-сирот, страдающих умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Поляковские чтения–2018. Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 90-летию Ю.Ф. Полякова): сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, 15–16 марта 2018 г. / под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной, С.Н. Еникполова. М., 2018. С. 81–83.
5. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области. Псков, 2014. 114 с.
6. Грудинина О.А., Шульга Т.И. Взаимосвязь семейного благополучия и уровня жизнен-

- ной удовлетворенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 2. С. 38–50.
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995. 112 с.
 8. Леонтьев Д.А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
 9. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.
 10. Маллер А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. М., 1990. 128 с.
 11. Развивающий уход за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: информационно-методический сборник для специалистов. М., 2017. 114 с.
 12. Хьюэтт Д., Ферт Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие: руководство: сборник статей / пер. с англ. М. Вольнской. СПб., 2018. 248 с.
 13. Шульга Т.И. Особенности подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ОВЗ, к передаче в замещающие семьи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 72–88.
 14. Шульга Т.И. Проблемы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в опекунах семьях // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 75–82.
 15. Persel C. The Independent Living Scale. The Center for Outcome Measurement in Brain Injury. [Электронный ресурс]. [2012]. URL: <http://www.tbims.org/combi/ils> (accessed: 04.02.2018).

REFERENCES

1. Bobyleva I.A. [The study of children's quality of life]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2013, no. 3, pp. 61–67.
2. Bobyleva I.A., Zavadilkina O.V. [Testing of a training model for accommodation of inmates of institutions for children-orphan with severe intellectual disabilities as part of a partnership project]. In: *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy* [Journal of educational research], 2018, vol. 3, no. 1. Available at: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20350/view> (accessed: 18.07.2018).
3. Bobyleva I.A., Zavadilkina O.V. [Training children in residential care to independent living]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 1, pp. 6–15.
4. Bobyleva I.A., Rusakovskaya O.A., Zavadilkina O.V. [“The scale of independent living” as a method of assessing the effectiveness of teaching followed by the accommodation of orphaned children suffering from moderate and severe mental retardation]. In: Zvereva N.V., Roshchina I.F., Enikopolov S.N., eds. *Polyakovskie chteniya–2018. Metodologicheskie i prikladnye problemy meditsinskoj (klinicheskoi) psikhologii (k 90-letiyu Yu.F. Polyakova): sbornik materialov nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, 15–16 marta 2018 g.* [Polakowski read-2018. Methodological and applied problems of medical (clinical) psychology (to 90-th anniversary of Yu. F. Polyakova). Scientific-practical edition. The collection of materials of scientific-practical conference with international participation 15-16 March, 2018]. Moscow, 2018, pp. 81–83.

5. *Vmeste k samostoyatel'noi zhizni: Opyt Tsentra lechebnoi pedagogiki i differentsirovannogo obucheniya Pskovskoi oblasti* [Together to independent living: Experiences of the Center for curative education and differentiated learning of Pskov region]. Pskov, 2014. 114 p.
6. Grudinina O.A., Shul'ga T.I. [The relationship of family well-being and level of life satisfaction of mothers raising children with disabilities]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2017, no. 2, pp. 38–50.
7. Zabramnaya S.D. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detei* [Psycho-pedagogical diagnosis of children]. Moscow, 1995. 112 p.
8. Leont'ev D.A. [Personal change for human development]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013, no. 3, pp. 67–80.
9. Leont'ev D.A. [Development of personality in norm and in difficult conditions]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014, vol. 10, no. 3, pp. 97–106.
10. Maller A.R. *Sotsial'no-trudovaya adaptatsiya gluboko umstvenno otstalykh detei* [Socio-labor adaptation of deeply mentally retarded children]. Moscow, 1990. 128 p.
11. *Razvivayushchii ukhod za det'mi s tyazhelymi mnozhestvennyimi narusheniyami razvitiya* [Educational care for children with severe multiple disabilities. The information-methodical collection for professionals]. Moscow, 2017. 114 p.
12. Hewett D., Firth G., Barber M. The Intensive Interaction Handbook (Russ ed.: Volynskaya M., transl. *Intensivnoe vzaimodeistvie: rukovodstvo*. St. Petersburg, 2018. 248 p.).
13. Shul'ga T.I. [Specifics of training children-orphans and children left without parental care with disabilities for transfer to foster families]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2016, no. 1, pp. 72–88.
14. Shul'ga T.I. [Problems of adaptation in foster families of children left without parental care, including those with disabilities]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2016, vol. 21, no. 4, pp. 75–82.
15. Persel C. The Independent Living Scale. The Center for Outcome Measurement in Brain Injury. [2012]. URL: <http://www.tbims.org/combi/ils> (accessed: 04.02.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бобылева Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии образования, специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»;
e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Заводилкина Ольга Владимировна – старший научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии образования, специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»;
e-mail: kolega212@yandex.ru

Русаковская Ольга Алексеевна – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации;
e-mail: oarus74@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Bobyleva – PhD, Associate Professor, leading researcher at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education, the main specialist-expert of the charity fund of social assistance to children «Spread your wings!»;
e-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Olga V. Zavodilkina – senior researcher at the Institute for the Study of Childhood, Family and Education, a specialist-expert of the charity fund of social assistance to children «Spread your wings»;
e-mail: dlyavas28@rambler.ru

Olga A. Rusakovskaya – senior researcher at Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation;
e-mail: oarus74@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Русаковская О.А. Тренировочная квартира как формирующая среда для детей-сирот с ОВЗ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 60–74.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-60-74

FOR CITATION

Bobyleva I., Zavodilkina O., Rusakovskaya O. Model training apartment as a formative environment In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 60–74.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-60-74

УДК 159.9.316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-75-85

ОБРАЗЫ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ «БЭБИ-БУМЕРОВ»

Емельянова Т.П.¹, Белых Т.В.², Шабанова В.Н.²

¹ Институт психологии РАН

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

² Техническая академия Росатома

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

Аннотация. Статья посвящена анализу социально-психологических характеристик представителей поколения «Бэби-бумеров», выявлению групповых различий в их коллективной памяти и особенностях репрезентации настоящего и будущего. Выборка составила 105 респондентов в возрасте от 56 до 70 лет. Блок методик содержал 7 опросников. Результаты показывают, что, несмотря на значительную однородность социально-психологических характеристик представителей поколения «Бэби-бумеров», были обнаружены различные способы конструирования образов настоящего и будущего у приверженцев разных репрезентаций истории страны.

Ключевые слова: образ будущего, коллективная память, поколение «Бэби-бумеров», жизнестойкость.

IMAGES OF THE PAST, PRESENT AND FUTURE AMONG THE REPRESENTATIVES OF THE “BABY-BOOMER” GENERATION

T. Emelyanova¹, T. Belykh², V. Shabanova²

¹ Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

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

² Rosatom Technical Academy

21, Kurchatova ul., Obninsk, Kaluga region, 249031, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the analysis of the socio-psychological characteristics of the representatives of the “Baby-Boomer” generation, the identification of group differences in their collective memory and the features of the present and future representations. The sample consisted of 105 respondents aged from 56 to 70 years. The block of techniques contained 7 questionnaires. The results show that despite the considerable homogeneity of the socio-psychological characteristics of the representatives of the “Baby-Boomer” generation, various ways of constructing images of the present and the future among adherents of different representations of the history of the country were discovered.

Key words: image of the future, collective memory, the generation of “Baby-Boomers”, viability.

Связь репрезентаций прошлого и будущего, а также их роль в формировании социально-психологических характеристик поколенческих когорт в настоящем остаются мало изученной проблемой в науке. Между тем разнообразие вариантов репрезентации прошлого страны, множество способов конструирования сценариев будущего не могут не сказываться на современном психологическом состоянии общества в целом и его групп [1]. В контексте образа будущего нами изучались представления о будущем благосостоянии [3], Т.А. Нестиком исследовались механизмы построения образа будущего разными социальными группами [5]. Коллективная память как особый феномен изучается нами уже более 15 лет [2]. Однако связь этих явлений представляется важным источником для понимания особенностей ментальности групп и их социально-психологических свойств.

Коллективная память (понятие, введённое в 20-х гг. М. Хальбваксом) исследуется в социальной психологии преимущественно в контексте актуальных переживаний событий настоящего [10; 12; 13]. Коллективная память, согласно современным трактовкам, представляет собой разделяемые воспоминания об историческом прошлом, пропущенные через призму групповой идентичности, воссозданные с учётом и в контексте сегодняшних интересов и целей группы. Коллективный характер памяти обусловлен, с одной стороны, тем, что коллективные воспоминания конструируются в дискурсивном процессе, т. е. имеют интерсубъективный характер, а с другой стороны, являются атрибутом группы – они разделяются членами этой группы. Согласно

современным представлениям, «коллективная память состоит из разделяемых живых образов, знаний, верований, о коллективном прошлом. Она базируется на устной и неформальной передаче информации и рассказов, которые образуют “профанную историю”. Научная или формальная история питает эти образы прошлого, как наука питает социальные представления» [12, с. 540].

Между тем феномен коллективной памяти, вначале (согласно концепции М. Хальбвакса) понимавшийся как психологическая основа традиции, «цемент», скрепляющий менталитет общества, по итогам исследований последних десятилетий, скорее, предстаёт как «яблоко раздора» в общественном сознании, вызывая «войны памяти». Напрашивается предположение о существовании некоторых устойчивых векторов обыденного политического сознания, которые определяют те или иные трактовки прошлого в коллективной памяти социальных групп. Среди этих векторов можно выделить этатизм / гуманизм, консерватизм / либерализм, авторитаризм / демократизм, глобализм / национализм и др. Исследования показывают, что основной функцией коллективной памяти является поддержание позитивной идентичности группы [12, с. 541]. Это относится прежде всего к поколенческим когортам, особенностям их репрезентации времени.

В целом анализ современного состояния исследований представлений о времени показывает, что наименее изученным предметом являются социально-психологические механизмы связи коллективной памяти с образами будущего и с конструированием

сценариев коллективного будущего. Конструирование образа будущего исследователи также связывают с психологией поколений. Так, было показано, что всплеск националистических движений и ксенофобии среди молодёжи в России 1990–2000-х гг. характеризовался преувеличенно позитивной оценкой прошлого и глубоко пессимистическими, негативно-фаталистическими ожиданиями относительно будущего [5].

Мысль о том, что каждое поколение несёт на себе зримые следы социальных и политических событий эпохи своей юности, высказывал К. Маннгейм [4], вслед за которым в социальных науках сформировалось направление изучения поколенческих феноменов коллективной памяти [9; 10; 11]. Основная гипотеза К. Маннгейма касается того опыта юношеских лет и раннего периода взрослости, который «взят» в будущее с определённой степенью осознанности. Процесс формирования поколения как чего-то уникального и самобытного происходит в юношеские годы. Именно в этот момент у человека формируются собственные взгляды на общественно-политические явления. Характер поколения, сформированный событиями, происходившими во времена юности, оказывает решающее влияние на всю последующую жизнь людей [6, с. 47]. Определение границ поколений («Молчаливое поколение», «Бэби-бумеры», поколения «X», «Y», «Z»), предложенное американскими авторами У. Штраусом (William Strauss) и Н. Хоузом (Neil Howe), было адаптировано в России [8] и получило широкое распространение. В нашем исследовании образов прошлого, настоящего, будущего было выбрано по-

коление, уже достигшее пенсионного возраста, прошедшее основные этапы социализации, в том числе её трудовую стадию, чья юность пришлась на годы хрущёвской «оттепели» и начало брежневского периода в истории страны – поколение «Бэби-бумеров» (1943–1963 гг. рожд.), получившее своё название из-за послевоенного всплеска рождаемости.

Предмет нашего исследования – характеристики ментальности представителей поколения «Бэби-бумеров», включая особенности их коллективной памяти, а также репрезентации настоящего и будущего.

Целью исследования стали выявление социально-психологических характеристик, имеющих отношение к репрезентации исторического времени, у представителей поколения «Бэби-бумеров», обнаружение внутригрупповых различий в их коллективной памяти и особенностей репрезентации настоящего и будущего в выделенных группах.

Задачи исследования:

1. Определить социально-демографические и социально-психологические характеристики представителей поколения «Бэби-бумеров».
2. Выявить образы коллективной памяти респондентов, касающиеся истории России, их предпочтения тех или иных периодов истории и выдающихся личностей.
3. Выделить группы респондентов в соответствии с указанными ими предпочтениями тех или иных периодов истории России, сравнить группы по типичным для них социально-психологическим характеристикам личности и по чертам образов настоящего и будущего России.

Методики. Для анализа черт поколения применялись авторская разработка «Характеристики поколений» (Т.П. Емельянова, Т.В. Дробышева, Т.А. Нестик), тест «Социальные аксиомы» (К. Люн и М. Бонд в адаптации А.Н. Татарко и Н.М. Лебедевой) [7] и краткий тест жизнестойкости (Е.Н. Осин, Е.Н. Рассказова) [6]. С целью изучения структуры ценностных ориентаций была использована методика Е.Б. Фанталовой. Для выявления представлений коллективной памяти о событиях прошлого применялся авторский шкальный опросник «Исторические периоды прошлого, значимые для настоящего». Для анализа особенностей исторического сознания использовались методики «Связь времен», «Оценка прошлого, настоящего и будущего России» (в модификации Т.А. Нестика). Для определения социально-демографических характеристик респондентов им был предложен блок вопросов, касающихся их пола, возраста, уровня образования и субъективного экономического статуса.

В исследовании приняли участие 105 респондентов, среди которых 52 мужчины и 53 женщины в возрасте от 56 до 70 лет. Для решения первой задачи были определены основные социально-демографические характеристики выборки: средний возраст респондентов составляет 58 лет; 74% респондентов имеют высшее образование, 20% – среднее специальное, остальные 6% – общее среднее или неполное среднее. Респонденты оценивали свой уровень материального благосостояния по 7-балльной шкале (где 1 – очень низкий, 7 – очень высокий). 36% оценили его как средний, 27% – выше среднего, 23% – ниже сред-

него, 8% – высокий, 6% – низкий. При этом степень их удовлетворённости своим материальным благосостоянием, которую респонденты оценивали аналогичным образом по 7-балльной шкале, распределяется иначе: только 17% обнаруживают среднюю степень удовлетворённости, удовлетворены им выше среднего 33% и 50% не удовлетворены уровнем своего материального благосостояния, т.е., согласно усреднённым данным, самооценка материального благосостояния респондентов находится немного выше среднего уровня (4,1 балла), а степень их удовлетворённости своим материальным благосостоянием ниже – 3,7 балла.

Социальный портрет представителей поколения «Бэби-бумеров» был дополнен их социально-психологическими характеристиками: в частности, оценками своего поколения (опросник «Характеристики поколений», включавший 27 определений психологических качеств) по 5-ти балльной шкале (анализировались значения по медиане). Так, представители исследуемого поколения считают, что наиболее типичными для них являются такие качества, как активность, терпеливость, оптимизм, работоспособность, жизнелюбие, целеустремлённость, ответственность, гордость, энтузиазм, бережливость, самоотверженность, доверие к людям, принципиальность, ориентация на достижение и чувство долга.

Анализ ценностных ориентаций (ЦО) представителей поколения «Бэби-бумеров» показал, что ядро ценностной структуры составляют ценности здоровья (1 ранг), счастливой семейной жизни (2 ранг), наличие хороших и верных друзей (3 ранг) и цен-

ность активной, деятельной жизни (4 ранг). Высокая значимость активной жизни в сознании респондентов, завершающих или завершивших свою трудовую деятельность, может выполнять функцию совладания с их изменяющимся образом жизни. Кроме того, высокая значимость активной жизни может рассматриваться и как специфичная для представителей этого поколения, чьё детство, подростковый возраст и ранняя юность пришлись на период «оттепели», период политического обновления общества.

Анализ социально-психологических особенностей поколения «Бэби-бумеров» предполагал и изучение уровня жизнестойкости респондентов, включая как общий показатель жизнестойкости, так и три базовых компонента жизнестойкости: вовлечённость, контроль и принятие риска (тест жизнестойкости Е.Н. Осина и Е.Н. Расказовой). Мы исходили из интерпретации этих компонентов авторами: «Вовлечённость – это вера человека в то, что благодаря активному участию в происходящем он может найти в жизни нечто интересное и ценное для себя. Контроль – это убеждение в том, что благодаря собственной активности человек способен влиять на последствия происходящих вокруг него событий. Принятие риска – это убеждение в том, что любой опыт, даже негативный, ценен сам по себе как возможность чему-то научиться, а следовательно, не стоит бояться возможной неудачи. Противоположностью вовлечённости, контроля и принятия риска являются, соответственно, отчуждение (невовлечённость в происходящее), бессилие (неверие в собственные силы) и неуверенность (стремление оставаться в

безопасности путём избегания риска, связанного с осуществлением новых возможностей)» [6, с. 43]. По результатам нашего исследования, в среднем показатель общей жизнестойкости по выборке составляет 24 балла, что свидетельствует о высоком уровне жизнестойкости респондентов. Средние значения по шкалам: вовлечённость – 8,9 баллов, контроль – 7,4 балла, принятие риска – 7,7 балла, что значительно выше средних значений.

Важной для целей нашего исследования социально-психологической характеристикой изучаемого поколения являются их представления о связи прошлого, настоящего и будущего России. С помощью методики «Связь времен» были получены данные о том, как респонденты видят воздействие исторического прошлого на конструирование образа будущего. Респонденты в большинстве своём сходятся в оценке суждений о существовании причинно-следственных связей между различными эпохами в истории России: «Знание истории дает возможность извлечь уроки для будущего», «Не понимая своего прошлого, нельзя построить будущего», «Будущее нашей страны предопределено ее прошлым», но при этом считают будущее России непредсказуемым.

Для решения второй задачи нашего исследования респондентам был предложен ряд вопросов, выявляющих образы коллективной памяти, касающиеся истории России. Специальный блок анкеты был посвящён определению отношения респондентов к ряду периодов в истории России, которые политически, экономически, социально и культурно различаются между собой. В данном блоке респондентам пред-

лагалось по 5-балльной шкале оценить 9 исторических периодов, начиная с XVIII в. и заканчивая новейшей историей. В числе данных периодов правление Петра I, екатерининское время, правление Александра II, большевистская революция, сталинская эпоха, хрущёвская оттепель, брежневский период, перестройка, правление Б.Н. Ельцина. Респондентам необходимо было оценить ту степень, в которой каждый из предложенных периодов потенциально мог бы стать образцом для современной России. Согласно полученным данным, самым популярным и набравшим наивысшие оценки историческим периодом, который «мог бы стать образцом для настоящего», оказался период правления Петра I (в среднем 4,1 балла из 5). Далее идёт екатерининское время – 3,8 балла в среднем, замыкает первую тройку правление Александра II с 3,3 баллами. Несмотря на то, что многие респонденты, комментируя данный вопрос анкеты, указывали на то, что в каждом историческом периоде могут быть позитивные характеристики и особенности, которые могли бы служить образцом для настоящего России, в наименьшей степени к «образцовым» периодам были отнесены правление Б.Н. Ельцина (1,6 балла) и большевистская революция (1,7 балла).

Далее респондентам предлагалось ответить на вопрос о будущем России, о том, хотели бы они видеть Россию такой, какой она была во времена предложенных для оценки (по 5-балльной шкале) следующих исторических периодов: дореволюционное время, после февральской революции, после октябрьской революции, сталинское время, хрущёвская оттепель, брежнев-

ское время, время перестройки, ельцинский период.

Результаты показывают, что ни один из периодов новейшей истории после свержения самодержавия не оценивается респондентами как желательный для страны, а наиболее высокие оценки получило дореволюционное время (3,3 балла). Среди периодов новейшей истории как наиболее приемлемые оцениваются брежневское время (2,7 балла) и хрущёвская оттепель (2,6 балла). К наименее популярным периодам относятся периоды после февральской революции (1,6 балла), а также ельцинский период (1,6 балла).

«Персонифицированная» история России в коллективной памяти наших респондентов изучалась качественным методом свободного воспоминания. Для выявления предпочтений исторических деятелей прошлого респондентам давалась инструкция: «Назовите, пожалуйста, личности в истории России, которыми люди будут гордиться в будущем». Предлагалось записать пять имён в порядке предпочтения. Представители изучаемого поколения на первое место поставили Петра I (26% выборки), затем следуют В.В. Путин (18% респондентов), А.С. Пушкин (10%), М.В. Ломоносов (6%), М.И. Кутузов (8%), Г.К. Жуков (6% выборки) и Ю.А. Гагарин (8% выборки).

Для решения третьей задачи было произведено группирование респондентов согласно выбранным ими периодам истории, которые могли бы стать образцом для настоящего. Были выделены две наиболее многочисленные группы респондентов в соответствии с обозначенными ими предпочтениями тех или иных исторических периодов. Первая и большая по составу группа

респондентов считает, что образцом для настоящего могли бы стать преобразования времён Петра I, а также екатерининское время. Результаты анализа полученных ответов продемонстрировали, что респонденты, которые ставили периоду преобразований Петра I наивысшую оценку, столь же высоко оценивали екатерининское время. Условно определим их как сторонников модернизации в России. Численность данной группы составляет 60 человек. Вторая группа отдаёт предпочтение брежневскому периоду и хрущёвской оттепели, и её численность – 20 человек. Это сторонники консервативной стратегии. Задача этого этапа исследования состояла в выявлении особенностей образов прошлого, настоящего и будущего в каждой из групп. Для этого использовалась методика семантического дифференциала (оценка по 7-ми-балльной шкале).

Респонденты как первой, так и второй групп в оценке прошлого России показали, что представляют его преимущественно как светлое, прекрасное, успешное, осмысленное, своё, насыщенное событиями, а также заслуживающее гордости. Настоящее России респонденты первой группы представляют в среднем как, скорее, неуспешное (3,9 балла), бессмысленное (4,1), бедное событиями, в отличие от респондентов второй группы, которые оценивают настоящее как успешное (4,3), хотя и небогатое событиями. При этом и первая, и вторая группы склоняются к оценке настоящего как светлого и прекрасного времени (соответственно 4,0 и 4,1 балла), проявляя оптимизм, хотя и с критическими нотками. Будущее России для респондентов обеих групп представляется в

наибольшей степени как непредсказуемое (4,7 и 4,3 соответственно). Первая группа (в отличие от второй) считает, что оно в значительной степени зависит от нас (4,3 и 3,4 соответственно).

Значимые различия обнаружилось между группами в данных теста «Социальные аксиомы» [7]. Представители двух групп различаются по выраженности шкал «Религиозность» и «Социальный цинизм». Различия получены при помощи расчёта критерия Манна-Уитни на уровне значимости $p = 0,05$. У группы, предпочитающей эпоху Петра I, значения этих шкал ниже, чем у представителей, импонирующих брежневскому и хрущёвскому периодам. Это свидетельствует о том, что первая группа в меньшей степени, чем вторая, склонна объяснять мир действием сверхъестественных сил и при этом отрицательно относится к разрушительным воздействиям власти и авторитета, являющихся следствием богатства или возраста [7, с. 136].

В целом, как показывают результаты исследования, репрезентация прошлого представителями поколения «Бэби-бумеров» довольно однородна по содержанию. Более половины из них считают образцом для настоящего периоды правления Петра I, Екатерины II и Александра II, т. е. эпохи правления царей-реформаторов. Группа респондентов, дающих подобные оценки, видит будущее России как непредсказуемое и противоречивое. Менее значительная по численности, но всё же составляющая почти 20% респондентов группа иначе оценивает прошлое России и выбирает иные образцы для настоящего. Это хрущёвский и брежневский периоды в новейшей истории России, характеризующиеся относи-

тельно гуманным консерватизмом советского образца. Во второй группе образ будущего выглядит значительно более оптимистичным и исполненным надежд, хотя и непредсказуемым. Кроме того, образ настоящего в этой группе также более позитивен. В ходе изучения чувств, которые возникают у респондентов в силу их принадлежности к гражданам России, выяснилось, что результаты второй группы также имеют ряд отличий. Респонденты, вошедшие во вторую группу, не проявляют равнодушия по отношению к тому, что они являются гражданами России, в то время как в первой группе 18% респондентов указывают, что не испытывают никаких чувств в связи со своим гражданством, а гордость испытывают соответственно 55% и 47%. При этом гордость оказалась самым разделяемым чувством для обеих групп.

На основе результатов проведённого исследования могут быть сделаны следующие выводы.

1. Несмотря на общую невысокую степень удовлетворённости своим материальным благосостоянием и разделяемую всеми респондентами неуверенность в будущем, представители поколения «Бэби-бумеров» остаются людьми с выраженной ориентацией на ценность активной деятельной жизни, с высокой самооценкой, жизнестойкостью и развитым чувством гражданственности, хотя и наполняют её разным смыслом.

2. Наиболее предпочитаемыми историческими периодами, которые «могли бы стать образцом для настоящего», респондентами названы периоды, характеризующиеся реформаторским стилем правления: время Петра I, екатерининское время и прав-

ление Александра II. Та же тенденция подтвердилась в выборе личности в истории России, которой «люди будут гордиться в будущем» – это Пётр I. Советский период в истории страны в целом «проигрывает» в предпочтениях респондентов дореволюционному, но и у него обнаружилось сторонники, выбравшие в качестве «образцовых» брежневское время и хрущёвскую оттепель, т. е. периоды, характеризующиеся гуманно-консервативным стилем управления.

3. Несмотря на значительную однородность социально-психологических характеристик представителей поколения «Бэби-бумеров», были обнаружены различные способы конструирования образов настоящего и будущего у носителей разных репрезентаций истории страны. Группа с предпочтением радикально реформаторского стиля правления видит больше изъянов в актуальной ситуации в стране и более пессимистично представляет себе будущее, она в меньшей степени религиозна, чем вторая, и при этом отрицательно относится к разрушительным действиям власти и авторитета (по результатам теста «Социальные аксиомы»). Группа респондентов, предпочитающая гуманно-консервативный стиль управления, отличается более позитивной оценкой настоящего и строит более оптимистичный сценарий будущего.

Результаты проведённого исследования ставят новые вопросы: каковы социально-психологические механизмы формирования сценариев коллективного будущего на основе значимых для группы событий прошлого? Какое значение в этом плане имеет поколенческая идентификация, сравнение

судьбы своего поколения с судьбой других? Эти вопросы приобретают особую актуальность в связи с процессами укрепления национальной идентичности и формирования позитивных сценариев будущего.

Статья поступила в редакцию 31.07.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Верч Дж. Коллективная память // Междисциплинарные исследования памяти / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. М., 2009. С. 33–46.
2. Емельянова Т.П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне) // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 4. С. 56–66.
3. Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Образ будущего благосостояния в обыденном сознании россиян // Психологический журнал. 2013. Т. 31. № 5. С. 25–41.
4. Маннгейм К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение. 1998. № 30. С. 7–47.
5. Нестик Т.А. Коллективный образ будущего: социально-психологический анализ // Психологические исследования проблем современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М., 2013. С. 32–53.
6. Осин Е.Н. Факторная структура краткой версии теста жизнестойкости // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 3. С. 42–60.
7. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Исследование социальных аксиом: структура и взаимосвязи с социально-экономическими установками россиян // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 4. С. 135–143.
8. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений // Маркетинг. Менеджмент. 2007. № 6. С. 42–46.
9. Шуман Г., Скотт Ж. Коллективная память поколений // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 47–60.
10. Gaskell G. Group differences in memory for a political event // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah, New Jersey, 1997. P. 175–189.
11. Liu J.H., Hilton D.J. How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics // *British Journal of Social Psychology*. 2005. Vol. 44. No. 4. P. 537–556.
12. Paez D. et al. Mémoire collective et représentations sociales de l'Histoire // *Les représentations sociales. Théorie, méthodes, et applications / coord. G. Lo Monaco, S. Delouvée, P. Rateau*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. P. 539–552.
13. Wagoner B. Collective remembering as a process of social representation // *The Cambridge Handbook of Social Representations / ed. G. Sammut et al*. Cambridge: CAP, 2015. P. 143–162.

REFERENCES

1. Verch J. [Collective memory]. In: Zhuravleva A.L., Korzh N.N., eds. *Mezhdistsiplinarye issledovaniya pamyati* [Interdisciplinary memory studies]. Moscow, 2009, pp. 33–46.
2. Emel'yanova T.P. Social representation as a tool of collective memory (on the example of memories of the Great Patriotic war). In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2002, vol. 23, no. 4, pp. 56–66.
3. Emel'yanova T.P., Drobysheva T.V. [The image of the future well-being in the everyday consciousness of the Russians]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2013, vol. 31, no. 5, pp. 25–41.

4. Mannheim K. [The problem of generations]. In: *Novoe literaturnoe obozrenie* [New literary review], 1998, no. 30, pp. 7–47.
5. Nestik T.A. [The collective vision of the future: socio-psychological analysis]. In: Zhuravleva A.L., Sergienko E.A., eds. *Psikhologicheskie issledovaniya problem sovremennogo rossiiskogo obshchestva* [Psychological research of the problems of modern Russian society]. Moscow, 2013, pp. 32–53.
6. Osin E.N. [Factor structure of the brief version of the test of resilience]. In: *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2013, vol. 3, no. 3, pp. 42–60.
7. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. [The study of social axioms: structure and relationship with the socio-economical attitudes of the Russians]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher school of Economics], 2008, vol. 5, no. 4, pp. 135–143.
8. Shamis E., Antipov A. [The theory of generations]. In: *Marketing. Menedzhment* [Marketing. Management], 2007, no. 6, pp. 42–46.
9. Shuman G., Skott Zh. [The collective memory of generations]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 1992, no. 2, pp. 47–60.
10. Gaskell G. . Group differences in memory for a political event. In: *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah, New Jersey, 1997, pp. 175–189.
11. Liu J.H., Hilton D.J. How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. In: *British Journal of Social Psychology*, 2005, vol. 44, no. 4, pp. 537–556.
12. Paez D. et al. Mémoire collective et représentations sociales de l'Histoire In: Lo Monaco G., Delouvé S., Rateau P., coords. *Les représentations sociales. Théorie, méthodes, et applications*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, pp. 539–552.
13. Wagoner B. Collective remembering as a process of social representation. In: Sammut G. et al., eds. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, CAP, 2015, pp. 143–162.

БЛАГОДАРНОСТИ

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ № 17-06-00854 «Коллективная память как ресурс конструирования образа будущего у представителей разных поколений россиян».

ACKNOWLEDGMENTS

Work is performed under the grant RFBR № 17-06-00854 “Collective memory as a resource for constructing an image of future among members of different generations of Russians».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Емельянова Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии Российской академии наук;
e-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Белых Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, ведущий специалист по профессиональному обучению Технической академии Росатома;
e-mail: pochta806@rambler.ru

Шабанова Виктория Николаевна – магистр психологии, специалист первой категории по профессиональному обучению Технической академии Росатома;
e-mail: reisen_here@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tat'iana P. Emelyanova – Ph.D. in Psychological sciences, professor, Leading Research Associate, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences;
e-mail: t_emelyanova@inbox.ru

Tatyana V. Belykh – Ph.D. in Psychological sciences Leading Specialist on professional training, Rosatom Technical Academy (Rosatom Tech.);
e-mail: pochta806@rambler.ru

Victoria N. Shabanova – Master of psychology, 1st category specialist on professional training, Rosatom Technical Academy (Rosatom Tech.);
e-mail: reisen_here@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Емельянова Т.П., Белых Т.В., Шабанова В.Н. Образы прошлого, настоящего и будущего у представителей поколения «бэби-бумеров» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 75–85.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-75-85

FOR CITATION

Emelyanova T., Belykh T., Shabanova V. Images of the past, present and future of the “baby boomers” generation» In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 75–85.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-75-85

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-86-96

МОДЕЛИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМИ УСТАНОВКАМИ РОДИТЕЛЕЙ

Исаева О.В.*Московский институт психоанализа**121170, г. Москва, Кутузовский проспект, д. 34, стр. 14, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена вопросу определения взаимосвязей ценностно-смысловой установки и моделей семейного взаимодействия. Исследование проводилось путём тестирования (выборка 220 человек) с использованием 3-х опросников на выявление установок и типа семейной системы по Д.Х. Олсону. Автором проведены факторный анализ показателей и корреляционный анализ взаимосвязи в разрезе групп мужчин и женщин. Корреляционный анализ показал статистически значимые взаимосвязи между определённым выбором модели семейного взаимодействия и уникальным набором установок. Взаимосвязи отражены в таблицах. Обозначены тенденции изменения семейных моделей в сторону «слитности» на основе анализа «реальной» и «желаемой» моделей семейной системы.

Ключевые слова: ценности, смыслы, установки, ценностно-смысловые установки, детско-родительские отношения, семейное взаимодействие, модели семейных систем, половые различия.

MODELS OF MODERN FAMILY FUNCTIONING AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE PARENTS' VALUE-SENSE SETTINGS

O. Isayeva*Moscow Institute of Psychoanalysis**34, build. 14, Kutuzovsky prosp, Moscow, 121170, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the topic of determination of interrelations of the value-semantic setting and models of family interaction. This research was conducted by testing 220 people using three questionnaires to define settings and types of family systems according to D. H. Olson. The author performed the factor analysis of indices and correlation analysis of the two groups: men and women. The correlation analysis shows statistically important interrelations between defined choice of family interaction and unique settings. The results of the analysis are shown in the proposed tables. The tendencies for changing family models towards “merging” are indicated, based on the analysis of the “real” and “desired” model of the family system.

Key words: values, meanings, settings, values and sense settings, children and parents' relationship, family interaction, models of family systems, sex differences.

Актуальность проблемы

Сегодня мы слышим о том, что брак изменился, всё меньше людей хотят создавать семьи и всё чаще предпочитают «любить собак». Сейчас собакам делают стрижки, шьют одежду, носят с собой и качают их на руках. Однако в последнее время ввиду внешнеэкономической политики нашей страны обостряются отношения с другими странами и, как следствие, растёт чувство страха и напряжения в обществе. Согласно теории Мюррея Боуэна [2] о социумной регрессии, для любого общества будет иметь место следующая закономерность: чем больше напряжения в обществе (что характерно для войн и кризисов), тем больше отдельные его члены стремятся к совместности и слиянию. Стремление людей объединиться в «слитное общество», вероятно, увеличит число новых браков и привнесёт «слитность» в семейные отношения. «Слитность» считают дисфункциональным фактором в структуре семьи такие авторы, как С. Минухин [6], А.Я. Варга [3], А.В. Черников [12], В. Сатир [9], Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий [14] и др. «Слитность» – это размытость границ и иерархий в семье, низкий уровень дифференциации членов семьи и т. д. – всё это признаки дисфункциональных семей. Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий пишут: «Нарушение основных сфер жизнедеятельности семьи – источник психической травматизации личности» [14, с. 63]. Любые дисфункции в семье ведут к различным нарушениям у детей, неблагополучию супругов, травматизации личности и т. д. Именно поэтому сейчас очень актуально направить ресурсы

страны не только на укрепление позиции России в мире и становление собственной экономики, но и на оздоровление семейных моделей людей.

Теоретический анализ проблемы

Значимость семейного воспитания в развитии ребёнка обозначают в своих трудах: Д. Дидро, Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф.В. Фребель, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт и др. Они отмечали, что именно в семье дети с ранних лет усваивают целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции общества и специфической социальной среды. По мнению семейных психологов, атмосфера семьи прямым образом влияет на развитие ребёнка, его личностные качества и его будущие модели создания своей семьи. В концепции Вирджинии Сатир [9] семейные традиции, правила и примеры взаимодействия обеспечивают гомеостатическое существование любой семьи. В.М. Целуйко [11] обозначает, что вся внутрисемейная атмосфера воздействует на ребёнка и «преломляется в структуре личности». В подходе Сальвадора Минухина [6] даётся понятие «структура семьи» как набор скрытых правил, которые определяют роли членов семьи и закрепляют определённые паттерны поведения, ощущения и чувствования. Мюррей Боуэн [2] не только выявил то, что недифференцированность родителей передаётся детям, но и описал процесс этой передачи, который называл «процессом семейной проекции». Бузормени-Надь [13] даёт определение «семейной лояльности», объясняя повторяющиеся

сценарии жизни родителей в судьбах их детей. Николая Абрахам и Мария Тёрёк [13] объясняют повторения в жизни детей тайных «скрываемых» событий, которые могли произойти у предков за несколько поколений до повторения данного события у члена рода. Мюррей Боуэн [2] вводит понятие «эмоционального разрыва». Разрыв с родителями такого типа является предопределяющим повторение подобного разрыва в дальнейших взаимоотношениях человека с коллегами, друзьями, супругами и т. д. Здоровые отношения в семье – это залог благополучной жизни детей.

Семейные модели обычно пытаются установить связи между теорией, исследованиями и клинической практикой. Одной из наиболее известных и широко применяемых структурных моделей является циркулярная модель Олсона [16], включающая три важнейших параметра семейного поведения: сплочённость, адаптацию и коммуникацию. Для диагностики был создан опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-5). Шкала создана Д.Х. Олсоном, Дж. Портнером, И. Лави в 1985 г. и адаптирована М. Перре в 1986 г. [16].

Семейная сплочённость – это степень эмоциональной связи между членами семьи. Для диагностики семейной сплочённости используются показатели «эмоциональная связь», «семейные границы», «принятие решений», «время», «друзья», «интересы» и «отдых». *Семейная адаптация (гибкость)* – это характеристика того, насколько гибко или, напротив, ригидно семейная система способна изменяться при воздействии на неё стрессоров. Для её диагностики используются

следующие параметры: «лидерство», «контроль», «дисциплина», «правила» и «роли» в семье.

Если уровень сплочённости слишком высок (**запутанная система**), все члены семьи всё делают вместе, различия во мнениях не поощряются, нет личного пространства. В другой крайности – **разобшённой системе** с низким уровнем сплочённости члены семьи эмоционально крайне дистанцированы. Полюса данной шкалы (близость – раздельность) отражают два фундаментальных человеческих страха – страха одиночества и страха быть поглощённым другими. Семьи с **раздельным** типом взаимоотношений отличаются некоторой эмоциональной раздельностью, но она не проявляется в таких крайних формах, как в разобшённой системе. **Объединённый** тип семьи характеризуется эмоциональной близостью, лояльностью во взаимоотношениях. Однако сплочённость в таких семьях не достигает степени запутанности, когда пресекаются всякие различия.

Система становится **ригидной**, когда отказывается меняться и приспособливаться к изменившейся ситуации (рождение, смерть членов семьи, взросление детей, переезды, потеря работы, здоровья и т. д.), правила и роли остаются прежними. **Хаотический** тип системы имеет неустойчивое или ограниченное руководство, решения импульсивны и не продуманы, роли не ясны. Системы **структурированного** типа отличаются некоторыми чертами демократического руководства. Члены семьи способны обсуждать общие проблемы. **Гибкий** тип семейной системы характеризуется демократическим стилем руководства, в обсужде-

ния включают детей, роли и правила меняются при необходимости.

Конкретные результаты исследования, полученные с использованием методики Олсона, могут быть полезны для проведения психотерапевтического вмешательства в рамках современного когнитивно-поведенческого подхода, направленного на разрешение конкретных проблем и сложностей. Однако изменение поведения через научение не всегда может закрепляться, так как действие имеет сложную природу. Так, уровень смысловых установок, выделенный А.Г. Асмоловым, представлен как ведущий в установочной регуляции деятельности. «Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершенно определённым образом направленной деятельности» [1, с. 62]. И.В. Перельгина, В.И. Слободчиков дают такое определение: «Ценностно-смысловые установки – смысловое образование предготовности к действию, самовоплощению» [7, с. 8, 9]. Они формируются как обретение способностей к воплощению ценностей в реальной, живой деятельности, отражают личную сопричастность субъекта определённой ценности, движение от ценностей через смыслы к деятельности [7].

Диссертационная работа И.В. Перельгиной была защищена в 2008 г., однако сегодня ценностно-смысловой установке уделяется по-прежнему мало внимания, хотя актуальность темы ценностей и смыслов достаточно высокая, что подтверждают многочисленные научные исследования: так, работа И.С. Славинской посвящена теме: «Нравственные ориентации как науч-

ная категория: авторская дефиниция» (2017) [10]; С.В. Забегалина описывает процесс формирования ценностных ориентаций и идеалов личности (2016) [4]; М.И. Ясин изучает установки в межличностных отношениях у православных христиан (2017) [15]; Е.П. Савруцкая, С.В. Устинкин описали динамику ценностных ориентаций молодёжи в межэтническом аспекте (2014) [8]; работа Ф.С. Кудзиева посвящена механизмам становления ценностных ориентаций подрастающего поколения в условиях трансформации семьи (2014) [5] и др.

Цель, объект, методика исследования

Цель исследования. Опираясь на понятие ценностно-смысловой установки, мы вынесли гипотезу о связи модели функционирования семьи с ценностно-смысловыми установками родителей (далее – установка). Для проверки данной гипотезы проведено корреляционное исследование.

Объект исследования. Объектами исследования выступили 220 человек (женщин – 124; мужчин – 96) в возрасте от 20 до 50 лет, проживающие в больших городах на территории Российской Федерации и имеющие минимум одного ребёнка в возрасте до 18 лет.

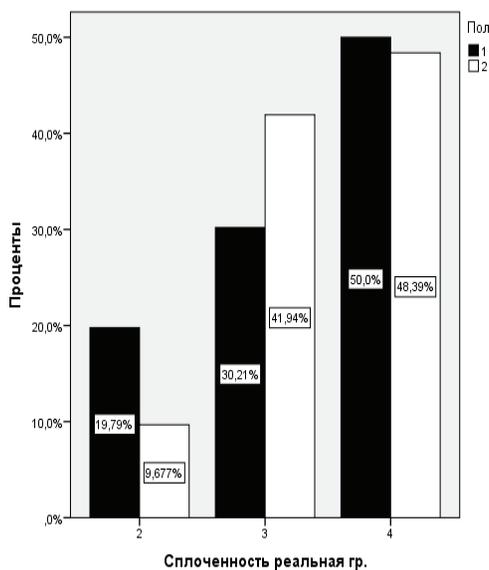
Методика исследования. Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-5) Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави. Методики, выявляющие ценностно-смысловые установки: «Рольевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волкова, опросник «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. Взаимосвязь показа-

телей определялась с использованием критерия Тау-в Кендалла.

Результаты исследования и их обсуждение

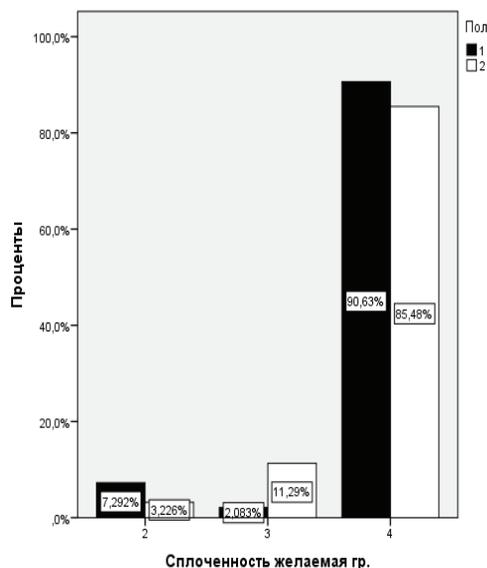
Для наглядности корреляционного анализа установок был проведён факторный анализ переменных, в результате которого получены следующие переменные, определяющие установки родителей: 1. Установка на значимость сексуальной и хозяйственной функции брака и ожидание выполнения родительских обязанностей другим супругом; 2. Установка на значимость психотерапевтической функции брака и готовность быть «семейным психологом»; 3. Установка на значимость социальной активности для стабильности брачно-семейных отношений (социальный статус, профессия) и своя готовность быть социально активным и успешным – эта факторизованная (обобщённая) установка связана и со значимостью внешней привлекательности, своей и супруга; 4. Установка на значимость родительской функции брака и своя готовность её исполнять; 5. Установка на идентификацию с супругом (общность интересов, времени и т. д.) и ожидания от супруга социальной активности и выполнение роли психолога; 6. Установка на важность выполнения долга, важность рождения детей в семье, наличие романтической любви и в то же время на неважность и запретность темы секса; 7. Установка на эгалитарное устройство семьи (партнёрство, равенство в браке) и бережливое отношение к деньгам; 8. Установка на хорошее отношение к людям и разрешение разводов (далее – «Разводы, люди Ок»).

Анализируя полученные результаты по шкале сплочённости (рис. 1, рис. 2), мы отметили, что в реальном времени в мужской группе 50% мужчин определили модель своей семьи как сбалансированную (выбрав средние виды моделей семьи), а 50% мужчин уже сегодня оценивают модель своей семьи как экстремально сплочённую (что несёт дисфункцию в семейное взаимодействие). Тревожной является желаемая ситуация – 40,6% мужчин, у которых сегодня сбалансированная семья, хотят изменить её в сторону крайней сплочённости (запутанная система). В женской группе 51,6% сегодня выбрали сбалансированную модель семьи, однако в желаемой ситуации – 33,9% женщин хотят изменить свою модель семьи на запутанную.



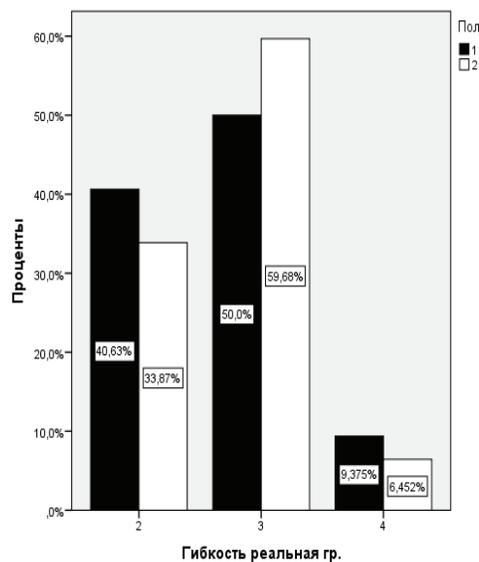
1 – Разобщённая система; 2 – Раздельная система; 3 – Объединённая система; 4 – Запутанная система

Рис. 1. Сплочённость реальная



1 – Разобшённая система; 2 – Раздельная система; 3 – Объединённая система; 4 – Запутанная система

Рис. 2. Сплочённость желаемая

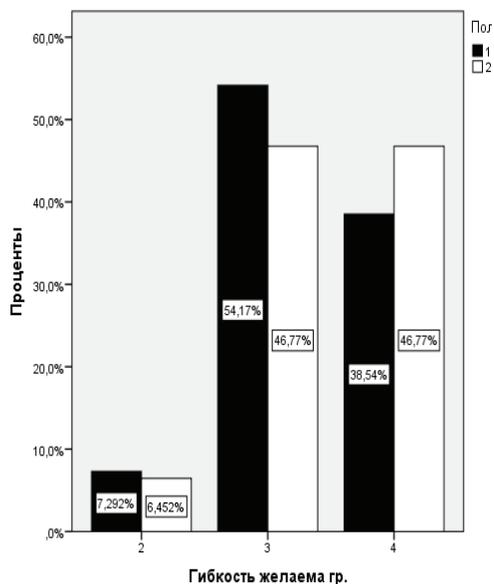


1 – Ригидная система; 2 – Структурированная система; 3 – Гибкая система; 4 – Хаотическая система

Рис. 3. Гибкость реальная

Анализ полученных результатов по шкале гибкость (рис. 3, рис. 4) показал, что в реальном времени лишь 9,4% мужчин определили модель своей семьи как несбалансированную (Хаотическая система), однако так же, как и со сплочённостью, тревожной является желаемая ситуация – 29,1% мужчин, у которых сегодня сбалансированная семья, хотя и хотят изменить её в сторону крайней гибкости (Хаотическая система). Однако в желаемой ситуации – 40,2% женщин, у которых сегодня сбалансированная модель семьи, хотя и хотят её изменить на хаотическую.

Корреляционный анализ показал, что выбор модели функционирования семьи действительно имеет взаимосвязи с определёнными установками родителей. **Результаты корреляционного анализа по показателю «Сплочённость»** представлены в



1 – Ригидная система; 2 – Структурированная система; 3 – Гибкая система; 4 – Хаотическая система

Рис. 4. Гибкость желаемая

таблице 1. Так, «Раздельную модель» функционирования семьи выбирают люди со следующим набором установок: Высокая значимость установки № 1 «Секс, функция хозяйственная и родительство партнёра», низкая значимость установок № 5 «Общность» и № 6 «Патриархальность». «Объединённая модель» функционирования семьи не дала значимых корреляций с ценностно-смысловыми установками. Вероятно, для людей этого типа характерна средняя значимость установок, так что никакая из них не становится особо значимой. «Запутанную модель» функционирования семьи выбирают люди со следующим набором установок: высокая значимость установок № 2 «Я психолог семьи» и № 7 «Эгалитарная семья, деньги» и низкая значимость установок № 3 «Социальная активность и внешность», № 5 «Общность», № 6 «Патриархальность». Данный набор установок оказался непредсказуемым, так как установка № 5 на общность интересов и времени, казалось бы, должна быть прямо связана с запутанной системой,

для которой как раз и характерно требование в эмоциональной близости и совместных действиях. Однако коэффициент корреляции показывает обратную связь этих показателей, т. е. чем менее значима установка на общность (по результатам тестов), тем может быть более запутанной модель семейного функционирования. Таким образом, необходимо сделать вывод об опасности использования для диагностики какого-то одного метода и одного набора корреляций. Необходимо смотреть на комплексный результат. Определяя родителей, выбирающих запутанную систему (дисфункциональную), помимо показателя общности интересов необходимо ориентироваться на высокую значимость функции психологической поддержки в супружестве, направленность на партнёрство, которое в данной системе будет, скорее, выражаться в отказе обоих партнёров брать на себя ответственность, и на незначимость патриархального устройства с его жёсткой структурой и ролями, чуждыми данному типу.

Таблица 1

Взаимосвязь сплочённости (семейная модель) и ценностно-смысловых установок родителей

Сплочённость реальная	У1. Секс, Хоз-во, Родит. партнёра	У2. Я психолог семьи	У3. Соц. и внешность	У4. Родительство	У5. Общность	У6. Патриархальность	У7. Эг. Семья, деньги	У8. Разводы, люди Ок
2 Раздельная	,338**	-,192	-,187	-,161	-,364**	-,281*	,146	-,187
3 Объединенная	,149*	-,005	-,091	,111	,015	,087	-,015	-,004
4 Запутанная	,007	,173**	-,262**	,082	-,171**	-,179**	,191**	-,082

Результаты корреляционного анализа по показателю «Гибкость» представлены в таблице 2. В результате исследования выявлено, что каждая

модель семейного функционирования по показателю «Гибкость» также обладает своим набором установок. «Структурированную модель» семьи

создают люди, для которых не значимы установки № 5 «Общность» и № 6 «Патриархальность». Для людей, создающих «Гибкую модель» функционирования семейной системы, характерны, наоборот, высокая значимость установки № 6 «Патриархальность» и низкая значимость установки № 7 «Эгалитарная семья и деньги», также имеется тенденция значимо высоко оценивать функцию родительства в семье и низко – социальную активность. «Хаотическая модель» семейной системы, так же как и «Объединённая», не дала значимых корреляций на уровне 0,01. Нужно отметить, что если «Объ-

единённая модель» не дала значимых корреляций по причине умения людей, выбирающих эту модель, не выводить какой-либо установки во главу семьи, то в хаотической системе есть корреляции на уровне 0,05 и можно говорить об определённых тенденциях. Точных показателей она не даёт как раз в силу своих характеристик (решения и роли членов семьи являются импульсивными, нестабильными и часто смещаются от одного члена семьи к другому). «Хаотическая модель» на уровне тенденций имеет взаимосвязь с высокой значимостью установок № 1, № 2, № 8 и низкой значимостью установок № 4 и № 7.

Таблица 2

Взаимосвязь гибкости (семейная модель) и ценностно-смысловых установок родителей

Гибкость реальная	У1. Секс, Хоз-во, Родит. партнера	У2. Я психолог семьи	У3. Соц. и внешность	У4. Родительство	У5. Общность	У6. Патриархальность	У7. Эг. Семья, деньги	У8. Разводы, люди Ок
2 Структурированная	,132	-,017	,023	-,113	-,225**	-,230**	-,124	,121
3 Гибкая	,046	,032	-,114*	,133*	,098	,368**	-,211**	-,056
4 Хаотическая	,371*	,408*	,037	-,371*	-,148	,037	-,408*	,445*

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (односторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (односторонняя).

Выводы

Обобщая всё вышеизложенное, отметим, что в общих результатах теста Олсона в разрезе мужчин и женщин и особенно в сравнении реальной семейной ситуации с желаемой как по показателю «Сплочённость», так и по показателю «Гибкость» наблюдаются значительные различия. Значительные различия в реальной и желаемой семейных ситуациях говорят о неблагополучии людей в семье, их неудовлет-

ворённости взаимодействием в семье, а также о желании изменить семейную модель. Исследование показало тенденцию желаемого изменения, и она очень печальна, потому что и мужчины, и женщины хотят изменить свои реально существующие функциональные (по Олсону) модели семейного взаимодействия на дисфункциональные модели: «Запутанную систему» и «Хаотическую систему», – и такая тенденция приведёт к усугублению проблем как в отноше-

ниях супругов, так и в поведении детей. В концепции М. Боуэна тенденция к слитности в семье может быть обусловлена общим напряжением на уровне страны. Исследование показало статистически значимые взаимосвязи между выбором модели семейного взаимодействия и определённым набором уста-

новок. Используя полученные данные, возможно разрабатывать программы по коррекции родительских ценностно-смысловых установок как на уровне работы психологов с семьями, так и на уровне установок в обществе.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001. 416 с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Брейкер, А.Я. Варги. М., 2012. 600 с.
3. Системная психотерапия супружеских пар / науч. ред., сост. А.Я. Варга. М., 2012. 470 с.
4. Забегалина С.В. Формирование ценностных ориентаций и идеалов личности // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 1. С. 22–28.
5. Кудзиева Ф.С. Механизмы становления ценностных ориентаций подрастающего поколения в условиях трансформации семьи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2014. № 2. С. 61–65.
6. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / пер. с англ. А.Д. Иорданского. М., 1998. 304 с.
7. Перельгина И.В. Психологические условия становления ценностно-смысловых установок студентов в процессе самопроектирования жизненной позиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 23 с.
8. Савруцкая Е.П., Устинкин С.В. Динамика ценностных ориентаций молодежи: межэтнический аспект // Власть. 2014. № 10. С. 123–128.
9. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб., 2000. 280 с.
10. Славинская И.С. Нравственные ориентации как научная категория: авторская дефиниция // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 1. С. 36–42.
11. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов-н/Д., 2004. 448 с.
12. Черников А.В. Системная семейная терапия. Классика и современность. М., 2005. 400 с.
13. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / пер. с фр. И.К. Масалков; науч. ред. М. Бурняшев. М., 2001. 240 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб., 2008. 672 с.
15. Ясин М.И. Установки в межличностных отношениях у православных христиан // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 2. С. 80–87.
16. Olson D.H. Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III // Family Process. 1986. № 25. P. 337–351.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Personality psychology: Principles of General psychological analysis]. Moscow, 2001. 416 p.

2. Bouen M. *Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena: osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika* [Family systems theory of Murray Bowen: basic concepts, methods and clinical practice]. Moscow, 2012. 600 p.
3. Varga A.Ya., ed. *Sistemnaya psikhoterapiya supruzheskikh par* [Systemic psychotherapy of couples]. Moscow, 2012. 470 p.
4. Zabegalina S.V. [Formation of valuable orientations and ideals of the individual]. In: *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2016, no. 1, pp. 22–28.
5. Kudzieva F.S. [Mechanisms of formation of value orientations of the younger generation in the conditions of transformation of the family]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya* [Izvestiya of Saratov University. New series. Series: Sociology. Political science], 2014, no. 2, pp. 61–65.
6. Minukhin S., Fishman Ch. *Techniques of family therapy* (Russ. ed.: Iordanskii A.D., transl. *Tekhniki semeinoi terapii*). Moscow, 1998. 304 p.).
7. Perelygina I.V. *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya tsenostno-smyslovykh ustanovok studentov v protsesse samoproektirovaniya zhiznennoi pozitsii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological conditions of formation of value-semantic settings of students in the process of self-projecting position in life: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2008. 23 p.
8. Savrutskaya E.P., Ustinkin S.V. [Dynamics of value orientations of youth: inter-ethnic aspect]. In: *Vlast'* [Power], 2014, no. 10, pp. 123–128.
9. Satir V. *Psikhoterapiya sem'i* [Psychotherapy of family]. St. Petersburg, 2000. 280 p.
10. Slavinskaya I.S. [Moral orientation as a scientific category: copyright definition]. In: *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in psycho-pedagogical studies], 2017, no. 1, pp. 36–42.
11. Tseluiko V.M. *Vy i vashi deti. Psikhologiya sem'i* [You and your children. Psychology of family]. Rostov-on-Don, 2004. 448 p.
12. Chernikov A.V. *Sistemnaya semeinaya terapiya. Klassika i sovremennost'* [Systemic family therapy. Classic and modern]. Moscow, 2005. 400 p.
13. Shuttsenberger A. Syndrome ancestors. Transgenerational ties, family secrets, anniversary syndrome, transmission of trauma and the practical use of geneosociogram (Russ. ed.: Mazalkou I.K., transl., Burnashev M., ed. *Sindrom predkov. Transgeneratsionnye svyazi, semeinye tainy, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosotsiogrammy*). Moscow, 2001. 240 p.).
14. Eidemiller E.G., Yustitsky V.V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of family]. St. Petersburg, 2008. 672 p.
15. Yasin M.I. [Settings in the interpersonal relations of Orthodox Christians]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological science], 2017, no. 2, pp. 80–87.
16. Olson D. H. Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III. In: *Family Process*, 1986, no. 25, pp. 337–351.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Исаева Ольга Валентиновна – аспирант кафедры социальной психологии Московского института психоанализа;
e-mail: olga.family@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga V. Isayeva – postgraduate student, department of social psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis;
e-mail: olga.family@mail

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Исаева О.В. Модели функционирования современной семьи и их взаимосвязь с ценностно-смысловыми установками родителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 86–96.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-86-96

FOR CITATION

Isaeva O. Models of modern family functioning and their relationship with the parents' value-sense settings In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 86–96.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-86-96

УДК 159.9:316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114

ПРЕДИКТОРЫ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ

Нестерова А.А., Гришина Т.Г.

Московский государственный областной университет

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

Российская Федерация

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение некоторых семейных и средовых предикторов буллинга (школьной травли) младших подростков в отношении сверстников. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 10–13 лет в количестве 758 человек из школ Москвы, Московской области и Астрахани. Выявлено, что буллингу в школе чаще подвергаются мальчики 11–13 лет, при этом агрессорами чаще выступают девочки, которые используют вербальную и социальную виктимизацию жертвы в процессе травли. Отмечается связь между высоким уровнем агрессии со стороны родителей и вероятностью проявления систематического насилия и виктимизации сверстников. Определён перечень средств, которые, по мнению детей, защитят их от травли в школьной среде. Авторы доказывают необходимость более широко рассматривать проблему школьной травли – в комплексном социально-психологическом контексте.

Ключевые слова: буллинг, школьная травля, младший подростковый возраст, факторы агрессии и виктимизации сверстников, безопасность образовательной среды школы.¹

PREDICTORS OF SCHOOL BULLYING AGAINST YOUNGER ADOLESCENTS FROM PEERS

A. Nesterova, T. Grishina

Moscow Region State University

24, Vera Voloshina ul., Mytishi, Moscow region, 141014, Russian Federation

Abstract. The purpose of the article is to consider some family and environmental predictors of bullying (school baiting) of younger adolescents against their peers. The study involved 758 teenagers aged 10-13 years from schools in Moscow, Moscow region and Astrakhan. It has been revealed that boys of 11 to 13 years old are bullied more often at school, while girls more often become the aggressors who use the verbal and social victimization of the victim in the process of baiting. It is noted that the high level of parents' cruelty and aggression is connected with the possibility of systematic violence and victimization of peers. The list of protective means is defined. According to the children they will protect them from baiting at school. The authors prove the need for a more wide consideration of the school baiting problem in a complex socio-psychological context.

Key words: bullying, school baiting, young adolescents, factors of aggression and victimization of peers, safety of educational environment of school.

Постановка проблемы

По данным Всемирного доклада о насилии в отношении детей можно констатировать, что каждый десятый современный школьник в мире подвергается насилию в образовательной среде, и этот показатель, к сожалению, ежегодно возрастает. Статистика частоты и систематичности проявления буллинга (школьной травли) в образовательных организациях разных уровней и типов очень противоречивая и отличается в разных странах и даже регионах одной страны. Проведённое в 27 странах мира в 2014–2015 гг. исследование школьной травли и буллинга выявило, что «лидером» по распространённости этого явления в школах является Австрия, так как почти 22% австрийских мальчиков в возрасте от 11 до 15 лет подвергаются буллингу в школе. Самый низкий показатель был зафиксирован в Швеции – всего 4% подобных случаев. Данное исследование отображает ситуацию со школьным насилием лишь в отношении мальчиков от 11 до 15 лет, но при этом результаты этого исследования констатируют высокий уровень распространённости этого явления в Российской Федерации (18% мальчиков испытывали на себе травлю со стороны одноклассников) (цит. по: [9]).

Что касается статистики распространённости буллинга на территории постсоветского пространства (страны СНГ), она тоже различается в разных государствах. Так, например, в Республике Казахстан хотя бы раз с этим явлением в школе столкнулось 66% (sic!) детей, в Армении – 19,7% учащихся, в Кыргызстане – около 30%, в Республике Беларусь – 2,4% [5]. Такая разница в цифрах может быть объяснена различием методологий исследования в

разных странах, а также путаницей в разделении понятий «буллинг» и «единичная конфликтная ситуация (стычка)» в школе между сверстниками.

«Школьная травля (буллинг)» отличается от понятий «конфликт», «виктимизация», «насилие», «агрессия», так как определяется как объективно существующие на протяжении достаточно длительного времени, систематические (например, несколько раз в неделю) нападки на обучающегося с целью изоляции и запугивания. Чтобы отличить буллинг в школе от других проявлений насилия и враждебности, многие авторы подчёркивают специфику этого явления, которая выражается в асимметричности позиций участников (различия власти у агрессора и жертвы), преднамеренности (неслучайность происходящего), виктимизации жертвы (снижение самооценки, униженность), наличии групповой динамики (буллинг – это групповой процесс, в котором присутствует обидчик, жертва, наблюдатель и т. п.), повторяемости (происходит многократно) [5; 6; 9; 13; 15; 16; 21].

Среди участников школьной травли (буллинга) выделяют следующие категории детей:

- зачинщиков (руководителей) процесса травли, которые инициируют издевательства над одним из учеников;
- последователей, которые присоединяются к издевательствам, когда их уже кто-то инициировал;
- сторонних наблюдателей («группу молчаливой поддержки» травли), активно не вовлекающихся в процесс травли, но наблюдающих и подкрепляющих травлю своим эмоциональным одобрением, невмешательством с целью защиты жертвы;

– жертв буллинга, которые терпят систематические издевательства и насмешки [8; 19; 24].

На сегодняшний день в России и за рубежом проведено довольно много исследований, которые раскрывают причины распространения буллинга в школьной среде [6; 13; 19; 23; 24]. Среди различных факторов буллинга отмечаются и личностные особенности агрессоров и жертв [3; 8; 10; 11; 12; 14], и семейные факторы, провоцирующие перенос агрессии из семьи во взаимоотношения со сверстниками [4; 6; 16; 19], и средовые факторы неблагополучия, влияющие как на вхождение в роль «булля», так и на принятие для себя роли «жертвы» [2; 7; 11; 15]. При этом очень мало исследований, которые бы не дискретно, а интегрировано с точки зрения социально-средового подхода рассматривали это явление, чтобы выяснить вклад различных факторов и переменных в формирование и распространение его среди младших подростков. В данной статье ставится цель восполнить дефицит комплексных исследований феномена «буллинг в школьной среде» посредством методологии социальной психологии.

Буллинг очень по-разному проявляется в школьной среде. Существует большое количество опросников, анкет, диагностических методик, позволяющих выявить, каким образом проявляется буллинг в школьной среде, среди одноклассников. Так, немецким исследователем Х. Каспером был разработан опросник «Smob», который переведён и адаптирован в некоторых странах, в том числе и в России (С.В. Кривцовой и её коллегами) [9; 20]. Опросник Х. Каспера содержит пять важных для ребёнка ценностей

взаимодействия, на которые происходит покушение в процессе школьной травли. Среди этих ценностей: 1) возможность общения и самовыражения; 2) потребность в социальных связях и аффилиации; 3) качество школьной жизни и житейские ситуации в школе; 4) социальный статус; 5) физическая и имущественная неприкосновенность. Все или часть этих ценностей в ситуации буллинга подвергаются нападкам и надругательствам [20].

Ещё одной важной особенностью буллинга в школе является общепризнанный факт, что это явление наиболее распространено среди детей 11–13 лет. С возрастом интенсивность и частота случаев издевательства над сверстниками в школах снижается. Таким образом, младший подростковый возраст – это фактор риска для проявления буллинга в школе. Если попытаться ответить на вопрос о причине такой закономерности, стоит вспомнить, что младший подросток характеризуется часто противоречивыми, амбивалентными стремлениями к автономии и независимости в сочетании с одновременным ожиданием социальной поддержки и одобрения. Это проявляется и в том, что, несмотря на близкие, доверительные отношения с родителями, в этом возрасте вспыхивают серьёзные и частые с ними конфликты. Такие же закономерности отмечаются в отношениях со сверстниками. Многие исследователи отмечают, что в этом возрасте дети воспринимают гораздо меньше поддержки со стороны окружающих, им кажется, что близкие принимают гораздо меньшее участие в их жизни. В этом возрасте очень значимым становится фактор «трансляции агрессии» из референтных сообществ (се-

мы, дружеских компаний). Насилие, которое наблюдает школьник в референтных группах, в результате вполне может стать причиной «переноса» агрессивных действий в школьную среду [6; 10; 22; 23]. Вышеобозначенные факты легли в основу инициирования данного исследования именно на выборке детей младшего подросткового возраста.

Стоит отметить, что такое явление, как буллинг в школьной среде, появляется не только в результате возникающей антипатии или какого-то конфликта, вспыхнувшего между «агрессором» и «жертвой». Мы понимаем буллинг как широкое социально-психологическое явление, которое возникает в результате воздействия множества факторов (личностных, семейных, средовых), в котором представлено множество внутригрупповых процессов и задействована (прямо или косвенно) целая группа людей (включая сторонних наблюдателей, педагогов, родителей и пр.).

На наш взгляд, лучше всего с методологических позиций социальной психологии возникновение буллинга можно объяснить, опираясь на теорию экологических систем Ури Бронфенбреннера. Согласно этой теории, поведение любого человека, представителя какой-либо системы (в данном случае – школы), влияет на поведение других людей из этой же системы. Влияние, оказываемое одним человеком в любой социальной системе на другого, имеет и обратный эффект: в конечном итоге воздействующий человек претерпевает на себе и ответное влияние от других участников системы, в результате чего и все участники системы, и сама система видоизменяются [18].

Так, английская исследовательница Кейт Салливан в своей книге «Руководство по анти-буллингу» описала «эффект пульсации», посредством которого буллинг возникает в школьной среде. Подобно брошенному в воду камню, который вокруг себя распространяет пульсирующие, концентрические круги-волны, издевательство и травля одного ученика в школе в отношении другого также захватывают в свой водоворот большое количество людей и подсистем. В эту ситуацию оказываются включёнными и сами участники травли, и сторонние наблюдатели, и родители, и педагоги [25]. В случае издеательства над сверстником жертвой насилия становится отдельный ученик. На вторичном уровне в процесс буллинга оказываются втянутыми родители и семьи учеников-жертв. Далее этот процесс затрагивает и тех, кто стал свидетелем такого насилия (одноклассники или даже ученики других классов), которые слышат о запугивании, о безнаказанности обидчиков. Это может вызывать страх, тревогу и чувство небезопасности, равно как и чувство стыда из-за неспособности помочь жертве, отсутствия возможности остановить издевательство.

Наше исследование также будет базироваться на концепции «запланированного социального поведения» Айзена и Маддена, которая также хорошо встраивается в систему понимания процесса возникновения травли в школе. По мнению авторов, поведенческие намерения в отношении других людей зависят от трёх групп факторов: отношения к какому-то явлению; разделяемых субъектом групповых норм; предполагаемого поведенческого контроля [17]. С нашей точки зрения, в рамках

теории запланированного поведения, в ситуации буллинга эти группы факторов выглядят следующим образом:

1) личные убеждения человека в отношении издевательства над одноклассником (отношение к буллингу в принципе);

2) субъективные нормы и ценности, стандарты поведения (приемлема или не приемлема травля в ценностях референтной социальной группы: друзей, родителей и т. п.);

3) предполагаемый поведенческий контроль (представления ученика, что его ждёт в результате издевательства; будет ли он наказан, остановлен; какие внешние факторы могут повлиять на это поведение).

Как видно из обеих представленных теорий (экологическая теория и модель запланированного поведения), школьная травля (буллинг) является результатом индивидуальных особенностей ученика и одновременно результатом влияния факторов окружающей среды (нормы, правила и ценности референтных групп). Все эти факторы социальной среды образуют в итоге конструкцию безопасности образовательного пространства, поэтому в нашем исследовании мы будем рассматривать, как младшие подростки воспринимают внутришкольный климат, который в том числе отражается в частоте и распространённости травли среди сверстников. Мы будем также рассматривать, как младшие подростки относятся к буллингу, какие имеют представления об этом явлении и личный опыт. В задачи исследования входит анализ факторов влияния семейных взаимоотношений и безопасности образовательной среды, воспринимаемой школьниками.

Процедура исследования

Цель нашего исследования – проанализировать и описать в результате социально-психологического опроса и диагностики различные проявления школьного буллинга в среде младших подростков. Задачами исследования, представленного в данной статье, стали:

– изучение особенностей проявления буллинга в отношении сверстников среди младших подростков в школах Москвы, Московской области и Астрахани;

– исследование семейных факторов, связанных с проявлением агрессии и виктимности, а именно взаимоотношений с родителями, взаимодействия с сиблингами, системы дисциплинирования, наказания и поддержки в семье;

– выявление факторов влияния отношений с педагогами, безопасности школьной среды в целом на частоту и характер проявления школьной травли.

Для нашего исследования важно было также посмотреть половозрастные особенности проявления буллинга, выявить региональную специфику выраженности этого явления.

Исследование проводилось на базе школ в городе Москве, Астрахани и Московской области. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 10–13 лет в количестве 758 человек. По полу выборка представляет собой 46% мальчиков и 54% девочек. 76% младших подростков имеют сиблингов (братьев, сестёр), многие воспитываются в многодетных семьях.

В этой серии исследования использовалась авторская социально-психологическая анкета, учитывающая такие характеристики, как статус семьи (полная, неполная, многодетная и пр.), наличие сиблингов, социальный ста-

тус семьи (рабочие, служащие, частные предприниматели), отношение в семье, статус проживания ребёнка.

Для исследования буллинга использовались «Анкета оценки буллинга в классе» (автор С.В. Кривцова), опросник «Обстановка в классе» (автор С.В. Кривцова) [13], методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (автор И.А. Баева), шкала виктимизации сверстников (в адаптации И.А. Фурманова), шкала тактики поведения в

родительско-детском конфликте (в адаптации И.А. Фурманова) [16]. Для того чтобы выявить «скрытые» случаи буллинга, помимо количественных методов нами использовались качественный анализ и беседа с некоторыми испытуемыми и с психологами школ.

Для обработки результатов исследования использовались математико-статистические методы: t-критерий Стьюдента, F-критерий Фишера, корреляционный и дискриминантный анализ.

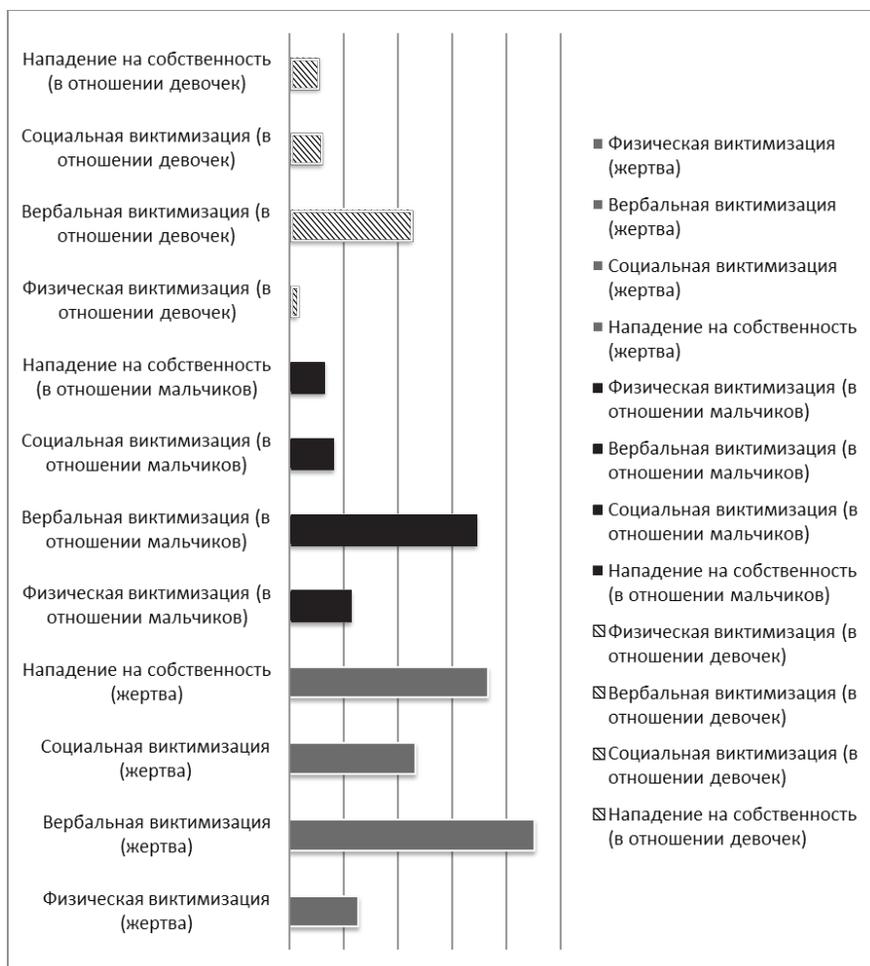


Рис. 1. Средние значения виктимизации сверстников 10–13 лет в школе (методика И.А. Фурманова)

Результаты исследования

Особенности проявления буллинга в школе среди младших подростков

По результатам нашего исследования гораздо чаще жертвами школьной травли становятся мальчики в возрасте 10–13 лет (рис. 1), но при этом девочки чаще испытывают на себе отдельные (разовые) проявления агрессии (вербальной и социальной), чаще со стороны представительниц своего же пола.

Из рисунка 1 видно, что чаще всего младшие подростки описываемой выборки становятся жертвами вербальной виктимизации, также они переживают нападение на их собственность со стороны одноклассников. Большая часть выборки (и девочки, и мальчики) демонстрируют склонность к вер-

бальной травле своих одноклассников-мальчиков, чуть реже встречается участие девочек в вербальном буллинге своих одноклассниц-девочек. В нашей выборке в ситуации травли девочки чаще становятся агрессорами и в отношении мальчиков, и в отношении девочек; мальчики же чаще преследуют мальчиков, используя вербальную виктимизацию и нападение на собственность жертвы.

На вопрос, приходилось ли им терпеть унижения, оскорбления, издевательства со стороны сверстников, учащиеся дали следующие ответы (рис. 2):

- 1) 17,3% ответили «часто»;
- 2) 29,8% ответили «только иногда»;
- 3) 44,3% ответили «никогда»;
- 4) 8,6% ответили «очень часто».

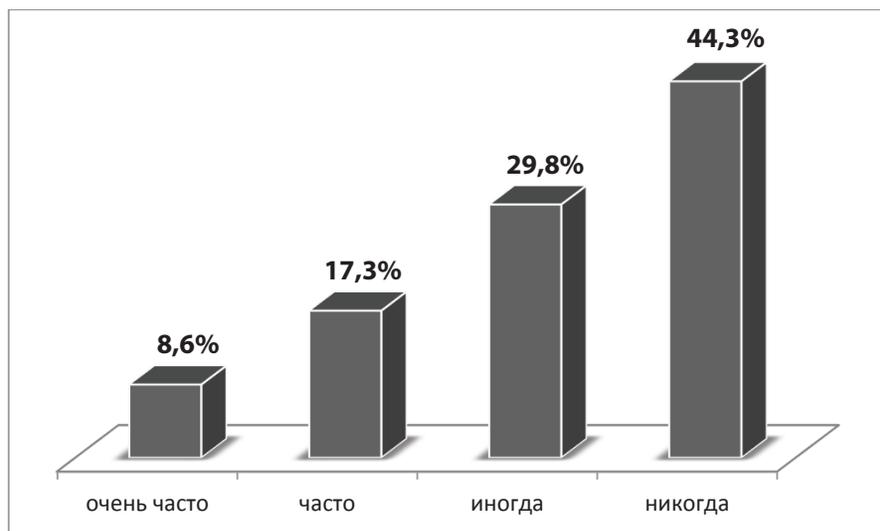


Рис. 2. Частота встречаемости издевательств со стороны сверстников в школе

Более 8% школьников отметили, что достаточно длительное время были жертвами буллинга. Чаще всего в их отношении применялись психологическая травля, социальная изоляция (бойкоты, игнорирование), значитель-

но реже нападение на их собственность, и совсем редко – физическая агрессия.

Среди ответных чувств, которые возникают в ситуации школьной травли, дети отмечают обиду, гнев, желание исчезнуть, отомстить и пр. (рис. 3).

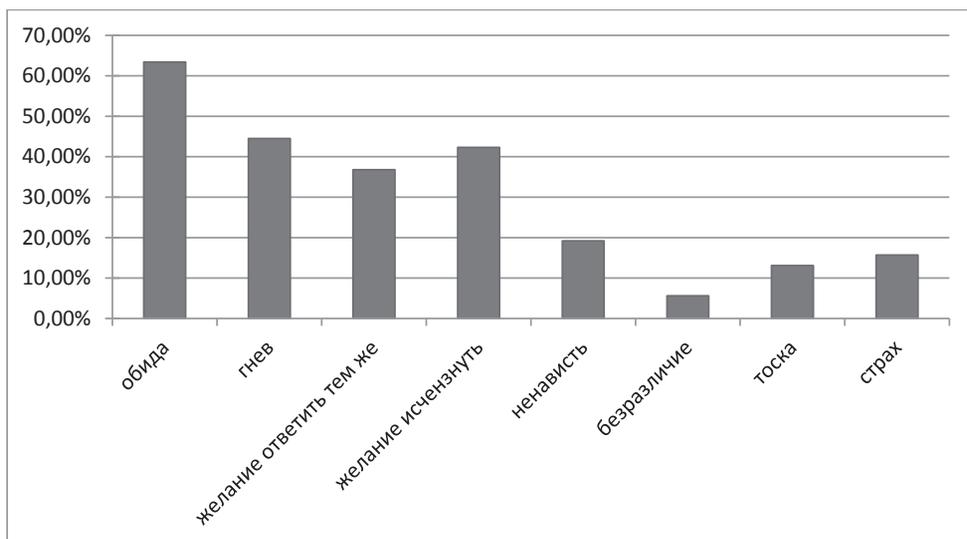


Рис. 3. Чувства младших подростков в ситуации школьной травли

10% младших подростков становились жертвами вымогательств, причем 4% в школе. 46% школьников в беседе отметили, что они никому об этом не рассказывали, 36% рассказали родителям, 18% – друзьям. Ни один ребенок, подвергавшийся в школе вымогательству, не рассказал об этом учителю или школьному психологу. Были случаи, когда учителя сами замечали ситуацию травли и включались в этот процесс с целью помочь ребёнку.

В процессе исследования была выявлена и региональная специфика проявления буллинга в отношении младших подростков со стороны сверстников. Наиболее благоприятная обстановка, характеризующая большую безопасность и толерантность одноклассников, отмечается в городе Астрахани, а в Московской области явления школьной травли и издевательств встречаются статистически достоверно чаще (в три раза чаще по сравнению с г. Астраханью). В иссле-

дованных школах Московской области в 2 раза чаще проявляется буллинг по отношению к мальчикам со стороны мальчиков (в сравнении с городами Москвой и Астраханью). В Москве и Московской области девочки гораздо чаще проявляют агрессию к девочкам, несколько реже в отношении мальчиков. В Астрахани зарегистрировано всего 7% случаев проявления травли со стороны девочек в отношении девочек и 3% в отношении мальчиков.

Особенности семьи и семейные предикторы буллинга

На первом этапе анализа результатов перед нами стояла задача проанализировать, в каких типах семей, с какими воспитательными традициями проживают опрашиваемые дети. Школьники, принявшие участие в опросе, проживают в разных семьях: нуклеарных, расширенных, неполных. Для российской выборки очень характерно, что большинство детей про-

живают с бабушками, дедушками или находятся под их присмотром. 76% опрошенных детей имеют сиблингов, часто несколько. Социальный статус семьи, в которой ребёнок проживает, следующий:

- семьи рабочих – 48%;
- семьи служащих – 25%;
- семьи частных предпринимателей и бизнесменов – 27%.

Отношения в семье дети характеризуют как спокойные и дружные в 42% случаев; 46 % подростков отмечают наличие небольших конфликтов и ссор. О напряжённых отношениях в семье говорят 6% детей, и 2% школьников сетуют на очень конфликтные отношения внутри их семьи. Что касается наказаний внутри семьи, 82% детей утверждают, что их наказывают морально и психологически, около 9% отмечают в наказаниях родителей физические методы воздействия и лишь 8% детей говорят, что их вообще никогда не наказывают. При обсуждении вопросов, связанных с телесными наказаниями, 13% школьников отвечают, что всё-таки, от случая к случаю, к ним применяются дома телесные наказания (к мальчикам в 3 раза чаще, чем к девочкам). 54% школьников говорят о том, что телесные наказания применяются очень редко (не чаще одного раза в год). 31% детей никогда не испытывали телесных наказаний от родителей. В отношении 3% детей родители используют очень частые и жёсткие телесные наказания. Интересно, что 14% школьников отмечают несправедливое и незаслуженное применение к ним наказания в семье. Наказание чаще исходит от матери (67% случаев). Гораздо реже наказывают отцы (26%), старшие братья и сёстры (7%). Очень

редко наказывают детей в семье бабушки и дедушки. В нашей выборке в 1% ответов встретилось утверждение, что наказывает бабушка (такие ответы встретились только у девочек). Младших подростков, по их ответам, чаще наказывают за ложь, грубость, нецензурную брань, низкие оценки по школьным предметам, «плохое поведение», чрезмерное увлечение телефоном и гаджетами, непослушание, лень, безынициативность, неделанное домашнее задание, проявление неуважения к родителям, ссоры с братьями и сёстрами, упрямство и за «плохой характер» (по словам родителей).

Среди наиболее часто встречающихся тактик воспитания родители предпочитают разъяснение (34%), похвалу и поддержку (30%), награждение и поощрение (12%), ругань и физические наказания (18%), запреты и лишения (6%).

Семейные факторы нуждались в более детальном рассмотрении, так как многие исследования показывают, что отношения внутри семьи очень часто становятся причинами виктимизации подростка, появления у него скрытых форм агрессии, затаённых обид, которые часто находят своё выражение в отношении со сверстниками [4; 10; 16]. Такая закономерность была найдена и в нашем исследовании. Так, дети, которые подвергаются телесным наказаниям или психологическому давлению со стороны матери, чаще в школьной среде становятся буллями, выражающими физическую агрессию в отношении мальчиков ($r = 0,25$ при $p < 0,01$). Жёсткое дисциплинирование со стороны отца также может стать предиктором потребности ребёнка виктимизировать с помощью физической силы

одноклассника-мальчика ($r = 0,30$ при $p < 0,01$). Интересно, что наказания и жестокость со стороны сестры и брата, постоянные ссоры с ними приводят к тому, что в ребёнок гораздо чаще сам становится жертвой вербальной травли и агрессии со стороны сверстников ($r = 0,27$ и $r = 0,24$ соответственно, при $p < 0,01$). Были получены также сведения, которые демонстрируют, что различные способы жестокости, проявленные в семье в отношении ребёнка, обратно пропорционально коррелируют с желанием проявить любой вид травли в отношении девочек, в то время как в отношении травли мальчиков эта связь прямая. Именно этот факт хорошо объясняется данными других исследований, что в ситуации травли (физической, психологической) гораздо чаще попадают именно мальчики, становясь жертвами агрессора.

Корреляционный анализ также подтверждает тот факт, что любое проявление жестокости и агрессии в отношении ребёнка в семье (со стороны и матери, и отца, и сиблингов) является мощным предиктором того, что ребёнок в школе будет с большей вероятностью покушаться на собственность одноклассников (прежде всего мальчиков). Достоверная прямая корреляционная связь в этом случае найдена во всех случаях виктимизации с уровнем значимости $p < 0,01$. Среди наиболее приемлемых воспитательных стратегий, которые могут снизить риск участия в школьной травле, можно отметить дисциплинирование со стороны всех членов семьи, которое связано с тем, что ребёнок не даст себя в обиду, не будет социально изолирован и не позволит нападать на свою собственность ($p < 0,01$).

Отрадно, что физическая виктимизация и физический буллинг в отношении девочек в нашей выборке практически не встретились, чего не скажешь о вербальной агрессии и социальной изоляции.

Особенности школьной среды и буллинг в младшем подростковом возрасте

Не менее важным фактором, который может запустить процесс травли в школьной среде, является и характеристика самой образовательной среды, её участников [1; 7; 8; 13; 25]. В следующей серии наших исследований мы рассматривали фактор включения в этот процесс педагогов, а также и безопасность для ребёнка образовательной среды в целом.

Так, в результате опроса выяснилось, что 19% учащихся становились жертвами травли (буллинга) со стороны педагогов, редкие (единичные) нападки учителей отмечали 47% учеников, 34% сказали, что учителя их никогда не унижали и не оскорбляли.

Довольно плачевными оказались также результаты опроса на тот предмет, насколько учитель может стать помощником и защитником в ситуации травли ребёнка в классе. Лишь 56% детей ответили, что учителя каким-то образом реагируют и пытаются прекратить буллинг, 38% детей констатировали тот факт, что учителя «стараяются не замечать происходящего», «не обращают внимания», «закрывают глаза на это», а некоторые даже разжигают конфликты, «подливая масло в огонь» (так ответило 6%). Примечательно, что 4% детей отметили частое применение учителями телесных наказаний к ученикам (подзатыльники,

толкание и пр.), а 8% высказались об эпизодических выплесках физической агрессии учителей в отношении учеников. Этот факт заставляет задуматься о тех моделях выражения агрессии, которые транслируют педагоги своим ученикам в процессе школьного взаимодействия.

По методике И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» можно выделить следующие закономерности в результате дискриминантного анализа:

– ощущение безопасности школьной среды у младших подростков больше всего разрушают такие факторы, как нападение на собственность, социальная изоляция (бойкоты), вербальная виктимизация (ранжирование по показателю «лямбда Уилкса»);

– позитивное отношение к школе зависит от ощущения защищённости от социальной изоляции (ранжирование по показателю «лямбда Уилкса»);

– удовлетворённость психологическим климатом в классе зависит прежде всего от возможности быть защищённым от вербальной травли.

В целом безопасность образовательной среды имеет прямую корреляционную связь с удовлетворённостью психологическим климатом в классе ($r = 0,31$ при $p < 0,01$) и статистически достоверно не связана с отношением ребёнка к школе в целом.

20% школьников ответили, что в их классе довольно много учеников, которые нуждаются в помощи и защите от травли сверстников; 62% отмечают, что такие дети есть, но их единицы. 18% младших подростков утверждают, что в их школе и классе таких детей (нуждающихся в защите от буллинга) просто нет.

Многие дети о факте школьной травли не хотят никому рассказывать. Данные разнятся по выборке мальчиков и девочек (табл. 1).

Таблица 1

Ответы мальчиков и девочек о желании рассказать о фактах буллинга (в %)

«С кем бы я поделился о факте травли в школе»	Девочки	Мальчики
мама	42,3	14,8
папа	24,1	17,4
друг (одноклассник)	25,3	28,4
друг (вне школы)	17,4	13,2
учитель	9,8	13,1
брат, сестра	13,4	5,8
бабушка, дедушка	11,5	2,0
психолог	3,7	0,9
ни с кем	10,3	27,3

Таким образом, 27% мальчиков и 10% девочек вообще бы умалчивали о факте буллинга, не сообщив об этом даже самым близким родственникам.

Мальчики гораздо охотнее рассказали бы о своей проблеме друзьям, нежели родителям. Важным показателем для современной психологической службы

в образовательной организации является факт, что только 3,7% девочек и 0,9% мальчиков обратились бы за помощью к школьному психологу. К сожалению, результаты убедительно демонстрируют низкое доверие со стороны подростков к психологу школы и педагогу в вопросах противостояния агрессии сверстников.

Качественный анализ ответов на вопрос *Что можно сделать для того, чтобы в школе было меньше агрессивных отношений?* представил такую картину:

1) *жестокое наказание агрессоров, которое ещё больше подпитывает ненависть и напряжённость*: «убить агрессора», «пустить на органы», «сжечь на костре», «выпустить кишки», «также издеваться над агрессорами», «ликвидировать» и т. п.;

2) *поддержка школы, администрации, учителей*: «установить чёткие порядки и законы в школе», «следить за порядком в школе», «развивать толерантность на уроках», «наказывать учителей за демонстрацию агрессии», «учителя должны реагировать на травлю», «проводить воспитательные беседы», «классные часы по этому вопросу», «ввести наказания для агрессоров», «отменить школьную форму», «ввести уроки по правам человека», «проводить профилактические занятия», «распределять агрессивных учеников по разным классам, чтобы не было группировок», «отправлять хулиганов к директору», «проводить психологические тренинги», «разговаривать со школьным психологом», «наказывать хулиганов с привлечением полиции», «улучшить качество учителей (выгнать агрессивных)»;

3) *личностные изменения самих учеников*: «быть терпимее», «уважать

друг друга», «не обижать слабых», «быть добрее, спокойнее», «относиться к друг другу с пониманием», «слышать друг друга», «не использовать унижения и оскорбления», «быть командой», «иметь общее дело», «налаживать самому свои отношения со сверстниками», «справедливо оценивать душевные качества друг друга», «относиться к другим так, как хотел бы, чтобы относились к тебе»;

4) *привлечение родителей*: «пусть родители научиться воспитывать своих детей-хулиганов», «призывать родителей к ответственности за агрессию детей», «запрет со стороны родителей агрессивных фильмов и мультфильмов»; «учить детей общаться дома и в школе», «вызывать родителей агрессоров в школу для разъяснительных бесед»;

5) *фаталистические ответы* (в основном в группе мальчиков): «ничего не изменить», «невозможно что-то сделать», «все будет по-прежнему», «никому не верить, никого ни о чем не просить», «терпеть и мучиться».

Таким образом, на наш взгляд, проявление буллинга необходимо рассматривать в более широком социально-психологическом контексте, ориентируясь и на личностные, и на социально-средовые факторы. Это поможет выявить механизмы нивелирования процесса виктимизации младших подростков, позволит наметить пути коррекции их поведения в отношении сверстников, снизить уровень агрессии, проявляющейся во внутришкольном взаимодействии.

Выводы

1. Буллинг в школе (школьная травля) отличается от единичных конфликтов среди сверстников и выражается в

ассиметричности позиций участников (различия власти у агрессора и жертвы), преднамеренности (неслучайность происходящего), виктимизации жертвы (снижение самооценки, униженность), наличии групповой динамики (буллинг – это групповой процесс, в котором присутствует обидчик, жертва, наблюдатель и т. п.), повторяемости (происходит многократно). В методологию исследования буллинга могут быть положены теория экологических систем У. Бронфенбреннера и теория запланированного социального поведения Айзена и Маддена.

- К сожалению, приходится констатировать, что буллинг в школе среди младших подростков является достаточно распространённым явлением. В нашем исследовании жертвами буллинга назвали себя 13% мальчиков и 8% девочек. 17% детей отметили, что достаточно часто являлись жертвами издевательств и оскорблений со стороны одноклассников, 8,6% констатировали, что травля в их отношении была организована много раз.

- Все формы виктимизации в отношении сверстников (физическая, вербальная, социальная, нападение на имущество) проявляются гораздо чаще в отношении мальчиков. При этом буллями с чуть большей вероятностью и перевесом становятся девочки (особенно это касается вербальной травли и социальной изоляции одноклассников).

- В ситуации школьной травли подростки испытывают обиду, гнев, желание исчезнуть, ненависть и тоску. При таких сильных внутренних переживаниях дети не готовы делиться своей бедой со взрослыми (особенно мальчики) и, к сожалению, не стремят-

ся к получению помощи от учителя и школьного психолога. 10% девочек и 27% мальчиков вообще предпочитают переживать школьную травлю в одиночестве, ни с кем не советуясь и не получая поддержки.

- Была выявлена некоторая региональная специфика. Среди трёх регионов, участвовавших в исследовании (г. Москва, Московская область, г. Астрахань), проявления буллинга гораздо чаще встретились в подмосковных школах. Меньше всего это явление встретилось в школах города Астрахани.

2. Семейные взаимоотношения и обстановка в семье влияют на проявление буллинга. 13% младших подростков дома жёстко наказывают, в том числе применяя физическое насилие. Часто дети чувствуют несправедливость в этих наказаниях, в результате чего накапливаются скрытая враждебность и агрессия, которые вымещаются впоследствии на сверстниках. Жестокость со стороны родителей и сиблингов влияет на возрастание агрессивности подростков, которые травят своих одноклассников, нападая на их собственность, повышая вероятность физической и вербальной виктимизации других детей.

- Младших подростков, по их ответам, родители, применяя физические меры воздействия, наказывают за ложь, грубость, нецензурную брань, низкие оценки по школьным предметам, «плохое поведение», чрезмерное увлечение телефоном и гаджетами, непослушание, лень, безынициативность, не сделанное домашнее задание, проявление неуважения к старшим, ссоры с братьями и сестрами, упрямство и за «плохой характер» (по словам

родителей). Дети, в свою очередь, «наказывают» травлей и агрессией своих сверстников за ложь, трусость, хвастовство, лицемерие, обидные шутки, непохожесть на других (инаковость), цинизм, прилежность в учебе, неопрятность и пр. Таким образом, часто несправедливая агрессия снижает толерантность детей, порождает ответную необоснованную агрессию, которая ищет выход в разных ситуациях школьной жизни.

- Плохие отношения с сиблингами, психологическая жестокость со стороны братьев и сестёр зачастую определяют высокий уровень вербальной виктимизации подростка, который во внутришкольном взаимодействии становится жертвой психологического давления и изоляции. Интересно, что жестокость родителей в большей мере в ситуации школьной травли становится предиктором выбора роли «булля» (агрессора), а жестокость сиблингов – предиктором роли «жертвы».

3. Результаты исследования показали, что характеристики самой образовательной среды также влияют на проявление буллинга среди подростков.

- По данным опроса, можно сказать, что учителя иногда сами проявляют в отношении детей высокий уровень агрессии, в том числе и физической, что не даёт основания жертвам обращаться за помощью к педагогам в ситуации травли, а агрессорам, наоборот, даёт «индугенцию» на жестокость и насилие. 56% школьников ответили, что педагоги никак не реаги-

руют на ситуацию буллинга в школе, а 6% констатировали, что учителя могут даже и разжигать эти конфликты. В целом по выборке дети также демонстрируют низкий уровень доверия школьному психологу в ситуации школьной травли.

- Буллинг влияет на чувство удовлетворённости психологическим климатом в классе, на желание подростка посещать занятия, быть объединённым совместной деятельностью с одноклассниками, но не связан при этом с отношением подростков к школе в целом.

- Среди факторов противостояния такому явлению, как буллинг, подростки выделяют следующие: 1) жестокое наказание обидчиков (агрессоров); 2) чёткие действия школы, администрации, учителей; 3) изменение личностных характеристик самих учеников; 4) привлечение к ответу родителей. Большое количество отвечающих мальчиков – жертв буллинга – высказали фаталистическую позицию, что никто и ничто помочь в ситуации травли не сможет, поэтому нужно смириться и терпеть.

4. Необходим комплексный социально-психологический подход к разработке моделей и механизмов противодействия буллингу в школьной среде, который позволит учесть всю совокупность личностных, семейных, микросредовых и социальных факторов, влияющих на процесс виктимизации подростков.

Статья поступила в редакцию 28.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 1. С. 103–116.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.
3. Бутенко В.Н., Сидоренко О.А. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 138–143.
4. Воликова С.В., Калинкина Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.
5. Глазырина Л.А., Костенко М.А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников / под ред. Т.А. Епояна. М., 2015. 145 с.
6. Гришина Т.Г. Исследование буллинга среди школьников: обзор зарубежных исследований // Современная прикладная психология: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 т. / под ред. Т.Н. Мельникова, Н.Т. Колесник. Т. 2. М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 14–17.
7. Дерябина В.В. Психологическая безопасность образовательно-воспитательной среды // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 2. С. 88–96.
8. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: результаты исследования буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 65–90.
9. Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // Образовательная политика. 2016. Т. 3. № 73. С. 2–25.
10. Нестерова А.А. Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2015. № 5. С. 277–285.
11. Обухова Ю.В., Гурьева В.О. Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения // Российский психологический журнал. 2017. № 2. С. 8–10.
12. Овсяник О.А., Зотова Л.Э. Шульга Т.И., Сидячева Н.В. Проявление агрессивного поведения в процессе социально-психологической адаптации личности // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1 (45). С. 36–47.
13. Руланн Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. М., 2012. 264 с.
14. Сидячева Н.В. К вопросу о развитии морали и нравственности современной молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 21–23.
15. Собкин В.С., Смылова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 71–86.
16. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007. 480 с.
17. Ajzen I., Madden T.J. Prediction of goal-oriented behavior: Attitudes, intention and perceived behavioral control // Journal of Experimental Social Psychology. 1986. Vol. 22. Pp. 453–474.

18. Bronfenbrenner U. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. 336 p.
19. Espelage D.L., Rao M.A., La Rue L. de. Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective // *Journal of Social Distress and the Homeless*, 2013. Vol. 22. P. 7–21.
20. Kasper H., Heinzlmann-Arnold I. Schülernobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5–13. Lichtenau: AOL-Verlag, 2010. 48 p.
21. Lodge J., Baxter J. Children's experiences of unfriendly behaviours // *The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2012*. Melbourne: AIFS, 2013. P. 93–111.
22. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. New York, 1993. 140 p.
23. Pečjak S., Pirc T. Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective // *Studia psychologica*. 2017. Vol. 59 (1). P. 22–33.
24. Rigby K. Bullying in Australian schools: Multiple perceptions of bullying [Электронный ресурс] // National Centre against Bullying Conference, Melbourne, July 28–29th, 2016. URL: <http://www.kenrigby.net> (дата обращения: 10.07.2018).
25. Sullivan K. The anti-bullying handbook. London, 2011. 250 p.

REFERENCES

1. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. [School bullying and the teacher]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015, vol. 6, no. 1, pp. 103–116.
2. Bochaver A.A., Khlomov K.D. [Bullying as a research object and a cultural phenomenon]. In: *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013, vol. 10, no. 3, pp. 149–159.
3. Butenko V.N., Sidorenko O.A. [Bullying in the school educational environment: a study of the psychological characteristics of "offenders" and "victims"]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev], 2015, no. 3 (33), pp. 138–143.
4. Volikova S.V., Kalinkina E.A. [Parent-child relationships as a factor in school bullying]. In: *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2015, no. 4 (88), pp. 138–161.
5. Glazyrina L.A., Kostenko M.A. *Predotvrashchenie nasiliya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov* [Preventing violence in educational institutions. Methodical manual for teachers]. Moscow, 2015. 145 p.
6. Grishina T.G. [A study of bullying among schoolchildren: a review of international research]. In: Mel'nikov T.N., Kolesnik N.T., eds. *Sovremennaya prikladnaya psikhologiya: teoriya i praktika: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. [Modern applied psychology: theory and practice. Collection of articles of International scientific-practical conference. In 2 volumes], Moscow, MRSU Ed. off. Publ., 2017, vol. 2, pp. 14–17.
7. Deryabina V.V. [Psychological security of educational environment]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2017, no. 2, pp. 88–96.
8. Ermolova T.V., Savitskaya N.V. Bullying as a group phenomenon: a study of bullying in Finland and the Nordic countries over the last 20 years (1994–2014)]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2015, vol. 4, no. 1, pp. 65–90.
9. Krivtsova S.V., Belevich A.A., Shapkina A.N. [School bullying: the experience of studies of the prevalence of bullying at schools in Germany, Austria, Russia]. In: *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2016, vol. 3, no. 73, pp. 2–25.
10. Nesterova A.A. [Psychological peculiarities of children who are prone to victimization in

- the situation of school bullying]. In: *Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti* [Personality in extreme conditions and crisis situations of life], 2015, no. 5, pp. 277–285.
11. Obukhova Yu.V., Gur'eva V.O. [The image of the age – victims of bullying schoolchildren with varying degrees of victimization behavior]. In: *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2017, no. 2, pp. 8–10.
 12. Ovsyanik O.A., Zotova L.E., SHul'ga T.I., Sigacheva N.V. [Manifestation of aggressive behaviour in the process of socio-psychological adaptation of the personality]. In: *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems (electronic journal)], 2015, no. 1 (45), pp. 36–47.
 13. Rulann E. *Kak ustanovit' travlyu v shkole: Psikhologiya mobbinga* [How to stop bullying at school: the Psychology of mobbing]. Moscow, 2012. 264 p.
 14. Sidyacheva N.V. [To the question about the development of morality of today]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2010, no. 4, pp. 21–23.
 15. Sobkin V.S., Smyslova M.M. [Bullying at school: the impact of socio-cultural context (on the materials of cross-cultural research)]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, no. 2, pp. 71–86.
 16. Furmanov I.A. *Agressiya i nasilie: diagnostika, profilaktika i korrektsiya* [Aggression and violence: diagnostics, prevention and correction]. St. Petersburg, 2007. 480 p.
 17. Ajzen I., Madden T.J. Prediction of goal-oriented behavior: Attitudes, intention and perceived behavioral control. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 1986, vol. 22, pp. 453–474.
 18. Bronfenbrenner U. *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA, Sage, 2004. 336 p.
 19. Espelage D.L., Rao M.A., La Rue L. de Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. In: *Journal of Social Distress and the Homeless*, 2013, vol. 22, pp. 7–21.
 20. Kasper H., Heinzelmann-Arnold I. Schylermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5–13. Lichtenau, 2010. 48 p.
 21. Lodge J., Baxter J. Children's experiences of unfriendly behaviours: In: *The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2012*. Melbourne, AIFS, 2013, pp. 93–111.
 22. Olweus D. *Bullying at school: What we know what we can do*. New York, 1993. 140 p.
 23. Pečjak S., Pirc T. Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. In: *Studia psychological*, 2017, vol. 59 (1), pp. 22–33.
 24. Rigby K. Bullying in Australian schools: Multiple perceptions of bullying. In: *National Centre against Bullying Conference, Melbourne, July, 28–29th, 2016*. Available at: <http://www.kenrigby.net> (accessed: 10.07.2018).
 25. Sullivan K. *The anti-bullying handbook*. London, 2011. 250 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Гришина Татьяна Геннадьевна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: 51282@list.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina A. Nesterova – Doctor of Psychology, Professor at the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Tatyana G. Grishina – Postgraduate student at the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: 51282@list.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нестерова А.А., Гришина Т.Г. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 97–114. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114

FOR CITATION

Nesterova A.A., Grishina T.G. Predictors of school bullying of young adolescents by their peers. In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 97–114. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-97-114

УДК 659.1

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-115-129

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ЩИТОВОЙ РЕКЛАМЫ

Селезнёв В.Н.*Московский государственный областной университет**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,**Российская Федерация*

Аннотация. В статье раскрывается воздействие щитовой рекламы на потребителя и описывается её восприятие потребителями. Подчёркиваются роль воздействия щитовой рекламы и её эффективность у потребителей и непотребителей рекламы. В результате проведения экспериментального исследования (в исследовании приняли участие 55 человек в возрасте от 21 до 42 лет, 18 мужчин и 37 женщин) с помощью авторского опроса, метода семантического дифференциала Ч. Осгуда и экспресс-тестинга изучены отношение к рекламе респондентов и их поведение, а также выявлены последствия её воздействия. Результаты исследования позволили выявить группы воздействия рекламы и написать психологический портрет для каждого образца и для «идеальной рекламы». Сделана попытка описать семантическое пространство мужчин и женщин. Это позволило выделить особую структуру восприятия предлагаемых образцов наружной щитовой рекламы аудиторией, определить восприятие образца рекламы и выяснить образ «идеальной рекламы».

Ключевые слова: щитовая реклама, восприятие, психологические портреты, образец рекламы, семантическое пространство, идеальная реклама.

RESEARCH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACT OF BILLBOARD ADVERTISING

V. Seleznev*Moscow Region State University**24, V.Voloshina ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation*

Abstract. The article discloses the impact of billboard advertising on the consumer and describes the way he perceives it. The role of this kind of advertising influence is stressed, as well as its effectiveness among consumers and those who do not consume it. In the result of the experiment performed with the use of the author's questionnaire, Ch. Osgood's method of semantic differential and express-testing among 55 people aging from 21 to 42 (18 men and 37 women) the respondents' attitude to advertising and their behavior are revealed. The consequences of its use are also studied. The results of the research enabled to single out the groups of advertising influence and formulate the psychological portrait for each sample and for the "ideal advertising". The attempt to describe the semantic space of men and women is made. So

special structure of the way billboard advertising samples are perceived by the audience was defined. Besides, the specificity of advertising sample perception and the image of the "ideal advertising" were found out

Key words: billboard advertising, perception, psychological portrait, advertising sample, semantic space, ideal advertising.

Постановка проблемы

Реклама играет важную роль в жизни каждого человека и стала привычным социально-психологическим явлением в современном обществе. На воздействие рекламы на формирование и развитие отношений к окружающему миру и действительности, а также на личностные отношения человека, его позицию, ценности и убеждения указывали многие исследователи [11]. По своему содержанию и формам проявления рекламу считают разноплановым товаром, оказывающим воздействие на психику современного человека [2; 10; 13]. В психологических исследованиях, по мнению Н.С. Медзуновской, «достаточно интенсивно изучаются проблемы рекламы: особенности социально-психологической оценки эффективности воздействия рекламы на различные стороны личности потребителя, специфика ее влияния на экономическое поведение и ценностные ориентации потребителя, взаимосвязь личностных характеристик потребителей рекламы и особенностей оценки рекламы» [11, с. 3] Многие авторы рассматривают психологическое воздействие рекламной информации и считают, что оно проявляется в процессах переработки рекламных сообщений потенциальными потребителями, переживания эмоций, её осмысления, возможных решениях, приводящих к конкретному поведению покупателя [12; 17; 19]. Исследователи доказали, что в процессах

переработки рекламной информации активно участвует отношение человека к рекламному сообщению, которое затрагивает его эмоции и чувства [1; 4; 5; 8; 14; 20]. Ж. Бодрийяр утверждал: «Реклама – самый мощный фактор, влияющий на то, что мы едим, во что одеваемся, на труд и поведение всей нации. Реклама неизбежно оказывает влияние на наши взгляды, наше отношение к себе и к окружающему миру. Она показывает нам образцы поведения в той или иной ситуации. Реклама в значительной степени определяет наш образ и стиль жизни» [4, с. 98].

В психологии достаточно подробно изучены и выделены разные виды рекламы. Описана главная особенность щитовой рекламы – очень краткое воздействие на психику человека, воспринимается на ходу. Для того чтобы щитовую рекламу потребители рассмотрели, увидели и запомнили, её воздействию отведено всего несколько секунд, реже несколько десятков секунд (если реклама удачно размещена, например, вблизи остановки общественного транспорта или на прилегающей территории к улице) [3; 6; 9; 17; 18].

Цель и особенность щитовой рекламы в том, что за короткое время воздействия она должна заинтересовать потребителя, проникнуть в его подсознание, чтобы в дальнейшем оказывать воздействие на его поведение. Одной из особенностей, важной для рекламодателей щитовой рекламы,

является то, что она должна мотивировать потребителя обращать внимание на другие виды рекламы. При этом учитывать, что разные виды рекламы могут привлекать внимание к товарам данной фирмы. Кроме того, в ряде исследований показано, что для подростков и молодёжи щитовая и световая реклама более эффективна по сравнению с телевизионной и печатной. Для них она является интересным объектом, так как они могут действовать, например, дорисовать, дописать на щитах, так как больше времени проводят вне дома [2; 7; 11; 12].

Цель заключается в изучении воздействия на поведение, отношение и принятие потребителями творческих элементов воздействия наружной щитовой рекламы (выделение факторов и категорий, определяемых потребителями).

Задачи исследования:

1) выявить с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда и экспресс-тестинга особенности отношения к щитовой рекламе и воздействие наружной щитовой рекламы на потребителя;

2) изучить с помощью опроса отношение респондентов к образцам наружной щитовой рекламы.

Гипотеза исследования: степень актуализации потребности в рекламируемом товаре может воздействовать на восприятие рекламы, несущей творческий потенциал, и на оценку её характеристик.

Базой для исследования послужила наружная щитовая реклама г. Москвы компании сотовой связи «Би-Лайн» и газеты рекламных объявлений «Из рук в руки» (недельный тираж 98 тыс. экз.). В исследовании приняли участие 55

человек в возрасте от 21 до 42 лет (18 мужчин и 37 женщин), которые являются как потребителями рекламируемой продукции, так и непотребителями подобных товаров.

Методы исследования

Исследование проводилось с помощью процедуры опроса, метода семантического дифференциала Ч. Осгуда и экспресс-тестинга [16].

Опрос – с его помощью оценивалось воздействие рекламы на потребителя и устанавливались элементы её оформления, привлекающие большее внимание и лучше запоминающиеся.

Оценка эффективности щитовой рекламы проводилась с помощью составленного опросного листа, определяющего, какие форма рекламы (плакат, рекламный фильм, объявление, расположение товаров), её элементы или общая композиция оказывают наибольшее воздействие на покупателя при приобретении им определённого товара. Это позволило установить, является ли респондент потребителем данного рекламируемого товара или нет, что важно для дальнейшего проведения исследования и анализа полученных данных.

Метод семантического дифференциала позволил построить субъективные семантические пространства испытуемых. Применение метода семантического дифференциала позволяет включать разные шкалы, которые представляют собой пару прилагательных-антонимов (например, *холодный – горячий, добрый – злой* и др.), что способствует выявлению ассоциаций испытуемых. Подбор прилагательных основан на возможных ассоциациях испытуемого, связанных с тестируе-

мым объектом, например рекламой. Респондент должен оценить рекламу по степени выраженности данного признака [16].

Например: *грустный* –5 –4 –3 –2 –1
0 +1 + 2 +3 +4 +5 *веселый*

Полученные в результате исследования данные подвергались математической обработке: для факторов рассчитывалась средняя арифметическая величина. Применение метода семантического дифференциала позволяет «измерять» состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя (например, рекламного образца) и которые предшествуют осмысленным операциям с символами [16]. Ч. Осгуд установил, что антонимы распадаются на три основные универсальные категории коннотативного значения: оценочные (*хороший* – *плохой*, *радостный* – *грустный*), силовые (*сильный* – *слабый*, *храбрый* – *трусливый*, *твердый* – *мягкий*) и связанные с активностью (*быстрый* – *медленный*, *напряженный* – *расслабленный*, *горячий* – *холодный*) [16].

Таким образом, выделены три фактора: оценка, сила, активность, – на основании которых описывается отношение к рекламе. Механизмом, обеспечивающим взаимосвязь шкал и их группировку в факторы, является синестезия (одновременное ощущение несколькими органами чувств при раздражении одного из них). Факторы, полученные в результате исследования, образуют семантическое пространство мужчин и женщин – систему организованных признаков, описывающих значение объекта, в данном случае рекламы. В. Петренко отмечает, что формирование факторов связано с образным переживанием, эмоциями,

генетически ранними формами значения. Метод семантического дифференциала позволяет оценивать коннотативное (аффективное, эмоциональное) значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоциональными, слабо осознаваемыми формами обобщения. Был составлен список из 42 пар прилагательных, который предлагался респондентам для оценки по 5-балльной шкале вместе с образцом рекламы [16].

Экспресс-тестинг – групповая форма исследования – является вариативной формой и может включать как устные собеседования и интервьюирование, так и письменную форму при использовании бланковых методик. При составлении анкет используется ряд специально подобранного для каждой конкретной проблемы вида шкалирования, но чаще всего 10-балльная шкала восприятия.

Респондентам предлагают отметить каждую позицию по критериям по 10-балльной шкале, где 1 – «несоответствие»; 10 – «полное соответствие» предложенному признаку. Перечень критериев, по которому респонденты оценивают каждое из названий, определяется целью исследования.

Анализ результатов исследования

При проведении опроса среди 55 человек было выяснено неоднозначное отношение к рекламе тех, кто является её пользователями, и тех, кто не входит в ряды пользователей, а также ответ на вопрос, чем привлекает испытуемого та или иная реклама, и общее отношение респондентов к рекламе. Результаты проведённого нами опроса показали, что среди потребителей ши-

роко распространено недоверие к рекламе, что она вызывает раздражение у них. Реклама товаров и услуг в средствах массовой информации способна как положительно, так и отрицательно влиять на личностные отношения человека, его личностную позицию. При этом респонденты отмечали, что проблема не в самой рекламе, а в качестве товаров, которые рекламируются. По мнению респондентов, есть качественно сделанная реклама, с творческой изюминкой, но рекламирует она товары, качество которых оставляет желать лучшего.

Анализ результатов опроса показал, что реклама вызывает разнообразные чувства и отношения со стороны потребителей, как положительные, так и отрицательные. К положительным отнесено то, что она может активизировать воображение, вызывать интерес, надолго запоминаться, пробуждать чувство юмора, привлекать, развлекать, трогать, производить впечатление и просто нравиться. К отрицательным отнесено то, что реклама может быть скучной, неинтересной, бесцельной, глупой, слишком напористой, затёртой, лживой. У многих респондентов реклама вызывает раздражение, так как время её показа нарушает просмотр любимого сериала или информационной программы. У женщин особенно вызывает неприятие рекламирование в СМИ товаров, которые можно купить только по заказу, средств личной гигиены. Достаточно неприязненно воспринимается рекламирование давно известного товара, который уже давно есть в продаже.

В ходе опроса выяснено, что 29 респондентов (55%) хорошо знакомы с газетой «Из рук в руки», а 25 человек

(45%) опрошенных никогда не имели дела с данным изданием. При этом под влиянием предложенной рекламы их отношение к данному продукту (газете) изменилось. Ряд респондентов считает, что в случае необходимости они будут пользоваться данным продуктом. Некоторые из них ради интереса попробуют покупать рекламируемые товары.

Выявлено, что 18 человек (28%) из числа опрошенных являются пользователями компании сотовой связи «Би-Лайн», остальные 37 человек (72%) являются пользователями других компаний. При этом представленная реклама иных компаний им понравилась, но она не оказала влияния на желание испытуемых сменить своего оператора связи. Реклама сотовой связи была оценена как интересная, не вызывающая раздражения, но не настолько эффективная, чтобы повлиять на смену оператора. Респондентам удалось с помощью рекламы укрепить позиции компании среди пользователей данной услуги, т. е. реклама не оказала на потребителя желаемого воздействия и не привела его к активным действиям.

Представленные образцы рекламы вызвали у респондентов в целом положительную эмоциональную реакцию и достаточно высокую её оценку. Таким образом, реклама была оценена в соответствии с её качеством, а не в соответствии с характером имеющихся потенциальных связей с рекламируемым товаром. Данный факт можно связать с произведённым рекламным эффектом и говорить о качестве представленных рекламных образцов, что было подтверждено дальнейшими исследованиями.

Задачи исследования состояли в выявлении отношения аудитории к пред-

ложенным образцам наружной щитовой рекламы, а именно в определении коннотации, группировании факторов и построении семантического пространства. С помощью метода семантического дифференциала было опрошено 55 человек в возрасте от 21 до 42 лет. Для исследования были выбраны образцы наружной щитовой рекламы, которые, по мнению их авторов, содержат творческий потенциал. Рекламный образец предъявлялся каждому респонденту, и его нужно было оценить, также предлагался бланк с 51 шкалой, каждая из которых представляла собой оппозицию из двух прилагательных. Необходимо было принимать во внимание объект рекламы и другие её элементы (например, форму). После заполнения респондентами бланков по предъявленным рекламным образцам давался бланк, где предлагалось оценить по этим же критериям «портрет» идеальной рекламы.

Результаты анализа. Полученные данные подвергались обработке по следующим группам экспертов: потребители и непотребители рекламы, а также мужчины и женщины. На основании сходства оценок были выявлены шкалы, которые затем подверглись процедуре факторного анализа. Шкалы группируются в факторы, для чего выбираются максимально нагруженные оппозиции. Далее были построены профили – «психологические портреты» для каждого образца и для «идеальной рекламы». Таким образом, были получены семантические пространства мужчин и женщин. Такой анализ позволил нам выделить категориальную структуру восприятия предлагаемых образцов наружной щитовой рекламы аудиторией, выяснить,

как воспринимаются образцы рекламы, и определить образ «идеальной рекламы». При этом эффективность рекламы определялась результатами её воздействия, проявляющегося в виде изменения убеждений и моделей поведения (купить, найти товар в продаже и т. д.) потенциальных потребителей. В результате получена корреляционная связь между показателями узнаваемости, запоминаемости и привлекательности рекламы. Можно предположить, что от того, насколько красиво и привлекательно оформлена щитовая реклама, зависит и то, как много потребителей обратят на нее внимание, запомнят или задумаются о содержании.

Анализ прежде всего проводился на выявление профиля по серии образцов рекламы каждой компании среди потребителей данного товара и непотребителей, а также образа «идеальной рекламы» среди мужчин и женщин.

На основе профилей можно говорить о психологическом портрете каждой серии рекламы среди потребителей и непотребителей.

1. «Психологический портрет» рекламы издания «Из рук в руки» выглядит положительным на взгляд потребителей и непотребителей данной продукции. Портрет рекламы получился довольно чётким, привлекательным, запоминающимся, творческим, с чувством юмора. Выявлены различия в понимании потребителей данной рекламы – она яркая, чёткая, реальная, правдивая, а в понимании непотребителей – добрая, мягкая, красивая. Следует заметить, что обе группы не выделяют такую характеристику, как серьёзность, но выделены характеристики «надёжность», «комфортность»

и «оригинальность». Исходя из характеристик данного образца, можно сказать, что она оказывает положительное воздействие и воспринимается респондентами позитивно, что свидетельствует о её эффективности.

2. «Психологический портрет» рекламы компании «Би-Лайн» получился похожим у потребителей и непотребителей, и в целом его можно считать положительным. В представлении потребителей и непотребителей эта реклама приятная, красивая, вызывающая доверие, радующая, яркая и теплая. Характеристики представлений, по-видимому, обусловлены восприятием особого цвета, так как в данной рекламе присутствует насыщенный желтый цвет, который способен создать ощущение радости и солнечного тепла, что проявилось в психологическом портрете обеих групп. Таким образом, перечисленные характеристики данного образца вызывают в целом положительное воздействие, воспринимаются позитивно обеими группами, что отражается на её эффективности.

3. «Психологический портрет» «идеальной рекламы» определяется набором положительных характеристик у мужчин и женщин. Среди наиболее значимых: приятная, радующая, надёжная, комфортная, интересная, сильная. Представленный портрет свидетельствует о том, что в понимании обеих групп респондентов «идеальная реклама» должна быть позитивной, вызывать доверие, создавать положительные эмоции и оказывать сильное эмоциональное воздействие. При этом параметр «сильная» имеет одинаковую нагрузку у обеих групп. В психологическом портрете данной рекламы появляется новая характеристика: «полезная».

Ни один из тестируемых образцов не был оценен как полезный.

Таким образом, анализ, проведённый нами, свидетельствует о том, что данные рекламные образцы оцениваются респондентами в соответствии с их качеством, а не в соответствии с характером имеющихся потребностей людей и не влияют на потребительское поведение.

Для построения семантического (факторного) пространства мы выбрали факторы, которые набрали больше всего процентов дисперсии. Мы выделили несколько факторов (табл. 1, 2), образующих семантическое пространство потребителей и непотребителей данного рекламируемого продукта [15].

Благодаря этому в каждой группе респондентов образовалось по 4 фактора, которые определяются разным набором характеристик восприятия газеты. В группах потребителей и непотребителей рекламы на первом месте фактор «Эмоционального комфорта». Данный фактор для потребителей характеризуется положительными определениями: радость, красота, притягательность, сила, надёжность, польза. Для непотребителей имеют место также положительные характеристики: притягательность, комфорт, радость, доброта, успокоение. Положительная характеристика восприятия рекламы показывает, что у непотребителей доминирует стремление к психологическому комфорту (тёплая, спокойная), а у потребителей – к визуальному восприятию и рационализации (красивая, полезная). Обнаружены общие для обеих групп факторы, такие как чувство юмора и творчество, которые они приписывают данным рекламным образцам.

Таблица 1

Факторы восприятия рекламы газеты

Факторы потребителей	Характеристика	Факторы непотребителей	Характеристика
Эмоциональный комфорт	1 место (28,5%). Радующая, красивая, сильная, приятная, интересная, комфортная, притягивающая, полезная, с чувством юмора, творческая	Эмоциональный комфорт	1 место (21,3%). Приятная, притягивающая, комфортная, радующая, интересная, теплая, сильная, спокойная, с чувством юмора, творческая
Зрительная форма	2 место (9,5%). Простая, реальная, явная, гладкая, близкая, правдивая, четкая, светлая	Доверие	3 место (6,3%). Реальная, правдивая, близкая, родная, полезная, серьезная, надежная
Динамика сенсорных переживаний	3 место (5,7%). Острая, быстрая, резкая, яркая, активная	Динамика сенсорных переживаний	2 место (10%). Острая, резкая, быстрая, звонкая
Новизна	4 место (5,6%). Нетрадиционная, новаторская, новая, индивидуальная, родная	Новизна	4 место (6,2%). Нетрадиционная, новаторская, новая, оригинальная, яркая, сложная

Таблица 2

Факторы восприятия рекламы компании Би-Лайн

Факторы потребителей	Характеристика	Факторы непотребителей	Характеристика
Эмоциональный комфорт	1 место (28,5%). Радующая, красивая, сильная, приятная, интересная, комфортная, притягивающая	Эмоциональный комфорт	1 место (21,3%). Приятная, притягивающая, комфортная, радующая, интересная, теплая, спокойная
Зрительная форма	2 место (11,4%). Простая, реальная, явная, близкая, правдивая, четкая, светлая, спокойная	Зрительная форма	2 место (9,5%). Реальная, теплая, правдивая, светлая, четкая, красивая, спокойная
Динамика сенсорных переживаний	3 место (6,7%). Острая, быстрая, резкая, яркая, активная	Динамика сенсорных переживаний	3 место (6,7%). Острая, резкая, быстрая, ясная, теплая
Новизна	4 место (5%). Нетрадиционная, новаторская, индивидуальная, родная	Новизна	4 место (4%). Нетрадиционная, новаторская, новая, оригинальная, яркая, теплая

Подтверждением является то, что у потребителей на втором месте фактор «Зрительной формы», тогда как у непотребителей – «Динамики сенсорных переживаний». У потребителей этот фактор на 3 месте, и он характеризуется такими визуальными характеристиками: пёстрая, резкая, яркая. Непотребители наделяют его иным смыслом: быстрая, резкая, звонкая.

Четвёртое место в обеих группах занимает фактор «Новизны», при этом у потребителей он связан с такими понятиями, как нетрадиционный, новаторский, новый, индивидуальный, родной, а у непотребителей – нетрадиционный, новаторский, новый, сложный. Таким образом, для потребителей новаторство – положительная черта, подчёркивание индивидуальности. Для непотребителей это связано с оригинальностью и сложностью.

При восприятии рекламы компании «Би-Лайн» у двух групп респондентов выделено по 4 фактора, которые определяются похожим набором характеристик. Обе группы ставят на первое место фактор «Эмоционального комфорта». Как для потребителей, так и непотребителей это радость, красота, притягательность, сила, комфорт, успокоение. В данном случае стремление к психологическому комфорту (тёплая, спокойная) доминирует у обеих групп. Это подтверждается также тем, что у потребителей и непотребителей данной рекламной продукции на втором месте – фактор «Зрительной формы». Причём он определяется больше визуальными характеристиками: пёстрая, резкая, яркая – и факторами психологического комфорта: спокойная, тёплая.

Фактор «Динамики сенсорных переживаний» обе группы ставят на 3

место и определяют как острую, быструю, яркую, активную и тёплую.

Обе группы выделили фактор «Новизны», который по значимости занимает четвёртое место. У обеих групп он связан с такими понятиями, как нетрадиционный, новаторский, новый, индивидуальный, родной, но у непотребителей прибавляется ещё яркость и теплота.

Таким образом, анализ, проведённый нами, свидетельствует о том, что данные рекламные образцы оцениваются респондентами в целом позитивно в соответствии с качеством и воспринимаются потребителями и непотребителями близко по факторам, вызывая положительную эмоциональную реакцию.

«Идеальная» реклама в восприятии мужчин и женщин

«Идеальная реклама» в восприятии мужчин определена радующей, красивой, простой, реальной. В восприятии женщин «идеальная реклама» характеризуется притягивающей, приятной, комфортной, радующей, интересной, красивой. Она должна создавать эмоциональный комфорт. Это один из наиболее весомых факторов, который выделили обе группы – потребители и непотребители рекламы.

Для женщин важным является фактор «Динамики сенсорных переживаний», который связан со слуховыми ощущениями. «Идеальная реклама» должна быть в меру острой, громкой, резкой, звонкой. Она также должна быть в меру тёплой, в меру светлой, в меру оранжевой. Она должна быть более радующей, красивой, простой и реальной.

Для женщин не менее важно, чтобы «идеальная реклама» была реальной,

правдивой, близкой, родной, надёжной. К «идеальной рекламе» ближе всего оказалась «японская» реклама. Фактор «Новизны» играет меньшую роль. «Идеальная реклама» не должна быть слишком нетрадиционной, но и не очень консервативной.

Таким образом, в восприятии рекламы у мужчин преобладает визуальная сторона. По их мнению, реклама должна быть достаточно простой, а

значит, не содержать отвлекающих изображений. Для женщин в «идеальной рекламе» важнее всего психологический комфорт, доверие и аудио-ассоциации.

Ниже приведена сравнительная таблица характеристик «идеальной рекламы» в восприятии мужчин и женщин (табл. 3). Сравнение проводилось по факторам, присутствующим у обеих групп.

Таблица 3

Факторы восприятия «идеальной рекламы» у мужчин и женщин

Факторы	Мужчины	Женщины
Эмоциональный комфорт	Радующая, красивая, сильная, приятная, интересная	Приятная, притягивающая, комфортная, радующая
Динамика сенсорных переживаний	Среднепестрая, среднеострая, среднерезкая, средняя	Среднеострая, среднерезкая, среднебыстрая, средневзвонкая
Новизна	Умеренно нетрадиционная, новаторская, новая, индивидуальная, родная	Больше традиционная, консервативная, простая

Анализ результатов показывает, что составленные профили «идеальной рекламы» в целом соответствуют профилям факторного пространства, построенного по тестируемым рекламным образцам, но у каждой группы респондентов образовалось разное количество факторов, которые определяются похожим набором характеристик. Обе группы ставят на первое место фактор «Эмоционального комфорта», но у мужчин и женщин они определяются разным набором характеристик. Мужчины выделяют такие характеристики, как «радость», «красота», «сила», «комфорт», «заинтересованность» и «приятность», а женщины – «притягательность», «радость» и «комфортность». Фактор «Динамики сенсорных переживаний» обе группы ставят на 2 место и определяют как

острая, быстрая, яркая, активная, но подчёркивают их усреднённое значение, т. е. средневзвонкая, среднерезкая, среднебыстрая.

Обе группы выделили фактор «Новизны», который по значимости занимает третье место. У мужчин он связан с такими понятиями, как «нетрадиционный», «новаторский», «новый», «индивидуальный», «родной», а у женщин – с традиционностью, скромностью и простотой.

Фактор «Зрительной формы» не был выделен ни среди мужчин, ни среди женщин.

При проведении экспресс-тестинга предложенные образцы рекламы также получили достаточно высокие оценки по признакам, соответствие которым предлагалось оценить по 10-балльной шкале (табл. 4), 18 образцов.

Таблица 4

Результаты признаков рекламы в соответствии с образцами (экспресс-тестинг)

критерий № образца	Адекватность визуального вос- приятия	Оригинальность	Престижность	Для меня!	Запоминаемость	Общее впечатление
1	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
2	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
3	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
4	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
5	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
6	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
7	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
8	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
9	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
10	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
11	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
12	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
13	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
14	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
15	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
16	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
17	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.
18	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.

Анализ результатов показывает: все рекламные образцы визуально воспринимаются респондентами адекватно рекламируемому товару и соответствуют ему. Они оригинально выполнены и повышают престижность выбора данного товара или услуги. Многие образцы наружной щитовой рекламы вызвали отклик респондентов, что это товар «для них». Особо можно отметить высокую оценку запоминаемости рекламных образцов, что, несомненно, отразится на эффективности их воздействия на потребителей. Запоминание рекламных образцов как последний этап обработки информации способствует не только быстрому узнаванию рекламируемых товаров, но и вызывает осознание потребности в товаре, что может влиять на потребительское поведение. После осознания потребности происходит поиск информации в собственной памяти, и если запомнилась реклама, то и запомнился товар, который она рекламирует.

Выводы

1. Особенности отношения к щитовой рекламе среди потребителей являются недоверие к рекламе, её положительное и отрицательное влияние и эмоциональное воздействие. Предложенные образцы рекламы оценены потребителями как творческая реклама.

2. Специфика восприятия человеком щитовой рекламы определена рядом факторов: её расположением в поведенческом поле, психологическим и творческим составляющими рекламы, особенностями внимания потребителей и т. д.

3. Психологическое воздействие рекламы потребителями охарактери-

зовано по эффективности, её яркостью и глубиной впечатления, которые она оставляет в памяти человека, а также степенью привлечения внимания и оценкой качества рекламы самими потребителями.

4. Эмоциональное состояние потребителя щитовой рекламы связано и обусловлено сочетанием её разнообразных элементов: объекта рекламы, цветового фона, слогана, общей композиции, творческого подхода в её создании и т. д.

5. Факторы, отражающие восприятие рекламы, являются общими для потребителей и непотребителей рекламы: «Эмоциональный комфорт», «Динамика сенсорных переживаний» и «Новизна». Выявленные факторы позволяют определить акценты при разработке и оформлении печатной рекламы.

6. Получены результаты представления потребителей и непотребителей модели «идеальной рекламы». Эти представления имеют сходство у мужчин и женщин по эмоциональному воздействию: радующая, красивая, но нерезкая. У мужчин представления «идеальной рекламы» характеризуются новизной, новаторством в изображении, в то время как у женщин больше направлены на её правдивость, реальность.

7. Условия, которые выявлены в результате проведённых исследований, характеризуют влияние на потребительское поведение человека, а отношение к рекламе способствует оценке её восприятия.

Гипотеза, что именно творческая реклама оказывает эффективное воздействие на сознательный и бессознательный уровень потребительского

поведения и воспринимается потребителем более позитивно, подтверждена. Психологическая установка на потребительский выбор, созданный рекламой, может формировать определённое

отношение человека к рекламе, а задача психолога – помочь в создании данной установки.

Статья поступила в редакцию 12.07.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Батра Р., Майерс Дж.Дж., Аакер Д.А. Рекламный менеджмент. М.; СПб.; Киев, 2004. 784 с.
2. Бове К., Аренс У. Современная реклама. Тольятти, 1995. 691 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 2012. 198 с.
4. Бодрийяр Ж. Система вещей / пер. с фр. М., 1995. 169 с.
5. Грановский Л.Г., Полукаров В.Л. Творческая реклама: эффективные принципы бизнеса. М., 2003. 260 с.
6. Дал Г. Реклама для «чайников»: пер. с англ. М., 2005. 288 с.
7. Зазыкин В.Г. Психологические основы гуманистической рекламы. М., 2000. 72 с.
8. Калмыков С.Б. Методология исследования социальной рекламы: социологические аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2014. № 4. С. 161–170.
9. Кнорре К. Наружная реклама. М., 2002. 192 с.
10. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. 272 с.
11. Медзуновская Н.С. Особенности изменения личностных отношений подростков под воздействием рекламы: автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2009. 29 с.
12. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. М.; Новосибирск, 2007. 230 с.
13. Огилви Д. Откровения рекламного агента / пер. с англ. М., 2001. 160 с.
14. Панкратова А.А. Оценка эффективности телевизионной рекламы с положительным и отрицательным эмоциональным воздействием // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. Т. 11. № 1. С. 102–117.
15. Полукаров В.Л. Рекламная коммуникация. М., 2002. 57 с.
16. Кожевникова О.В., Вьюжанина С.А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-метод. пособие для студентов высших учебных заведений. Ижевск, 2016. 120 с.
17. Рогожин М.Ю. Теория и практика рекламной деятельности. М., 2001. 208 с.
18. Шейнов В.П. Эффективная реклама. Секреты успеха. М., 2012. 448 с.
19. Шовина Е.Н. Эффективность социальной рекламы (на примере Мурманской области) // Проблемы развития территории. 2014. Вып. 2 (70). С. 137–148.
20. Шомели Ж., Уисман Д. Связи с общественностью / пер. с фр.; под ред. Г.Е. Алпатов. 9-е изд. СПб., 2013. 359 с.

REFERENCES

1. Batra R., Maiers J.J., Aaker D.A. *Reklamnyi menedzhment* [Advertising management]. Moscow, St. Petersburg, Kiev, 2004. 784 p.
2. Bove K., Arens U. *Sovremennaya reklama* [Modern advertising]. Togliatti, 1995. 691 p.
3. Bodalev A.A. *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [The perception and understanding of one person by the other]. Moscow, 2012. 198 p.
4. Baudrillard J. *Sistema veshchei* [The system of things]. Moscow, 1995. 169 p.
5. Granovsky L.G., Polukarov V.L. *Tvorcheskaya reklama: effektivnye printsipy biznesa* [Creative advertising: effective business principles]. Moscow, 2003. 260 p.

6. Dal G. *Reklama dlya «chainikov»* [Advertising for dummies]. Moscow, 2005. 288 p.
7. Zazykin V.G. *Psikhologicheskie osnovy gumanisticheskoi reklamy* [Psychological basis of humanistic advertising]. Moscow, 2000. 72 p.
8. Kalmykov S.B. [Research methodology in social advertising: sociological aspects]. In: *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya* [Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Sociology], 2014, no. 4, pp. 161–170.
9. Knorre K. *Naruzhnaya reklama* [Outdoor advertising]. Moscow, 2002. 192 p.
10. Maier D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 2002. 272 p.
11. Medzunovskaya N.S. *Osobennosti izmeneniya lichnostnykh otnoshenii podrostkov pod vozdeistviem reklamy: avtoref. ... dis. kand. psikhol. nauk* [Peculiarities of changes in adolescents' personal relationships under the influence of advertising: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2009. 29 p.
12. Mokshantsev R.I. *Psikhologiya reklamy* [The psychology of advertising]. Moscow, Novosibirsk, 2007. 230 p.
13. Ogilvi D. *Otkroveniye reklamnogo agenta* [Advertising agent's revelations]. Moscow, 2001. 160 p.
14. Pankratova A.A. [Evaluation of the effectiveness of TV advertising with positive and negative emotional impact]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2014, vol. 11, no. 1, pp. 102–117.
15. Polukarov V.L. *Reklamnaya kommunikatsiya* [Advertising communication]. Moscow, 2002. 57 p.
16. Kozhevnikova O.V., Vjuzhanina S.A. *Psikhosemantika. Metod semanticheskogo differentsi- aala* [Psychosemantics. The method of semantic differential]. Izhevsk, 2016. 120 p.
17. Rogozhin M.Yu. *Teoriya i praktika reklamnoi deyatel'nosti* [Theory and practice of promotional activities]. Moscow, 2001. 208 p.
18. Sheinov V.P. *Effektivnaya reklama. Sekrety uspekha* [Effective advertising. The secrets of success]. Moscow, 2012. 448 p.
19. Shovina E.N. [The effectiveness of social advertising (on the example of Murmansk region)]. In: *Problemy razvitiya territorii* [Problems of development of the territory], 2014, no. 2 (70), pp. 137–148.
20. Shomeli J., Uisman D. *Svyazi s obshchestvennost'yu* [Public relations]. St. Petersburg, 2013. 359 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Селезнёв Владимир Николаевич – доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-практической лаборатории проблем социализации Московского государственного областного университета;
e-mail: vn-seleznev@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vladimir N. Seleznev – Doctor of Psychological Sciences, professor, senior researcher of the scientific-practical laboratory of socialization problems, Moscow Region State University;
e-mail: vn-seleznev@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Селезнёв В.Н. Исследование социально-психологического воздействия щитовой рекламы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 115–129.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-115-129

FOR CITATION

Seleznev V.N. Research of social and psychological impact of Billboard advertising. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 115–129.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-115-129

УДК 159.923:316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-130-143

О НАШЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОТ ПСИХОЛОГИИ К СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАТНО

Утлик Э.П.*Военный университет Министерства обороны РФ**125047, г. Москва, ул. Большая Садовая, д. 14, Российская Федерация*

Аннотация. В статье излагается процесс развития социальной психологии как естественно-историческая социализация психологической науки. Прослеживается её динамика от Аристотеля до нашего времени. Раскрывается зарождение социально-психологического тренда внутри психологии. Отмечен вклад в становление социальной психологии Аристотеля, В. Вундта, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Аргументируется тезис о единственности социальной психологии как звена (дисциплины) системы психологических наук. Раскрыто смешение социальной психологии с социологическим психологизмом. Проведена идея, что все отрасли психологии, и в том числе социальная психология, имеют один и тот же предмет.

Ключевые слова: психология, социальная психология, этнографическая психология, принцип Рубинштейна, социологический психологизм, интроспекционизм, фасилитация.

ABOUT OUR SOCIAL PSYCHOLOGY: FROM PSYCHOLOGY TO SOCIAL PSYCHOLOGY AND BACK

E. Utlik*Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation**14, Bolshaya Sadovaya ul., Moscow, 125047, Russian Federation*

Abstract. The article presents the concept of social psychology development as a process of the natural-historical transformation of psychological science. Its dynamics is traced from Aristotle up to the present time. The emergence of social and psychological ideas within psychology is shown. Significant contribution of Aristotle, W. Wundt, L.S. Vygotsky and S. L. Rubinstein is stated. The thesis of social psychology unicity as a link (discipline) of the system of psychological sciences is supported. The mixture of social psychology with sociological psychologism is revealed. The idea that all branches of psychology, including social psychology, have the same object is given.

Key words: psychology, social psychology, ethnographic psychology, Rubinstein's principle, sociological psychologism, introspectionism, facilitation.

Проблема и гипотеза исследования

Утверждение, что отечественная социальная психология выросла из социологии, что она поэтому обрела социологические черты, которые вносят в её содержание и структуру несвойственные психологии элементы, давно уже не является новым. Однако было время, когда социологические корни социальной психологии воспринимались как само собой разумеющееся. В 1962 г. А.Г. Ковалев писал: «Социальная психология возникла в середине XIX в. в недрах буржуазной социологии, как одно из ее направлений, призванное объяснить общественные явления социально-психологическими закономерностями» [14, с. 109]. В действительности же «возникла» не социальная психология, а «социологический психологизм», т. е. попытки социологии укрепить своё положение при помощи психологии.

С элементами социальной псевдопсихологии мы встречаемся каждый раз, когда читаем в учебных пособиях, что «центральное место в предмете социальной психологии занимает групповая (общественная, массовая) психика», «предметом в массовых социальных феноменах выступают социально-психологические процессы и явления, возникающие в них» [13, с. 58].

До последнего времени авторы учебников по социальной психологии вынуждены прибегать к предостережениям: «Следует различать понятия “общественная психология” как явление (нижний уровень) общественного сознания и “социальная психология” как наука, изучающая явления общественной психологии» [15, с. 17].

Современная социальная психология заражена социологизмом. Это

свойственно и новейшим публикациям, если они к «социально-психологическим явлениям» относят социологические и иные непсихологические феномены. В одной из недавних публикаций, например, утверждается: «К числу основных социально-психологических явлений относятся: общение, мнение и настроение, общность, стратификация, стереотип, конфликт, образ жизни и пр.» [24, с. 17, 18]. Однако все эти явления изучаются ведь многими социальными науками, поэтому их отношение к предмету психологии неочевидно.

Существует много «социальных психологий», которые имеют мало общего с психологией и находятся не «на стыке» с нею, а далеко от неё. В связи с этим возникает вопрос: на каком основании они называются психологией? Этот вопрос уместно адресовать и той «социальной психологии», которая произвольно причислена к философским наукам.

Предлагается **гипотеза**: в долгой истории психологии было достаточно идей и тенденций социально-психологического порядка, которые, однако, не получали своего развития до самого последнего времени, из-за чего и современная социальная психология испытывает значительные трудности в своём становлении. На наш взгляд, социальной психологией может называться только та дисциплина, которая выросла из психологии, развивается на её почве и обогащает систему психологических наук и все общественные науки.

По ряду причин психология долго игнорировала то, что сегодня называется социально-психологической проблематикой, но по необходимости она

в своём историческом развитии должна была «социализироваться», т. е. выйти за рамки индивидуально-биологического мира человека, расширив надлежащим образом свой предмет. Такого рода «выходы» встречаются на всех этапах существования психологии, но остаются незамеченными и не получают своего развития.

Эта негибкость традиционной психологии привела к тому, что вне её, главным образом внутри социологии, частично внутри истории возникло течение, которое в настоящее время оценивается как «социологический психологизм» – попытка построить социальную психологию на пустом месте.

Медленное движение психологии к пониманию своего действительного предмета и появление далёких от психологии «социальных психологий» – это два разных процесса. Их взаимное влияние не было и не является благотворным. Социологизация психологии [2] – это нарушение естественного процесса её развития, утрата ею своих исторических корней и своего предмета. Социальная психология внутри социологии или где-то ещё, так называемая «социологическая социальная психология» – это сооружение без своего фундамента.

Наша задача: понять, почему психология так долго не выходила в социальную сферу, не теряя при этом своего лица.

Социально-психологические идеи в психологии

Историческое развитие психологии в социальном направлении оказалось затруднённым по ряду причин, одна из которых находится у самих истоков психологической мысли.

Считается, что «психология Аристотеля была биологической» [16, с. 213]. По правде говоря, это не совсем так, но это один из признаков одностороннего восприятия аристотелевской психологии. Трактат «О душе», откуда и вышла психология, не был воплощением «биологической психологии». В нескольких местах этого труда есть предчувствие социально-психологического подхода: «...изучение всей души или ... состояний ее есть дело рассуждающего о природе». Однако рассуждающий о природе и диалектик по-разному определили бы каждое из этих состояний души, например, что такое гнев. А именно: «диалектик определил бы гнев как стремление отомстить за оскорбление или что-нибудь в этом роде; рассуждающий же о природе – как кипение крови или жара около сердца» [3, с. 374]. Следовательно, «диалектик» в переводе на современный язык очень похож на социального психолога, а «рассуждающий о природе» – это, конечно, психолог-естествоиспытатель.

Однако фактический образ психологии Аристотеля у всех его последователей оказался искажённым – и биологическим, и индивидуальным. В этом образе проигнорировано и то, что трактатом «О душе» психологическое мышление Аристотеля не ограничивается, – его психологические идеи разбросаны по всем многочисленным трудам. Чрезмерно часто встречаемая сегодня цитата, что человек – существо (животное) политическое (городское, социальное), – содержится в работах «Политика» и «Никомахова этика». Один из атрибутов общественности человека Аристотель видел в том, что «человек – общественное [существо],

и жизнь сообща прирождена ему» [4, с. 259]. По каким-то причинам психологи долго – около двух тысячелетий – не усматривали в этих идеях ничего существенно психологического.

Примеры подобного – догматического – отношения к трудам Аристотеля известны и среди биологов, и среди философов, и представителей других наук.

Кроме того, можно указать, по крайней мере, на три фактора, которые сдерживали социальное развитие психологии:

а) интроспекционизм – убежденность в том, что, как писал некогда Г. Спенсер, «мысли и чувствования, которые составляют собою сознание..., абсолютно невоспринимаемы никем другим, кроме обладателя этого сознания...» [23, с. 146]. Например, опыты Вебера и Фехнера, воспринятые как начало научного подхода к изучению психических явлений, проводились «на себе», т. е. интроспективно.

б) навязчивое стремление прояснить связи между психикой и мозгом, проходящее через всю историю психологии; редкие идеи, что чрезмерное акцентирование этих связей тормозит развитие психологии, почти не воспринимались. Когда Н.Я. Грот в 1895 г. написал: «... экспериментальная психология, как и вообще психология, есть поэтому та наука, которая изучает законы и связи душевных явлений, состояний, фактов, – совершенно независимо от значения и характера физических и физиологических явлений и процессов, сопровождающих психическую деятельность и психическое взаимодействие субъектов» [10, с. 93], – на это не обратили внимания. Точно такой же была реакция, когда зна-

чительно позже К.Г. Юнг отказался от решения психофизиологической проблемы, признав её стратегически несущественной для современной психологии [27, с. 28].

в) ограничение интересов психологии предметно-познавательной активностью человека, исключающей активность социальную. Это проявилось даже в середине XX в. – в том варианте теории деятельности, который был сосредоточен на предмете, а не на человеке.

По мере того, как накапливалась психологическая информация и росли требования к психологии со стороны практики, включая педагогику, социологию, политику, экономику, наметился определённый сдвиг в сторону психологического познания человека в его реальных жизненных связях. Постепенно созревают определённые условия для пересмотра предмета психологии. В их числе:

1. осмысление представлений Платона о «мировой душе» и Гегеля об «абсолютном духе»;

2. программа развития «психологии народов» В. Вундта, немецких философов и лингвистов;

3. экспериментальный выход психологии в межличностную (коммуникативную) область познания.

К этому можно добавить количественное накопление социально-психологических идей, содержащихся в трудах по общей и педагогической психологии XIX в. Работы И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, У. Джеймса и других несут в себе многочисленные социально-психологические факты и идеи.

Например, у И.Ф. Гербарта (1806) можно прочитать: «Наличные группы представлений возникают из двух

главных источников: опыта и общения. Опыт дает нам знание природы, но знание не полное и грубое; общение внушает нам чувства к людям, но не всегда только похвальные, часто в высшей степени достойные порицания. В последнем случае крайне необходимо их улучшать» [9, с. 40, 41]. Разве это не повод задуматься о предмете психологии и о необходимости его расширения?

К.Д. Ушинский (1871) дал развернутую психологическую характеристику идеи Аристотеля об общественной природе человека: «Как бы ни казалось нам разумным стремление к общественности в человеке и сколько бы потом человек ни вносил в это стремление ясного расчета тех польз, которые извлекает он из общественной жизни, но, взглядевшись внимательно в факты, мы должны признать, что в основе этого стремления к обществу лежит природный инстинкт, действующий в человеке прежде, чем становятся в нем возможными эгоистические расчеты. Это тем более очевидно, что тот же инстинкт общественности действует и в животных, у которых мы не можем предполагать такого обширного развития рассудка, какое нужно было бы, чтобы понять пользу общественной жизни» [26, с. 75].

Далее, одна только идея «социальной личности» У.Джеймса (1890) могла бы явиться ядром будущей социальной психологии: «Признание в нас личности со стороны других представителей человеческого рода делает из нас *общественную личность*. Мы не только стадные животные, не только любим быть в обществе себе подобных, но имеем даже прирожденную склонность обращать на себя внимание

других и производить на них благоприятное впечатление» [11, с. 83].

Эти и многие им подобные идеи, несмотря на то, что они игнорировались строителями социальной психологии, всё же сыграли свою роль.

От В. Вундта до С.Л. Рубинштейна

Роль В. Вундта в создании социальной психологии прежде всего в том, что он увидел односторонность исторического развития психологии, поэтому и назвал всю современную психологию физиологической и предложил новую предметную область – «психологию народов», которую должна изучать «этнографическая психология» – прообраз современной социальной психологии.

Этим В. Вундт предпринял организационно-методологическую попытку «социализировать» психологию, т. е. создать её социальную отрасль. Идея В. Вундта оказалась вдохновляющей, хотя её конкретная форма непосредственно не выводила психологию на социальное поприще. То, что предлагалось Вундтом в качестве предмета психологии народов (язык, мифы, обычаи, нравы), Э. Дюркгейм вполне резонно отнес к социологии, используя критерий, который можно назвать «отчуждением». Явления общественной жизни, которые отделились от конкретных людей и обрели самостоятельное существование, становятся уже не психическими, а социальными. «Социальные факты не только качественно отличаются от фактов психических; у них *другой субстрат*, они развиваются в другой среде и зависят от других условий» [12, с. 14].

Идеи В. Вундта и его современников (М. Лацаруса и Г. Штайнталя) в области этнографической психологии

подкрепляются платоновским образом «мировой души» и принципом «абсолютного духа» Гегеля. Благодаря этому методологическому ключу сама собою разумеющаяся связь между психикой и мозгом перестала препятствовать распространению психологии на широкую социальную область.

Ещё более значимо для современной социальной психологии новое – не субстанциональное – определение души; душа у В. Вундта – это не сущность, находящаяся над психическими процессами; это – «лишь совокупность всех внутренних переживаний» индивида. Многие индивидуальные переживания сходны у большого числа индивидов, поэтому их «следует рассматривать как содержание души народа на том же основании, на котором мы рассматриваем наши разнообразные собственные представления и душевные движения как содержание нашей индивидуальной души» [5, с. 7].

И вот это самое существенное: В. Вундт усмотрел сущность человеческой души в её связи с другими душами. Исследовать природу этой связи – задача психологии. «Психология должна заняться общими психическими условиями и вытекающими из этих условий психическими процессами, которыми жизнь общества отличается от жизни индивида» [7, с. 200].

Как видно, В. Вундт, изредка упоминая о «душе народа», имел в виду только реальное сходство переживаний и мыслей большого числа индивидов и осуждал как чуждые психологии попытки соединить понятие души с такими общностями, как «толпа», «община», «народ», «общество». Он писал: «Остатки непсихологического воззрения, которое совершенно бессильно

справиться с проблемами этнографической психологии, мы встречаем до сих пор в виде грубейших недоразумений, связанных с понятием о национальном сознании и национальной воле, причем под ними понимают не реальное сходство и взаимодействие между индивидами, образующими общество, а какую-то мифологическую или, по меньшей мере, метафизическую сущность» [7, с. 207].

Таким образом, благодаря В. Вундту слово «психология» стало употребляться не только в связке «психология индивида», оно обрело новый смысл в словосочетании «Völkpsychologie», т. е. «психология народов», или «этнографическая психология». Психология включила в свой предмет процессы, свойственные коммуникативным ситуациям и представляющие собой взаимодействие индивидуальных психических процессов (или состояний и качеств). Методологически это означало новое видение предмета психологии, и вместе с тем – движение в направлении от психологии индивидуальной к психологии социальной.

Очередной шаг, на этот раз экспериментальный (правда, вопреки В. Вундту, который ограничивал эксперимент индивидуальной психологией, и независимо от В. Вундта), сделан в конце XIX – начале XX вв. Этим шагом явились два характерных эксперимента: Н. Трипплетта [30] и Л.Т. Термана (1904) [28]. В первом из этих экспериментов выявлен социально-психологический феномен, который Ф.Г. Олпорт назвал социальной фасилитацией.

В эксперименте Л.Т. Термана обнаружены два психологических фактора управления – личность лидера и социальная ситуация в группе, – которые

лежат сегодня в основе современных социально-психологических концепций управления. Подробное описание этих экспериментов представлено в нашей статье «Трудный путь к социальной психологии» [25].

Таким образом, в первых социально-психологических экспериментах выявлены феномены, новые для традиционной психологии: социальная фасилитация (а также ингибция), социальная леность, лидерское подчинение и ситуативное лидерство. Затем, много десятилетий спустя этот список расширился: были открыты «социальная перцепция», «социальный интеллект», «межличностные чувства» и другие межличностные феномены. Всё это – действительные «социально-психологические явления», которые и должны представлять социальную психологию, вместо тех бессодержательных «массовидных» явлений, которые, не имея своих корней, кочуют из одного учебного пособия в другое.

Примечательная черта первых социально-психологических экспериментов – их «переходный» характер: в них представлены и общепсихологические, и социально-психологические переменные. Они ознаменовали начало экспериментального этапа в истории социальной психологии.

Но, как ни странно, эксперименты Н. Трипплетта и Л.Т. Термана не произвели заметного впечатления на «создателей» социальной психологии. Первые книги под названием «Социальная психология», появившиеся в 1908 г., как и многие последующие, пренебрегли результатами продвижения психологии к социальному флангу своего предмета и, по существу, к психологии не относились.

Отечественная психология добавила в представленную картину своей социализации некоторые дополнительные черты.

В 20-е – начало 30-х гг. было несколько попыток создать социальную психологию, а также решить ряд частных социально-психологических проблем. Это, прежде всего, работа В.М. Бехтерева «Коллективная рефлексология» (1921), которая ценна обобщением предшествующих усилий развития социально-психологических идей, начиная от В. Вундта. Далее, это материалы по психологии коллективов А.С. Залужного, Л.Н. Войтоловского и, несомненно, теоретические обобщения уникальной социально-психологической и педагогической практики А.С. Макаренко.

Много полезных для подлинной социальной психологии идей сосредоточено в трудах Л.С. Выготского: термин «интерпсихические» явления; идея происхождения высших психических функций в результате интериоризации социальных институтов и форм социального поведения и др.

Но на этом этапе понимание социальной психологии свелось к вопросу о социальной личности (личности) и поэтому вся психология объявлялась социальной. Эта позиция сформулирована Л.С. Выготским в ранний период его психологического творчества так: «Предметом социальной психологии является именно психика отдельного человека» [8, с. 30].

На очередной стадии пробуждения интереса к социальной психологии (конец 50-х – 70-е гг. XX в.) верх взял агрессивный социологический психологизм: предметом объявлялись «массовидные явления» психики. Несмотря

на то, что инициатива возрождения исходила от психологов (А.Г. Ковалев, 1959), социальной психологии навязывался предмет, заимствованный то ли из философии, то ли из научного коммунизма и не имеющий своих общепсихологических корней. Против такой «социальной психологии» резко выступил С.Л. Рубинштейн, заявивший, что «...всякая психология, которая понимает, что она делает, изучает психику и только психику» [21, с. 100]. Принцип С.Л. Рубинштейна удерживает добросовестного психолога, занимающегося социальными проблемами, в рамках психологической системы, т. е. там, где и должно быть место социальной психологии. Согласно данному принципу социальная психология находится не «на стыке» и не на «пересечении» социологии и психологии. Она не делится на «социологическую», «философскую» и «психологическую», а находится внутри психологии, она одна из её отраслей. Вместе с тем психология в образе социальной психологии может выполнять определённые социологические (а также политологические и иные) функции, если она помогает понять, как функционирует общество и его составляющие.

Следовательно, несколько упрощая дело, можно утверждать, что социальная психология не имеет своего особого предмета. Она, как и все остальные дисциплины (отрасли) психологии, изучает психику. Психика – предмет «всякой» психологии, и значит, психологии социальной, как и психофизиологии, и инженерной психологии и т. д. Особый подход социальной психологии к изучению психики – это акцент на тех психологических явлениях (механизмах), которые реализуют обще-

ние и являются его «динамическим» продуктом. Не являются в полной мере предметом непосредственного (теоретического) интереса те «продукты» человеческих коммуникаций, которые уже дистанцировались от непосредственного общения людей и стали достоянием культуры, которые теперь влияют на людей как внешние социальные факторы: право, мораль, язык, традиции и другие социальные «факты» (Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин). Конечно, социальная психология может на междисциплинарной основе изучать и эти явления, но это уже будет не теоретическая, а прикладная наука. Более того, как сказал один из немецких социологов, «...коль скоро социальная психология со своих специфических позиций обращается к преступности как к предмету своего исследования, она превращается в криминологию...» [5, с. 36]. Чтобы этого не случилось, она должна подняться на высокую ступень своего развития.

С.Л. Рубинштейн защищал социальную психологию внутри психологии. Понятия «массовидные явления психики», «общественная психология» (низший уровень общественного сознания), «социальная психология общностей» и др. он считал псевдопсихологическими и не принимал их. Критики С.Л. Рубинштейна – авторы этих понятий – видели в них основу социальной психологии. На самом деле это был социологический психологизм.

Много сделано для локализации социальной психологии внутри психологии К.А. Абульхановой-Славской, которая, опираясь на идеи С.Л. Рубинштейна, сформулировала чёткое видение предмета социальной психологии как «психической деятельности, пред-

ставленной в виде коммуникативной связи» человека с человеком. Идея Аристотеля о социальности человека, конкретизированная в форме социальности, наконец-то «сама психическая деятельность была определена как коммуникативная связь с другими людьми» [1, с. 80, 81].

Психологическую природу социальной психологии убедительно показал А.Р. Лурия: «Важным, хотя еще недостаточно развитым *разделом психологической науки*, является социальная психология. Эта дисциплина изучает психологические законы общения людей между собой, психологические особенности распространения информации средствами массового воздействия, как печать и кино, особенности поведения в процессе труда, соревнования и т.д. Предмет специальной отрасли социальной психологии составляет изучение человеческих взаимоотношений в условиях малых групп, анализ тех факторов, которые лежат в основе конкретных видов взаимодействия людей, формирование авторитета, выдвижения лидеров и т.п.» [17, с. 25, 26].

К сожалению, и эти глубокие мысли не были замечены «официальной» социальной психологией.

Не исключается, что в психологической изоляции социальной психологии сыграл свою роль идеологический фактор – не просто слепое следование устаревшим размышлениям марксистов XIX в., а желание придать им качество закона. Социальная психология фактически оказалась за рамками психологии потому, что она изначально строилась на упрощённой социально-философской методологии марксистского толка. У Г.В. Плеханова, как и у А. Лабриолы, «психология общества»

вырастает на почве экономики, представляет собой «дух времени», «умы и нравы», «состояние умов». Подобного рода «психология» является, в свою очередь, «общим корнем для всех идеологий» [18, с. 182]. Продолжили эту логику, совершенно чуждую научной психологии, «социальные психологи», которые сделали карьеру, защищая докторские и кандидатские диссертации на темы: «Деятельность В.И. Ленина по формированию настроений масс», «Вопросы сознания в свете трудов И.В. Сталина» и т. п.

Некоторые социологи, как в России, так и за рубежом, принимают на себя несвойственные и непосильные для них функции психологов-теоретиков и предлагают псевдопсихологические объяснительные схемы, понятия и даже концепции. Такими были, например, «символический интеракционизм», «диспозициональная теория личности», «социальный конструкционизм» и пр. Счастливым исключением явилось понятие социальной установки (аттитюда), несмотря на то, что социологи У.Дж. Томас и Ф. Знанецкий дали ему странное определение: «Под аттитюдом мы понимаем процесс индивидуального сознания, определяющий реальную или возможную деятельность относительно социального мира. ... Аттитюд является, следовательно, личностным двойником (individual counterpart) социальной ценности; деятельность какого-либо вида – это связь (bond) между ними» [29, с. 27].

Аттитюд (установка – социальная, но не «установка Узнадзе») был преобразован в общепсихологическое понятие благодаря экспериментам и теоретическим работам многих психологов.

Обоснованно игнорируя подобно-го рода социальную психологию, серьёзные психологи порой не замечали, что, решая свои научно-исследовательские проблемы, они фактически находятся на социально-психологическом поприще, которое неотделимо от предмета психологии. Большинство психологических исследований – это область социально-психологического познания, потому что они строятся на общении между исследователем и «испытуемым». Не учитывая этого, психологи прибегали к разного рода изобретениям, вроде понятий «ситуация», «ситуационизм», «типы ситуаций», «ситуационная парадигма», «ситуационный анализ» и т. п. (У. Мишел (1977), В.Н. Дружинин (1991)). Все это – следствия разрыва между психологией и «социальной» психологией.

Итак, путь социального преобразования психологии не закончен. Социально-психологические идеи, родившиеся внутри психологии, на её родной почве, всё ещё не оформились в виде настоящей социальной психологии. Социологические имитации социальной психологии не в счёт.

Параллельно медленному, но адекватному восхождению социальной психологии идёт слепой поиск психологического объяснения социальных явлений. Чаще всего это происходит внутри социологии и без опоры на научные положения психологии.

Сегодня то, что принимают иногда за социальную психологию, является всё тем же социологическим психологизмом – построением пустых психологических теорий, которые действуют подобно вирусу, поэтому странно читать, как современные «социальные психологи» с увлечением цитируют со-

циологические работы, включают их в социально-психологические «хрестоматии», усматривая в них находки для своей науки или пользу для её изучения. Средоточием психологизма являются: труды Г. Лебона, Г. Тарда, книга Н. Смелзера «Социология», работы Г. Блумера, «Социометрия» Дж. Морено, теории Р. Харре, К. Гергена, «Хрестоматия» Е.В. Якимовой [22] и ряд других.

Социологический и иной психологизм – это обычно следствие психологической некомпетентности; это «творчество» учёных не на своём поприще. И если идеи некоторых социологов и историков (Э. Гидденс, И. Гофман, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ч. Кули, Б.Ф. Поршнев и др.) получили признание среди психологов и психологическую разработку, то это объясняется их талантом и психологической интуицией, а не тем, что они работали в русле так называемой «социологической разновидности социальной психологии» [23, с. 16]. Разумеется, социально-психологические идеи рождаются и за пределами психологических дисциплин – в истории, педагогике, этнографии, языковедении, экономической науке и т. д. Но их авторы, как правило, не претендуют на создание своей особой «психологии».

«Психологизм» – это увлечение психологией, которое дало о себе знать не только в социологии, но и в философии, историографии, теории литературы, языковедении и т. д. Социологи, обладающие широким кругозором, понимающие дух своей науки, знают цену социологическому психологизму и не поддаются его соблазнам.

Социологический психологизм является одной из причин того, что со-

временная отечественная социальная психология всё ещё не вполне определилась со своим предметом, предпочитая коллекционировать разнообразные взгляды и углубляться в общеметодологические прояснения различий между «объектом» и «предметом» науки [20].

В серьёзных современных изданиях по социальной психологии по-прежнему заявляется: «...существует три источника социально-психологической науки – социология, психология и этнология» [19, с. 7]. Соответственно, насчитывают столько же и «социально-психологических наук». С этим можно бы согласиться, если признать, что социальная психология достигла такого уровня развития, что может оказывать влияние на другие науки и образовывать с ними смежные научные области, подобно психофизиологии, но если речь идёт о взрослении социальной психологии, то вне психологии может появиться преимущественно та или иная разновидность психологизма.

Очевидно, что рано или поздно не обойтись без признания одной-единственной социальной психологии – психологической, входящей целиком и полностью в систему психологических дисциплин. Всё, что за пределами этой

системы, может называться психологией не иначе, как в бытовом, житейском смысле.

* * *

Та социальная психология, которая выросла на своей материнской психологической почве, вобрала в себя социально-психологические идеи, сформированные в ряде смежных наук, которая ценит и теоретический арсенал, и методический инструментарий системы психологических дисциплин, имеет все возможности для своего продуктивного развития. Её взаимоотношения с социологией, политологией, экономикой, теорией социального управления и другими социальными науками продуктивны, если она твёрдо стоит на своих собственных ногах и не страдает сверхпретензиями.

Уже В. Вундт точно определил место психологии в социальном познании: не следует устанавливать «психологические законы исторического развития, так как помимо психических сил в историческом процессе играют значительную роль природа и культура» [6, с. 8].

Статья поступила в редакцию 19.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. К проблеме социальной обусловленности психического // Вопросы философии. 1970. № 6. С. 76–85.
2. Андреева Г.М. О «социологизации» социальной психологии в XX столетии // Социологический журнал. 2003. № 2. С. 12–30.
3. Аристотель. О душе // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М., 1976. С. 371–448.
4. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 53–294.
5. Социалистическая криминология / Э. Бухгольц и др. М., 1976. 245 с.
6. Вундт В. Проблемы психологии народов. М., 2010. 86 с.
7. Вундт В. Очерк психологии. СПб., 1896. 225 с.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986. 344 с.

9. Гербарт И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения. М., 1906. 365 с.
10. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 3. С. 91–106.
11. Джемс У. Психология. М., 1991. 368 с.
12. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. 352 с.
13. Каширин В.П. Предмет и проблемы социальной психологии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 1. С. 51–60.
14. Ковалев А.Г. Предмет и проблемы социальной психологии // Вопросы марксистской социологии: труды социологического семинара. Л., 1962. С. 109–117.
15. Крысько В.Г. Социальная психология: учебник для бакалавров. 4-е изд. М., 2016. 553 с.
16. Лихи Т. История современной психологии. 3-е изд. СПб., 2003. 440 с.
17. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб., 2006. 320 с.
18. Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма: избранные философские произведения: в 5 т. Т. 3. М., 1957. 784 с.
19. Почебут Л.Г. Социальная психология: учебник для вузов. СПб., 2017. 399 с.
20. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб., 2010. 521 с.
21. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 91–101.
22. Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия / ред.-сост. Е.В. Якимова. М., 1995. 252 с.
23. Спенсер Г. Основания психологии: в 2 т. Т. 1. СПб., 1876. 706 с.
24. Сухов А.Н. Основы социальной психологии. М., 2018. 242 с.
25. Утлик Э.П. Трудный путь к социальной психологии // Инновации в образовании. 2012. № 6. С. 123–132.
26. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: собрание сочинений: в 11 т. Т. 9. М., 1950. 626 с.
27. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. М., 2009. 224 с.
28. Terman L.T. A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership // Small group / eds. A.P. Hare, E.F. Borgata, R.F. Bales. New York: Knopf, 1967. P. 413–483.
29. Tomas W.J., Znaniecki F. Polish Peasant in Europe and America: in 5 vols. Vol. 1. Boston, 1918. 450 p.
30. Triplett N. The dynamogenic factors in pacemaking and competition // American Journal of Psychology. 1897. № 9. P. 76–103.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. [[On the problem of social conditionality of the psychic]. In: *Voprosy filosofii* [Problems of philosophy], 1970, no. 6, pp. 76–85.
2. Andreeva G.M. ["Sociological" social psychology in the twentieth century]. In: *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological journal], 2003, no. 2, pp. 12–30.
3. Aristotle. [About the soul]. In: Aristotle. *Sochineniya. T. 1* [Works. Vol. 1]. Moscow, 1976, pp. 371–448.
4. Aristotle. [Nicomachean ethics]. In: Aristotle. *Sochineniya. T. 4* [Works. Vol. 4]. Moscow, 1983, pp. 53–294.
5. Bukhgoľts E. et al. *Sotsialisticheskaya kriminologiya* [Socialist criminology]. Moscow, 1976. 245 p.

6. Wundt W. *Problemy psikhologii narodov* [Problems of psychology of peoples]. Moscow, 2010. 86 p.
7. Wundt W. *Ocherk psikhologii* [Essay on psychology]. St. Petersburg, 1896. 225 p.
8. Vygotsky L.S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, 1986. 344 p.
9. Gerbart I.F. *Glavneishie pedagogicheskie sochineniya* [The most important pedagogical works]. Moscow, 1906. 365 p.
10. Grot N.Ya. [The Foundation of experimental psychology]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2009, vol. 2, no. 3, pp. 91–106.
11. James W. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, 1991. 368 p.
12. Dyurkgeim E. *Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie* [Sociology. Its subject, method, purpose]. Moscow, 1995. 352 p.
13. Kashirin V.P. [Subject and problems of social psychology]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2013, no. 1, pp. 51–60.
14. Kovalev A.G. [Subject and problems of social psychology]. In: *Voprosy marksistskoi sotsiologii* [Questions of Marxist sociology]. Leningrad, 1962, pp. 109–117.
15. Krysko V.G. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, 2016. 553 p.
16. Likhi T. *Istoriya sovremennoi psikhologii* [The history of modern psychology]. St. Petersburg, 2003. 440 p.
17. Luriya A.R. *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on General psychology]. St. Petersburg, 2006. 320 p.
18. Plekhanov G.V. *Osnovnye voprosy marksizma. T. 3* [The basic questions of Marxism. Vol. 3]. Moscow, 1957. 784 p.
19. Pochebut L.G. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 2017. 399 p.
20. Pochebut L.G., Meizhis I.A. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 2010. 521 p.
21. Rubinshtein S.L. [Thoughts about the psychology]. In: Rubinshtein S.L. *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of General psychology]. Moscow, 1973, pp. 91–101.
22. Yakimova E.V., ed. *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti* [Social psychology: self-reflection of marginality]. Moscow, 1995. 252 p.
23. Spenser G. *Osnovaniya psikhologii. T. 1* [The Foundations of psychology. Vol. 1]. St. Petersburg, 1876. 706 p.
24. Sukhov A.N. *Osnovy sotsial'noi psikhologii* [Fundamentals of social psychology]. Moscow, 2018. 242 p.
25. Utlik E.P. [Difficult path to social psychology]. In: *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in education], 2012, no. 6, pp. 123–132.
26. Ushinsky K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. T. 9* [Man as a subject of education. Vol. 9]. Moscow, 1950. 626 p.
27. Yung K.G. *Tevistokskie lektsii. Analiticheskaya psikhologiya: ee teoriya i praktika* [The Tavistock lectures. Analytical psychology: its theory and practice]. Moscow, 2009. 224 p.
28. Terman L.T. A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership. In: Hare A.P., Borgata E.F., Bales R.F., eds. *Small group*. New York, Knopf, 1967, pp. 413–483.
29. Tomas W.J., Znaniecki F. *Polish Peasant in Europe and America. Vol. 1*. Boston, 1918. 450 p.
30. Triplett N. The dynamogenic factors in pacemaking and competition. In: *American Journal of Psychology*, 1897, no. 9, pp. 76–103.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Утлик Эрнст Платонович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;
e-mail: e1937@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ernst P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation;
e-mail: e1937@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Утлик Э.П. О нашей социальной психологии: от психологии к социальной психологии и обратно // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 130–143.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-130-143

FOR CITATION

Utlik E. About our social psychology: from psychology to social psychology and back. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 130–143.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-130-143

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-144-158

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю.

*Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация. Представлены данные эмпирического исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности, личностных особенностей и академической мотивации с субъективным благополучием учащихся 5-х классов. Для диагностики осознанной саморегуляции были использованы методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности», субъективного благополучия «Многомерная детская шкала удовлетворённости жизнью», академическая мотивация оценивалась с помощью опросника «Шкалы академической мотивации школьников», методика «Большая пятерка – детский вариант» применялась для диагностики личностных характеристик. На основании данных корреляционного анализа проинтерпретированы значимые связи субъективного благополучия школьников с особенностями осознанной саморегуляции учебной деятельности, личностными факторами и академической мотивацией. Учащиеся с высоким субъективным благополучием характеризуются значимо высокими показателями саморегуляции, экстраверсии, дружелюбия, добросовестности, открытости опыту, внутренней мотивацией, чем учащиеся с низким уровнем.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, субъективное благополучие, личностные особенности, академическая мотивация.

THE STUDY OF THE SPECIFICITY OF RELATIONSHIP BETWEEN YOUNG ADOLESCENTS' CONSCIOUS SELF-REGULATION, ACADEMIC MOTIVATION AND SUBJECTIVE WELL-BEING

T. Fomina, E. Filippova, I. Tsyganov

*FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education" (Moscow)
9, bld. 4, Mokhovaya ul., Moscow, 125009, Russia*

Abstract. Data of empirical research of interrelation of the conscious self-regulation of educational activity, personal features and academic motivation with subjective well-being of pupils of the 5th grade are presented. To examine conscious self-regulation the following methods were used: «Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire – SRPLAQ» by V.I. Morosanova Russian adaptation of Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS), Academic Motivation Scale for Schoolchildren (AMS-S), Russian adaptation of the “Big Five Questionnaire - Children (BFQ-C)”. The correlation analysis allowed to reveal significant connections of sub-

jective well-being of schoolchildren with peculiarities of conscious self-regulation of educational activity, personal factors and academic motivation. Students with high subjective well-being are characterized by significantly higher rates of self-regulation, extroversion, agreeableness, conscientiousness, openness, intrinsic motivation than students with low levels.

Key words: conscious self-regulation, subjective well-being, personality characteristics, academic motivation.

В последние годы существенно увеличилось количество исследований, ориентированных на решение теоретических и практических вопросов, связанных с проблемой субъективного благополучия (СБ) учащихся. СБ влияет на различные сферы жизнедеятельности ребёнка: физическое здоровье, настроение и эмоции, самовосприятие, автономию, отношения с родителями, взаимодействие с одноклассниками и др.

Подростковый возраст относится к числу тех периодов, в которых закладывается прочный фундамент для благополучия и позитивного функционирования во взрослой жизни [17; 19; 24]. Низкий уровень удовлетворённости жизнью является существенным предиктором проблемного поведения в школе [20; 32]. По данным исследователей, СБ расходится между начальной школой (7,5–10,5 лет) и младшим подростковым возрастом (10,5–13,8 лет). Примерно у половины детей в этот период происходят значимые изменения в уровне субъективного благополучия, которые практически поровну распределяются между ростом и снижением, в основном за счёт благополучия в школе [20]. Учитывая последние данные о том, что около 30% подростков эмоционально неблагополучны [8; 11], проблема исследования регуляторных, мотивационных и личностных предикторов СБ учащихся представляется особо актуальной.

В зарубежной психологии эмпирические исследования предикторов СБ обобщены в ряде мета-анализов [13; 28]. В целом показано, что личность является надёжным предиктором СБ. Общая дисперсия СБ, объясняемая личностными переменными, может достигать 39% [28]. Связь между экстраверсией, нейротизмом и благополучием является одним из наиболее последовательно воспроизводимых и надёжных результатов [26].

Однако многие исследователи заявляют, что сами по себе черты не позволяют создать полную картину личности. Так, Н. Кантор, Р. Эммонс и др. считают, что личность составляют не только черты, но также и цели, к которым люди стремятся. Согласно их исследованиям, мы можем понять личность только тогда, когда понимаем жизненные ориентиры, которые мотивируют поведение. При этом удовлетворённость жизнью соотносится с важностью целей, уверенностью в успешности их достижения и отсутствием конфликта между различными целями. Фактически, одного только наличия важной цели достаточно для возникновения чувства удовлетворённости жизнью [10; 16].

В связи с этим актуальным представляется исследование регуляторных и мотивационных факторов СБ учащихся. Эффективность учебной деятельности во многом определяет уровень СБ учащихся. На выборке под-

ростков младшего возраста М. Лионс и др. [23] показали, что более высокий уровень удовлетворённости жизнью взаимосвязан с более высоким уровнем вовлечённости учащихся в учёбу и высокой академической успеваемостью. Ряд других авторов также представляют данные о положительной значимой связи СБ с успеваемостью и академической эффективностью [27; 29]. В отечественных и зарубежных исследованиях продемонстрирована связь внутренней познавательной мотивации и психологического благополучия учащихся [2; 12; 14]. Рассматриваемая в рамках теории самодетерминации внутренняя мотивация базируется на удовлетворении в рамках учебного процесса потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми и в связи с этим является надёжным предиктором благополучия.

В то же время доказано влияние осознанной саморегуляции на продуктивные аспекты учебной деятельности [6; 7], причём эффективность саморегуляции и её индивидуального стиля определяется степенью индивидуального развития процессов регуляции (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и субъектных качеств (инициативности, ответственности, надёжности, настойчивости и др.). Практически отсутствуют исследования связи регуляторных особенностей школьников и субъективного благополучия. Есть единичные исследования, выполненные на выборках старшеклассников и студентов [18]. Показано, что саморегуляция является достоверным предиктором СБ. На выборке студентов выявлены взаимосвязи СБ и ряда ре-

гуляторных особенностей, показано, что структура саморегуляции у «благополучных» студентов отличается большей интегрированностью и гибкостью [1; 9; 31].

Исследователи говорят о том, что на каждом этапе возрастного развития существует уникальное сочетание характеристик, определяющих психологическое благополучие личности. В связи с этим представляется актуальным исследовать специфику взаимосвязи регуляторных, мотивационных и личностных особенностей с СБ младших подростков (10–11 лет, учащиеся 5-х классов). Задачи исследования: проанализировать специфику проявления параметров СБ, регуляторных, мотивационных и личностных особенностей у учащихся 5-х классов; выявить и описать значимые связи СБ с исследуемыми особенностями; выявить значимые различия регуляторных, личностных и мотивационных характеристик у учащихся с различным уровнем СБ.

Выборку исследования составили учащиеся 5-х классов московских школ в возрасте 10–11 лет – 192 человека, 49% девочек и 51% мальчиков.

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы:

– Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) [5]. Он включает 67 утверждений, описывающих типичные ситуации достижения учебных целей. Утверждения опросника сгруппированы в 10 шкал: планирование, моделирование, программирование, оценку результатов, гибкость, инициативность, надёжность, ответ-

ственность, социальную желательность, общий уровень саморегуляции.

– Для оценки параметров субъективного благополучия школьников использована «Многомерная детская шкала удовлетворённости жизнью» (MSLSS) (Э. Хьюбнер, 1994; русскоязычная версия – Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, 2007) со шкалами удовлетворённости жизнью в трёх жизненных сферах: семье (благополучие в семье), школе (благополучие в школе), я сам (позитивное самоотношение). Методика включает 23 утверждения, которые необходимо оценить по 5-балльной шкале.

– Диагностика академической мотивации проводилась с использованием опросника «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) [3]. Методика включает 8 шкал: 3 шкалы внутренней мотивации (познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная регуляция, мотивация уважения родителей, экстернальная регуляция) и шкала амотивации. Данная методика отражает современные представления о феномене мотивации, характеризуется хорошими показателями надёжности и валидности.

– Для диагностики личностных особенностей использовалась русская адаптация опросника «Большая пятёрка – детский вариант», содержащая 62 утверждения, которые необходимо оценить по 5-балльной шкале [4]. Измеряемые шкалы: «Нейротизм», «Экстраверсия», «Открытость опыту», «Дружелюбность», «Добросовестность».

Результаты

На первом этапе анализа данных был произведён расчёт описательных

статистик, а также проанализированы гендерные различия в проявлениях исследуемых характеристик (см. табл. 1).

Анализ средних значений данных описательной статистики свидетельствует о том, что наиболее высоко школьники оценивают СБ в области семьи: средние значения сдвинуты в область высоких. Наиболее приближены к нормальному распределению данные по показателю удовлетворённости в сфере самоотношения, а наиболее разбросаны данные в отношении оценок удовлетворённости своей школьной жизнью, об этом свидетельствует высокое значение стандартного отклонения, характеризующее диапазон вариативности данных. Для показателей саморегуляции в целом характерно нормальное распределение. Для показателей регуляторных процессов моделирования и оценки результата выявлено значимое влияние пола: у девочек выше значения по этим параметрам. Для личностных характеристик: значения переменной «нейротизм» сдвинуты в область низких, дружелюбность – в область высоких. У девочек значимо выше значения по личностному фактору дружелюбия. Что касается мотивационных характеристик, мы наблюдаем нормальное распределение в отношении всех показателей, за исключением амотивации: средние значения сдвинуты в область низких, и у девочек эти значения значимо ниже, чем у мальчиков.

Корреляционный анализ

В таблице 2 представлены данные корреляционного анализа регуляторных, личностных и мотивационных характеристик с показателями СБ школьников.

Таблица 1

Средние значения, стандартные отклонения показателей удовлетворенности жизнью, саморегуляции, личностных факторов и академической мотивации

Показатели		Вся выборка		Девочки		Мальчики		p
		M	SD	M	SD	M	SD	
СБ	Семья	34,11	5,73	34,92	5,39	33,32	5,96	,056
	Школа	29,62	6,28	29,97	5,65	29,28	6,85	0,45
	Я сам (позитивное самоотношение)	25,96	5,89	26,39	5,86	25,53	5,90	0,32
Саморегуляция	Планирование	4,72	1,07	4,77	1,05	4,67	1,09	0,55
	Моделирование	4,20	1,47	4,44	1,33	3,92	1,58	0,02
	Программирование	4,48	1,20	4,58	1,20	4,37	1,19	0,27
	Оценка результата	4,06	1,42	4,30	1,24	3,77	1,56	0,02
	Гибкость	4,40	1,37	4,30	1,39	4,51	1,32	0,35
	Самостоятельность	4,38	1,35	4,50	1,41	4,24	1,26	0,22
	Ответственность	4,32	1,32	4,33	1,32	4,31	1,31	0,93
Общий уровень СР		30,55	5,49	31,22	5,54	29,79	5,36	0,10
Большая пятёрка	Экстраверсия	28,58	5,15	28,48	4,51	28,67	5,71	0,81
	Дружелюбность	31,79	4,61	32,68	4,44	30,92	4,62	0,01
	Добросовестность	28,21	5,37	28,68	5,010	27,76	5,69	0,26
	Нейротизм	19,76	5,26	19,66	5,266	19,85	5,28	0,81
	Открытость опыту	31,29	4,50	31,21	4,106	31,38	4,86	0,81
Академическая мотивация	Познавательная	3,82	0,88	3,89	0,84	3,74	0,90	0,25
	Достижения	3,41	1,01	3,40	0,98	3,43	1,03	0,87
	Саморазвития	3,72	0,86	3,73	0,79	3,71	0,92	0,90
	Самоуважения	3,81	0,85	3,83	0,88	3,79	0,81	0,76
	Интроецированная	3,45	0,94	3,39	0,86	3,51	1,00	0,39
	Мотивация уважения родителями	3,53	1,08	3,46	1,01	3,61	1,15	0,35
	Экстернальная	3,00	1,11	2,87	1,05	3,13	1,16	0,11
	Амотивация	1,36	0,72	1,25	0,53	1,47	0,86	0,04

M = mean; SD = standard deviation; p – показатель значимости различий

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о том, что СБ учащихся в разных сферах связано с регуляторными, личностными и мотивационными характеристиками. Личностные факторы большой пятёрки значимо связаны со всеми показателями СБ, что воспроизводит результаты большого количества данных предыдущих исследований.

Наибольшее количество значимых взаимосвязей с регуляторными и мотивационными параметрами мы наблюдаем для показателя удовлетворённости жизнью в школе: все регуляторные характеристики, общий уровень саморегуляции, а также продуктивные виды академической мотивации значимо положительно связаны с СБ.

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей СБ с регуляторными, личностными и мотивационными характеристиками школьников

	Переменные	Удовлетворенность жизнью		
		Семья	Школа	Самоотношение
Саморегуляция	Планирование	,24**	,37**	,27**
	Моделирование	,16*	,17*	
	Программирование	,35**	,33**	,35**
	Оценка результата	,39**	,35**	,39**
	Гибкость		,19*	
	Самостоятельность		,25**	,21**
	Ответственность	,29**	,32**	,32**
	Общий уровень СР	,36**	,47**	,43**
Большая пятерка	Экстраверсия	,31**	,19*	,35**
	Дружелюбность	,37**	,21**	,31**
	Добросовестность	,44**	,44**	,35**
	Нейротизм	-,16*	-,25**	-,24**
	Открытость опыту	,33**	,43**	,34**
Академическая мотивация	Познавательная	,500**	,645**	,442**
	Достижения	,420**	,561**	,449**
	Саморазвития	,420**	,462**	,368**
	Самоуважения	,360**	,275**	,341**
	Интроецированная			
	Мотивация уважения родителями			
	Экстернальная		-,153*	
	Амотивация		-,337**	

Дисперсионный анализ

На следующем этапе анализа данных был проведён сравнительный анализ учащихся с различным уровнем СБ. Поскольку в нашем исследовании применялись методики для исследования саморегуляции учебной деятельности и академической мотивации, интерес прежде всего представляли данные о СБ учащихся, связанные с деятельностью в школе, и то, как дети ощущают себя в школьной обстановке, поэтому критерием разделения на группы стал показатель СБ в школе.

На основании данных описательной статистики для показателя СБ в школе были определены пороговые значения (± 2 стандартных отклонения). Соответственно, учащиеся, у которых показатель СБ находился в зоне низких значений, вошли в группу с низким уровнем СБ, у которых выше – в группу с высоким уровнем. На нашей выборке первую группу составил 21 учащийся, вторую – 65. В таблице 3 приведены средние значения исследуемых параметров для каждой из групп, а также коэффициент значимости различий (ANOVA).

Таблица 3

**Сравнение регуляторных и личностных особенностей учащихся
с высоким и низким уровнями СБ в школе**

Переменные	СБ в школе		
	Низкий (N=21) М (SD)	Высокий (N=65) М (SD)	ANOVA-effects
Планирование	3,94 (1,21)	5,12 (,94)	0,00
Моделирование	3,78 (1,39)	4,52 (1,52)	0,07
Программирование	3,67 (1,45)	4,83(1,06)	0,00
Оценка результатов	3,06 (1,25)	4,57 (1,38)	0,00
Гибкость	4,06 (1,51)	4,69 (1,31)	0,09
Самостоятельность	3,61 (1,61)	4,67 (1,23)	0,04
Ответственность	3,83 (1,25)	4,84 (1,19)	0,03
Общий уровень СР	25,94 (3,83)	33,24 (5,91)	0,00
Экстраверсия	26,40 (4,02)	29,68 (3,69)	0,00
Дружелюбность	30,75 (3,94)	32,94 (4,68)	0,06
Добросовестность	23,80 (5,84)	30,81 (4,96)	0,00
Нейротизм	20,60 (4,77)	17,70 (4,28)	0,01
Открытость опыту	28,85 (4,93)	33,46 (3,89)	0,00
Познавательная	3,05 (0,92)	4,44 (0,53)	0,00
Достижения	2,57 (1,12)	3,98 (0,67)	0,00
Саморазвития	3,19 (0,93)	4,10 (0,66)	0,00
Самоуважения	3,62 (0,80)	4,06 (0,84)	0,38
Интроецированная	3,57 (1,03)	3,53 (0,95)	0,89
Мотивация уважения родителями	3,62 (0,97)	3,63 (0,14)	0,96
Экстернальная	3,43 (0,92)	2,88 (0,19)	0,06
Амотивация	2,04 (1,11)	1,20 (0,54)	0,00

М = средние значения; *SD* = стандартные отклонения

По большинству исследуемых параметров между крайними группами учащихся были обнаружены значимые различия. У учащихся с высоким уровнем СБ в школе значимо выше показатели регуляторных процессов и свойств: планирования, программирования, оценки результатов, самостоятельности, ответственности, а также общего уровня саморегуляции. Эти параметры связаны с осознанным выдвижением целей, составлением программы действий, самооценкой результатов, самостоятельной организа-

цией активности и ответственностью в решении задач учебной деятельности, т. е. учащиеся с высоким уровнем СБ более успешны в организации учебной деятельности, а это даёт основания говорить о том, что регуляторные особенности выступают одним из существенных факторов СБ школьников. Учащиеся с низким уровнем СБ в школе характеризуются соответственно сниженными показателями саморегуляции учебной деятельности, что может проявляться в трудностях целедостижения, программирования своих

действий, эффективного анализа результатов своей учебной деятельности. Обнаружены также значимые различия по всем показателям личностных факторов большой пятёрки. Учащиеся с высокими уровнем СБ характеризуются значимо более высокими значениями по показателям экстраверсии, дружелюбности, добросовестности, открытости опыту и более низкими – нейротизма. Что касается личностных характеристик, у учащихся с высоким уровнем удовлетворённости школьной жизнью значимо выше показатели по шкалам дружелюбности, добросовестности, открытости опыту. Интересные данные получены в отношении показателей академической мотивации. Значимые различия исследуемых групп обнаружены по всем видам внутренней мотивации: школьники с высоким уровнем СБ характеризуются более гармоничной структурой мотивов.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании получены новые данные о взаимосвязи субъективного благополучия с регуляторными, личностными и мотивационными особенностями школьников. Метаанализы свидетельствуют о том, что связь между успешным целедостижением и субъективным благополучием достаточно устойчива и в среднем фиксируется на уровне $\rho = .43$ [21]. В нашем исследовании также была установлена положительная связь между СБ учащихся младшего подросткового возраста и саморегуляцией. Это говорит о том, что саморегуляция может иметь существенное значение для поддержания СБ учащихся. В зарубежных исследованиях отмечается прогностическая роль саморегуляции в под-

держании СБ учащихся, особенно в переходные учебные периоды [18; 33]. Но данный факт пока не представлен в отечественных исследованиях, что обозначает актуальные перспективы исследований в этом направлении на выборках российских школьников.

Кроме этого, в нашем исследовании продемонстрированы значимые связи СБ и академической мотивации школьников: продуктивные виды мотивации значимо положительно связаны с СБ. В исследовании Т.О. Гордеевой и др. [2], выполненном на выборке студентов, наиболее сильные корреляции были получены для познавательной мотивации ($\beta = 0,35$; $p < 0,001$), которая показала достоверные связи с параметрами психологического благополучия. В нашем исследовании все виды внутренней мотивации оказались связаны с СБ учащихся. Это свидетельствует о том, что лежащие в основе внутренней мотивации потребности в удовлетворении базовых нужд личности (в автономии, компетентности и связанности с другими) выступают существенным фактором СБ учащихся.

Исследованы взаимосвязи СБ и личностных факторов (модель «Большая пятёрка») на выборке учащихся 5-х классов, что представляет интерес с точки зрения как возрастных особенностей данной взаимосвязи, так и в аспекте кросскультурных сравнений. В целом результаты соответствуют современному данным, полученным в исследованиях зарубежных коллег: положительная связь зафиксирована для факторов экстраверсии, добросовестности, дружелюбия и открытости опыту, отрицательная – для фактора нейротизма. П. Коста и Р. Маккрей различают темпераментальный и ин-

струментальный подход к рассмотрению отношений между чертами личности и СБ. Темпераментальный подход предполагает, что определённые личностные черты, такие как экстраверсия и нейротизм, образуют устойчивые диспозиции, которые непосредственно влияют на уровень СБ. Другие же черты личности, такие как дружелюбность и добросовестность, оказывают непрямое влияние и играют инструментальную роль в формировании уровня СБ. Такие инструментальные личностные особенности позволяют определённым образом действовать в специфических жизненных ситуациях, что, в свою очередь, оказывает влияние на уровень СБ. Это различие темпераментальных и инструментальных черт было подтверждено рядом корреляционных и экспериментальных доказательств [15; 22; 25]. Причём в большинстве исследований наиболее воспроизводимой считается связь между СБ и экстраверсией. Обнаруженные в нашем исследовании данные, возможно, могут быть специфичными именно для выборки учащихся данного возраста, поскольку позволяют говорить о прямых связях СБ с добросовестностью, дружелюбием и открытостью опыта. Ш. Сулбо и др. [30] на выборке подростков показали, что около 47% дисперсии (т. е. больше, чем у взрослых) показателей удовлетворённости жизнью у подростков были объяснены личностными переменными из Большой пятерки. Полагаем, что данные черты могут иметь существенное влияние на СБ ввиду их важности для оптимизации общения, что является существенной возрастной особенностью учащихся в этот период.

Выделение крайних групп по уровню СБ позволило зафиксировать значимые различия по ряду исследуемых параметров. У учащихся со сниженным уровнем СБ более низкие показатели по ряду регуляторных, личностных и мотивационных особенностей. В отечественной психологии есть ряд исследований, в которых, в частности, показано, что в зависимости от уровня СБ саморегуляция имеет определённые структурные особенности. На выборке студентов продемонстрировано, что в отличие от «неблагополучных» структура саморегуляции «благополучных» более согласованна и совершенна [1].

Таким образом, в отечественной психологии, несмотря на огромный интерес к проблеме субъективного благополучия учащихся, наблюдается дефицит качественных эмпирических исследований, раскрывающих специфику взаимосвязи СБ с регуляторными, личностными и мотивационными характеристиками на выборках учащихся разного возраста. Требуется также своего уточнения проблема предикторов СБ учащихся в разные периоды школьного обучения. В быстро меняющемся мире, с появлением новых технологий, в реалиях новообразований в обучении актуальность поддержания СБ школьников стоит остро как никогда. С этой точки зрения перспективность исследований осознанной саморегуляции как необходимого ресурса в поддержании СБ учащихся не вызывает сомнений.

Выводы

Таким образом, в настоящем исследовании получены новые данные о специфике регуляторных, мотивационных и личностных особенностей

и их взаимосвязи на выборке младших подростков (учащиеся 5-х классов). Уровень субъективного благополучия учащихся в разных сферах (семья, школа, самоотношение) значимо связан с различными регуляторными характеристиками. Наибольшее количество значимых взаимосвязей с регуляторными и мотивационными параметрами получены для показателя удовлетворенности жизнью в школе, что позволяет предполагать их существенное значение для оптимального функционирования ребёнка в образовательной среде. Сравнительный анализ учащихся с различным уровнем субъективного благополучия в школе позволил описать в отношении данных групп особенности исследуемых параметров. Учащиеся с высоким

субъективным благополучием характеризуются значимо высокими показателями саморегуляции, экстраверсии, дружелюбности, добросовестности, открытости опыту, внутренней мотивации, чем учащиеся с низким уровнем СБ. Полученные данные могут быть использованы в практической работе по обеспечению субъективного благополучия школьников средствами осознанной саморегуляции, оптимизацией мотивационных и личностных ресурсов. Перспективы исследования связаны с изучением роли осознанной саморегуляции в обеспечении устойчивой положительной динамики субъективного благополучия школьников в образовательной среде.

Статья поступила в редакцию 16.08.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова Е.Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 1. С. 64–69.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. Т. 1. С. 35–45.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
4. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М., 2015. 315 с.
6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
7. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 32–45.
8. Подольский А.И., Карabanова О.А., Идобаева О.А. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 2. С. 9–20.
9. Фролова Ю.Г., Синкевич К.Д., Федосенко А.В. Способность к саморегуляции и вос-

- принимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов // *Философия и социальные науки*. 2015. № 4. С. 48–53.
10. Cantor N. Life task problem solving: Situational affordances and personal needs // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1994. Vol. 20. № 3. P. 235–243.
 11. Casas F., Figuer C., González M., Malo S., Alsinet C., Subarroca S. He well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples // *Social Indicators Research*. 2007. Vol. 83. № 1. P. 87–115.
 12. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // *Journal of cross-cultural psychology*. 2001. Vol. 32. № 5. P. 618–635.
 13. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // *Psychological bulletin*. 1998. Vol. 124. № 2. P. 197–229.
 14. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again // *Review of educational research*. 2001. Vol. 71. № 1. P. 1–27.
 15. Diener E., Sandvik E.D., Pavot W., Fujita F. Extraversion and subjective well-being in a US national probability sample // *Journal of research in personality*. 1992. Vol. 26. № 3. P. 205–215.
 16. Emmons R.A. Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of a positive life // *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* / eds. C. Keyes, J. Haidt. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. 105–128.
 17. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living // *Social Indicators Research*. 2012. Vol. 107. № 3. P. 561–574.
 18. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation // *Human Development*. 2008. Vol. 51. № 3. P. 202–224.
 19. Gilman R., Huebner S. A review of life satisfaction research with children and adolescents // *School Psychology Quarterly*. 2003. Vol. 18. № 2. P. 192–205.
 20. Huebner E.S., Alderman G.L. Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning // *Social indicators research*. 1993. Vol. 30. № 1. P. 71–82.
 21. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis // *Journal of Happiness Studies*. 2015. Vol. 16. № 1. P. 37–65.
 22. Larsen R.J., Ketelaar T. Personality and susceptibility to positive and negative emotional states // *Journal of personality and social psychology*. 1991. Vol. 61. № 1. P. 132–140.
 23. Lyons M.D., Huebner E.S., Hills K.J. Relations among personality characteristics, environmental events, coping behavior and adolescents' life satisfaction // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. № 3. P. 1033–1050.
 24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life satisfaction in school children // *Canadian journal of school psychology*. 2011. Vol. 26. № 3. P. 177–192.
 25. McCrae R.R., Costa P.T. The NEO Personality Inventory: Using the Five Factor Model in Counseling // *Journal of Counseling & Development*. 1991. Vol. 69. № 4. P. 367–372.
 26. Pavot W., Diener E.D., Fujita F. Extraversion and happiness // *Personality and individual differences*. 1990. Vol. 11. № 12. P. 1299–1306.
 27. Proctor C., Linley P.A., Maltby J. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents // *Social indicators research*. 2010. Vol. 98. № 3. P. 519–532.
 28. Steel P., Schmidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being // *Psychological bulletin*. 2008. Vol. 134. № 1. P. 138–161.
 29. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life sat-

- isfaction // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27. № 5. P. 567–582.
30. Suldo S.M., Minch D.R., Hearon B.V. Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model // *Journal of Happiness Studies*. 2015. Vol. 16. № 4. P. 965–983.
31. Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H. The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. P. 807–815.
32. Valois R.F., Paxton R.J., Zullig K.J., Huebner E.S. Life satisfaction and violent behaviors among middle school students // *Journal of Child and Family Studies*. 2006. Vol. 15. № 6. P. 695–707.
33. Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes // *International Journal of Developmental Science*. 2007. Vol. 1. № 3. P. 272–299.

REFERENCES

1. Bocharova E.E. [The structural organization of self-regulation depending on the level of subjective well-being of the individual]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Proceedings of Saratov University. New series. The Series of Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2011, vol. 11, no. 1, pp. 64–69.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. [Internal and external educational motivation of students: their sources and influence on the psychological well-being]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013, vol. 1, pp. 35–45.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitsky V.V., Gavrichenkova T.K. [Scale of internal and external academic motivation of students]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65–74.
4. Malykh C.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. [Adaptation of the Russian version of the questionnaire “Big five – baby variant”]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2015, vol. 8, no. 4, pp. 6–12.
5. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Diagnostics of self-regulation of the person]. Moscow, 2015. 315 p.
6. Morosanova V.I., Fomina T.G. [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achievement of the educational goals]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016, no. 2, pp. 124–135.
7. Morosanova V.I., Tsyganov I.Yu., Vanin A.V., Filippova E.V. [Conscious self-regulation and attitude to learning: their relationship and contribution to the success of learning]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 5, pp. 32–45.
8. Podol'sky A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O.A. [Emotional well-being of modern teenagers: the experience of international study]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin Moscow University. Series 14: Psychology], 2011, no. 2, pp. 9–20.
9. Frolova Yu.G., Sinkevich K.D., Fedosenko A.V. [The ability for self-regulation and perceived control as a condition of psychological well-being of students]. In: *Filosofiya i sotsial'nye nauki* [Philosophy and social Sciences], 2015, no. 4, pp. 48–53.
10. Cantor N. Life task problem solving: Situational affordances and personal needs. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1994, Vol. 20, no. 3, pp. 235–243.
11. Casas F., Figuer C., González M., Malo S., Alsinet C., Subarroca S. He well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. In: *Social Indicators Research*, 2007, vol. 83, no. 1, pp. 87–115.
12. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adoles-

- cents: Common effects on well-being and academic motivation. In: *Journal of cross-cultural psychology*, 2001, vol. 32, no. 5, pp. 618–635.
13. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. In: *Psychological bulletin*, 1998, vol. 124, no. 2, pp. 197–229.
 14. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. In: *Review of educational research*, 2001, vol. 71, no. 1, pp. 1–27.
 15. Diener E., Sandvik E.D., Pavot W., Fujita F. Extraversion and subjective well-being in a US national probability sample. In: *Journal of research in personality*, 1992, vol. 26, no. 3, pp. 205–215.
 16. Emmons R.A. Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of a positive life. In: Keyes C., Haidt J., eds. *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC, American Psychological Association, 2003, pp. 105–128.
 17. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. In: *Social Indicators Research*, 2012, vol. 107, no. 3, pp. 561–574.
 18. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. In: *Human Development*, 2008, vol. 51, no. 3, pp. 202–224.
 19. Gilman R., Huebner S. A review of life satisfaction research with children and adolescents. In: *School Psychology Quarterly*, 2003, vol. 18, no. 2, pp. 192–205.
 20. Huebner E.S., Alderman G.L. Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. In: *Social indicators research*, 1993, vol. 30, no. 1, pp. 71–82.
 21. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. In: *Journal of Happiness Studies*, 2015, vol. 16, no. 1, pp. 37–65.
 22. Larsen R.J., Ketelaar T. Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. In: *Journal of personality and social psychology*, 1991, vol. 61, no. 1, pp. 132–140.
 23. Lyons M.D., Huebner E.S., Hills K.J. Relations among personality characteristics, environmental events, coping behavior and adolescents' life satisfaction. In: *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 17, no. 3, pp. 1033–1050.
 24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life satisfaction in school children. In: *Canadian journal of school psychology*, 2011, vol. 26, no. 3, pp. 177–192.
 25. McCrae R.R., Costa P.T. The NEO Personality Inventory: Using the Five Factor Model in Counseling. In: *Journal of Counseling & Development*, 1991, vol. 69, no. 4, pp. 367–372.
 26. Pavot W., Diener E.D., Fujita F. Extraversion and happiness. In: *Personality and individual differences*, 1990, vol. 11, no. 12, pp. 1299–1306.
 27. Proctor C., Linley P.A., Maltby J. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. In: *Social indicators research*, 2010, vol. 98, no. 3, pp. 519–532.
 28. Steel P., Schmidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being. In: *Psychological bulletin*, 2008, vol. 134, no. 1, pp. 138–161.
 29. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. In: *School Psychology International*, 2006, vol. 27, no. 5, pp. 567–582.
 30. Suldo S.M., Minch D.R., Hearon B.V. Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. In: *Journal of Happiness Studies*, 2015, vol. 16, no. 4, pp. 965–983.
 31. Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H. The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 69, pp. 807–815.
 32. Valois R.F., Paxton R.J., Zullig K.J., Huebner E.S. Life satisfaction and violent behaviors

among middle school students. In: *Journal of Child and Family Studies*, 2006, vol. 15, no. 6, pp. 695–707.

33. Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes. In: *International Journal of Developmental Science*, 2007, vol. 1, no. 3, pp. 272–299.

БЛАГОДАРНОСТИ

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 17-36-00037-ОГН «Осознанная саморегуляция учебной деятельности как психологический ресурс устойчивости академической успеваемости и субъективного благополучия учащихся при переходе из начальной в основную школу».

ACKNOWLEDGMENTS

The study was carried out within the RFBR grant № 17-36-00037 «Conscious self-regulation of the learning activity as a psychological resource of the academic performance sustainability and pupils' subjective well-being in the transition from primary to basic school».

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Фомина Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Елена Валерьевна – старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: profest@gmail.com

Цыганов Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: i4321@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatiana G. Fomina – PhD in Psychological sciences, leading researcher of the Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: tanafomina@mail.ru

Elena V. Filippova – Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: profest@gmail.com

Igor Yu. Tsyganov – PhD in Psychological sciences Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: i4321@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю. Исследование специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и субъективного благополучия

младших подростков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 3. С. 144–158.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-144-158

FOR CITATION

Fomina T., Filippova E., Tsyganov I. The study of the specificity of relationship between young adolescents' conscious self-regulation, academic motivation and subjective well-being. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 3, pp. 144–158.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-144-158

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ПОСТ-РЕЛИЗ О ПРОВЕДЕНИИ ФИНАЛА ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ – 2018»

Шульга Т.И.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация*

POST-RELEASE ON THE FINAL OF THE ALL-RUSSIAN CONTEST OF PROFESSIONAL SKILL “PSYCHOLOGIST-TEACHER OF RUSSIA – 2018”

T. Shul'ga

*Moscow Region State University
24, V.Voloshina ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation*

9–16 октября 2018 г. в Москве прошёл Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2018».

Организаторами Конкурса стали Министерство просвещения Российской Федерации, Общественная организация «Федерация психологов образования России», Московский государственный психолого-педагогический университет.

Соорганизаторы Конкурса: Психологический институт Российской академии образования, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ.

Партнёры Конкурса: ФГБУ «Российская академия образования»,

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», ГБОУ ДОД города Москвы «Центр детского и юношеского творчества “Бибирево”», Общероссийская общественная организация «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей», Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество», НОЧУ ДПО «Психолого-педагогический институт воспитания», Медиагруппа «Акцион-МЦФЭР», журнал «Справочник педагога-психолога. Школа», Институт практической психологии «Иматон», Центр психологического сопровождения образования

«Точка Пси», журнал «Школьный психолог».

Конкурс проводился в двенадцатый раз, в нём приняли участие 57 конкурсантов – победители региональных этапов Конкурса из 57 субъектов Российской Федерации.

В первый и второй дни конкурсных мероприятий, 9 и 10 октября 2018 г., экспертная комиссия Конкурса на базе Московского государственного психолого-педагогического университета оценивала заочные конкурсные работы участников «Характеристика профессиональной деятельности» и «Визитная карточка». Эксперты отметили значимость проведённого конкурсантами анализа профессиональной деятельности, а также высоко оценили оригинальность сюжетов и демонстрацию профессионального мастерства в видеоматериалах участников.

Торжественная церемония открытия Конкурса состоялась 11 октября 2018 г. на базе Психологического института Российской академии образования.

Открыла Церемонию заместитель министра просвещения Российской Федерации, председатель оргкомитета Конкурса Татьяна СИНЮГИНА.

Среди выступавших на торжественном открытии Конкурса были Евгений СИЛЬЯНОВ (Министерство просвещения РФ), Виталий РУБЦОВ (МГППУ), Алексей ГУСЕВ (Национальная родительская ассоциация), Татьяна КУПРИЯНОВА (Общероссийский профсоюз образования), Ирина ДУБРОВИНА (Психологический институт РАО), Марина ЧИБИСОВА (газета «Школьный психолог»), Елена БОЛДЫРЕВА (победитель Всероссийского конкурса профессионального

мастерства «Педагог-психолог России – 2017»).

После церемонии открытия состоялась общая фотосъёмка участников и проведена процедура жеребьёвки.

Установочный семинар для конкурсантов был организован 11 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете, а 12 октября университет стал площадкой проведения конкурсного испытания «Профессиональный квест» и мастер-класса для участников Конкурса «Логика интерпретации результатов психологической диагностики».

В рамках программы Конкурса 12 октября 2018 г. в мультимедийном пресс-центре МИА «Россия сегодня» прошла пресс-конференция на тему: «Развитие психологической службы в системе образования Российской Федерации». На пресс-конференции выступили следующие спикеры: заместитель министра просвещения РФ Татьяна СИНЮГИНА, заместитель директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения РФ Лариса ФАЛЬКОВСКАЯ, проректор МГППУ по инклюзивному образованию Светлана АЛЕХИНА, вице-президент Российской академии образования, декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова Юрий ЗИНЧЕНКО, педагог-психолог социального приюта для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, «Берег надежды», победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2017» Елена БОЛДЫРЕВА.

Конкурсное испытание «Мастер-класс» было проведено 13 октября 2018 г. в Федеральном ресурсном цен-

тре по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ, на территорию которого для конкурсантов была накануне организована экскурсия.

14 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете подведены итоги экспертного тура Конкурса, объявлены 15 лауреатов Конкурса и организованы мастер-классы для конкурсантов «Психологическое консультирование родителей и обучающихся» и «Профилактика нарушений поведения и отклонений развития школьников».

Конкурсное испытание «Профессиональные кейсы» состоялось 15 октября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

Конкурсанты, не прошедшие в финальный тур, были приглашены на обучающий семинар «Конфликты в современном образовательном пространстве и пути их разрешения» в Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

Торжественная церемония закрытия Конкурса состоялась 16 октября 2018 г. в Министерстве просвещения Российской Федерации.

Церемонию награждения приветственными словами открыла Татьяна СИНЮГИНА: «Мы понимаем, что вам важно чувствовать нашу поддержку и внимание. Мы профессионально, по государственному боеем и поддерживаем вас. Поздравляю всех с состоявшимся конкурсом, который позволил выявить лучших из лучших и понять, чем живёт психологическая служба си-

стемы образования сегодня. Мы гордимся совместными результатами».

Торжественная церемония закрытия Конкурса включала объявление лауреатов, призёров и победителей, а также награждение всех конкурсантов.

По итогам конкурса определены 15 лауреатов, победители, занявшие I, II и III места, а также победители в номинациях «Общественное признание», «Лучший анализ профессиональной деятельности», «Лучшая самопрезентация», «Лучшее психологическое заключение», «Лучший мастер-класс», «Родители выбирают», «Искусство работы с группой», «Лучшая практика работы с детьми с ОВЗ».

Лауреаты Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2018»

1. Борцова Галина Александровна – Кемеровская область
2. Борякина Лилия Анатольевна – Республика Коми
3. Буракова Наталья Сергеевна – Курганская область
4. Галич Александр Александрович – Хабаровский край
5. Головкова Татьяна Николаевна – Волгоградская область
6. Горелова Александра Юрьевна – Чувашская Республика
7. Губанова Людмила Геннадьевна – Воронежская область
8. Деханова Полина Юрьевна – Самарская область
9. Кабанченко Екатерина Александровна – Алтайский край
10. Кириченко Татьяна Тихоновна – Иркутская область
11. Назмутдинова Динара Наильевна – Томская область

12. Сидельникова Анна Михайловна – Белгородская область
в номинации «Лучший мастер-класс» – Соломатина Ольга Рефкатовна, Тульская область;
13. Сыроватко Марина Валерьевна – город Санкт-Петербург
в номинации «Лучшая самопрезентация» – Суслова Наталья Сергеевна, Краснодарский край;
14. Черемухина Юлия Викторовна – Вологодская область
в номинации «Родители выбирают» – Хонич Кирилл Анатольевич, Республика Крым;
15. Юрчук Ольга Леонидовна – Ямало-Ненецкий автономный округ
в номинации «Искусство работы с группой» – Чернышова Любовь Анатольевна, г. Севастополь;

Победители Конкурса

I место – Юрчук Ольга Леонидовна, Ямало-Ненецкий автономный округ;

II место – Борцова Галина Александровна, Кемеровская область;

III место – Галич Александр Александрович, Хабаровский край;

в номинации «Общественное признание» – Борякина Лилия Анатольевна, Республика Коми;

в номинации «Лучший анализ профессиональной деятельности» – Моторина Надежда Владимировна, Ивановская область;

в номинации «Лучшее психологическое заключение» – Ташланова Юлия Вадимовна, Тюменская область;

в номинации «Искусство работы с группой» – Чернышова Любовь Анатольевна, г. Севастополь;

в номинации «Лучшая практика работы с детьми с ОВЗ» – Цинявская Татьяна Валерьевна, Свердловская область.

Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2018» стал площадкой для реализации творческого и профессионального потенциала педагогов-психологов, их поддержки и поощрения, демонстрации лучшего профессионального опыта и технологий эффективной работы в системе образования России.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: shulgatiana@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana I. Shulga – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Regional State University; e-mail: shulgatiana@gmail.com



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Выпускается десять серий журнала: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе научных электронных библиотек elibrary.ru и Киберленинка, а также на сайте журнала (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
2018. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор Т.С. Павлова
Переводчик Е.В. Приказчикова
Корректор И.К. Гладунов
Компьютерная верстка Н.Н. Жильцов

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. Уч.-изд. л. 9,5, усл. п.л. 10,25.
Подписано в печать: 30.10.2018. Выход в свет: 06.11.2018. Заказ № 2018/10-04.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10А