

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

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

*Психологические
науки*

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕВУШЕК
С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РОДИТЕЛЬСКОЙ
ПОЗИЦИИ МАТЕРИ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ
ВО ВЗРОСЛОСТЬ

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ
ЭМОЦИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

РОЛЬ УДОВОЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ
В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К ПЕРЕХОДУ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



2018 / № 4

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2018 / № 4

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 / № 4

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. — № 4. — 146 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. Shulga – 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. – № 4. – 146 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 № 077-73333

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

ЖУРНАЛУ «ВЕСТНИК МГОУ» – 20 ЛЕТ8

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. СТАНОВЛЕНИЕ
ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ.10

РАЗДЕЛ II.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Карабанова О.А., Захарова Е.И., Бурменская Г.В., Алмазова О.В.,
Долгих А.Г., Молчанов С.В., Садовникова Т.Ю.* ОСОБЕННОСТИ
ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К
РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ МАТЕРИ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ
ВО ВЗРОСЛОСТЬ24

Молчанов С.В., Кирсанов К.А. СВЯЗЬ ЛИЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И СТАТУСА
ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ В СТАРШЕМ
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ38

Нестерова А.А., Хитрюк В.В. СТИГМАТИЗАЦИЯ И ПРЕДРАССУДКИ
В ОТНОШЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА50

Солдатова Г.У., Гасимов А.Ф. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭМОЦИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА62

Степанова Н.А. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ74

Шульга Т.И., Линьков Е.А. ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ПОДЧИНЕНИЯ.92

РАЗДЕЛ III.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гильяно А.С. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.108

Сергеева С.В., Мишина М.М. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
РАЗДЕЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ117

Филинкова Е.Б. РОЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ
В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПЕРЕХОДУ
К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ129

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Шульга Т.И. КОЧЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ И ПРАВО
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....141

CONTENTS

JOURNAL "BULLETIN MRSU" CELEBRATES ITS 20TH ANNIVERSARY.....8

SECTION I. GENERAL PSYCHOLOGY

I. Tsyganov, I. Bondarenko, V. Morosanova. DEVELOPMENT OF LEARNING ACTIVITY CONSCIOUS SELF-REGULATION IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS10

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

O. Karabanova, E. Zakharova, G. Burmenskaya, O. Almazova, A. Dolgikh, S. Molchanov, T. Sadovnikova. FEATURES OF VALUABLE SPHERE OF GIRLS WITH DIFFERENT ATTITUDES THE PARENTAL ATTITUDE OF THE MOTHER AT THE STAGE OF ENTERING INTO ADULTHOOD24

S. Molchanov, K. Kirsanov. THE RELATIONSHIP OF PERSONAL PROFESSIONAL PERSPECTIVE AND THE STATUS OF IDENTITY IN THE PROFESSIONAL SPHERE AT THE AGE OF ADOLESCENCE.....38

A. Nesterova, V. Khitryuk. STIGMATIZATION AND PREJUDICE TOWARDS PARENTS OF CHILDREN WITH AUTUISTIC SPECTRUM DISORDERS50

G. Soldatova, A. Gasimov. FEATURES OF PERCEPTION AND REPRODUCTION OF EMOTIONS BY PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE62

N. Stepanova. AGE FEATURES OF PSYCHOLOGICAL FREEDOM OF THE INDIVIDUAL74

T. Shulga, E. Linkov. PERSONAL DETERMINANTS OF SUBORDINATION92

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

A. Gilyano. PERSONALITY CHARACTERISTICS OF THE HEARING-IMPAIRED TEENAGERS STUDYING AT THE GENERAL EDUCATION SCHOOL108

S. Sergeeva, M. Mishina. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL
ADAPTATION OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF SEPARATE AND
MIXED EDUCATION117

E. Filinkova. THE ROLE OF JOB SATISFACTION IN THE FORMATION
OF TEACHERS READINESS FOR THE TRANSITION TO MANAGEMENT
ACTIVITY129

SCIENTIFIC LIFE

T. Shulga. KOCHENOV'S READINGS. PSYCHOLOGY AND LAW
IN MODERN RUSSIA141

ЖУРНАЛУ «ВЕСТНИК МГОУ» – 20 ЛЕТ

2018 г. является юбилейной датой для журнала «Вестник МГОУ» и психологического сообщества Московского государственного областного университета в целом. За относительно короткий промежуток времени журнал «Вестник МГОУ» стал изданием, рекомендованным ВАК Минобрнауки для публикаций результатов научно-исследовательской деятельности будущих кандидатов и докторов психологических наук.

Проследив путь развития журнала «Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки», можно увидеть этапы его становления. От публикации множества статей по разным отраслям психологической науки (которых в течение одного года могло быть до сотни) журнал постепенно перешёл к их чёткому отбору по качественным критериям и определённым направлениям: «Общая психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология» и «Психология труда, инженерная психология, эргономика». С течением времени изменилась и редакционная коллегия серии «Психологические науки», в которую вошли авторитетные российские и зарубежные учёные. Привлечение в состав редколлегии журнала докторов психологии из США, Израиля оказывает значительное влияние на рецензирование статей, а также

повышает интерес к изданию со стороны российских и зарубежных исследователей. Публикация материалов последних перестала быть экзотикой и стала обычной практикой.

Сегодня «Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки» – это научный журнал, в котором публикуются как результаты научно-исследовательских работ по отдельным направлениям психологии, так и информация о важных событиях в психологическом мире.

Журнал развивается, что ясно из анализа публикуемых статей. Кроме того, можно отметить определённые роль и место издания в жизни факультета психологии МГОУ: оно обеспечивает возможность публикации результатов научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава факультета. Журнал способствует реализации такой возможности и для аспирантов и соискателей учёных степеней кандидата и доктора психологических наук из разных регионов России.

В разных выпусках журнала было положено начало той традиции, без дальнейшего развития которой он был бы невозможен: авторами публикаций были как сторонние учёные (из Московского государственного университета, Психологического институ-

та РАО, Института психологии РАН, Пермского педагогического университета и др.), так и сотрудники Московского государственного областного университета. При этом следует отметить достаточно высокий уровень индекса Хирша авторов статей.

К значимым результатам работы серии «Психологические науки» следует отнести изменения в области авторского состава. Как показывает контент-анализ журнала 2008–2018 гг., сегодня авторами более половины ста-

тей являются сторонние преподаватели. Такое изменение географии авторов свидетельствует о том, что журнал всё в большей степени привлекает к себе внимание не только начинающих научных работников, но и уже состоявшихся учёных, имеющих большой опыт научно-исследовательской деятельности. Повышение качества опубликованных статей повлияло на рост цитируемости «Вестника МГОУ. Серия: Психологические науки» (см. табл. 1).

Таблица 1.

Состав авторов журнала «Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки»

Год	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Кол-во авторов	79	93	96	72	69	58	44	41	34	47
Кол-во новых авторов	66	71	53	40	43	33	21	19	26	25
Средний индекс Хирша авторов	1,3	1,9	2,1	2,4	2,9	3,8	4,6	4,4	8,9	5,9
Средний возраст авторов	44,0	44,7	44,6	46,4	44,2	49,3	48,9	51,2	54,5	45,8
Импакт-фактор РИНЦ	0,000	0,054	0,035	0,105	0,101	0,200	0,278	0,377	0,322	0,402

Источники: https://elibrary.ru/title_profile.asp?id=25665.

Поддерживать научный уровень журнала – одна из основных задач редколлегии. Способом решения данной задачи является привлечение наиболее авторитетных учёных из России и других стран. Тесно связанной с этой задачей является и расширение круга проблем и публикаций дискуссионного характера.

Таковы основные результаты издательской работы «Вестника МГОУ. Серия: Психологические науки» за по-

следние годы и проблемы, которыми следует заниматься редколлегии в ближайшее время.

Поздравляем всех авторов и читателей «Вестника МГОУ. Серия: Психологические науки» с юбилеем и приглашаем к сотрудничеству!

Ответственный редактор журнала,
доктор психологических наук,
профессор **Т.И. Шульга**

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-10-23

СТАНОВЛЕНИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И.

*Психологический институт Российской академии образования,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация. Целью работы является изучение возрастных различий в уровне развития осознанной саморегуляции учебной деятельности у воспитанников суворовского военного училища и учащихся общеобразовательных школ различных классов обучения. Выполнено сравнение показателей их регуляторного развития и сопоставление регуляторных предикторов академической успеваемости на выборке воспитанников Московского суворовского военного училища ($N = 343$) и учащихся общеобразовательных школ ($N = 554$) с 6 по 11 классы обучения по данным опросной методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» В.И. Моросановой. Результаты анализа подтвердили предположение о существовании возрастной и ситуационной специфики развития осознанной саморегуляции у суворовцев. Эмпирически проверено утверждение о том, что условия обучения в военном училище способствуют опережающему развитию у суворовцев осознанной саморегуляции учебной деятельности. В заключение описаны основные закономерности становления осознанной саморегуляции в различных условиях обучения у суворовцев и школьников, а также ресурсный характер выявленных регуляторных предикторов академических достижений. Статья адресована педагогам-психологам образовательных учреждений общего и военного профиля.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, возрастные особенности, ситуационная специфика, учебная деятельность, суворовцы.

DEVELOPMENT OF LEARNING ACTIVITY CONSCIOUS SELF-REGULATION IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

I. Tsyganov, I. Bondarenko, V. Morosanova

Psychological Institute of Russian Academy of Education

9, str. 4, Mokhovaya ul., Moscow, 125009, Russia

Abstract. The purpose of the article is to study age differences in the level of conscious self-regulation of learning activity among students of Suvorov Military School and students of secondary schools. Comparison of regulatory features and regulatory predictors of academic achievements was carried out on the sample of Moscow Suvorov Military School students (N=343) and secondary schools students (N=554) from 6 to 11 grades using V.I. Morosanova's "Style of self-regulation of educational activity-M" questionnaire. The results of the analysis confirmed the hypothesis about age and situational specificity of cadets' conscious self-regulation. It is discovered that the conditions of training at Suvorov Military School contribute to faster development of cadets' learning activity conscious self-regulation. In conclusion, we described the main mechanisms of conscious self-regulation formation at the samples of cadets and schoolchildren. The results showed the resource nature of academic achievements regulatory predictors. This article is addressed to teachers and psychologists of educational institutions of secondary and military profiles.

Key words: conscious self-regulation, age peculiarities, situational specifics, learning activity, cadets (Suvorov's military students)

На современном этапе изучения осознанной саморегуляции (СР) учебной деятельности одной из центральных задач является исследование возрастного аспекта её процессов и регуляторно-личностных свойств. Прежде всего интерес представляют особенности становления целостной системы СР в подростковом возрасте, являющемся для СР сензитивным периодом. Мы полагаем, что традиционный анализ возрастных изменений осознанной СР и её компонентов должен быть дополнен учётом условий образовательной среды, в которых происходит её становление. Полученные нами результаты эмпирически выявили нелинейный характер изменения уровня развития осознанной СР и её стилевых особенностей в различные периоды обучения (в средней и стар-

шей школе). Эта нелинейность, свойственная возрастному изменению её общего уровня и отдельных характеристик, может быть связана с динамикой учебных целей в разном возрасте и классах обучения [6]. Помимо контекста самой учебной деятельности, учёта требуют мотивационные и личностные факторы как детерминанты осознанного саморегулирования. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной СР с личностными и мотивационными особенностями учащихся средних и старших классов обучения в общеобразовательных школах отражена в работах В.И. Моросановой, Т.Г. Фоминой, М.Л. Ованесбековой [7].

Включение особых условий обучения, определяющих нюансы учебной ситуации, призвано расширить представления о становлении осознанной

СР в средней и старшей школе. Это открывает новые возможности в изучении регуляторных процессов и свойств как некогнитивных предикторов достижения целей активности в различных периодах обучения. В учебной деятельности вопросы выделения единиц анализа ситуаций и их количественной оценки остаются дискутируемыми. Так, в экспериментальных исследованиях саморегуляции, выполненных в зарубежной психологии, сосредоточено внимание на моделировании ситуаций, в которых процессы и индивидуальные особенности СР проявлялись бы наиболее ярко (решение анаграмм (Баумайстер, Вас и др., 2007), манипуляции обратной связью (Поверли, Бробст, 2003; Фрид, Эронсон, 1995; Швортс и др., 1991), введение дополнительной деятельности (Баумайстер, Вас, Шмайлк, Нелсен, 2011). При этом характеристика ситуаций в этих исследованиях носит описательный характер. Получены интересные результаты ситуационной обусловленности уровня СР с такими ситуационными факторами школьной среды, как поддерживающая или соревновательная атмосфера в классе, наличие / отсутствие поддержки учителей, система оценивания результатов, представления о своей учебной успешности, вовлечённость, отношение к учебе, чувство контроля и компетентности (Бандура, 1986; Деси, Райан, 1992; Гудену, 1992; Скиннер и др. 2008; Аткинсон, 2000; Рейдел и др. 2010) [2, с. 15]. В наших исследованиях, выполненных в русле дифференциально-регуляторного подхода с включением ситуационных факторов обучения, было показано влияние стилевых особенностей СР учащихся на выбор, динамику,

стратегии и успешность достижения цели в экспериментальных ситуациях различной сложности, значимости и наличия / отсутствия обратной связи [3].

Ситуационным фактором в настоящем исследовании выступает специфика учебного учреждения – суворовского военного училища. Отметим особенности обучения в суворовском училище: «закрытый» тип обучения, характеризующийся проживанием учащихся в образовательном учреждении, строгий регламентированный образ жизни, задаваемый уставом, удвоенная нагрузка в виде параллельного общего и начально-военного образования и мн. др.

Несмотря на то, что психолого-педагогическая служба суворовских училищ существует только с 2011 г., запрос на психологическое сопровождение воспитанников, разработку методик диагностики, выявление спектра трудностей обучения существует давно и чрезвычайно актуален. Работа педагогов-психологов по развитию и оценке СР в сфере военного образования носит в основном прикладной и практико-ориентированный характер. Это отражается в публикуемых материалах, основное число которых направлено на обмен опытом между специалистами психологического сопровождения учащихся военных училищ. Внимание здесь акцентируется в большинстве своём на конкретных физиологических и психоэмоциональных методах, дополненных вербальными упражнениями на развитие регуляторных навыков. К примеру, это методики на основе регуляции функциональных состояний (чередование упражнений на мобилизацию и концентрацию / рас-

слабление); овладение мотивационно-эмоциональными приемами регуляции и прослушивание специально-организованных лекций о способах повышения регуляции своего поведения. Эти методы позволяют повысить у учащихся способность к регуляции своего функционального состояния, что признаётся профессионально-важным умением в становлении будущего кадрового офицера российской армии [9]. Напротив, решению проблемы развития осознанной СР в условиях довузовского военного образования уделяется недостаточно внимания. Изучение и понимание механизмов становления СР в данных специальных условиях обучения актуально и требует детального изучения.

Определённый шаг в этом направлении: фиксация (методом срезов) специфических возрастных закономерностей в становлении индивидуальной системы СР учебной деятельности у суворовцев и анализ возникающих различий в сравнении с их сверстниками из общеобразовательных школ.

Цель исследования – изучить возрастные различия в степени развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств у воспитанников суворовского военного училища 6–11 классов и учащихся общеобразовательных школ аналогичных классов обучения.

Задачи исследования:

1) сравнить суворовцев и их сверстников-школьников по показателям развития осознанной СР учебной деятельности;

2) выявить вклад характеристик осознанной СР учебной деятельности в академические достижения суворовцев и их сверстников-школьников.

Гипотезы исследования: 1) существует возрастная специфика в развитии осознанной СР учебной деятельности у суворовцев; 2) регуляторные предикторы академической успеваемости суворовцев и их сверстников-школьников различаются.

Методы исследования. Для измерения показателей осознанной саморегуляции учебной деятельности применен многошкальный опросный метод В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» для экспресс-диагностики [2]. Включает 45 утверждений в составе 10 шкал: Планирование, Моделирование, Программирование, Оценивание результатов (регуляторные процессы), Гибкость, Самостоятельность, Надёжность, Ответственность (регуляторно-личностные свойства); интегративной шкалы – Общий уровень саморегуляции, корректурной шкалы – Социальная желательность.

Методы и процедуры математической статистики: однофакторный дисперсионный анализ и методы линейной регрессии (пакет программ математической статистики SPSS 20.0 for Windows).

Выборка исследования: суворовцы Московского суворовского военного училища МО РФ (далее – Мс СВУ): 343 человека (юноши) 6–11 классов обучения в возрасте от 12 до 18 лет; учащиеся общеобразовательных школ: 554 человека 6–11 классов в возрасте 11–18 лет.

Сведения об академической успеваемости: годовые отметки суворовцев и школьников по основным общеобразовательным дисциплинам: русскому языку и математике (алгебре) – обязательным предметам на выпускных экзаменах форм ОГЭ и ЕГЭ.

Результаты исследования

Определены возрастные группы суворовцев на основе последовательного попарного сравнения среднегрупповых показателей общего уровня развития осознанной СР учебной деятельности суворовцев с 6 по 11 класс (рис. 1).

Значимые различия обнаружены между следующими группами: 6-го и 7-го классов ($p \leq 0,018$), 9-го и 10-го классов ($p \leq 0,024$). Результаты дают основания провести объединение групп 7, 8 и 9 классов, а также 10 и 11 классов. Таким образом, определены 3 возрастные группы суворовцев: 1) 6 класса; 2) 7–9 классов; 3) 10–11 классов. Аналогичным образом для проведения сравнений были объединены учащиеся общеобразовательных школ.

Представляемому в данной статье исследованию предшествовали две работы, направленные на изучение осознанной СР учебной деятельности внутри возрастных групп суворовцев (на выборке воспитанников Мс СВУ всех классов обучения: с 5 по 11). Отметим их основные результаты.

Выявлено, что более выраженными регуляторными характеристиками обладают воспитанники 5-го класса (11–12 лет), а также 10–11 классов обучения (16–18 лет), а менее других показатели СР выражены у суворовцев 6-го класса обучения (12–13 лет). Однако именно у этих суворовцев больше всего установлено связей регуляторных особенностей с показателями академической успешности. При этом, несмотря на сниженный уровень регуляции, в младшем подростковом возрасте успешность учащихся детерминирована большим числом процессов и свойств в сравнении со старшим подростковом возрастом, где успешность зависит от отдельных показателей СР [11].

Исследование регуляторных предикторов академической успешности позволило рассматривать их соотношение с характером стоящих перед суворовцами задач обучения на каждом из четырех этапов. Сделаны предположения относительно ресурсной роли выявленных в качестве предикторов академических достижений ре-

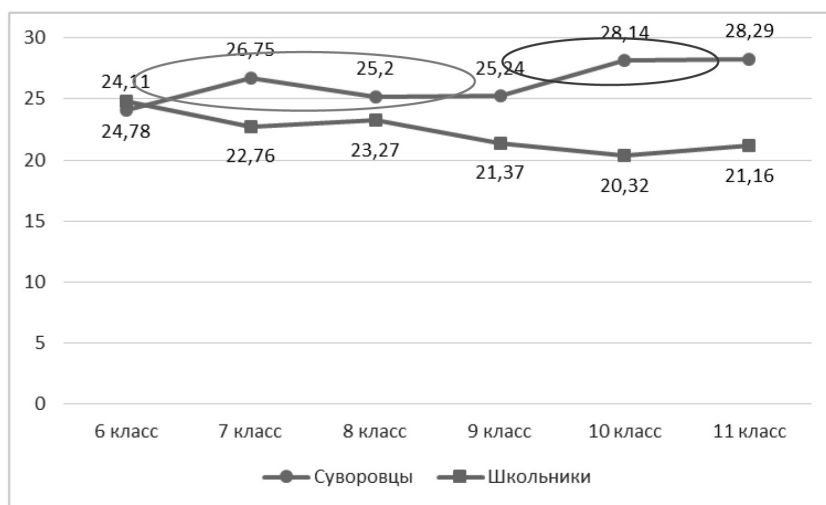


Рис. 1. Показатели общего уровня осознанной саморегуляции у суворовцев и школьников 6–11 классов обучения

гуляторных процессов и свойств [10]. Полученные данные использованы в настоящем исследовании.

Для выявления закономерностей становления осознанной СР учебной деятельности у суворовцев в настоя-

щем исследовании первым произведено сравнение регуляторных показателей в выделенных группах (6-го, 7–9, 10–11 классов) суворовцев и аналогичных группах учащихся общеобразовательных школ (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнение возрастных групп учащихся Мс СВУ и общеобразовательных школ по показателям осознанной саморегуляции учебной деятельности

Возрастные группы учащихся	Значимо различающиеся показатели по опроснику ССУД-М	Суворовцы	Школьники
		М ± σ	М ± σ
12–13 лет (6-ой класс обучения)	Планирование	3,66**±1,16	3,28±1,26
13–16 лет (7–9-ые классы обучения)	Планирование	3,64**±1,13	2,90±1,24
	Программирование	3,74**±1,34	2,93±1,57
	Оценивание результатов	2,40±1,47	2,67*±1,51
	Самостоятельность	3,58**±1,12	2,97±1,39
	Надежность	3,29*±1,15	3,05±1,32
	Ответственность	3,08**±1,58	2,43±1,69
	Общий уровень саморегуляции	25,74**±6,19	22,58±6,83
16–18 лет (10–11-ые классы обучения)	Планирование	3,62**±0,96	2,88±1,20
	Моделирование	3,74*±1,35	3,28±1,40
	Программирование	3,88**±1,21	2,54±1,64
	Оценивание результатов	2,97*±1,48	2,48±1,43
	Гибкость	3,12**±1,37	2,16±1,44
	Самостоятельность	3,76**±1,39	2,64±1,46
	Надежность	3,79**±1,01	2,83±1,44
	Ответственность	3,34**±1,57	1,75±1,51
	Общий уровень саморегуляции	28,21**±6,38	20,55±6,77

Примечания: М – среднее значение; σ – стандартное отклонение; * – $p \leq 0,05$;

** – $p \leq 0,01$.

Группа 12–13 лет (6-ой класс обучения). Между учащимися общеобразовательных школ и Мс СВУ наблюдаются значимые различия по выраженности планирования, которое выше у шестиклассников-суворовцев. В постановке и удерживании целей

учебной активности при прочих равных суворовцы превосходят сверстников-школьников.

Группа 13–16 лет (7–9-ые классы обучения). По результатам анализа получены значимые различия, согласно которым суворовцы отличаются от своих

сверстников-школьников более высокими показателями общего уровня развития осознанной СР учебной деятельности и большинства её звеньев: планирования, программирования, самостоятельности, надёжности и ответственности; схожими оказались показатели моделирования и гибкости; показатель оценивания результатов оказался выше у школьников. У суворовцев в этой возрастной группе большинство регуляторных навыков развито лучше, однако школьники лучше оценивают степень соответствия достигаемых результатов с требованиями обучения.

Группа 16–18 лет (10–11-ые классы обучения). По результатам проведённого анализа было установлено множество статистически достоверных различий. Старшеклассники суворовцы существенно превосходят своих сверстников-школьников по уровню показателей всех компонентов (планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, гибкости, самостоятельности, надёжности, ответственности) и общему развитию осознанной СР учебной деятельности. Учебная активность суворовцев в значительной степени регулирована лучше, чем у школьников: шире используются различные навыки осознанного регулирования учебной деятельности.

Вторым проведено сопоставление регуляторных предикторов академической успешности по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» («Алгебра») для рассматриваемых возрастных групп суворовцев и их сверстников-школьников (табл. 2).

Группа 12–13 лет (6-ой класс обучения). Для суворовцев регрес-

сионная модель успешности по русскому языку описывает приблизительно 39% дисперсии. Значимые предикторы: «Моделирование», «Программирование», «Надёжность». В отношении успешности по математике регрессионная модель описывает около 17% дисперсии. Значимыми предикторами стали «Гибкость» и «Надёжность». Надёжность СР вносит основной вклад в успешность обучения суворовцев этой группы, отражая способность поддерживать регуляцию учебной активности, быть целеустремленным и настойчивым в достижении учебных целей в условиях повышенной напряжённости. Для школьников значимых регуляторных предикторов годовой оценочной успешности обучения по русскому языку и математике не выявлено.

Группа 13–16 лет (7–9-ые классы обучения). Регрессионная модель успешности суворовцев по Русскому языку описывает примерно 8% дисперсии ($p \leq 0,004$). Значимые предикторы: «Планирование», «Оценивание результатов», «Самостоятельность». «Регрессионная модель», описывающая успешность по математике, объясняет приблизительно 11% дисперсии ($p \leq 0,000$), а значимыми предикторами выступают «Оценивание результатов» и «Планирование». Несмотря на невысокий процент объяснённой дисперсии, полученное уравнение суммарно подчёркивает важность умения ставить перед собой цели, проявлять настойчивость в стремлении к ним, адекватно оценивать промежуточные и конечные результаты учебной активности, действовать самостоятельно в освоении учебного материала. Отметим повторяемость с достаточно высокими «весами» регуляторных

процессов, направленных на цель и результат в качестве предикторов успешности по двум разным по учебному содержанию предметам.

Таблица 2.

Регрессионные модели зависимых переменных «Русский язык» (оценка по русскому языку) и «Математика» (оценка по алгебре) для возрастных групп учащихся Мс СВУ и общеобразовательных школ

Возрастные группы учащихся		Учебные предметы	Скоррект. R^2	Значимые по вкладу в академическую успеваемость показатели по опроснику ССУД-М	Величина вклада (β) и уровень значимости (p)	
					β	p
12–13 лет (6-ой класс обучения)	Суворовцы	Русский язык	0,391	Моделирование	0,320	0,033
				Программирование	0,291	0,012
				Надежность	0,318	0,008
		Математика	0,168	Гибкость	0,274	0,028
				Надежность	0,250	0,045
	Школьники	Русский язык	–	–	–	–
		Математика	–	–	–	–
13–16 лет (7–9-ые классы обучения)	Суворовцы	Русский язык	0,080	Планирование	0,189	0,038
				Оценивание результатов	0,209	0,027
				Самостоятельность	0,200	0,014
		Математика	0,111	Оценивание результатов	0,304	0,000
				Планирование	0,158	0,026
	Школьники	Русский язык	0,045	Гибкость	0,134	0,030
				Моделирование	0,127	0,040
		Математика	0,096	Оценивание результатов	0,271	0,000
				Самостоятельность	0,126	0,018
16–18 лет (10–11-ые классы обучения)	Суворовцы	Русский язык	0,112	Программирование	0,314	0,025
		Математика	–	Самостоятельность	-0,339	0,016
	Школьники	Русский язык	0,038	Планирование	0,215	0,018
		Математика	–	–	–	–

Примечания: метод регрессии – шаговый отбор; основные сокращения:

R^2 – коэффициент детерминации, β – стандартизованный коэффициент регрессии;

p – значимость предикторов.

Для школьников той же возрастной группы (13–16 лет, 7–9 классы обучения) получены: регрессионная модель успешности обучения русскому языку, описывающая 4,5% объясненной дис-

персии, с регуляторными предикторами «Гибкость» и «Моделирование»; а также регрессионная модель успешности по математике, описывающая ~ 10% объясненной дисперсии, с регуляторными

предикторами «Оценивание результатов» и «Самостоятельность». В средних классах применение школьниками регуляторных навыков, по-видимому, более специфично в отношении конкретного учебного предмета. Так, результаты в обучении русскому языку, в частности, обеспечиваются ориентацией в значимых условиях учебной ситуации и оперативным переключением между учебными задачами посредством гибкости в учебных действиях. В обучении математике успеваемость зависит от проявления самостоятельной активности, прежде всего в адекватной и своевременной проверке промежуточных и итоговых результатов выполненных действий.

Группа 16–18 лет (10–11-ые классы обучения). Для суворовцев старших годов обучения регрессионная модель успешности обучения русскому языку описывает чуть более 11% дисперсии. Предикторами явились «Программирование учебных действий» с положительным вкладом и «Самостоятельность» – с отрицательным. В отношении успешности по математике значимых предикторов не выявлено. Таким образом, при обучении русскому языку на «первый план» выходит умение определять чёткий порядок действий, а самостоятельная работа с учебным материалом способствует успеваемости, только если соответствует основной цели – подготовке к выпускным экзаменам. Это если и допускает проявление инициативности (в этом значении также рассматривается используемый показатель «Самостоятельность»), то только в определённых, установленных обстоятельствах учебной ситуации рамках [10, с. 606].

Для аналогичной возрастной группы (16–18 лет; 10–11-е классы) учащихся общеобразовательных школ результаты оказались схожими в отношении не выявления значимых регуляторных предикторов годовых академических показателей по математике. Регрессионная модель успешности обучения русскому языку описывает ~ 4% объяснённой дисперсии, а регуляторным предиктором явилось «Планирование». Тем самым для школьников результат обучения русскому языку в регуляторном плане определяется верной постановкой и удержанием цели учебной активности, осмыслением учебной задачи и правильным расставлением приоритетов для достижения цели.

Обсуждение результатов

Для возрастной группы суворовцев 12–13 лет (6-го класса) выявлена в целом схожая со школьниками картина выраженности регуляторных особенностей. Установленные значимые различия по планированию учебных целей предстают закономерным результатом: строго-регламентированный образ жизни суворовского военного училища, с одной стороны, подразумевает «внешнюю» *определённость* многих целей (цели задаются педагогами и воспитателями), с другой стороны, воспитательный процесс поощряет активность учащихся, способствуя развитию регуляторного звена «Планирование», отвечающего также за принятие, удерживание и достижение поставленных целей. Надёжность СР – устойчиво повторяющийся предиктор в отношении результатов обучения различным предметам, выполняет функцию ведущего

ресурса академической успешности суворовцев со стороны регуляции. Полученный результат подтверждает результаты выполненных ранее исследований, в которых показано, что надёжность СР способствует достижению и, главное, поддержанию высоких результатов в обучении, а её выраженность, как правило, характеризует гармоничный профиль СР высокого уровня [4; 5; 8]. Кроме того, результаты соотносятся с теоретико-практическими представлениями в работе Н.В. Копыловой и Ю.А. Анцибор [1], согласно которым задача адаптации суворовца к условиям обучения в училище сохраняет свою центральную позицию и в психолого-педагогическом сопровождении 6-го класса. Но акцент помощи суворовцу смещается с привыкания к учебной ситуации на развитие умения достигать поставленные цели с максимальными результатами. В отличие от суворовцев, у их сверстников из общеобразовательной школы не удалось обнаружить выраженных регуляторных предикторов академических достижений. В качестве одной из возможных причин отметим, что условия их обучения в шестом классе по сравнению с пятым не претерпевают существенных изменений, позволяя действовать в учебных ситуациях схожим образом.

Обучение возрастной группы 13–16 лет (7–9 классов) приходится на подростковый возраст – сензитивный период для личностного развития. Активное и неравномерное развитие получают регуляторные процессы и личностные свойства. Суворовцы опережают сверстников из общеобразовательных школ по уровню развития осознанной СР. На основе ранее полу-

ченных нашим коллективом результатов [12] выявлены данные о том, что саморегуляция в этом возрасте активно направлена как на обеспечение успеваемости, так и на развитие таких личностных свойств, как добросовестность, открытость и доброжелательность (по методике Big 5).

Интересно отметить, что среди предикторов успеваемости и по математике, и по русскому языку у суворовцев ведущую роль играют «Планирование» и «Оценивание результатов». У школьников выявленные регуляторные предикторы более «специализированы»: успешность по русскому языку обеспечивают процесс «Моделирования» и регуляторное свойство «Гибкости». В успешности по математике ведущую роль играет процесс «Оценивания результатов» и регуляторное свойство «Самостоятельности».

В старших 10–11 классах (16–18 лет) индивидуальная система саморегуляции «сворачивается» [12]. Анализ структурных моделей для 10–11 классов показал, что система регуляторных предикторов, дифференцированная и усложнённая в 9-м классе, в 10–11 классах становится «свернутой», т. е. ведущими становятся только те процессы и свойства, которые вносят реальный вклад в успеваемость по конкретному предмету. Более того, вклад СР из непосредственного становится опосредованным и влияет на успеваемость через мотивацию достижения. Тем самым учащиеся в этот возрастной период используют только те ресурсы, которые приводят к максимальным результатам. Аналогичные результаты получены в настоящем исследовании. Так, не выявлены значимые предикторы успеваемости по математике ни для школьников, ни для суворовцев.

Напротив, на материале успешности обучения по русскому языку мы получили данные о её регуляторных предикторах. Для суворовцев ими стали самостоятельность в достижении целей и программирование учебных действий. Для их сверстников-школьников значимый вклад в успеваемость по русскому языку вносит планирование учебных целей. В различии этих предикторов, возможно, кроется возрастная специфика регуляторных предикторов старших суворовцев: школьники, ориентируясь на постановку и удержание целей, опираются на отдельные регуляторные ресурсы, ведущие к максимальным результатам, а суворовцы, как мы полагаем, ориентируются на выработанные программы действий как универсальные ресурсы таких достижений.

Результаты исследования показали, что становление системы осознанной СР у суворовцев происходит раньше и на более высоком уровне. Ведущую роль в этом процессе играют особенности режима обучения и специфика стоящих перед обучающимися учебных и воспитательных задач.

Выводы

Установлены закономерности становления осознанной СР у суворовцев. Эмпирически подтверждено, что условия обучения в военном училище способствуют опережающему развитию процессов и свойств осознанной СР.

Возрастная специфика СР суворовцев состоит в следующем: в группе шестиклассников (12–13 лет) отмечается более высокий уровень планирования учебных целей – основополагающего для всей регуляторной системы процесса. В возрастной группе 7, 8, 9-тиклассников выявлен повышенный

уровень СР и её компонентов, по многим из которых суворовцы опережают школьников. В возрастной группе 10, 11-тиклассников уровень всех компонентов СР существенно превышает аналогичные показатели сверстников из общеобразовательных школ.

Выявлена возрастная специфика регуляторной детерминации академических достижений у суворовцев. Если у сверстников из общеобразовательных школ формируются прежде всего специальные ресурсы: предикторы успеваемости по различным предметам существенно различаются, – то у суворовцев наблюдается иная специфика. Показано, что условия обучения в военном училище способствуют становлению прежде всего универсальных ресурсов достижения учебных целей, влияние которых распространяется на успеваемость по всем предметам. Этим может быть характеризована также ситуационная специфика осознанной СР у суворовцев.

Так, у шестиклассников успеваемость детерминирована регуляторно-личностным свойством «Надёжности», обеспечивающим стабильность в получении высоких результатов. В группе 7, 8, 9-тиклассников основными предикторами выступили «Планирование» и «Оценивание результатов». Академические результаты в 10-х и 11-х классах зависят от универсального ресурса, которым становится процесс «Программирования», т. е. применение сложившихся и нарабатанных в процессе обучения программ учебных действий, надёжно приводящих к достижению учебных целей.

*Статья поступила в редакцию
10.10.2018 г.*

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 16-06-00562 «Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения» / The study was conducted with the financial support of RFBR, project № 16-06-00562 «Age differences in conscious self-regulation of learning activities in relation to the academic motivation, personal characteristics of students and the results of their training».

ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова Н.В., Анцибор Ю.А. Особенности психологического сопровождения воспитанников суворовских военных училищ в период адаптации к учебной деятельности: статья // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 75–85.
2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М., 2015. 304 с.
3. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития: статья // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.
4. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 4–17.
5. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М., 2017. С. 510–516.
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. С. 34–45.
8. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб., 2017. 380 с.
9. Хабибулин Р.Г., Хабибулина Н.В. Обучение курсантов навыкам саморегуляции как одна из основных задач по профессионально-психологическому сопровождению в ходе образовательного процесса // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2015. Т. 9. № 5–1–2. С. 62–68.
10. Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н. Возрастные различия регуляторных предикторов академических достижений учащихся суворовского училища // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М., 2017. С. 599–606.
11. Цыганов И.Ю., Ованесбекова М.Л., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и их связь с академической успешностью у учащихся суворовского училища // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 113–117.

12. Morosanova V., Bondarenko I., Fomina T., Burmistrova-Savenkova A. Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioral Science, 2018. URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53> (дата обращения: 03.09.2018).

REFERENCES

1. Kopylova N.V., Antsibor YU.A. [Features of psychological support for pupils of Suvorov military colleges in the period of adaptation to educational activity: article]. In: *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology], 2015, no. 3, pp. 75–85.
2. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Diagnostics of self-regulation of the person]. Moscow, 2015. 304 p.
3. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. [The overall ability for self-regulation: operationalization of the phenomenon and experimental approach to the diagnosis of development: article]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016, no. 2, pp. 109–123.
4. Morosanova V.I., Filippova E.V., Fomina T.G. [Personal and regulatory predictors of success and reliability of the actions of students in a situation of exam]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2014, no. 4, pp. 4–17.
5. Morosanova V.I., Fomina T.G. [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achieving the educational goals]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016, no. 2, pp. 124–135.
6. Morosanova V.I., Fomina T.G., Ovanesbekova M.L. [Age differences of conscious self-regulation of learning activities]. In: Zhuravlev A.L., Koltsova V.A., eds. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied researches of modern psychology: results and prospects]. Moscow, 2017, pp. 510–516.
7. Morosanova V.I., Fomina T.G., Ovanesbekova M.L. [Age specificity of the relationship of conscious self-regulation, academic motivation and students' personal characteristics]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2017, vol. 10, no. 3, pp. 34–45.
8. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. *Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnykh tselei* [Conscious self-regulation and attitude towards teaching in achieving educational objectives]. Moscow, St. Petersburg, 2017. 380 p.
9. Khabibulin R.G., Khabibulina N.V. [Teaching students the skills of self-regulation as one of the basic tasks of professional psychological support during the educational process]. In: *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk* [Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences], 2015, vol. 9, no. 5–1–2, pp. 62–68.
10. Tsyganov I.Yu., Bondarenko I.N. [Age differences in regulatory predictors of academic achievement of pupils of Suvorov military school]. In: Zhuravlev A.L., Koltsova V.A., eds. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied researches of modern psychology: results and prospects]. Moscow, 2017, pp. 599–606.
11. Tsyganov I.Yu., Ovanesbekova M.L., Fomina T.G., Morosanova V.I. [Age peculiarities of self-regulation of learning activities and their relationship with academic performance in pupils of Suvorov military school]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2016, no. 4, pp. 113–117.

12. Morosanova V., Bondarenko I., Fomina T., Burmistrova-Savenkova A. Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. In: *The European Proceedings of Social & Behavioral Science*, 2018. Available at: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53> (accessed: 03.09.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Цыганов Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: i4321@mail.ru;

Бондаренко Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: pondi@inbox.ru;

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО;
e-mail: morosanova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Igor Yu. Tsyganov – Ph.D., Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: i4321@mail.ru;

Irina N. Bondarenko – Ph.D., Leading researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: pondi@inbox.ru;

Varvara. I. Morosanova – Doctor of Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Head of laboratory, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: morosanova@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Цыганов И.Ю., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Становление осознанной саморегуляции учебной деятельности в различных условиях обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 10–23.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-10-23

FOR CITATION

Tsyganov I., Bondarenko I., Morosanova V. Development of learning activity conscious self-regulation in different educational environments. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 10–23.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-10-23

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-24-37

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ МАТЕРИ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОСТЬ

***Карабанова О.А., Захарова Е.И., Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Долгих А.Г.,
Молчанов С.В., Садовникова Т.Ю.***

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

Аннотация. Цель статьи – изучение ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери. В эмпирическом исследовании использованы методики «Незавершённые предложения» и «Ранжирование ценностей». В исследовании приняли участие 207 девушек в возрасте от 17 до 23 лет. Выявлены различные типы отношения к будущему материнству: приоритет материнской позиции, позитивное отношение к материнству и отложенное родительство, материнство как долженствование, амбивалентное отношение и отвержение материнства. Доказана связь отношения к будущему материнству с приоритетами ценностной сферы. При позитивном отношении к материнству выявлена высокая значимость ценностей «семья», «интересная работа», «любовь». При амбивалентном – возрастает значимость ценности «материальное благополучие», а при отвержении – ценности «саморазвитие и познание». Теоретическая значимость заключается в изучении роли ценностей как регуляторов деятельности личности, практическое значение связано с формированием позитивного отношения к материнству молодых женщин. Статья адресована психологам, работающим в области психологии семьи.

Ключевые слова: родительская позиция, материнство, принятие / отвержение, ценностные ориентации, семья.

FEATURES OF VALUABLE SPHERE OF GIRLS WITH DIFFERENT ATTITUDES THE PARENTAL ATTITUDE OF THE MOTHER AT THE STAGE OF ENTERING INTO ADULthood

O. Karabanova, E. Zakharova, G. Burmenskaya, O. Almazova, A. Dolgikh, S. Molchanov, T. Sadovnikova

Lomonosov Moscow State University

11, str 9, Mohovaya ul, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The aim of the article is to study the value sphere of girls with different attitudes to the parental position of the mother. The procedure and methods of research. The empirical research was performed with the use of the following methods: "Incomplete statements" and "Ranking of values." The study involved 207 girls aged 17 to 23 years. Different types of attitudes toward future motherhood are revealed: priority of the mother's position, positive attitude towards motherhood and delayed parenthood, motherhood as a duty, ambivalent attitude and rejection of motherhood. The relationship of attitudes towards future motherhood with the priorities of the value sphere has been proved. High significance of the values "family", "interesting work", and "love" was revealed for the group with a positive attitude towards motherhood. In case of ambivalent attitude the significance of the value "material well-being" increases, and in case of the rejecting attitude the value of "self-development and cognition" grows. The theoretical significance is in studying the role of values as regulators of the personality. The practical importance is determined by the tasks of forming young women's positive attitude to the motherhood. The article is addressed to psychologists working in the field of family psychology.

Keywords: *parental* position, motherhood, acceptance/rejection, value orientations, family.

Введение

Целью настоящего исследования стало изучение ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери. Возрастной период вхождения во взрослость в качестве ведущей задачи развития требует определения иерархии жизненных целей во временной перспективе, включая место и значение материнства, что, в свою очередь, обусловлено особенностями ценностной сферы личности.

Интерес к изучению отношения современной молодёжи к родительству обусловлен существенным снижением привлекательности материнства в глазах современной женщины. Являясь социокультурным феноменом, ма-

теринство, обеспечивающее воспроизводство человечества, наделялось высоким смыслом во все исторические эпохи [20]. Однако отношение к материнской роли претерпевало значительные изменения в ходе развития общества [18; 21]. В философско-культурной мысли античности материнство рассматривалось в аспекте гражданского долга и понималось как обязанность перед государством. Европейская средневековая философия предписывала материнству важнейшую нравственную миссию проводника духовных и нравственных ценностей от Творца к младенцу. В эпоху Возрождения возникает идея сочетания в материнстве духовной красоты и святости Мадонны с чувствен-

ной природой женщины как объекта красоты и вожделения. Возникающая традиционно-патриархальная модель материнства предлагает женщине роль матери как единственно возможную форму самореализации женщины [15]. Е.В. Шамарина считает, что в современной отечественной культуре невозможно говорить о единообразии моделей материнства [21]. Наряду с нравственно-духовной моделью материнства, выступающей в качестве приоритетной жизненной позиции женщины, получила распространение «феминистская», рассматривающая материнство как обузу, препятствие для её профессиональной, творческой реализации. Социально-паритетная модель сочетает более или менее успешные попытки соединить социально-прагматический и нравственно-духовный аспекты материнства. Несмотря на существование некоторого эталона женщины-матери, можно видеть достаточно большую вариативность тех образцов, на которые ориентируется современная женщина. По мнению Т.А. Гурко, в современном мире возрастает влияние индивидуальных регуляторов поведения над нормативными [5]. С учётом существенного изменения положения женщины в современном обществе и расширения диапазона форм самореализации снижение привлекательности материнской роли не вызывает удивления. Всё чаще молодой женщине приходится делать выбор между карьерным ростом, активной общественной жизнью и материнством, которое, пусть и на время, но ограничивает её свободу. В этих условиях отношение к материнству приобретает черты амбивалентности, что приводит

к отодвиганию сроков его наступления (феномен отсроченного родительства), а в некоторых случаях и отказу от него [1; 3; 6; 8; 13; 22]. Данная негативная тенденция определяет **актуальность** исследования, направленного на поиск психологических условий становления эмоционально-позитивного принимающего отношения к материнской позиции. Мы предполагаем, что ключевым условием выступает направленность ценностно-смысловой сферы молодой женщины. Это предположение основывается на результатах исследований, посвящённых психологической готовности женщины к родительству и особенностям реализации родительской деятельности молодыми матерями [4; 7; 9; 14; 16; 17; 19; 25; 27].

Личностные ценности как интегрированные и принятые человеком внутренние критерии должного, дифференцирующие базовые понятия добра и зла, кристаллизуют личный жизненный опыт человека, своеобразие его потребностей и переживаний [11], определяют мотивационную структуру личности, выступая как источники индивидуальной мотивации, функционально равные потребностям [12; 24]. Система устойчивых установок, реализующих избирательное, обобщённое отношение личности к ценностям и направленность на те или иные ценности, цели и средства их достижения, составляет **ценностные ориентации** личности, которые являются выражением мировоззренческой позиции личности, определяя ведущие принципы жизнедеятельности [2; 23; 26], направляя целеполагание социальной деятельности и поведения личности. Иерархия ценностей как структура предпочте-

ний и значимости каждой ценности для личности выполняет функцию регуляции деятельности человека от мотивации и смыслообразования до собственно исполнения [12]. Исходя из положения о причинной связи ценностного самоопределения личности и построения на его основе жизненных планов во временной перспективе (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург), мы предположили, что отношение к родительской позиции матери у девушек будет обусловлено их ценностным выбором, определяющим особенности ценностной сферы. Низкая ценность семьи будет связана с негативным, отвергающим отношением к материнству, в то время как приоритетность ценности семьи, напротив, определит принимающее позитивное отношение девушек к роли матери.

Задачи исследования включали: 1) изучение особенностей отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость; 2) исследование связи ценностной сферы личности и особенностей отношения к родительской позиции.

Методики и выборка

Для реализации целей исследования были разработаны две методики. Методика «Незавершённые предложения» была направлена на выделение типов отношения к материнству и родительской роли матери. Респонденту предлагались 12 незавершённых предложений, относящихся к 4 шкалам: отношение к материнству и роли родителя; самоотношение «Я как мать»; жизненные планы, связанные с материнством и профессиональной карьерой; представления о материнстве.

Методика «Ранжирование ценностей» была направлена на установление сравнительной значимости 16 ценностей, включая ценности «дружеское общение», «отношения с партнёром», «отношения с родителями», «рождение, воспитание ребенка», «интересная работа», «любимые занятия, увлечения», «материальное благополучие», «любовь», «творчество», «безопасность», «здоровье», «свобода», «познание», «саморазвитие и самосовершенствование», «возможность путешествовать», «социальное признание». Респондента просили проранжировать ценности по степени значимости для него по шкале, где 1 соответствовала наиболее значимой ценности, а 16 – наименее значимой.

В исследовании приняли участие девушки и молодые женщины в возрасте от 17 до 23 лет ($M = 19,5$ лет), студентки вузов г. Москвы и Курска. Объём выборки: $N = 207$.

Результаты

Анализ результатов методики «Незавершённые предложения» позволил выделить пять типов отношения к родительской позиции матери:

1. *Приоритет и принятие материнской роли – 1 тип* (30% выборки) – материнство и материнская роль привлекательны для респондента (положительная эмоциональная модальность); респондент строит планы, связанные с рождением ребёнка в ближней перспективе, делает выбор в пользу материнства, а не профессиональной карьеры.

2. *Положительное отношение к материнству и отложенное родительство – 2 тип* (мораторий на материнскую роль) (24% респондентов) – материнство и материнская

роль привлекательны для респондента (положительная эмоциональная мотивальность); респондент строит планы, связанные с рождением ребёнка в дальней перспективе, полагая, что на данном этапе жизни образование и построение профессиональной карьеры являются приоритетной задачей; в дальнейшем респондент считает возможным успешное совмещение материнства и профессиональной карьеры.

3. *Материнство как должностовование – 3 тип* (11% участников исследования) – положительное эмоциональное отношение к материнству и материнской роли сочетается с доминированием установки на должностовование при реализации роли матери в силу стремления следовать социальным установкам и получить социальное одобрение («хорошая мать должна...», «материнство – тяжкий труд...» и пр.). Выбор между карьерой и материнством вариативен, возможна как ближняя, так и далёкая перспектива материнства.

4. *Амбивалентное отношение к материнству – 4 тип* (22% выборки) – материнство и материнская роль воспринимаются амбивалентно («счастье, чудо, но тяжёлый труд, ответственность»), респондент строит планы, связанные с рождением ребёнка в дальней перспективе, полагает, что сейчас первоочередная задача – образование и профессиональная карьера, считает проблемным, но в принципе возможным совмещение материнства и профессиональной карьеры.

5. *Отвержение материнства и материнской роли – 5 тип* (13% респондентов) – выраженное негативное отношение к материнству и материнской роли, открытое отвержение материн-

ской роли, однозначный выбор в пользу профессиональной карьеры [10].

Ранжирование ценностей респондентами позволило установить основные приоритеты обследованной выборки (табл. 1). Несколько неожиданно наиболее значимой ценностью оказались отношения с родителями, что, по-видимому, отражает актуальность задачи психологической сепарации и трансформации отношения девушек с родителями в направлении обретения автономии при сохранении их надёжности, обеспечивающей поддержку и чувство безопасности. Второе место по значимости занимают ожидаемые ценности любви и отношений с партнёром, релевантные задачам обретения психологической близости и способности любить и быть любимым (Э. Эриксон). Вполне соответствует современным тенденциям возрастания социальной неопределённости высокая значимость ценности здоровья. Ценность рождения и воспитания ребёнка занимает место в середине иерархии наряду с ценностями дружеского общения, интересной работы, саморазвития и самосовершенствования. Наименее значимыми оказываются ценности творчества, познания, безопасности и социального признания, что свидетельствует о явно выраженной ориентации респондентов на установление и развитие межличностных отношений и находится в согласии с задачами развития возрастной стадии.

Факторный анализ (67,24% объяснённой дисперсии) вращением Варимакс позволил выделить 7 факторов, определяющих строение ценностной сферы респондентов, а именно (1) семья, (2) саморазвитие и познание,

Таблица 1.
Значимость ценностей у молодых женщин, обнаруживших
различные типы отношения к материнской позиции

Ценности	В целом по выборке средн./ ст. откл.	Приоритет материн- ской роли средн./ ст. откл.	Позитивное отношение к материнству и отложенное родительство средн./ ст. откл.	Мате- ринство как дол- жен-ство- ва-ние средн./ ст. откл.	Амбива- лентное отношение к материнству средн./ ст. откл.	Отвер- жение ма- теринской роли средн./ ст. откл.
1. Дружеское общение	7.21/3.9	6.84/3.46	7.43/3.92	7.67/3.81	8.0/4.42	5.93/4.09
2. Отношения с партнером	5.89/3.76	4.81/3.47	5.70/3.71	6.05/3.81	6.38/3.24	8.48/4.24
3. Отношения с родителями	3.97/3.43	3.19/2.2	3.59/2.64	3.24/2.57	4.21/4.18	6.81/5.04
4. Рождение, воспитание ребенка	7.51/4.96	4.77/3.43	6.70/4.12	5.19/3.61	10.10/4.58	13.33/3.94
5. Интересная работа	7.21/3.5	7.69/3.45	6.77/3.40	7.67/3.40	6.69/3.47	6.89/3.63
6. Любимые занятия, увлечения	8.65/3.94	8.77/3.71	7.84/3.94	9.38/3.96	9.74/4.28	7.96/3.52
7. Материальное благополучие	8.36/4.01	7.84/4.28	8.84/4.36	9.19/3.43	7.55/3.76	9.44/3.66
8. Любовь	5.51/3.84	4.29/3.21	5.11/3.47	5.43/3.27	5.81/3.95	8.07/4.58
9. Творчество	11.83/4.24	12.27/4.24	12.41/3.68	12.24/4.45	11.17/4.46	10.37/4.92
10. Безопасность	10.56/3.98	10.24/4.52	10.42/3.73	11.67/3.69	10.76/3.67	9.70/4.10
11. Здоровье	6.03/4.37	5.48/4.42	5.95/4.89	5.86/4.27	6.0/4.08	6.56/4.30
12. Свобода	8.95/4.56	9.68/4.88	9.75/4.18	10.0/4.58	8.02/4.27	6.89/4.26
13. Познание	11.56/3.56	12.16/3.63	11.32/3.88	11.48/4.08	12.31/3.12	9.04/4.18
14. Саморазвитие и самосовершенствование	7.65/4.35	8.52/4.11	7.61/4.04	9.00/5.44	7.31/4.0	5.19/4.32
15. Возможность путешествовать	10.67/3.91	10.95/3.65	10.64/4.01	10.48/3.04	10.17/4.41	10.41/4.27
16. Социальное признание	11.6/4.05	11.61/3.62	12.82/4.25	11.0/3.95	11.36/4.18	10.11/4.47

Примечание: чем ниже среднее значение, тем выше значимость ценности.

(3) увлечения и творчество, (4) безопасность, (5) материальное благополучие, (6) интересная работа, (7) любовь (факторные нагрузки представлены в таблице 2). Анализ выявил значение основных ценностей наших респондентов. Так, семья предполагает для них гармоничное сочетание различных векторов близкого общения. Здесь

присутствует общение с родителями и детьми, супругами и друзьями. Таким образом, семья является сосредоточением самых близких отношений девушек. Интересно, что материальное благополучие связано в их представлении с социальным признанием, что является отражением актуальной социокультурной ситуации.

Таблица 2.

Факторные нагрузки семи выделенных факторов, определяющих ценностную сферу девушек в период вхождения во взрослость

Факторы	Семья	Само-развитие	Твор-чество	Безопа-сность	Матери-альное благо-получие	Про-фессия	Любовь
1. Дружеское общение	.493						.45
2. Отношения с партнером	.761						
3. Отношения с родителями	.507						
4. Рождение, воспитание ребенка	.692						
5. Интересная работа						.616	
6. Любимые занятия, увлечения			.794				
7. Материальное благополучие					.813		
8. Любовь							.823
9. Творчество			.796				
10. Безопасность				.818			
11. Здоровье				.768			
12. Свобода						-.725	
13. Познание		.817					
14. Саморазвитие и самосовершенствование		.684					
15. Возможность путешествовать					.570		
16. Социальное признание		.584			.477		

Анализ значимых различий значений факторов между группами молодых женщин, различающихся по установкам в отношении материнства, обнаружил ряд существенных различий практически между всеми группами (Т-критерий) (см. табл. 3).

Прежде всего отметим явный приоритет ценности «семья» у группы девушек, обнаруживших безусловное положительное принятие материнства, по сравнению со всеми другими группами, за исключением группы, принимающей материнство как долг

и социальную ответственность (позиция «долженствования»). Более высокий ранг ценности «семья» характерен и для групп, позитивно принимающих материнскую позицию (группа «отложенное родительство» и «долженствование» по сравнению с группами, характеризующимися негативным (отвержение) и амбивалентным отношением к материнству). Выявлена тенденция к гармоничному сочетанию ценностей материнства и интересной работы у девушек с позитивным отношением к материнству.

Таблица 3.
Различия ценностной сферы девушек
с различными установками в отношении материнства

	Приоритет материнства (1 тип)	Отложенное родительство (2 тип)	Долженствование (3 тип)	Амбивалентность (4 тип)
Отложенное родительство (2 тип)	Значимость фактора «Семья» выше у 1 типа ($p = 0.03$)		Нет различий	Значимость факторов «Материальное благополучие» ($p = 0.043$) и «Профессия» ($p = 0.051$) выше у 4 типа
Долженствование (3 тип)	Нет различий	Нет различий		Значимость фактора «Семья» выше у 3 типа ($p=0.03$)
Амбивалентность (4 тип)	Значимость фактора «Семья» выше у 1 типа ($p = 0.00$)	Значимость фактора «Материальное благополучие» ($p = 0.043$) и «Профессия» ($p = 0.051$) выше у 4 типа	Значимость фактора «Семья» выше у 3 типа ($p = 0.023$)	
Отвержение материнства (5 тип)	Значимость факторов «Семья» ($p = 0.00$) и «Любовь» ($p = 0.00$) выше у 1 типа. Значимость факторов «Саморазвитие» ($p = 0.008$) и фактора «Профессия» ($p = 0.033$) выше у 5 типа	Значимость факторов «Семья» ($p = 0.05$) и «Любовь» ($p = 0.001$) выше у 2 типа. Значимость факторов «Саморазвитие» ($p = 0.028$) и «Профессия» ($p = 0.002$) выше у 5 типа	Значимость факторов «Семья» ($p = 0.04$) и «Любовь» ($p = 0.02$) выше у 3 типа. Значимость фактора «Профессия» ($p = 0.027$) выше у 5 типа	Значимость фактора «Саморазвитие» ($p = 0.006$) выше у 5 типа. Значимость фактора «Любовь» ($p = 0.021$) выше у 4 типа

Ценность интересной работы во всех трёх группах с положительным отношением к материнству значимо выше, чем в группе девушек, отвергающих материнство. Ожидаемо ценность интересной работы оказалась выше всего в группе девушек, позитивно воспринимающих материнство, но откладывающих рождение ребёнка в интересах профессиональной карьеры («отложенное материнство»). Для девушек с амбивалентным отношением к материнству характерна высокая ценность материального благополучия. Существенным отличием ценностной сферы девушек, отвергающих материнство, является приоритетность

ценности саморазвития и познания, а также значимо более низкая ценность семьи, интересной работы и любви.

Обсуждение результатов

Результаты исследования убедительно свидетельствуют в пользу гипотезы о связи строения ценностной сферы девушек на этапе вхождения во взрослость и их позиции в отношении материнства. Наряду с вполне ожидаемой явно выраженной связью значимости ценности семьи и позитивным принятием материнской роли выступили новые и интересные связи. Во-первых, было показано, что позитивное принятие материнства и роли матери ос-

новывается на гармоничности ценностей семьи и интересной работы, что отражает стремление группы девушек к самореализации в обеих сферах – родительской и профессиональной. Было показано, что высокая ценность семьи не вступает в конкурирующие отношения с профессиональными ценностями, принимающие материнство девушки демонстрировали столь же высокую значимость профессиональной деятельности. Во-вторых, выявлено, что отвержение материнства сочетается с приоритетом ценности познания и саморазвития. Негативное отношение к материнской роли оказывается обусловленным представлением о том, что родительство не может стать сферой самореализации и самосовершенствования. Обратим внимание на то, что в группе респонденток, отвергающих материнскую роль, менее значимыми, чем в группе позитивно принимающих материнство, оказывается ценность интересной работы, которая в социальном сознании всегда связывалась с саморазвитием, а также ценность любви. Этот факт, по нашему мнению, может быть связан с кардинальной перестройкой сознания когорты конца XX в., для которых саморазвитие ассоциируется прежде всего с ростом информационных ресурсов и возможностей, выбором деятельности и занятий в условиях отказа от социальной ответственности и обязательств. Отвергающее отношение к материнству возникает на фоне не только низкой значимости семейных отношений, но и профессиональной деятельности, что позволяет выдвинуть предположение об искажении ценностно-смысловой сферы личности, при котором свободное саморазвитие личности не связывается с ответственностью

в системе её социальных отношений. Перспективой дальнейшего исследования должно стать изучение смысла ценностей для каждой из выделенных групп и определение детерминант формирования ценностной сферы современной молодёжи.

Выводы

1. Позитивное отношение к материнству и родительской роли матери определяется местом ценности «семья» в иерархии ценностей личности. Высокая значимость ценности семьи сочетается с безусловно принимающим отношением к материнству и материнской роли. В случае низкой ценности семьи констатируется отвергающее и амбивалентное отношение к материнству.

2. Ценностная сфера девушек на этапе вхождения во взрослость отвечает задачам развития этой возрастной стадии и характеризуется высокой значимостью ценностей «отношения с родителями», «любовь» и «отношения с партнёром», определяя высокую чувствительность к сфере межличностных отношений и направленность личности на построение отношений психологической близости и доверия со значимыми другими.

3. При позитивном отношении девушек к материнству выражена высокая значимость ценностей «семья», «интересная работа», «любовь». В случае амбивалентного отношения возрастает сравнительная значимость ценности «материальное благополучие», а в случае отвержения материнской роли – значимость ценности «саморазвитие и познание».

*Статья поступила в редакцию
16.10.2018 г.*

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00825-ОГН\18 «Личностные и семейные факторы формирования родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость» / The study was performed with financial support of Russian Foundation for Basic Research, project 17-06-00825-FIRE\18 “Personal and family factors in the formation of parental position of the mother in girls in the period of entering into adulthood”

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е.Б., Арина Г.А. Становление внутренней материнской позиции в период беременности // Дефектология. 2008. № 2. С. 8–15.
2. Братусь Б.С. Аномалия личности. М., 1988. 301 с.
3. Динамика психологического состояния женщины во время беременности и после / В.И. Брутман и др. // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59–68.
4. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2011. 47 с.
5. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. 1997. № 1. С. 72–78.
6. Захарова Е.И., Чуваева А.С. Психологический компонент «привычного невынашивания беременности» // Консультативная психология. 2015. № 1. С. 104–116.
7. Захарова Е.И. Ценность материнства у современных женщин и практика осуществления и пути их решения: монография. Астрахань, 2013. 110 с.
8. Захарова Е.И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 44–49.
9. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: научная монография. М., 2014. 262 с.
10. Типы отношения к материнству и родительской позиции у девушек в период вхождения во взрослость / О.А. Карабанова и др. [Электронный ресурс] // Психологические исследования: [сайт]. 2017. № 10 (56). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.09.2018).
11. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2014. 58 с.
12. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. № 4. С. 45–62.
13. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 2. С. 10–11.
14. Рабовалюк Л.Н. Ценностные ориентации женщин с разными вариантами психологического компонента доминанты беременности: дис. ... канд. психол. наук. Владивосток, 2014. 214 с.
15. Рамих В.А. Материнство и культура (философско-культурологический анализ). Ростов-на-Дону, 1997. 417 с.
16. Савина Е.А., Смирнова Е.О. Родители и дети: психология взаимоотношений. М., 2003. 230 с.
17. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью как показатель личностного роста женщины в период беременности // Перинатальная психология и психология родительства. 2006. № 1. С. 76–82.

18. Фатыхов С.Г. Материнский феномен в культурогенезе (гипотетическое моделирование и осмысление первоначал): автореф. дис. ... докт. культурологии. Челябинск, 2011. 41 с.
19. Филиппова Г.Г. Развитие родительской сферы в онтогенезе и готовность к материнству // Психология беременности, родов и послеродового периода: хрест. по перинат. психол. / сост. А.Н. Васина. М., 2005. С. 62–65.
20. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера. М., 2006. 496 с.
21. Шамарина Е.В. Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2008. 28 с.
22. Шелехов И.Л. Социально-психологические аспекты формирования материнской функции у беременных женщин // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Психология. 2006. Вып. 2 (53). С. 75–79.
23. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.
24. Яницкий М.С., Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово, 2004. 272 с.
25. Hoffmann L.W. The value of children to parents and child-rearing patterns // Social Behavior. 1987. Vol. 2. P. 123–141.
26. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of personality and social psychology. 1990. Vol. 58. P. 878–891.
27. Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 Cs-channeling, choice, co-agency and compensation // Advances in Life Course Research. 2009. Vol. 14. P. 67–79.

REFERENCES

1. Aivazyan E.B., Arina G.A. [The formation of maternal positions during pregnancy]. In: *Defektologiya* [Defectology], 2008, no. 2, pp. 8–15.
2. Bratus' B.S. *Anomaliya lichnosti* [Anomaly personality]. Moscow, 1988. 301 p.
3. Brutman V.I., Filippova G.G., Khamitova I.YU. etc. [the Dynamics of the psychological state of women during pregnancy and after it]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2002, no. 1, pp. 59–68.
4. Vasyagina N.N. *Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk* [Subject formation of the mother in contemporary socio-cultural space of Russia: Extract of PhD thesis in Psychological sciences]. Ekaterinburg, 2011. 47 p.
5. Gurko T.A. [Parenthood in the changing social and cultural conditions]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 1997, no. 1, pp. 72–78.
6. Zakharova E.I., Chuvaeva A.S. [The psychological component of "habitual miscarriage"]. In: *Konsul'tativnaya psikhologiya* [Counseling psychology], 2015, no. 1, pp. 104–116.
7. Zakharova E.I. *Tsennost' materinstva u sovremennykh zhenshchin i praktika osushchestvleniya i puti ikh resheniya: monografiya* [The value of motherhood in contemporary women and the practice of implementation and their solutions: monograph]. Astrakhan, 2013. 110 p.
8. Zakharova E.I. [The conditions of contemporary women's negative attitudes formation]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, vol. 11, no. 1, pp. 44–49.

9. Zakharova E.I. *Psikhologiya osvoeniya roditel'stva: nauchnaya monografiya* [Psychology of development of parenthood: scientific monograph]. Moscow, 2014. 262 p.
10. Karabanova O.A., Burmenskaya G.V., Zakharova E.I. etc. *Tipy otноsheniya k materinstvu i roditel'skoi pozitsii u devushek v period vkhozheniya vo vzroslost'* / O.A. Karabanova, G.V. Burmenskaya, E.I. Zakharova, O.V. Almazova, A.G. Dolgikh, S.V. Molchanov, T.YU. Sadovnikova [Elektronnyi resurs] [Types of attitude to motherhood and the parental attitude among girls in the period of entering into adulthood / O. A. Karabanova, G.V. Burmenskaya, E.I. Zakharova, O.V. Almazov, A.G. Dolgikh, S.V. Molchanov, T.Y. Sadovnikova [Electronic resource]]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2017. 10 (56), 9. [Psychological research. 2017. 10 (56), 9.]. URL: <http://psystudy.ru> (request date 04.09.2018)
11. Kashirskii D.V. *Psikhologiya lichnostnykh tsennostei : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [The psychology of personal values : abstract of D. thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2014. 58 p.
12. Leont'ev D.A. [From social values to personal ones: sociological genesis and phenomenology of value regulation activities]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 1996, no. 4, pp. 45–62.
13. Polivanova K.N. [Modern parenthood as a subject of study]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015, vol. 7, no. 2, pp. 1–11.
14. Rabovalyuk L.N. *Tsennostnye orientatsii zhenshchin s raznymi variantami psikhologicheskogo komponenta dominantly beremennosti: dis. ...kand. psikholog. nauk* [The value orientation of women with different types of psychological component of the dominant pregnancy: PhD thesis in Psychological sciences]. Vladivostok, 2014. 214 p.
15. Ramikh V.A. *Materinstvo i kul'tura (filosofsko-kul'turologicheskii analiz)* [Motherhood and culture (philosophical and cultural analysis)]. Rostov-on-Don, 1997. 417 p.
16. Savina E.A., Smirnova E.O. *Roditeli i deti: Psikhologiya vzaimootnoshenii* [Parents and children: the Psychology of relationships]. Moscow, 2003. 230 p.
17. Skritskaya T.V. [Value orientation and the level of life satisfaction as an indicator of personal growth of women during pregnancy]. In: *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva* [Perinatal psychology and psychology of parenthood], 2006, no. 1, pp. 76–82.
18. Fatykhov S.G. *Materinskii fenomen v kul'turogeneze (gipoteticheskoe modelirovanie i osmyslenie pervonachal): avtoref. dis. ...d-ra kul'turologii* [Maternal phenomenon in the cultural genesis (hypothetical modeling and understanding of first principles): abstract of D. thesis in Culturology]. Chelyabinsk, 2011. 41 p.
19. Filippova G.G. [The development of the parent sphere in ontogenesis and willingness to motherhood]. In: *Psikhologiya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda: khrestomatiya po perinatal'noi psikhologii / Sost. A.N. Vasina* [The psychology of pregnancy, childbirth and the postpartum period: readings in perinatal psychology / comp. A. N. Vasina]. Moscow, 2005. pp. 62–65
20. Chodorou N. *Vosproizvodstvo materinstva: Psikhoanaliz i sotsiologiya gendera* [The reproduction of motherhood: Psychoanalysis and sociology of gender]. Moscow, 2006. 496 p.
21. Shamarina E.V. *Kul'turnyi smysl materinstva v zapadnoevropeiskoi i otechestvennoi filosofskoi mysli: avtoref. dis. ...kand. filos. nauk* [The cultural meaning of motherhood in Western European and Russian philosophy: abstract of PhD thesis in Philosophical sciences]. Barnaul, 2008. 28 p.
22. Shelekhov I.L. [Socio-psychological aspects of formation of maternal functions in pregnant women]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Series: Psychology], 2006, Issue 2(53), pp. 75–79.

23. Shvarts SH., Butenko T.P., Sedova D.S. etc. [Refined theory of basic personal values: validation in Russia / Sh. Schwartz, T. P. Butenko, D. S. Sedov, A. S. Lipatov]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 2, pp. 43–70.
24. Yanitskii M.S., Seryi A.V. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika* [The system of personal senses: structure, function, dynamics]. Kemerovo, 2004. 272 p.
25. Hoffmann L.W. The value of children to parents and child-rearing patterns. In: *Social Behavior*. 1987, vol. 2. P. 123–141.
26. Schwartz, S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. In: *Journal of personality and social psychology*. 1990, vol. 58, P. 878–891.
27. Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 Cs—channeling, choice, co-agency and compensation. In: *Advances in Life Course Research*. 2009. Vol. 14. P. 67–79.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карабанова Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: okarabanova@mail.ru;

Захарова Елена Игоревна – доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: E-I-Z@yandex.ru;

Бурменская Галина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: burmenska@list.ru;

Алмазова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: almaz.arg@gmail.com;

Долгих Александра Георгиевна – научный сотрудник лаборатории политической психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: ag.dolgikh@mail.ru;

Молчанов Сергей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: s-molch2001@mail.ru;

Садовникова Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: tatsadov@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga A. Karabanova – Doctor of Psychological Sciences, professor, Head of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: okarabanova@mail.ru;

Elena I. Zakharova – Doctor of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: E-I-Z@yandex.ru;

Galina V. Burmenskaya – PhD in Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: burmenska@list.ru;

Olga V. Almazova – PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: almaz.arg@gmail.com;

Alexandra G. Dolgikh – senior research worker of the Political Psychology Laboratory, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: ag.dolgikh@mail.ru;

Sergey V. Molchanov – PhD in Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: s-molch2001@mail.ru;

Tatyana Yu. Sadovnikova – PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: tatsadov@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость / О.А. Карабанова, Карабанова О.А., Захарова Е.И., Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Долгих А.Г., Молчанов С.В., Садовникова Т.Ю. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 24–37.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-24-37

FOR CITATION

Karabanova O. A., Zakharova E. I., Burmenskaya G. V., Almazova O. V., Dolgikh A. G., Molchanov S. V., Sadovnikova T. Yu. Features of valuable sphere of girls with different attitudes the parental attitude of the mother at the stage of entering into adulthood. In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*. 2018. no. 4. Pp. 24–37.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-24-37

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-38-49

СВЯЗЬ ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И СТАТУСА ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Молчанов С.В., Кирсанов К.А.

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

Аннотация. Цель статьи – изучение особенностей профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте. Были использованы модифицированная методика определения личной профессиональной перспективы Н.С. Пряжникова и методика определения статуса идентичности в профессиональной сфере Д. Марсиа. В исследовании приняли участие 144 респондента в возрасте от 15 до 17 лет. Выявлена неравномерность сформированности компонентов личной профессиональной перспективы (ЛПП) у юношей и девушек. Доказана связь высокого статуса идентичности в профессиональной сфере со сформированностью ЛПП. Подтверждена тенденция опережающего формирования ЛПП у девушек по сравнению с юношами. Теоретическое значение результатов связано с операционализацией понятия «профессиональное самоопределение» через взаимосвязь статуса идентичности и личной профессиональной перспективы. Статья адресована специалистам в области возрастной психологии, работающим с проблемами профессионального самоопределения.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, профессиональное самоопределение, личная профессиональная перспектива, статус идентичности.

THE RELATIONSHIP OF PERSONAL PROFESSIONAL PERSPECTIVE AND THE STATUS OF IDENTITY IN THE PROFESSIONAL SPHERE AT THE AGE OF ADOLESCENCE

S. Molchanov, K. Kirsanov

*Lomonosov Moscow State University
11, str.9, Mohovaya ul, Moscow, 125009, Russian Federation*

Abstract. The purpose of the article is to study the features of professional self-determination at the age of adolescence. The modified diagnostic technique of the personal professional perspective developed by N.S. Pryazhnikov was used, as well as and D.Marsia's method of determining the status of identity in the professional field. The study involved 144 respondents aged 15 to 17 years. Results. The irregularity of the formation of the personal professional perspective (PPP) components among boys and girls is revealed. The connection of the high status of identity in the professional sphere with the formation of PPP has been proved. The trend of the advanced formation of PPP for girls, compared to young men was clarified. The

theoretical significance of the results is connected with making the concept of professional self-determination more operational. It has been due to the interrelation of the status of identity and personal professional perspective. The article is addressed to specialists in the field of developmental psychology, working with the problems of professional self-determination.

Keywords: *adolescence*, personal professional perspective, status of identity, professional self-determination.

Актуальность исследования процесса профессионального самоопределения личности в старшем подростковом возрасте в современном обществе обусловлена рядом обстоятельств. Прежде всего фундаментальными социоэкономическими преобразованиями в условиях возрастания социальной неопределённости и транзитивности общества и изменением социокультурной ситуации в образовании [1; 5; 9; 13]. Выбор профиля образования в общеобразовательной школе, предпрофильное обучение, подготовка к государственной итоговой аттестации и единому государственному экзамену требуют от учащегося уже в подростковом возрасте ответственного выбора в пространстве всё возрастающей широты диапазона возможностей профессионального самоопределения [1; 4; 7]. Составляя центральную задачу развития юношеского возраста, профессиональное самоопределение всё в большей степени сдвигается по времени к старшему подростковому возрасту и, создавая ситуацию «ножниц» между требованиями к личностной зрелости оптанта для реализации ответственного выбора и возрастными особенностями подростков, ставит задачу согласования интереса к профессии с индивидуально-личностными особенностями и карьерными целями [14; 16; 18]. Профессиональное самоопределение

выступает в неразрывной связи с жизненным и личностным самоопределением, основываясь на построении ценностной картины мира и определяя вектор развития личности [2; 3; 4; 9; 11; 12; 13]. Решение задач профессионального самоопределения в подростковом возрасте в единстве с ценностным самоопределением выступает основой развития самодетерминации личности [19; 20; 21]. Процесс профессионального самоопределения находит выражение в формировании профессиональной идентичности, определяемой широтой и глубиной исследования оптантом возможностей профессионального выбора, а также принятием решения в отношении своего профессионального будущего [10; 11; 12]. Содержательно-процессуальная модель процесса профессионального самоопределения разработана в трудах Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова и представлена конструктом «личная профессиональная перспектива» / личный профессиональный план [3; 8; 9]. Сложный нелинейный характер профессионального самоопределения личности может быть изучен лишь в единстве и взаимосвязи процессов профессионального выбора, построения личной профессиональной перспективы и становления профессиональной идентичности, что и составляет задачу настоящего исследования.

Цель исследования

Цель исследования – изучение особенностей профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте. Задача профессионального самоопределения является одной из ведущих задач развития этого возраста (Р. Хевигхерст, Д. Марсиа, Д.Б. Эльконин, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, М.Р. Гинзбург), а ценности как устойчивые ориентиры в условиях высокой социально-экономической неопределённости в обществе обеспечивают основания для принятия решений в области профессионального самоопределения. Успешность профессионального самоопределения, по нашему мнению, может быть операционализирована как в форме статуса идентичности в сфере профессии (Э. Эриксон, Д. Марсиа), так и в конструкте «личная профессиональная перспектива» (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

Были выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Успешность профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте находит отражение в форме высокого статуса идентичности в сфере профессии и связанного с ним высокого уровня сформированности личной профессиональной перспективы.

2. Гендерные различия в сфере профессионального самоопределения проявляются в опережающем формировании личной профессиональной перспективы у девушек по сравнению с юношами.

Задачами эмпирического исследования стали:

1) определение особенностей сформированности личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте;

2) выявление особенностей статуса идентичности в области профессио-

нального самоопределения в старшем подростковом возрасте;

3) изучение связи статуса идентичности в сфере профессии и сформированности личной профессиональной перспективы;

4) выявление гендерной специфики особенностей профессионального самоопределения в контексте ценностных предпочтений;

5) выявление роли состава семьи (полная / неполная семья) как фактора профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте.

Методики исследования

Были использованы следующие методики:

1. Методика определения личной профессиональной перспективы Н.С. Пряжникова (в модификации О.А. Карабановой, В.С. Вологжаниной) [3; 8; 9]. Личная профессиональная перспектива включает следующие компоненты: ценность и смысл профессии, уровень ориентации в профессии, уровень реализации плана действий, оценку препятствий и способы их преодоления, наличие резервных вариантов и представление о финансово-экономической ситуации (ФЭС) в стране. Респонденту предлагается ответить в развёрнутой форме на 13 открытых вопросов. Модификация методики, предполагающая оценку ответов в балльной шкале, также позволяет оценить общий уровень сформированности личной профессиональной перспективы.

2. Методика определения статуса идентичности в области профессионального самоопределения в соответствии с моделью статусов идентичности, разработанной в концепции Э. Эриксона и операционализирован-

ной в работах Д. Марсиа [17]. Методика включает в себя 16 открытых вопросов (интервью на определение статусов идентичности в профессиональной сфере в модификации В.Р. Орестовой и О.А. Карабановой) [6].

Выборка исследования

В исследовании приняло участие 144 человека в возрасте от 15 до 17 лет. По гендерному составу в выборке представлены 48% юношей и 52% девушек. По составу семьи – 73% респондентов из полных семей и 27% из неполных семей. Исследование проводилось в групповой форме, подросткам предлагались письменные бланки методик для заполнения во время школьных уроков.

Результаты

Оценка сформированности ЛПП осуществлялась в соответствии с критериями, заданными шкалами опросника – ценность и смысл профессии, уровень ориентации в профессии, уровень реализации плана действий, оценка препятствий и способы их преодоления, наличие резервных вариантов и представление о финансово-экономической ситуации в стране. Полученные результаты по определению особенностей сформированности личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1.
Описательная статистика сформированности ЛПП

Компонент ЛПП	Среднее	Ст. откл.
Ценность и смысл профессии	3,85	1,58
Ориентация в профессии	2,33	1,29
Реализация плана действий	2,76	1,33
Препятствия и способы их преодоления	1,83	1,07
Наличие резервных вариантов	0,59	0,66
Представление о ФЭС в стране	0,38	0,50

Анализ сформированности личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте обнаруживает неравномерность становления её компонентов. Наиболее сформированным компонентом оказывается «Ценность и смысл профессии» (среднее значение 3,84). Далее идут такие компоненты, как «Реализация плана действий» (среднее значение 2,75) и «Ориентация в профессии» (среднее значение 2,32). Ориентировка на «Препятствия и способы их преодоления» выражена незначительно

(среднее значение 1,83). Наименее выражены параметры «Наличие резервных вариантов» и «Представление о финансово-экономической ситуации в стране» (средние значения 0,59 и 0,38 соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что при общей сформированности представлений о ценности труда и смысле профессии уровень операционализации ЛПП в отношении потенциальной профессии на конкретном рынке труда у респондентов обследованной выборки достаточно низкий. Можно констатировать

недостаточный уровень ориентации в профессии, общий план действий без конкретизации деталей, слабо выраженную ориентировку на потенциальные препятствия на пути достижения цели, отсутствие резервных вариантов реализации профессиональных планов и практическое отсутствие ориен-

тировки на финансово-экономическое положение в стране в целом при построении ЛПП.

Сравнительный анализ сформированности ЛПП у девушек и юношей (табл. 2) свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы об опережающем развитии ЛПП у девушек.

Таблица 2.
Гендерные особенности сформированности ЛПП

Компонент ЛПП	Юноши		Девушки	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Ценность и смысл профессии	3,75	1,54	4,24	1,53
Ориентация в профессии	2,00	1,24	2,81	1,29
Реализация плана действий	2,52	1,21	3,15	1,44
Препятствия и способы их преодоления	1,79	1,02	2,03	1,07
Наличие резервных вариантов	0,66	0,61	0,59	0,74
Представление о ФЭС в стране	0,39	0,49	0,46	0,53
Общий уровень ЛПП	11,12	3,80	13,28	4,13

Сравнительный анализ сформированности компонентов личной профессиональной перспективы у юношей и девушек обнаруживает различия в пользу более высокой степени осознанности и обоснованности профессиональных планов у девушек. У юношей степень развития всех компонентов ЛПП, кроме «Наличия резервных вариантов», уступает девушкам. Показатели компонентов ЛПП «Ценность и смысл профессии», «Ориентация в профессии», «Реализация плана действий», «Препятствия и способы их преодоления», «Представление о ФЭС в стране» и «Общий уровень ЛПП» у девушек выше. Были получены статистически значимые гендерные различия по следующим компонентам личной профессиональной перспективы:

«Ориентация в профессии» (критерий Манна-Уитни при уровне значимости $p = 0,01$) и «Реализация плана действий» (при уровне значимости $p = 0,012$), а также по общему уровню сформированности личной профессиональной перспективы (при уровне значимости $p = 0,004$). Девушки лучше ориентированы в особенностях профессии, а их план действий по овладению профессией отличается большей обоснованностью и конкретностью.

Сопоставление профессиональных планов юношей и девушек из семей, различающихся по полноте состава, обнаружил определённые преимущества в сформированности отдельных компонентов ЛПП у респондентов из неполных семей (табл. 3). Для юношей из неполных семей по сравнению со сверстниками из полных семей харак-

терен более высокий уровень показателей всех компонентов ЛПП: «Ценность и смысл профессии», «Ориентация в профессии», «Реализация плана дей-

ствий», «Препятствия и способы их преодоления», «Наличие резервных вариантов», «Представление о ФЭС в стране».

Таблица 3.

Сформированность ЛПП у юношей и девушек из полных и неполных по составу семей

Компоненты ЛПП	Полная семья		Неполная семья	
	Среднее	Ст.откл.	Среднее	Ст.откл.
Ценность и смысл профессии	3,74	1,59	4,22	1,42
Ориентация в профессии	2,20	1,15	2,70	1,58
Реализация плана действий	2,71	1,28	2,95	1,47
Препятствия и способы их преодоления	1,76	1,03	2,01	1,19
Наличие резервных вариантов	0,55	0,66	0,73	0,65
Представление о ФЭС в стране	0,32	0,47	0,51	0,56
Общий уровень ЛПП	11,25	3,91	13,12	4,24

Анализ статистически значимых различий показал, что по шкале «Общий уровень личной профессиональной перспективы» имеются значимые различия (критерий Манна-Уитни, $p = 0,02$), что свидетельствует о её большей зрелости у респондентов из неполных семей. Это преимущество, по нашему мнению, объясняется тем, что в неполной семье юноши и девушки раньше приобретают самостоятельность и начинают всерьёз задумываться о своём профессиональном будущем, делать выбор и строить планы в отношении профессиональной карьеры.

Статус идентичности в сфере профессионального самоопределения

Анализ результатов интервью профессионального самоопределения позволил отнести каждого респондента к одному из статусов, выделенных в работах Д. Марсиа – статусу достиг-

нутой идентичности, моратория, пред-решения и диффузии [17]. Наиболее распространённым в нашей выборке статусом идентичности оказалась достигнутая идентичность (56,9%). На втором месте статус моратория (27,5%), на третьем диффузия идентичности (14,7%). Крайне малое число респондентов, обнаруживших в своих ответах признаки статуса пред-решённой идентичности, накладывает ограничения на возможность сравнительного анализа особенностей личной профессиональной перспективы группы со статусом пред-решения с другими группами. Представим результаты сравнительного анализа сформированности личной профессиональной перспективы у юношей и девушек со статусами достигнутой идентичности, моратория и диффузии идентичности в области профессионального самоопределения (в табл. 4 представлены статистически значимые различия, критерий Манна-Уитни).

Таблица 4.

Сформированность компонентов ЛПП при различных статусах идентичности

Компоненты личной профессиональной перспективы	Попарное сравнение статусов идентичности (указанный статус характеризуется более высоким значением компонента ЛПП)		
	диффузия – мораторий	диффузия – достигнутая идентичность	мораторий – достигнутая идентичность
Ценность и смысл труда	нет различий	достигнутая	нет различий
Ориентация в профессии	нет различий	нет различий	нет различий
Реализация плана действий	нет различий	достигнутая	нет различий
Препятствия и способы их преодоления	мораторий	достигнутая	нет различий
Наличие резервных вариантов	нет различий	нет различий	нет различий
Представление о финансово-экономической ситуации в стране	мораторий	достигнутая	нет различий
Общий уровень ЛПП	мораторий	достигнутая	нет различий

Сравнительный анализ средних значений для групп испытуемых со статусами идентичности «мораторий» и «диффузия» обнаруживает, что сформированность всех компонентов личной профессиональной перспективы выше у подростков со статусом моратория. Статистически значимые различия были обнаружены для компонентов «Препятствия и способы их преодоления» (при $p = 0,042$), «Представление о ФЭС в стране» (при $p = 0,00$) и «Общий уровень ЛПП» (при $p = 0,003$).

Сопоставление средних значений сформированности всех компонентов личной профессиональной перспективы для групп со статусами «достигнутая идентичность» и «диффузия» выявило более высокий уровень ЛПП у юношей и девушек со статусом достигнутой идентичности. Статистически значимые различия выявлены практически для всех компонентов ЛПП – «Ценность и смысл профессии» ($p = 0,014$), «Реализация плана действий» ($p = 0,004$), «Препятствия и способы их преодоления» ($p = 0,046$),

«Представление о ФЭС в стране» ($p = 0,00$) и «Общий уровень ЛПП» ($p = 0,00$).

Сравнительный анализ особенностей сформированности компонентов личной профессиональной перспективы для юношей и девушек со статусами достигнутой идентичности и моратория обнаружил, что в случае достигнутой идентичности показатели компонентов ЛПП «Ценность и смысл профессии», «Ориентация в профессии», «Реализация плана действий» несколько выше. В то же время респонденты, находящиеся в статусе моратория, имеют более чёткие представления о резервных вариантах при выборе профессии и финансово-экономической ситуации в стране. Это, по-видимому, объясняется тем, что они находятся в процессе активного исследования, определяющем их ориентировку на различные возможности профессионального выбора. Однако статистически значимых различий показателей личной профессиональной перспективы между указанными группами обнаружено не было.

Таким образом, в случае реализации юношами и девушками целенаправленного поиска и исследования возможностей и альтернатив профессионального выбора, характерной для моратория и достигнутой идентичности, можно констатировать высокий уровень зрелости личной профессиональной перспективы. Общий уровень личной профессиональной перспективы, представлений о препятствиях и способах их преодоления, финансово-экономической ситуации в стране оказываются более высокими по сравнению с диффузией идентичности. При переходе от моратория к достигнутой идентичности представления о ценности и смысле труда и реализации плана действий становятся более осознанными.

Обсуждение результатов

В нашем исследовании мы изучили особенности формирования компонентов личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте и убедились в неравномерности / гетерохронности развития её компонентов, что согласуется с вариативностью профилей в рамках многомерной модели профессионального выбора в подростковом возрасте [15]. Общая логика развития личной профессиональной перспективы определена последовательностью решения задач: 1) выбором привлекательной потенциальной профессии как цели профессионального развития; 2) составлением плана действий по реализации профессионального выбора. Наши результаты свидетельствуют о том, что осознание ценности и смысла профессии не сопровождается в ряде случаев конкретизацией плана профессионального роста. Выявлена достаточно узкая ориентировка респон-

дентов в мире профессий в современном обществе. Это, несомненно, создаёт риски для процесса овладения профессией и дальнейшего профессионального развития и свидетельствует об актуальности задачи воссоздания системы профессионального консультирования в общеобразовательных школах с целью минимизации случайных и недостаточно осознанных и проработанных с точки зрения возможностей реализации выборов.

Сравнительный анализ сформированности личной профессиональной перспективы девушками и юношами убедительно свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы о преимуществах девушек в решении задачи профессионального выбора.

Для проверки гипотезы о связи статусов идентичности и зрелости личной профессиональной перспективы мы сравнили статус идентичности с показателями сформированности компонентов ЛПП. Анализируя особенности компонентов личной профессиональной перспективы для групп респондентов с высоким и низким статусом идентичности в профессии, мы получили подтверждение того, что для группы с высоким статусом идентичности характерна большая степень зрелости всех компонентов ЛПП. Выявлено, что высоким статусам (мораторий, достигнутая идентичность) соответствует большая проработанность, конкретность, реалистичность и осознанность профессиональных планов, а также более высокий уровень ориентировки в условиях профессионального выбора по сравнению с диффузией идентичности. Вместе с тем недостаточное число случаев статусов «предрешения» в профессии в

нашем исследовании определяет перспективу дальнейших исследований в отношении связи зрелости ЛПП и «предрешения» в профессии.

Выводы

1. Выявлена неравномерность сформированности компонентов личной профессиональной перспективы в старшем подростковом возрасте. Достаточно высокий уровень адекватности представлений о ценности труда и смысле профессии сочетается с недостаточной ориентацией в профессии, неопределённостью плана действий, слабо выраженной ориентировкой на потенциальные препятствия на пути достижения цели, отсутствием резервных вариантов реализации профессиональных планов и ориентировки на финансово-экономическое положение в стране в целом у значительного числа обследованных респондентов.

2. Обнаружены гендерные различия в степени сформированности лич-

ной профессиональной перспективы, свидетельствующие об опережающем профессиональном самоопределении девушек по сравнению с юношами. Девушки лучше ориентированы в особенностях профессии, а их план действий по овладению профессией отличается большей обоснованностью и конкретностью.

3. Полнота состава семьи является важным фактором профессионального самоопределения. Для юношей и девушек из неполных семей характерен более высокий уровень сформированности личной профессиональной перспективы.

4. Высокий статус идентичности в профессиональной сфере (мораторий и достигнутая идентичность) связан с высоким уровнем сформированности личной профессиональной перспективы.

*Статья поступила в редакцию
16.10.2018 г.*

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-01067 А. «Ценностно-моральные и когнитивные факторы профессионального самоопределения подростков» / The work is executed at financial support of Russian Foundation for basic research, project № 18-013-01067 А. "Value-moral and cognitive factors of adolescents' professional self-determination".

ЛИТЕРАТУРА

1. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2013. № 3 (11). С. 20–27.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. 304 с.
4. Кузнецова О.В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 180 с.

5. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования: [сайт]. 2012. Т. 5. № 26. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2017).
6. Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов идентичности Дж. Марсиа // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 39–90.
7. Павлова С.М. Особенности профессионального самоопределения и адаптации студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20646> (дата обращения: 23.10.2018).
8. Пряжников Н.С. Профориентология: учебник и практикум. М., 2016. 405 с.
9. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2013. 208 с.
10. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 111–122.
11. Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 38–40.
12. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007. 128 с.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональное самоопределение подростков в «координатах» отношения к времени жизни и труду // На пороге взросления: сборник научных статей / под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М., 2011. С. 22–36.
14. Armstrong P.I., Crombie G. Compromise in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10 // Journal of Vocational Behavior. 2000. № 56. P. 82–98.
15. Ginevra M.C., Nota L., Soresi S., Gati I. Career decision-making profiles of Italian adolescents // Journal of Career Assessment. 2012. № 20 (4). P. 375–389.
16. Hirschi A., Vondracek F.V. Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence // Journal of Vocational Behavior. 2009. № 75. P. 120–128.
17. Marcia J.E. Development and validation of ego identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. № 3. P. 551–558.
18. Patton W., Creed P. The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents // Journal of Career Development. 2007. № 34. P. 127–148.
19. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.
20. Rojewski J.W., Kim H. Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence // Journal of Career Development. 2003. № 30 (2). P. 89–108.
21. Schwartz S.H. Basic individual values: Sources and consequences // Handbook of value / eds. D. Sander, T. Brosch. Oxford: Oxford University Press, 2015. P. 3–33.

REFERENCES

1. Aron I.S. [Professional self-determination of senior pupils in the context of the social situation of development]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2013, no. 3 (11), pp. 20–27.
2. Ginzburg M.R. [Personal self-determination as a psychological problem]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 2, pp. 19–26.
3. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, 2004. 304 p.

4. Kuznetsova O.V. *Psikhologicheskie usloviya lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya podrostkov na etape vybora profilya obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological conditions of personal and professional self-determination of adolescents at the stage of selecting a profile of training: PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2010. 180 p.
5. Martsinkovskaya T.D. [Informational socialization in the changing information space [Electronic source]]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya. 2012. T. 5. № 26.* [Psychological research. 2012. Vol. 5. No. 26.]. URL: <http://psystudy.ru> (request date 12.09.2017)
6. Orestova V.R., Karabanova O.A. [Methods of studying identity through J. Marcia's concept of identity statuses]. In: *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist], 2005, no. 1, pp. 39–90.
7. Pavlova S.M. [Features of professional self-determination and first-year students' adaptation [Electronic source]]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 4.* [Modern problems of science and education. 2015. No. 4.]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20646> (request date 23.10.2018)
8. Pryazhnikov N.S. *Proforientologiya. Uchebnik i praktikum* [Professional orientology. Tutorial and workshop]. Moscow, 2016. 405 p.
9. Pryazhnikov N.S. *Samoopredelenie i professional'naya orientatsiya uchashchikhsya: uchebnik dlya studentov uchrezhdenii vysshego professional'nogo obrazovaniya / N.S. Pryazhnikov, L.S. Rumyantseva* [Self-determination and professional orientation of students: a textbook for students of higher education institutions / N. With. Prjazhnikov, L. S. Rumyantsev]. Moscow, 2013. 208 p.
10. Pryazhnikova E.YU., Egorenko T.A. [The problem of professional formation of the personality]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012, no. 2, pp. 111–122.
11. Rozhdestvenskaya N.A., Mozharovskii I.L., Makaryan V.V. [The relationship of personal and vocational identity among university students]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2018, no. 1(29), pp. 38–40.
12. Shneider L.B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics]. M, 2007. 128 p.
13. Shneider L.B. [Professional self-determination of adolescents in the “coordinate” relationship to time, life and work]. In: *Na poroge vzrosleniya. Sbornik nauchnykh statei / red.: L.F. Obukhova, I.A. Korepanova* [On the threshold of adulthood. Collection of scientific articles / edited by L.F. Obukhova, I.A. Korepanova]. Moscow, 2011. pp. 22–36.
14. Armstrong P.I., & Crombie G. Compromise in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2000, 56, 82–98.
15. Ginevra M. C., Nota L., Soresi S., & Gati I. Career decision-making profiles of Italian adolescents. In: *Journal of Career Assessment*, 2012, 20(4), 375–389.
16. Hirschi A., Vondracek F.V. Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2009, 75, 120–128.
17. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, No 3, 551–558.
18. Patton W., Creed P. The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. In: *Journal of Career Development*, 2007, 34, 127–148
19. Ryan R.M. and Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, 68–78.

20. Rojewski J.W., Kim H. Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence. In: *Journal of Career Development*, 2003, 30(2), 89–108.
21. Schwartz S.H. Basic individual values: Sources and consequences. In: *Handbook of value*. Eds. Sander D. and Brosch T., Oxford: UK. 2015. P. 3–33.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Молчанов Сергей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: s-molch2001@mail.ru;

Кирсанов Кирилл Александрович – аспирант факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: kirkirsanov@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Sergey V. Molchanov – PhD in Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of developmental psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: s-molch2001@mail.ru;

Kirill A. Kirsanov – post-graduate student of the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: kirkirsanov@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Молчанов С.В., Кирсанов К.А. Связь личной профессиональной перспективы и статуса идентичности в профессиональной сфере в старшем подростковом возрасте // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2018. № 4. С. 38–49.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-38-49

FOR CITATION

Molchanov S.V., Kirsanov K.A. The relationship of personal professional perspective and the status of identity in the professional sphere at the age of adolescence. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 38–49.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-38-49

УДК 159.9:316.356.2.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61

СТИГМАТИЗАЦИЯ И ПРЕДРАССУДКИ В ОТНОШЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Нестерова А.А.¹, Хитрюк В.В.²

¹ *Московский государственный областной университет*

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

² *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка*

220050, г. Минск, ул. Советская, д. 18, Республика Беларусь

Аннотация. В статье обсуждается вопрос стигматизации и существующих предрассудков в отношении родителей, воспитывающих детей с РАС. Авторы рассматривают особенности первичной и ассоциированной стигмы, связанной с близостью и контактом с лицом, у которого есть диагноз «аутизм». В основе исследования лежит анализ материала фокус-группы, проведённой с 16 матерями, воспитывающими детей с РАС. Результаты исследования позволяют сделать выводы, что родители детей с аутизмом ощущают на себе влияние социальной стигмы, подвергаются дискриминации, что ведёт к вторичной стигматизации, социальной изоляции и ответной агрессии в сторону окружающих. В заключение делается вывод о необходимости разработки механизмов преодоления стигматизации людей с РАС и их близкого окружения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ассоциированная стигма, дискриминация, предубеждения, дистресс, родители детей с РАС.

STIGMATIZATION AND PREJUDICE TOWARDS PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

A. Nesterova¹, V. Khitryuk²

¹ *Moscow Region State University*

24, V.Voloshina ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation

² *Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

18, Sovetskaya ul., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The article discusses the issue of stigmatization and the existing prejudices towards parents of children with ASD. The authors consider the specificity of the primary and associated stigma related with proximity and contact with a person who has a diagnosis of “autism”. The study is based on the analysis of the focus group material conducted with 16 mothers of children with ASD. The results of the study allow us to conclude that parents of children with autism feel the influence of social stigma, discrimination that determined secondary stigmatization, social exclusion and retaliatory aggression towards others. In conclusion it is stated that it is

necessary to develop the mechanisms for overcoming the stigmatization of people with ASD and their close aides.

Key words: autistic spectrum disorders, associated stigma, discrimination, prejudice, distress, parents of children with ASD.

Введение в проблему исследования

Расстройства аутистического спектра представляют собой очень сложное сочетание различных нарушений, которые включают в себя широкий круг различных аномалий, прежде всего в сфере поведения, социального взаимодействия, коммуникации [3; 6; 7]. «Расстройство аутистического спектра» – это собирательный термин для обозначения различных сложных полиморфных аномалий, которые оказывают огромное влияние на все сферы жизни человека (ребёнка или взрослого) [3; 5]. Сегодня во всех странах очень много публикаций по проблеме РАС, о методах его диагностики, лечения, коррекции поведения и пр. [1; 3; 5; 8; 9], но в основном все силы ученых направлены на исследования особенностей самих людей, страдающих одной из форм этого расстройства, или сфокусированы на разработке моделей помощи людям с РАС. При этом часто за бортом остаются проблемы тех людей, кто находится рядом с человеком, у которого диагностируют расстройство в спектре аутизма. Например, очень мало работ посвящено переживаниям близких ребёнка с аутизмом (родителей, прародителей, сиблингов, родственников), которые живут, ежедневно ощущая на себе стрессовое и, порой, травмирующее влияние этого расстройства, диагностированного у члена семьи.

Расстройство аутистического спектра создаёт тяжело переживаемые пробле-

мы практически для всех членов семьи ребёнка с аутизмом: сложность или даже невозможность нормальной коммуникации; нехватку поддержки и близости; тяжёлые физические и психоэмоциональные нагрузки, связанные с состоянием здоровья и поведением члена семьи с РАС [6; 7]. Ко всем этим стресс-факторам прибавляется ещё и болезненно воспринимаемая родителями реакция общества, окружающих людей на нарушения ребёнка. Многие родители ощущают на себе стигматизацию, связанную с огромным количеством стереотипов и мифов об аутизме, а также обусловленную низким уровнем инклюзивной культуры людей, неготовых принимать любые виды инаковости [4].

Стигматизация как особое явление давно занимает умы различных учёных и философов [2; 4; 8; 10; 11; 13; 14]. Проблему стигмы обсуждал в своих работах И. Гоффман, который одним из первых описал ситуацию, когда человек по разным причинам вдруг не получает от общества социального признания [17].

Социальная стигма – это то, что наблюдается в каждой культуре, в каждом поколении, в каждом обществе. Одна из функций стигмы для позиции «наблюдателя» (того, кто стигматизирует) – это снятие тревоги, повышение самооценки путём сравнения себя с другим, а также укрепление ощущения контроля над ситуацией [14].

Есть разные теории, которые раскрывают предикторы возникновения стиг-

мы [2; 17; 21; 22]. Так, например, И. Кац считает, что существенными основаниями для стигматизации являются: видимость, угроза и воспринимаемая ответственность [22]. Так, например, «видимость» в ситуации РАС – очень размыта. Когда мы смотрим на человека, у которого есть явная физическая травма, нам его недуг становится «видимым», очевидным, и тогда мы испытываем жалость к его состоянию, к его ограничениям. Но ребёнок с аутизмом выглядит абсолютно так же, как нормально развивающийся ребёнок, и когда он начинает проявлять серьёзные поведенческие нарушения, – это вызывает недоумение, переходящее в возмущение, гнев и протест. Общество приписывает этому ребёнку избалованность, невоспитанность, «плохой характер».

Угроза – это ещё один неперенный атрибут стигмы. Доказано, что поведенческие девиации для людей представляют большую «угрозу» в сравнении с физическим недугом, так как непредсказуемое поведение несёт потенциальную опасность [22].

Степень воспринимаемой ответственности также влияет на выраженность стигмы, так как заключается в неосознанной тенденции приписывать большую вину людям, имеющим наследственные нарушения здоровья, нежели тем, кто получил увечье в результате аварии или травмы. Именно по этой причине часто родителям детей с РАС окружающие люди неосознанно приписывают «виновность» в расстройстве ребёнка, связывая аутизм с чрезмерной холодностью родителя, неадекватными методами воспитания, «неправильным» образом жизни и т. п. Сами родители также могут очень болезненно переживать чувство вины.

Исследование, проведённое в 2000 г. М. Давидович и коллегами, показало, что степень вины матерей, у которых ребёнок в начале жизни нормально развивался, а потом стал резко регрессировать, гораздо выше, чем у матерей, у которых ребёнок родился уже с явными отклонениями в развитии [14].

Стигматизация, связанная с аутизмом ребёнка, которую ощущают на себе родители, не проходит без когнитивных, эмоциональных и поведенческих последствий. Б. Мейджер считает, что в результате стигматизации человек приобретает «хроническое чувство неполноценности» [23].

В обиход учёных сравнительно недавно вошли такие термины, как «ассоциированная стигма» или «вторичная стигматизация». Ассоциированная стигма описывает ситуацию, когда человек испытывает постоянное негативное влияние из-за своей близости (родства, соседства, дружбы) к стигматизированному человеку [4].

Дэвид Грэй отмечает, что в ситуации вторичной стигматизации в большей мере страдает психологическое благополучие родителей, особенно матерей. Это связано со стигматизацией ребёнка с РАС, которая заключается в том, что от такого ребёнка ожидают выраженного деструктивного, анти-социального поведения. Эта угроза накладывается на абсолютно внешне нормальный вид ребёнка и отсутствие знаний у общества об аутизме в принципе. Итогом является стигматизация ребёнка с РАС, которого воспринимают как невоспитанного, неадекватного и непослушного, а его родителей воспринимают как некомпетентных, не умеющих воспитывать и любить своих детей. В работах Д. Грея доказано, что

большинство родителей со временем принимают и «усваивают» стигму. Причём, чем более выражено расстройство у ребёнка, тем больше родитель обвиняет себя [19].

В своём исследовании 2002 г., проведённом в Австралии, Д. Грей проинтервьюировал 53 родителя (матерей и отцов), дети которых имели диагноз «аутизм». Результаты показали, что в исследуемой выборке родители были стигматизированы. Причём родители отмечали не только проявления враждебности и дискриминации в отношении себя со стороны других людей, но также в рамках вторичной стигматизации сами обвиняли и упрекали себя, испытывая чувство смущения, стыда, так как считали, что не способны прекратить поведенческие нарушения своего ребёнка. Родители отметили, что они испытывают гораздо более выраженную стигму, когда пребывают в общественных ситуациях, таких как взаимодействие со школой, в магазинах, на прогулках, в местах большого скопления людей [18].

В 2009 г. Д. Фарруджи, опросив 16 родителей детей с РАС, пришёл к выводу, что они все испытали на себе влияние ассоциируемой стигмы. Эти родители в результате своего опыта взаимодействия с другими людьми в итоге «усвоили» стигму, которая каждый раз обнаруживала себя через чувство стыда и неловкости, а также убеждение, что они очень «плохие родители». И размер стигмы был тем больше, чем в большей мере ребёнок проявлял поведенческие отклонения. Интересно, что родители, дети которых получили от специалистов точный диагноз состояния своего ребёнка и которые понимали, что у их детей

расстройство аутистического спектра, гораздо легче справлялись со стигматизацией. Те родители, которые воспитывали детей с серьёзными нарушениями в спектре аутизма, но при этом не знали точного диагноза или не хотели его признавать, страдали от стигматизации сильнее [15].

Исследование австралийских учёных, в котором анализировались дневниковые записи и глубинные интервью матерей, воспитывающих детей с синдромом Аспергера, показало, что матери этих детей часто сталкивались с жестокостью и отсутствием сочувствия со стороны других людей [16]. Им приходилось слушать нравоучения и даже оскорбления, что они плохие родители. Интернализированный опыт стигматизации проявился у этих матерей в чувстве стыда и страха, что их оценят как «плохих родителей». Они чувствовали себя отличающимися от других родителей и боялись, что их будут клеймить и презирать окружающие люди. Большинство этих переживаний возникало в общественных местах: школах и магазинах. Матери сказали, что после множества эпизодов нападок окружающих людей, они просто старались изолировать себя и ребёнка от глаз общественности. Некоторых из матерей эти нападки и непрошенные советы побуждали на жесткую, непримиримую борьбу, прежде всего с образовательными организациями, где они получили этот негативный опыт. В исследовании также было выявлено, что уровень стигматизации был ниже в семьях с высоким социально-экономическим статусом, что объясняется большей доступностью для обеспеченных семей социальной поддержки, медицинской помощи и информации [16].

Исследование, проведенное в Новой Зеландии, показало, что родители детей с РАС стигматизируются путём неодобренных комментариев, оскорблений и непрошенных советов со стороны окружающих людей [12]. Родители также поделились своим опытом, когда их знания и убеждения обесценивались, грубо игнорировались в ситуациях взаимодействия с медицинскими работниками и педагогами. Родителям казалось, что педагоги и врачи как будто обвиняют их в том, что у них в семье появился ребёнок с РАС. Напротив, наличие поддержки со стороны специалистов от медицины и образования снижало уровень стигматизации в разы. Ещё одним «отягощающим» фактором стигматизации, по субъективному ощущению родителей, явился фактор этнической принадлежности. Если родители не были представителями доминирующего этноса, стигматизация и дискриминация в отношении их самих и ребёнка с РАС была гораздо ощутимее [12].

Часто ассоциированная стигма приводит к выработке родителями методов «противодействия» этой стигме, и тогда они прибегают к социальной изоляции, сокрытию расстройства [25]. Понятно, что эти стратегии только увеличивают родительский стресс. Исследования подтверждают, что стигматизированные родители детей с РАС испытывают более высокий уровень стресса, депрессии, беспокойства и имеют низкий уровень самооценки и самоэффективности [24].

Результаты исследования

В рамках обозначенной проблемы проводилось исследование, первым этапом которого было изучение

мнения родителей, воспитывающих детей с РАС, о факторах и причинах их стигматизации. Была проведена фокус-группа на выборке 16 матерей детей с РАС. В ходе групповой дискуссии по специально подготовленному Topic Guide исследовалось мнение родителей о существовании стигмы в отношении людей с РАС, а также их семей. Основная цель данного этапа – получение информации от выборки родителей об опыте стигматизации, связанном с реакцией на их ребёнка, имеющего расстройство в спектре аутизма.

Задачами данной серии исследования было установление факта наличия ассоциированной стигматизации у родителей детей с РАС, качественный анализ суждений родителей о том, как проявляется стигма в их жизни.

В исследовании применялись методы качественного анализа материалов фокус-группы, а также точный критерий различий Фишера (ф-критерий), который позволяет сравнивать малочисленные выборки посредством использования таблиц сопряжённости изучаемых признаков.

По результатам нашего исследования, посвящённого вопросам дискриминации и стигматизации детей с РАС, можно заключить, что стигма распространяется на большое количество факторов и переменных, которые сопровождают жизнь ребёнка с аутизмом. Интервьюирование и фокус-группа, проведённые с родителями, имеющими детей с РАС, показали, что практически все участники испытывали на себе стигматизацию (94%), связанную с особенностями в поведении ребёнка. Особенно остро отметили стигматизацию те родители, чьи дети

имели ярко выраженные нарушения поведения (56%), что согласуется с данными, полученными зарубежными учёными [5; 6; 15; 20].

Большинство родителей отметили (75%), что стигматизацию со стороны общества чувствуют в выраженной степени; многие обозначили, что периодически испытывают дискриминацию и стигматизацию, общаясь с людьми на улице или в каких-либо общественных местах (81%). И лишь двое участников дискуссии сказали, что не испытывали на себе влияние стигмы (13%). Интересно, что мамы мальчиков больше подвергались презрению и едким комментариям окружающих, в отличие от матерей девочек (по ϕ -критерию, $p < 0,05$).

Было также отмечено, что те родители, которые гораздо более активно реагируют на несправедливые нападки и дискриминацию со стороны окружающих, чувствуют себя более удовлетворёнными и меньше изолируют себя от контактов с другими людьми (по ϕ -критерию, $p < 0,01$).

По результатам фокус-группы выяснилось, что в общественных местах, когда ребёнок с РАС начинал проявлять явные поведенческие аномалии, чаще всего родители сталкивались с такими реакциями окружающих, как испуг, любопытство, неприязнь, осуждение, жалость, напряжение. Довольно часто посторонние люди начинали давать родителям «непрошенные советы», рассказывая, как нужно правильно воспитывать детей, чтобы они себя лучше вели. Некоторые прохожие начинали просто собираться вокруг родителя и ребёнка, проявляя нескрываемое любопытство, что приводило к смущению и стыду родителей.

Матери в процессе групповой дискуссии отметили низкий уровень осведомлённости людей о такой проблеме, как «аутизм», так как часто слышали от окружающих, что их ребёнок «психически больной», «неадекватный», «опасный», «неполноценный», «дурачок», «имбецил» и проч. (такой опыт был у 12 матерей из 16).

Таким образом, групповая дискуссия позволила констатировать наличие ассоциированной травмы у родителей, воспитывающих ребёнка с РАС.

Данное исследование имеет несомненное теоретическое и практическое значение для решения проблемы, связанной с преодолением стигматизации в отношении людей с РАС и их семей. Материал фокус-группы и качественный анализ интервью родителей дал возможность в перспективе, на следующих этапах исследования, создать диагностическую процедуру, позволяющую более глубоко изучить последствия стигматизации и дискриминации ребёнка с РАС и его семьи. Дело в том, что именно последствия этой стигматизации приводят к тому, что вся семья ребёнка становится изолированной от общества, а родители не готовы к инклюзии ребёнка, например, в рамках системы образования. Более того, стресс от постоянно переживаемой стигмы приводит к нарушению психологического благополучия, раздражённости и неудовлетворённости родителей, воспитывающих ребёнка с РАС.

Заключение

В заключение хотелось бы отметить следующее:

1. Родителей, воспитывающих детей с РАС, огорчают и фрустрируют обвинения окружающих в том, что ребёнок по их вине имеет такое расстройство,

а также упреки в родительской несостоятельности, неумении воспитывать детей, попустительстве.

2. Среди ответов родителей встретились и воспоминания о том, что дискриминация иногда носила такой выраженный характер, что люди просто пересаживались подальше, обвиняя при этом родителя, что ребёнок может быть просто опасен окружающим людям.

3. Можно отметить, что стигматизация приводит к социальной изоляции всей семьи, сужению круга контактов и социальной сети. Многие с сожалением отметили, что потеряли друзей, приятелей, что также не готовы делиться с коллегами о проблемах, связанных с воспитанием особого ребёнка. Матери, воспитывающие ребёнка с РАС, стараются окружить себя людьми, которые имеют схожие проблемы. Например, активно общаются на форумах с теми родителями, которые не понаслышке знают, что такое «аутизм».

4. У большей части матерей присутствует выраженное чувство вины, вызванное тем, что они не могут обеспечить своему ребёнку более-менее стабильного контакта со сверстниками по причине дискриминации и стигматизации. Проблема включения, т. е. инклюзивного образования, ребёнка с РАС становится следствием этого аспекта стигматизации, так как родители боятся вести ребёнка в массовую школу (даже если есть такие возможности), опасаясь травли и непонимания со стороны учеников, учителей и других родителей. В нашей выборке встретились случаи, когда родители вообще старались скрывать от всех своего ребёнка, посвящая в «тайну

диагноза» очень ограниченный круг людей.

5. Ассоциированная стигма семьи, воспитывающей ребёнка с РАС, проявляется также в виде увеличения социальной дистанции не только с ближним кругом социальной сети, но и с различными социальными институтами. Это приводит к тому, что снижается уровень доверия к обществу, и, как следствие, родители отказываются от различных видов социальной помощи и поддержки.

6. В нашем исследовании мы отметили проявление интернализированной дискриминации, которая выражается в том, что стереотипы и стигмы об аутизме, принятые в обществе, члены семьи встраивают в итоге и в свою собственную картину мира. Опираясь на эти стигматизирующие установки, они полагают, что будут также отвергнуты в обществе, потому что окружающие люди часто возлагают «вину за диагноз» ребёнка на родителей.

7. Любая дискриминация оказывает огромное влияние на самооценку и уверенность в своих силах человека. В связи с этим в обществе назрела необходимость разработки механизмов преодоления стигматизации и предрассудков, существующих в отношении людей с РАС. Причём стоит учитывать, что эти предубеждения есть не только у людей, которые не сталкивались с аутизмом, но и у членов семьи, которые контактируют ежедневно с особым ребёнком (ассоциированная, интернализированная стигма). Все эти барьеры стигматизации необходимо изучать и организовывать мероприятия по их нивелированию.

8. В свете вышесказанного видится три направления работы по искорене-

нию предрассудков и стигмы в отношении детей с РАС и их семей: 1) развенчивание мифов и ложной информации об аутизме, его причинах и следствиях; 2) просвещение людей, которые никогда не сталкивались с аутизмом, а также повышение грамотности и просвещение членов семьи, где растёт ребёнок с РАС;

3) организация общественных мероприятий, где бы у широких слоев населения была возможность познакомиться с людьми, имеющими расстройства в спектре аутизма, и узнать о них больше.

*Статья поступила в редакцию
15.10.2018 г.*

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БФФИ, международный научный проект № 18-513-00018 (код_Бел_а) «Психосоциальная модель и механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)» / The study was performed with financial support RFBR and BFI, international scientific project No. 18-513-00018 (kodala) "Psychosocial model and the coping mechanisms of stigmatization and negative attitudes of teachers and parents in the educational inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD).

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсина Р.М., Максименко Ж.А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. М., 2015. С. 3–5.
2. Бовина И.Б., Бовин Б.Г. Стигматизация: социально-психологические аспекты (Часть 1) // Психология и право. 2013. № 3. С. 11–21.
3. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции: материалы к спецкурсу. М., 2002. 108 с.
4. Нестерова А.А. Семья ребенка с аутизмом: ассоциированная стигма и ее последствия // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. Екатеринбург, 2018. С. 603–608.
5. Нестерова А.А. Ковалевская Н.А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 38–46.
6. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Суслова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 121–131.
7. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Суслова Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. М., 2016. 203 с.
8. Колотилова И.В., Ефремова Г.И., Федякина Л.В., Нестерова А.А. Пособие по способам реализации потенциала особого ребенка и интеграции его в обществе. М., 2010. 124 с.

9. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: монография / Г.И. Ефремова и др. М., 2010. 248 с.
10. Стигматизация и расстройства аутистического спектра: определение проблемы и пути ее решения / Н.В. Филиппова и др. // Психическое здоровье. 2018. № 1. С. 45–55.
11. Хитрюк В.В., Ивашкина А.В., Губарь Н.А., Логвин И.В. Стигма и дискриминация людей с инвалидностью и способы их преодоления (на примере реализации проекта «Искусство за инклюзией людей с инвалидностью»): методические рекомендации. Минск, 2016. 24 с.
12. Bevan-Brown J. Māori perspectives of autistic spectrum disorder: Report to the Ministry of Education. Wellington, NZ, 2004. 107 p.
13. Davidovitch M., Glick L., Holtzman G., Tirosh E., Safir M.P. Developmental regression in autism: Maternal perception // Journal of Autism & Developmental Disorders. 2000. Vol. 30. P. 113–119.
14. Dovidio J.F., Major B., Crocker J. Stigma: Introduction and Overview // The Social Psychology of Stigma / eds. T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, I.G. Hull. London, 2000. P. 1–28.
15. Farrugia D. Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder // Sociology of Health & Illness. 2009. Vol. 31 (7). P. 1011–1027.
16. Gill J., Liamputtong P. Being the mother of a child with asperger's syndrome: Women's experiences of stigma // Health Care for Women International. 2011. Vol. 32 (8). P. 708–722.
17. Goffman I. Stigma: notes on the management of spoiled identity. New York, 1963. 168 p.
18. Gray D.E. 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism // Sociology of Health & Illness. 2002. Vol. 24 (6). P. 734–749.
19. Gray D.E. Perceptions of stigma: The parents of autistic children // Sociology of Health & Illness. 1993. Vol. 15 (1). P. 102–120.
20. Harandi A.A., Fischbach R.L. How do Parents Respond to Stigma and Hurtful Words Said to or about their Child on the Autism Spectrum? // Austin Journal of Autism & Related Disabilities. 2016. Vol. 2 (4). P. 1030–1036.
21. Jones E.E., Farina A., Hastorf A.H., Markus H., Miller D.T., Scott R.A. Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships. New York: Freeman, 1984. 347 p.
22. Katz I. Stigma: A social psychological analysis. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. 152 p.
23. Major B. New perspectives on stigma and psychological well-being // Stigma and group inequality: Social psychological perspectives / eds. S. Levin, C. van Laar. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 193–210.
24. Mak W.S., Poon C.Y., Pun L.Y., Cheung S.F. Meta – analysis of stigma and mental health // Social science & medicine. 2007. Vol. 65. P. 245–261.
25. Vauth R., Kleim B., Wirtz M., Corrigan P.W. Self-efficacy and empowerment as outcomes of self-stigmatizing and coping with schizophrenia // Psychiatry Research. 2007. Vol. 150. P. 71–80.

REFERENCES

1. Aisina R.M., Maksimenko ZH.A. [Prospects for the use of virtual computer technologies in psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders at the stage of full general education]. In: *Materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya obrazovaniya: modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya»*

- [Proceedings of the XI all-Russian scientific-practical conference "Psychology of education: modernization of psychological-pedagogical education"]. Moscow, 2015. pp. 3–5.
2. Bovina I.B., Bovin B.G. [Stigma: social psychological aspects (Part 1)]. In: *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2013, no. 3, pp. 11–21.
 3. Morozov S.A. *Detskii autizm i osnovy ego korrektsii (materialy k spetskursu)* [Infantile autism and the basis for its correction (the materials for the course)]. Moscow, 2002. 108 p.
 4. Nesterova A.A. [The family of a child with autism: an associated stigma and its consequences]. In: *Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / pod red. O.A. Karabanovoi, N.N. Vasyaginoi* [Psychological problems of modern family: collection of materials of VIII International scientific-practical conference / under the editorship of O. A. Karabanova, N. N. Visaginas]. Ekaterinburg, 2018. pp. 603–608.
 5. Nesterova A.A., Kovalevskaya N.A. [Resilience and coping strategies of mothers raising children with autism spectrum disorders]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 3, pp. 38–46.
 6. Nesterova A.A., Aisina R.M., Suslova T.F. [Model of positive socialization support for children with autism spectrum disorders (ASD): integrated and interdisciplinary approaches]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2016, no. 2 (131), pp. 121–131.
 7. Nesterova A.A., Aisina R.M., Suslova T.F. *Rukovodstvo dlya roditeli rebenka s rasstroistvom autisticheskogo spektra: voprosy samopomoshchi i sotsial'nogo razvitiya rebenka* [Guide for parents of children with autism spectrum disorder: issues of self-care and social development of the child]. Moscow, 2016. 203 p.
 8. *Posobie po sposobam realizatsii potentsiala osobogo rebenka i integratsii ego v obshchestve / I.V. Kolotilova, G.I. Efremova, L.V. Fedyakina, A.A. Nesterova* [A handbook on the ways to realize the potential of a special child and his integration into the society / I.V. Kolotilova, A.I. Efremova, L.V. Fedyakina, A.A. Nesterov]. Moscow, 2010. 124 p.
 9. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'noi adaptatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya / G.I. Efremova, M.A. Kovaleva, A.A. Nesterova, A.A. Seregina, M.V. Nekrasova, K.A. Yantsen* [Psycho-pedagogical support of the social adaptation of children with limited opportunities of health in inclusive education: Monograph / G.I. Efremov, M.A. Kovaleva, A.A. Nesterov, A.A. Seregina, M.V. Nekrasova, K.A. Yantsen]. Moscow, 2010. 248 p.
 10. Filippova N.V., Baryl'nik YU.B., Bachilo E.V. etc. [Stigma and autism spectrum disorders: identifying problems and solutions / N. V. Filippova, Y. B. Baryl'nik, E. V. Bachilo, M. A. Guseva, A. Yu. Mishukova, E. R. Oleynikova]. In: *Psikhicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2018, no. 1, pp. 45–55.
 11. Khitryuk V.V. *Stigma i diskriminatsiya lyudei s invalidnost'yu i sposoby ikh preodoleniya (na primere realizatsii proekta «Iskusstvo za inklyuziyu lyudei s invalidnost'yu»): metodicheskie rekomendatsii / V.V. Khitryuk, A.V. Ivashkina, N.A. Gubar', I.V. Logvin* [Stigma and discrimination of people with disabilities and ways of overcoming them (on the example of the project "Art for inclusion of people with disabilities"): methodical recommendations / V. Khitruk, A.V. Ivashkina, N.A. Gubar, V.I. Logvin]. Minsk, 2016. 24 p.
 12. Bevan-Brown J. Māori perspectives of autistic spectrum disorder: Report to the Ministry of Education. Wellington, NZ, 2004.
 13. Davidovitch M., Glick L., Holtzman G., Tirosh E., Safir M.P. Developmental regression in autism: Maternal perception // *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 2000. Vol. 30. P. 113–119.

14. Dovidio J.F., Major B., Crocker J. Stigma: Introduction and Overview In: Heatherton, T.F., Kleck, R.E., Hebl, M.R. and Hull, I.G. (Eds.) *The Social Psychology of Stigma*. London, 2000. P. 1–28.
15. Farrugia, D. Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. In: *Sociology of Health & Illness*. 2009. Vol. 31(7). P. 1011–1027.
16. Gill J., Liamputtong P. Being the mother of a child with asperger's syndrome: Women's experiences of stigma. In: *Health Care for Women International*. 2011. Vol. 32(8). P. 708–722.
17. Goffman I. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. N.Y., 1963. 168 p.
18. Gray D.E. 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. In: *Sociology of Health & Illness*. 2002. Vol. 24(6). P. 734–749. <http://doi: 10.1111/1467-9566.003>
19. Gray D.E. Perceptions of stigma: The parents of autistic children. In: *Sociology of Health & Illness*. 1993. Vol. 15(1). P. 102–120.
20. Harandi A.A., Fischbach R.L. How do Parents Respond to Stigma and Hurtful Words Said to or about their Child on the Autism Spectrum? In: *Austin Journal of Autism & Related Disabilities*. 2016. Vol. 2(4). P. 1030–1036.
21. Jones E.E., Farina A., Hastorf A.H., Markus H., Miller D.T., Scott R.A. *Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships*. New York, 1984. 347 p.
22. Katz I. *Stigma: A social psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1981. 152 p.
23. Major B. New perspectives on stigma and psychological well-being. In: S. Levin & C. van Laar (Eds) *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006. P. 193–210.
24. Mak W.S., Poon C.Y., Pun L.Y., Cheung S.F. Meta – analysis of stigma and mental health. In: *Social science & medicine*. 2007. Vol. 65. P. 245–261.
25. Vauth R., Kleim B., Wirtz M., Corrigan P.W. Self-efficacy and empowerment as outcomes of self-stigmatizing and coping with schizophrenia. In: *Psychiatry Research*. 2007. Vol. 150. P. 71–80.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;

e-mail: anesterova77@rambler.ru;

Хитрюк Вера Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

e-mail: hvv64@tut.by

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina A. Nesterova – Doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University (MGOU);

e-mail: anesterova77@rambler.ru;

Vera V. Khitruk – Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of inclusive education Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank (BGPU);
e-mail: hvv64@tut.by

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нестерова А.А., Хитрюк В.В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61

FOR CITATION

Nesterova A., Khitryuk V. Stigmatization and prejudice towards parents of children with autistic spectrum disorders. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 50–61.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-62-73

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭМОЦИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Солдатова Г.У., Гасимов А.Ф.

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

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий людьми с разным уровнем эмоционального интеллекта. Представлена методика оценки восприятия и воспроизведения эмоций с использованием аппаратно-программных комплексов распознавания эмоциональных выражений (Noldus FaceReader) и детекции глазодвигательной активности (SMI RED). Получены значимые различия при восприятии и воспроизведении эмоций лицами с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта. Выявлено, что респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта совершили меньшее количество фиксации на зоне лица либо совершили меньшие по длительности фиксации, чем респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта. При этом респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта воспроизводили эмоции лучше, чем респонденты с низким уровнем. Выявлены гендерные различия в восприятии и воспроизведении эмоций.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, уровень эмоционального интеллекта, восприятие эмоций, воспроизведение эмоций.

FEATURES OF PERCEPTION AND REPRODUCTION OF EMOTIONS BY PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

G. Soldatova, A. Gasimov

*Lomonosov Moscow State University, Psychology Department
11-9, Mochovaya ul., Moscow, 125009 Russia*

Abstract. The article presents the results of studying the features of perception and reproduction of emotional-facial expressions by persons with different levels of emotional intellect. The method of estimation of perception and reproduction of emotions with the use of hardware-software complexes of recognition of emotional expressions (Noldus FaceReader) and detection of oculomotor activity (SMI RED) was presented. Significant differences in the perception and reproduction of emotions by persons with high and low levels of emotional intelligence were obtained. It was revealed that respondents with high level of emotional intelligence (EI) made fewer fixations on the face area or made shorter fixations than the respondents with low level of EI. At the same time, respondents with a high level of EI reproduced emotions better than respondents with a low level of EI. Gender differences in perception and reproduction of emotions were revealed.

Key words: emotional intelligence, perception of emotions, reproduction of emotions, FaceReader, SMI RED.

Введение

Интерес психологии к особенностям, формам, механизмам познания людьми друг друга обусловлен не только развитием теоретического научного знания, но и практической потребностью повышения эффективности межличностного и межгруппового общения. Важными аспектами успешного общения являются понимание эмоционального состояния партнёров на разных этапах взаимодействия, точность и адекватность межличностного восприятия и развитие эмоционально-го интеллекта (ЭИ).

Впервые термин «эмоциональный интеллект» (ЭИ) был использован в начале 1990-х гг. Дж. Мэйером и П. Сэловеем и рассматривался на основании совокупности компонентов-функций: восприятие, выражение, понимание, объяснение, регулирование своих и чужих эмоций; переработка содержащейся в них информации; самоконтроль и саморегуляция; рвение и настойчивость; побуждение и мотивация; адаптация и рефлексия [2; 7; 10; 11; 14].

Дж. Мэйером, П. Сэловеем и Д. Карузо были выделены когнитивные составляющие ЭИ, связанные со способностями по переработке информации об эмоциональных переживаниях индивида: восприятие эмоций, понимание и управление эмоциями, а также использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности [1; 2].

В отечественной психологии ЭИ как способность к пониманию и управлению эмоциями, которая заключается в умениях определить изменения в эмоциональном состоянии, точно идентифицировать и дифференцировать эмоциональное переживание, вербально

описать испытываемую эмоцию, осознать причины и следствия данного эмоционального состояния, был проанализирован Д.В. Люсиным с помощью сконструированного им опросника «ЭМИн» [10].

Таким образом, ЭИ рассматривается как конструкт, выполняющий множество функций и играющий важную роль для полноценного развития личности. ЭИ влияет на способность самопознания, на способ решения проблемных задач, на механизм восприятия различных сфер жизни человека, в частности социальной сферы и области межличностных отношений. Основными составляющими ЭИ, проявляющимися в подходах различных авторов, являются навыки восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий.

Возможность распознавать эмоции по мимическим выражениям была подтверждена в начале 70-х гг. XX в. П. Экманом, У. Фризенем и К. Изардом [9]. Учёным удалось выявить ряд эмоций, имеющих характерные, стабильные экспрессивные паттерны. Дальнейшее изучение привело к отнесению таких эмоций к числу базовых, или универсальных. П. Экман в результате своих исследований ведущую роль в определении базовых эмоций отводит следующим экспрессивным выражениям: радости, печали, гневу, удивлению, отвращению и испугу [15].

Восприятие эмоционально-лицевых экспрессий представляет собой взаимосвязь когнитивных и эмоционально-мотивационных компонентов, свидетельствуя о единстве аффекта и интеллекта. Принято выделять три типа экспрессивных сигналов лица: стабильные, относительно стабильные

и нестабильные, на уровне которых происходит кодирование эмоционального состояния личности [3]. С помощью комплексов детекции глазодвигательной активности – в частности, SMI RED [8] – подробно проанализированы мимические зоны и их роль в общем эффекте восприятия эмоциональной экспрессии [5]. Установлено, что сложность идентификации эмоционального состояния обусловлена такими факторами, как модальность эмоциональной экспрессии, полнота мимического проявления, локализация (верхний, средний или нижний уровни лица). Так, быстрее и точнее опознаются эмоциональные экспрессии (в частности, базовые эмоции), которые проявляются на всех трёх уровнях лица, т. е. целостно [4]. Показано, что положение, форма и динамика губ принимают решающее участие в выражении большинства базовых эмоций, создавая информационную основу их восприятия [6].

Таким образом, восприятие, анализ и оценка эмоционального состояния человека – это не просто различные самостоятельные процессы принятия решения или переработки информации, а важнейшие компоненты целостного акта общения [13; 21]. Для достижения успеха в межличностном общении необходимо обладать умениями, связанными со скоростью и точностью восприятия и корректным воспроизведением эмоционально-лицевых экспрессий – эти умения, в свою очередь, лежат в основе ЭИ личности.

Однако имеющиеся инструменты оценки уровня ЭИ [10; 13; 16] представляют собой самоотчётные методики и опросники, характеризующиеся субъективными ответами респонден-

та о самом себе и не раскрывающие в полной мере практической стороны умений по восприятию и воспроизведению эмоционально-лицевых экспрессий. Для более объективной оценки умений возможно применение аппаратно-программных комплексов по распознаванию эмоционально-лицевых экспрессий субъекта и детекции его глазодвигательной активности, которая может быть зафиксирована в количестве и времени фиксации взгляда на той или иной области предъявляемого материала. Использование указанных программных комплексов позволит объективизировать и дополнить показатели ЭИ, полученные на основе опросников.

Таким образом, цель данного исследования состоит в изучении особенностей восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий лицами с разным уровнем ЭИ посредством сочетания известных опросных методик по изучению ЭИ и программно-аппаратурных комплексов. Подлежит проверке предположение о наличии связи между уровнем ЭИ субъекта и его способностью воспринимать и воспроизводить эмоционально-лицевые экспрессии. Кроме того, поскольку в науке нет единого мнения о влиянии гендерной принадлежности личности на точность в восприятии эмоции [14], проверялась связь уровня ЭИ субъекта с особенностями восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий у мужчин и женщин.

Для достижения намеченной цели были поставлены задачи по разработке программы эмпирической оценки особенностей восприятия и воспроизведения эмоций, а также подбору необ-

ходимого инструментария и созданию специального стимульного материала. Всё это позволило нам, с одной стороны, объективизировать самоотчётные методики измерения ЭИ, а с другой стороны – проанализировать связь уровня ЭИ личности с её умениями по восприятию и воспроизведению эмоций.

Методы

Для измерения уровня ЭИ были применены методика MSCEIT v.2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests – ‘Тесты эмоционального интеллекта Майера-Саловея-Карузо’) в апробации Е.А. Сергеевко и И.И. Ветровой [12] и опросник ЭИ «ЭмИн» Д.В. Люсина [10].

Для изучения особенностей восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий была разработана методика оценки восприятия и воспроизведения эмоций, которая предполагает использование следующих аппаратно-программных комплексов:

1. Программный комплекс по распознаванию эмоций *Noldus Face Reader*, позволяющий оценить степень выраженности экспрессии, состоящей из набора базовых эмоций. Методологическим основанием данного комплекса является система диагностики эмоциональной экспрессии лица П. Экмана, составившая основу создания компьютерных моделей определения мимических выражений. Высокая эффективность и точность применения данного программного комплекса доказана в ряде исследований [17; 18; 19; 20].

2. Программный комплекс регистрации движения глаз (*eye-tracker*)

SMI RED, который позволяет оценить количество и продолжительность фиксации взора на той или иной области стимульного материала.

Сопряжённое применение указанных комплексов позволяет, на наш взгляд, повысить объективность данных, получаемых с помощью самоотчётных методик, об эмоциональной компетентности личности.

Для предъявления респондентам был подготовлен специальный стимульный материал, демонстрирующий базовые эмоции: радость, печаль, гнев, удивление, испуг, отвращение. С помощью графического редактора на нижнюю часть фотографий было нанесено слово, обозначающее одну из 6 базовых эмоций, и таким образом были созданы два набора фотографий-стимулов: ситуация соответствия вербальной (название) и невербальной (эмоция) составляющих и ситуация несоответствия. Однако сразу же отметим, что в данной статье мы анализируем связь уровня ЭИ с особенностями восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий без учёта дифференциации по ситуациям соответствия и несоответствия вербального и невербального компонентов.

Выборка

Объём выборочной совокупности принявших участие в исследовании составил 114 человек: 64 мужчины и 50 женщин в возрасте от 19 до 22 лет; студенты различных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Отбор респондентов был произведён с учётом уравнивания участников исследования по полу в различных поколенческих группах.

Процедура исследования

Респонденту вначале предлагалось выполнить методику MSCEIT и опросник «ЭмИн», после этого на основе методической разработки оценки восприятия и воспроизведения эмоций с использованием аппаратных программных комплексов респонденту на мониторе демонстрировались фотографии-стимулы. Каждая фотография демонстрировалась в течении 5 секунд с перерывом в 3 секунды. Задача респондента состояла в воспроизведении той эмоционально-лицевой экспрессии, название которой дано на подписи к предъявляемому стимульному материалу. Во время демонстрации стимульного материала осуществлялось распознавание эмоциональных выражений респондента с помощью ПО *FaceReader* и детекция движений его глаз с помощью ай-трекера.

Результаты и их обсуждение

После сбора и обработки эмпирических данных был проведён анализ

связи уровня ЭИ с особенностями восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий субъекта.

На первом этапе анализа было проведено сравнение показателей респондентов по шкалам тестов «ЭмИн» и MSCEIT. В целях анализа распределения респондентов по результатам тестов ЭИ было произведено медианное разделение респондентов на «высокую» и «низкую» группу по каждой из шкал – данная группировка включена в фактор «эмоциональный интеллект». Разделение респондентов представлено на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, по результатам интегрального показателя ЭИ (шкалы общего балла) обеих методик наибольшее количество респондентов набрало низкие баллы (т. е. вошло в «низкую» группу), хотя по отдельным шкалам ЭИ (например, «Понимание своих и чужих эмоций», «Контроль экспрессий», «Понимание своих эмоций» «Управление чужими эмоциями»,



Рис. 1. Распределение респондентов на «высокую» и «низкую» группы по уровню ЭИ

«Понимание чужих эмоций» в методике «ЭмИн» и «Понимание и анализ эмоций», «Использование эмоций в решении проблем» и «Идентификация эмоций» в методике MSCEIT) результаты распределения более дифференцированы. Это может говорить о том, что общий уровень ЭИ респондентов не столь велик, однако результаты по отдельным шкалам показывают развитие тех или иных эмоциональных компетенций в соответствии с принципами нормального распределения.

Для проверки гипотезы о связи пола респондента с уровнем его ЭИ были рассчитаны усреднённые показатели ЭИ отдельно для мужчин и для женщин (см. рис. 2).

Анализируя гистограмму на рисунке 2, можно заключить, что по среднему уровню ЭИ мужчины и женщины занимают практически одинаковые позиции, но анализ данных на основе t-критерия Стьюдента, показал значимые различия.

Так, по шкалам MSCEIT «Использование эмоций в решении проблем» ($t = 54,765$; $p = 0,0$) и «ЭмИн» «Понимание своих эмоций» ($t = 16,171$; $p = 0,0$) результаты женщин превосходят результаты мужчин, однако по шкале MSCEIT «Сознательное управление эмоциями» ($t = 5,471$; $p = 0,21$) наблюдается обратная ситуация. Это позволяет нам сделать вывод о связи уровня ЭИ с гендерной принадлежностью субъекта, однако нельзя сделать однозначного вывода о направлении такой связи: женщины лучше понимают своё эмоциональное состояние и более успешны при использовании эмоций для решения проблем, а мужчины являются более преуспевающими при произвольном управлении своими эмоциями.

На втором этапе был проведён анализ результатов восприятия эмоционально-лицевых экспрессий. Акт восприятия эмоций оценивался с помощью анализа способности респон-

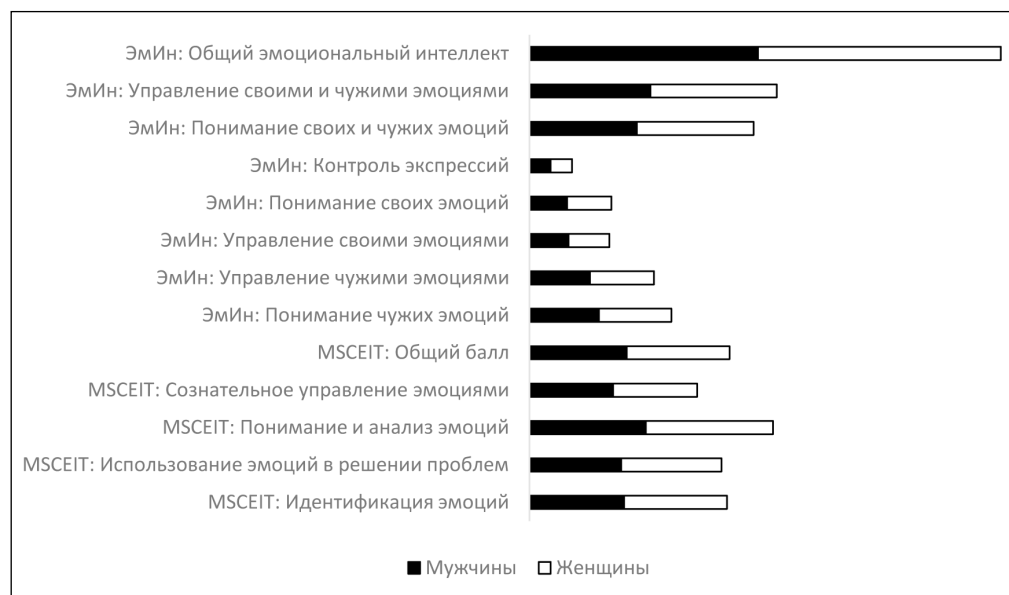


Рис. 2. Средний уровень эмоционального интеллекта у мужчин и женщин

дента совершать фиксации взгляда на той или иной области предъявляемого стимульного материала. Регистрация времени и количества фиксаций осуществлялась с помощью программного комплекса *SMI RED*. Для анализа были отобраны результаты фиксаций респондентов на зоне «Лицо» (сюда вошла область стимула, на котором изображено лицо-эмоция), так как именно в ней сосредоточена информация об эмоционально-лицевой экспрессии, которую субъекту необходимо воспринять. Были подсчитаны средние значения количества фиксаций и среднее время фиксации по двум типам стимулов для каждого респондента. Всего анализу подлежало 52 сравнения: 2 зоны изображения в 2 типах стимула (соответствие и несоответствие) для 13 показателей уровня ЭИ.

В целях выявления различий в восприятии эмоционально-лицевых экспрессий между лицами с низким и высоким уровнем ЭИ был рассчитан критерий U Манна-Уитни. Было выделено 17 сравнений со значимыми различиями, что составило 33% от общего числа сравнений. Во всех 17 ситуациях вне зависимости от различий в предъявляемом материале респонденты с высоким уровнем ЭИ совершили меньшее количество фиксаций на зоне лица либо совершили меньшие по длительности фиксации, чем респонденты с низким уровнем ЭИ. Важно отметить, что наиболее «рабочими» (частотными) оказались шкалы теста MSCEIT (в частности «Использование эмоций в решении проблем» и «Общий балл»), что может свидетельствовать о его большей пригодности при изучении компонента восприятия экспрессий в ЭИ.

Для выявления связи гендерной принадлежности и уровня ЭИ субъекта со способностью воспринимать эмоции был применён метод общей линейной модели. Были получены значимые различия в 7 ситуациях (14% от общего числа).

В 5 ситуациях (72%) женщины с высоким уровнем ЭИ совершили меньшее количество фиксаций на зоне лица либо совершили меньшие по длительности фиксации, чем женщины с низким уровнем ЭИ; у мужчин наблюдается обратная ситуация – респонденты с низким уровнем ЭИ совершили меньшее количество фиксаций на зоне лица либо совершили меньшие по длительности фиксации, чем респонденты с высоким уровнем ЭИ.

Однако в двух ситуациях (28%) наблюдаются иные показатели: высокий уровень ЭИ независимо от пола определяет хорошее качество восприятия эмоций (меньшее количество фиксаций и меньшие по длительности фиксации), а низкий уровень ЭИ определяет плохое качество восприятия эмоций (большее количество фиксаций либо более длительные фиксации). Следует также обратить внимание, что группа мужчин менее дифференцирована в данном разбросе, чем группа женщин.

Таким образом, можно говорить о влиянии (связи) факторов «пол» и «эмоциональный интеллект» на способность к восприятию эмоций: женщины с высоким уровнем ЭИ совершают меньшее количество фиксаций либо меньшие по длительности фиксации на зоне интереса, чем женщины с низким уровнем ЭИ.

На третьем этапе были проанализированы результаты воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий в

зависимости от уровня ЭИ респондента. Под способностью воспроизводить эмоции мы подразумеваем в данном случае умение респондента продемонстрировать мимическое выражение, которое будет распознано программным комплексом *FaceReader* как та или иная базовая эмоция. В качестве меры оценки выраженности эмоции была выбрана интенсивность экспрессии эмоции. Суммарно анализу подлежит 182 сравнения (7 эмоций в 2 типа стимулов (соответствие и несоответствие) для 13 показателей уровня ЭИ).

Для обнаружения различий в воспроизведении эмоционально-лицевых экспрессий был рассчитан критерий U Манна-Уитни. В результате анализа в 45 сравнениях (25% от общего числа) получены значимые различия в воспроизведении эмоционально-лицевых экспрессий между лицами с низким и высоким уровнем ЭИ. Во всех ситуациях респонденты с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции лучше, чем респонденты с низким уровнем ЭИ. Кроме того, можно заметить, что наибольшее количество ситуаций различия было связано со шкалами «Сознательное управление эмоциями» в тесте MSCEIT (14 ситуаций – 31%) и «Контроль экспрессий» в тесте «ЭМИн» (10 ситуаций – 22%), что полностью соответствует концептуальному содержанию этих шкал. Наибольшее количество различий получено в ситуации экспрессии радости (24 ситуации – 54%), что может быть объяснено лёгкостью в произвольной демонстрации этой базовой эмоции.

Для обнаружения связи гендерной принадлежности и уровня ЭИ субъекта со способностью воспроизводить эмоции был применён метод общей

линейной модели – получены значимые различия в 60 ситуациях сравнения (что составило 33% от общего числа). В 41 ситуации (68%) женщины с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции лучше, чем женщины с низким уровнем ЭИ. У мужчин наблюдается обратная ситуация: мужчины с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции хуже, чем мужчины с низким уровнем ЭИ. Противоположная ситуация соответствия уровня ЭИ качеству воспроизведения эмоций у мужчин и несоответствия у женщин наблюдается лишь в 7 ситуациях (4%).

В 6 ситуациях (3%) наблюдается однонаправленное соответствие уровня ЭИ качеству воспроизведения эмоций у мужчин и у женщин: высокий уровень ЭИ соответствует хорошему воспроизведению эмоций, а низкий уровень ЭИ – плохому. В 6 ситуациях (3%) наблюдается обратная ситуация: высокий уровень ЭИ независимо от пола определяет плохое качество воспроизведения эмоций, а низкий уровень ЭИ определяет хорошее качество воспроизведения эмоций. Однако следует обратить внимание, что в 3 ситуациях (1,6%) разница у высокой и низкой групп мужчин гораздо значительнее, чем у женщин.

Таким образом, можно говорить о связи факторов «пол» и «эмоциональный интеллект» со способностью к воспроизведению эмоций. Получено, что женщины с высоким уровнем ЭИ воспроизводят эмоции лучше, чем женщины с низким уровнем ЭИ, у мужчин же преобладает обратная тенденция.

Кроме того, важно отметить, что полученные связи особенностей восприятия и воспроизведения эмоциональ-

но-лицевых экспрессий с уровнем ЭИ оказались стабильными и в ситуации соответствия, и в ситуации несоответствия вербального и невербального компонентов стимульного материала. При этом одним из направлений дальнейших исследований на основе полученных данных предполагается изучение особенностей восприятия и воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий в зависимости от соответствия / несоответствия вербального и невербального материала в предъявляемых стимулах.

Выводы

Выявлено, что респонденты с высоким уровнем ЭИ совершали меньшее количество фиксаций на зоне лица либо совершали меньшие по длительности фиксации, чем респонденты с низким уровнем ЭИ. Это свидетельствует о сравнительно высокой скорости восприятия данными людьми эмоционально-окрашенного изображения. В ситуации межличностной коммуникации лица с высоким ЭИ быстрее опознают эмоциональные проявления партнёра по общению. Это может быть особенно важно, например, при переговорах, когда один из партнёров «выдаёт» своё истинное состояние или отношение к ситуации через «микровыражение» эмоции, которое важно успеть опознать и корректно интерпретировать.

Также респонденты с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции лучше,

чем респонденты с низким уровнем ЭИ. Это свидетельствует о больших возможностях точно демонстрировать и передавать партнёру по коммуникации своё эмоциональное состояние, корректно воспроизводить именно ту эмоциональную экспрессию, которая точно соответствует текущему моменту взаимодействия.

Установлена связь между полом и уровнем ЭИ субъекта при восприятии и воспроизведении эмоционально-лицевых экспрессий: в подавляющем большинстве случаев (68%) женщины с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции лучше, чем женщины с низким уровнем ЭИ. У мужчин наблюдается обратная ситуация: мужчины с высоким уровнем ЭИ воспроизводили эмоции хуже, чем мужчины с низким уровнем ЭИ. В ситуациях же, когда у мужчин и у женщин уровень ЭИ совпадал с качеством воспроизводимой эмоционально-лицевой экспрессии, экспрессии у женщин были более «чистыми» (т. е. без добавления каких-либо иных экспрессий), чем у мужчин.

Таким образом, обнаружены различия в восприятии и воспроизведении эмоций лицами с разным уровнем эмоционального интеллекта, а также показано успешное совместное применение субъективных самоотчётных методик измерения уровня ЭИ и объективных аппаратно-программных комплексов по распознаванию эмоций и детекции глазодвигательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности. 2004. Т. 6. С. 22–26.

3. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб., 2002. 512 с.
4. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 131–140.
5. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблемы общения в психологии. М., 1981. С. 121–132.
6. Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. М., 2012. 341 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.; Владимир, 2009. 478 с.
8. Демидов А.А., Жегалло А.В. Оборудование SMI для регистрации движений глаз: тест-драйв // Экспериментальная психология. 2008. Т. 1. № 1. С. 149–159.
9. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2009. 464 с.
10. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. – С. 29–36.
11. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж, Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–24.
12. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: сб. науч. тр. / под ред. Д.В. Люсина. М., 2008. С. 308–331.
13. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. М., 1962. 139 с.
14. Шабалина В.А. Половые различия восприятия эмоций по лицевой экспрессии при алекситимии [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. 2017. Т. 5. № 3 (17). URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 17.07.2018).
15. Экман П. Психология эмоций. СПб., 2010. 334 с.
16. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicotethema. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
17. Chentsova-Dutton Y.E., Tsai J.L. Self-focused attention and emotional reactivity: the role of culture // Journal of Personality and Social Psychology. 2010. № 98 (3). P. 507–519.
18. Cholz M., Fernandez-Abascal E.G. Recognition of emotional facial expressions: the role of facial and contextual information in the accuracy of recognition // Psychological reports, 2012. № 110 (1). P. 338–350.
19. D'Arcey T., Johnson M., Ennis M. Assessing the Validity of FaceReader Using Facial Electromyography [Электронный ресурс] Proceedings of APS 24th annual meeting – 2012. URL: <http://www.darcey.us/pdf/facereader.pdf> (Дата обращения: 1.11.2018).
20. Den Uyl M.J., Kuilenburg H. van. The FaceReader: Online Facial Expression Recognition [Электронный ресурс] Proceedings of Measuring Behavior 2005, Wageningen, The Netherlands, August 30 – September 2, 2008. pp. 589–590 URL: http://www.vicarvision.nl/pub/fc_denuyl_and_vankuilenburg_2005.pdf (Дата обращения: 1.11.2018).
21. Hong L.C., Chaudhuri A. What determines whether faces are special? // Visual Cognition. 2003. Vol. 10. Iss. 4. P. 385–409.
22. Kendon A. Some functions of gaze-direction in social interaction // Acta Psychologica. 1967. Vol. 26. P. 262–263.

REFERENCES

1. Andreeva I.N. [The story of the concept "emotional intelligence" development]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 5, pp. 83–95.
2. Andreeva I.N. [The concept and structure of emotional intelligence]. In: *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy mental'nosti* [Socio-psychological problems of mentality], 2004, vol. 6, pp. 22–26.
3. Barabanshchikov V.A. *Vospriyatie i sobytie* [Perception and event]. Saint Petersburg, 2002. 512 p.
4. Barabanshchikov V.A., Malkova T.N. [The dependence of the accuracy of the identification of the face expression from the localization of facial manifestations]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 5, pp. 131–140.
5. Barabanshchikov V.A., Malkova T.N. [Study of perception of emotional state by the person's expression]. In: *Problemy obshcheniya v psikhologii* [Problems of communication in psychology]. Moscow, 1981, pp. 121–132.
6. Barabanshchikov V.A. *Ekspressii litsa i ikh vospriyatie* [The person's expressions and their perception]. Moscow, 2012. 341 p.
7. Goulman D. Emotional intelligence (Russ ed.: Isaeva A.P., transl. Emotsional'nyi intellekt. Moscow, Vladimir, 2009. 478 p.).
8. Demidov A.A., Zhegallo A.V. [SMI machinery for the registration of eye movements: a test drive]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2008, vol. 1, no. 1, pp. 149–159.
9. Izard K. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of emotions]. St. Petersburg, 2009. 464 p.
10. Lyusin D.V. [Modern representations of emotional intelligence]. In: Lyusin D.V., Ushakov D.V. ed. *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research], Moscow, 2004, pp. 29–36.
11. Roberts R.D., Matthews J., Zeidner M., Lyusin D.V. [Emotional intelligence: theory, measurement and application in practice]. In: *Psikhologiya: Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki* [Psychology: The Journal of the Higher School of Economics], 2004, vol. 1, no. 4, pp. 3–24.
12. Sergienko E.A., Vetrova I.I. [Emotional intelligence: a model structure test (MSCEIT V2.0), Russian adaptation]. In: Lyusin D.V., ed. *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from processes to measurements]. Moscow, 2008, pp. 308–331.
13. Simonov P.V. *Metod K.S. Stanislavskogo i fiziologiya emotsii* [K.S. Stanislavsky's method and physiology of emotion]. Moscow, 1962. 139 p.
14. Shabalina V.A. [Sex differences in the perception of emotions by facial expressions in alexithymia]. In: *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika* [Clinical and medical psychology: research, training, practice], 2017, vol. 5, no. 3 (17). Available at: <http://medpsy.ru/climp> (accessed: 17.07.2018).
15. Ekman P. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of emotions]. St. Petersburg, 2010. 334 p.
16. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicotethema*, 2006, vol. 18, pp. 13–25.
17. Chentsova-Dutton Y.E., Tsai J.L. Self-focused attention and emotional reactivity: the role of culture. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, no. 98 (3), pp. 507–519.
18. Cholz M., Fernandez-Abascal E.G. Recognition of emotional facial expressions: the role of facial and contextual information in the accuracy of recognition. In: *Psychological reports*, 2012, no. 110 (1), pp. 338–350.
19. D'Arcey T., Johnson M., Ennis M. Assessing the Validity of FaceReader Using Facial Electromyography. In: *Proceedings of APS 24th annual meeting*. 2012. URL: <http://www.darcey.us/pdf/facereader.pdf> (Дата обращения: 1.11.2018).

20. Den Uyl M.J., Kuilenburg H. van. The FaceReader: Online Facial Expression Recognition. In: *Proceedings of Measuring Behavior 2005, Wageningen, The Netherlands, August 30 – September 2, 2008*. pp. 589–590 URL: http://www.vicarvision.nl/pub/fc_denuyl_and_vankuilenburg_2005.pdf (1.11.2018).
21. Hong L.C., Chaudhuri A. What determines whether faces are special? In: *Visual Cognition*, 2003, vol. 10, iss. 4, pp. 385–409.
22. Kendon A. Some functions of gaze-direction in social interaction. In: *Acta Psychologica*, 1967, vol. 26, pp. 262–263.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Солдатова Галина Уртанбековна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО;
e-mail: soldatova.galina@gmail.com;

Гасимов Антон Фаритович – психолог лаборатории психологии профессии и конфликта факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова;
e-mail: gasimov.anton@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Galina U. Soldatova – Corresponding Member of RAE, Ph.D. in Psychology, Associate Professor at Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
e-mail: soldatova.galina@gmail.com;

Anton F. Gasimov – psychologist of the Laboratory of profession and conflict, Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
e-mail: gasimov.anton@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Солдатова Г.У., Гасимов А.Ф. Особенности восприятия и воспроизведения эмоций у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 62–73.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-62-73

FOR CITATION

Soldatova G.U., Gasimov A.F. Features of perception and reproduction of emotions by persons with different level of emotional intelligence. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 62–73.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-62-73

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-74-91

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ

Степанова Н.А.*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа №1360»**107564, г. Москва, ул. Краснобогатyrская, д. 21А, Российская Федерация*

Аннотация. Свобода как психический феномен рассматривается в отечественных и зарубежных исследованиях преимущественно сквозь призму концепции самодетерминации, что сводит суть психологической свободы к достижению высокоорганизованной самоуправляемой успешной личности, оставляя без внимания её духовные основания и возрастные особенности развития. В результате эмпирического исследования, проведённого с помощью блока методик, направленного на изучение возрастных особенностей развития психологической свободы личности, показано, что проявления психологической свободы претерпевают изменения от подросткового к студенческому возрасту. Они зависят от преобладающего вида свободы, а виды психологической свободы имеют разные ведущие компоненты, определяющие её проявления и согласованность структурных компонентов. Показано, что с возрастом усиливаются различия между видами психологической свободы благодаря постепенному развитию структурных компонентов свободы. Выявлено, что внутренний вид свободы отличают равномерность, согласованность развития её компонентов при стабильно высокой духовности.

Ключевые слова: психологическая свобода, внутренняя свобода, структура свободы, духовность, личность.

AGE FEATURES OF PSYCHOLOGICAL FREEDOM OF THE INDIVIDUAL

N. Stepanova*State Budget Educational Institution of the city of Moscow Secondary School № 1360
21A, Krasnobogatyrskaya ul., Moscow, 107564, Russian Federation*

Annotation. Freedom, as a mental phenomenon, is considered in domestic and foreign studies mainly through the prism of the concept of self-determination, which reduces the essence of psychological freedom to reaching the state of a highly organized self-governing successful personality, ignoring its spiritual foundations and age-related features of development. As a result of empirical research aimed at studying the age-specific features of the development of psychological freedom of the individual, it is shown that the manifestations of psychological freedom undergo changes from adolescence to student age and depend on the prevailing type of freedom. Besides, it is stated that different types of psychological freedom have different leading components that determine its manifestations and consistency of structural components. It

is shown that with age the differences between different types of psychological freedom are increasing due to the gradual development of different structural components of freedom, and only the inner form of freedom is characterized by uniformity, consistency of development of its components with a consistently high spirituality.

Key words: psychological freedom, internal freedom, structure of freedom, spirituality, personality.

Введение

Свобода как психическая реальность широко представлена в отечественных исследованиях (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.) и в работах зарубежных авторов (Р. Мэй, Э. Фромм, И. Ялом, В. Франкл и др.), в которых раскрываются суть и содержание внутренней психологической свободы, направленной на всестороннее развитие личности через осознанное и осмысленное управление собственной жизнью.

Однако понимание свободы в современной психологической науке во многом стало созвучно искажённым на западный манер духовно-нравственным ориентирам, позволяющим рассматривать свободу как ничем не ограниченное самовыражение и пропаганду «социальных болезней личности» (социальная наркомания, социальная шизофрения, социальная мифология и инфантилизм, субъективизм функционирования общества и человека, социальное слабоумие и моральный идиотизм, терроризм, социально-психологические зависимости), приводящих не к свободному, а к зависимому поведению [2, с. 40].

В нашей стране это во многом обусловлено особенностями социально-экономической ситуации. Утрата духовного содержания личности и её духовной памяти в период кризиса 90-х гг.

не прошла бесследно. Социокультурная неопределённость вызвала искажение нравственного содержания внутренней свободы, а отсутствие корректных психологических ориентиров полноценного свободного личностного развития превратило свободу в произвол. Свобода предстала самоцелью, стоящей в услужении гедонизму, эгоизму, цинизму и потребительству, и, несмотря на духовный подъём, наблюдающийся в последнее десятилетие, искажённое понимание свободы всё ещё очень распространено, что существенно затрудняет изучение данного феномена.

Таким образом, проблема свободы нуждается в дополнительных исследованиях её духовных оснований, поскольку сведение сути свободы к достижению высокоорганизованной самоуправляемой успешной личности на западный манер делает понимание свободы односторонним и ограниченным. Возрастной аспект недостаточно изучен, не показано развитие внутренней психологической свободы и не описана её структура, что составляет **проблему исследования**.

Теоретический анализ проблемы

В отечественной психологической науке развёрнутое и детальное описание содержания внутренней психологической свободы человека находим у Л.С. Выготского, который развитие человека сводил к его самоосвобож-

дению [6]. В его работах понимание свободы как прижизненно развивающейся способности включает возможность встать над ситуацией и над собственным аффектом соответственно [7], способность к осознанному и осмысленному движению в жизненном пространстве посредством речевого мышления с целью максимальной реализации имеющихся возможностей и достижения общего блага [6; 7; 9].

Одним из наиболее выдающихся приемников подхода Л.С. Выготского была Л.И. Божович. Вслед за своим учителем исследовательница видела в развитии личности движение к свободе, к независимости от влияния окружения, проявляющееся в способности самостоятельно управлять своим поведением, деятельностью и психическим развитием в целом [4].

Л.И. Божович впервые выделила онтогенетические этапы развития внутренней свободы, в качестве которых выступают сменяющие друг друга в кризисные периоды новообразования, и описала этапы развития механизма обретения внутренней свободы – воли [5].

В рамках нашего исследования важно рассмотреть положения подхода Л.И. Божович о том, что свободной является только гармоническая, внутренне согласованная личность, опирающаяся на приоритет общечеловеческих ценностей [4].

Имеющееся наследие Л.С. Выготского и Л.И. Божович задало крайне значимый вектор современных исследований в области психологии свободы: многие отечественные авторы рассматривают свободу как динамическое явление сознательной и осмысленной саморегуляции и самоуправления [8; 10; 12; 21; 23].

Следует отметить, что духовные основания свободы, отмеченные Л.И. Божович, остались без должного внимания исследователей.

Большинство современных отечественных авторов изучают свободу преимущественно в рамках концепции самодетерминации, которая понимается как некий разумный баланс между свободой и ответственностью [12; 13; 22]. Свобода рассматривается как целенаправленная саморегулируемая активность [4; 7; 9; 12; 21], в основе которой субъектность [8, 17], а ведущий механизм её развития – самодетерминация [21].

Отдельные отечественные авторы говорят о значимой роли высших духовных ценностей в обретении истинной внутренней свободы. Так, Д.К. Абдуназарова, Е.И. Белоус, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев отмечают, что только ориентация на общечеловеческие культурные ценности в противовес узколичностным даёт возможность свободы выбора [1; 3; 14; 20]. В исследованиях К.В. Карпинского выделяется приоритет самотрансцендентных ценностей как один из ведущих факторов, снижающих вероятность смысловозниженного кризиса и способствующих свободному развитию и самовыражению [11]. Можно отметить, что исследования авторов немногочисленны и не раскрывают в полной мере особенностей процесса самоосвобождения на основе духовности, его возрастного аспекта.

В зарубежной психологии основные положения концепции внутренней свободы раскрыты в работах таких психологов-экзистенциалистов, как Р. Мэй, Э. Фромм, И. Ялом, В. Франкл и др. В их исследованиях

свобода рассматривается как фундаментальная характеристика человеческого существования, проявляющаяся в ответственном и осознанном выборе направления своей жизни и своего развития [15], основанном на постижении человеком сути своего существования – своего экзистенциального Я, отделённого от всех конкретных характеристик и атрибутов, с которыми человек себя отождествляет [23].

В зарубежных исследованиях роли духовности в процессе выбора направления своего развития описывается, что обрести истинную свободу можно только при совпадении внутренних побуждений с общечеловеческими нравственными ценностями, подразумевающим искреннее желание делать добро [24; 26; 27].

Наиболее полно данная идея раскрыта в концепции димензиональной онтологии В. Франкла. В модели человека В. Франкла вертикаль духовного противопоставлена плоскости психофизического. Именно духовное, по мнению В. Франкла, делает из человека Человека, являясь высшим уровнем саморегуляции. К духовному (ноозитическому) измерению автор относит такие явления, как самодистанцирование и самотрансценденцию, чувство ценностей, принятие решений, волю, феномены совести, творчества, любви, религиозности, понимание мира и т. п. [19]. Важным для нас является положение о том, что, осваивая пространство свободы, человек опирается в первую очередь не на разум, не на развитое самосознание, а на совесть, т. е. на духовное начало, которое есть даже у ребёнка, но в силу возрастных особенностей развития самосознания может быть частично заблокировано и

становится всё более доступным с течением жизни.

Подавляющее большинство современных зарубежных авторов рассматривают свободу в рамках концепции самодетерминации [15; 25; 28; 29]. В современных исследованиях широко представлен возрастной аспект её развития, показано, что подростковый возраст является сензитивным периодом формирования и развития самодетерминации [22; 25; 28; 29; 30], имеется большое количество различных программ, тренингов, техник и приёмов, направленных на развитие эффективной самодетерминации у подростков и юношей как в рамках школьного образования, так и в дополнительном образовании, общественных движениях, секциях, клубах по интересам. Цель таких программ – развитие личности, способной самостоятельно и эффективно добиваться жизненных целей, самореализовываться, сознательно и разумно управлять своей жизнедеятельностью и поведением [23; 25; 28; 30], но о развитии духовности как основы свободы и самодетерминации речи не идёт.

Таким образом, и духовное содержание психологической свободы, и возрастные особенности её развития освещены в современных исследованиях недостаточно. Следует обратить внимание на имеющиеся противоречия. В ряде исследований говорится о ведущей роли духовно-нравственных оснований в процессе личностного роста и развития, начиная ещё с дошкольного возраста [4; 5; 16; 20; 26], что, как писала Л.И. Божович, приводит к закономерному развитию и смене возрастных новообразований – поэтапному самоосвобождению личности [4], но

отдельные авторы настаивают на том, что духовный компонент свободы может проявляться только у зрелой личности на высшем уровне развития её самосознания [21]. Данные противоречия подчёркивают актуальность дальнейших исследований в области психологии свободы, прежде всего её возрастного аспекта и роли духовных оснований.

Мы разделяем позицию Л.С. Выготского о свободе как о ведущей характеристике всего психического развития человека, позицию Л.И. Божович о самоосвобождении как главной цели личностного роста и развития, об осознанном и осмысленном направлении собственной психической активности как основном содержании свободы, позиционируемом в отечественной и зарубежной экзистенциальной психологии, и выделяем духовность в качестве основного механизма развития и проявления психологической свободы.

В данной связи под **духовностью** мы понимаем устойчивое по сути, открытое и подвижно-динамическое по характеру образование, имеющее уникальное когнитивно-ценностное содержание, определяемое ориентацией на высшие трансцендентные аксиологические доминанты (Истину, Добро, Красоту), регулирующие поведение и деятельность человека и отражающие его внутреннее состояние удовлетворённости, радости, спокойствия, открытости и любви к миру, обусловленное пониманием собственного назначения и места в нём [18].

Внутренняя психологическая свобода рассматривается как психическое явление, отражающее сознательный выбор высших духовных ценностей и смыслов в качестве детерминант лю-

бых социальных интенций личности, позволяющее поддерживать гармоничные отношения с людьми и миром и обеспечивающее устойчивость к воздействию любых неблагоприятных факторов.

Программа исследования

Цель исследования – изучение возрастных особенностей развития психологической свободы личности.

Задачи исследования:

- 1) выявить различия представлений подростков, старших школьников и студентов о свободе;
- 2) определить особенности проявления разных видов психологической свободы в разных возрастах;
- 3) описать возрастные особенности развития видов психологической свободы и её структурных компонентов.

Гипотезы исследования:

- 1) возрастные особенности проявления психологической свободы личности претерпевают изменения от подросткового к студенческому возрасту и зависят от преобладающего вида свободы;
- 2) разные виды психологической свободы имеют ведущие компоненты, определяющие её проявления и согласованность структурных компонентов.

Методы, методики, процедура исследования:

1. Мини-сочинение на тему «Свобода личности». Испытуемым было предложено написать собственное определение свободы. По итогам контент-анализа фиксировались определения свободы, на основании которых выделялись виды свободы (внешняя, внутренняя, смешанная).

Контент-анализ анкет позволил выделить 13 групп представлений ис-

пытуемых о свободе, 6 из которых соответствуют внешнему виду понимания свободы, характеризующему «свободу от», 7 – внутреннему, характеризующему «свободу для». Часть определений отражала и внешний, и внутренний вид свободы. Они были определены как смешанный вид психологической свободы.

Данные группы и виды свободы выделены на основе экспертной оценки результатов анкетирования. Группу экспертов составили 7 педагогов высшей категории, 2 из которых имеют учёную степень кандидата педагогических наук, 1 – доктора педагогических наук; 2 педагога работают и в сфере общего, и в сфере высшего образования, 5 педагогов – в сфере общего образования.

На основе экспертной оценки внешних вид свободы составили следующие группы: 1 – свобода как произвол и вседозволенность; 2 – свобода как отсутствие рамок, границ, преград, препятствий; 3 – свобода как независимость от людей; 4 – свобода как полная независимость от кого-либо, чего-либо; 5 – свобода как возможность самому выбирать цели, ценности, приоритеты; 6 – свобода как возможность открытого выражения мыслей, чувств. К внутренней свободе отнесены следующие группы: 1 – свобода в рамках законодательства РФ; 2 – свобода, не ограничивающая свободы других; 3 – свобода как полное понимание и принятие себя; 4 – свобода как творчество и адекватное самовыражение; 5 – свобода как осознанное управление своей жизнью и ответственность; 6 – свобода как внутренняя гармония с миром; 7 – полная свобода недостижима, опасна и не нужна.

2. Методика «Определение доминирующей направленности личности подростка» И.Д. Егорычевой для определения уровня гуманистической, эгоцентрической, депрессивной и суицидальной направленности личности.

3. Методика «Друг-советчик – 2» (вариант для студентов) и «Друг-советчик – 3» (вариант для подростков и старших школьников) Е.К. Веселовой, С.А. Черняевой для определения уровня выраженности нравственности и совести.

4. Методика «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова для определения общего уровня развития системы самоуправления.

5. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салиховой для определения уровня развития системной рефлексии, интроспекции, квазирефлексии.

6. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина для выявления общего уровня развития эмоционального интеллекта.

7. Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой для выявления общего уровня сформированности жизнестойкости.

8. Опросник автономии О.А. Карбановой, Н.Н. Поскрёбышевой для выявления уровня развития таких видов автономии, как эмоциональная, когнитивная, ценностная и поведенческая.

9. Шкала субъективного счастья (ШСС) С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина для выявления уровня субъективного переживания счастья.

10. Шкала удовлетворённости жизнью (ШУДЖ) Э. Диннера в адаптации

Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина для выявления уровня удовлетворённости жизнью.

11. Методика «Готовность к само-развитию» В.Л. Павлова для выявления общего уровня стремления к само-развитию.

12. Методика исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой для выявления значимости внешних и внутренних ценностей.

13. Методика «Волевые качества» Т.И. Шульги для определения общего уровня развития волевых качеств.

По итогам теоретического анализа литературы нами были выделены следующие структурные компоненты свободы:

1) духовность, включающую направленность личности, нравственность, совесть, ведущие ценности;

2) самоуправление и устойчивость, включающие самоуправление, волевые качества, жизнестойкость;

3) понимание себя и других, включающее рефлекссию, интроспекцию, квазирефлексию, эмоциональный интеллект;

4) автономия и саморазвитие, включающие эмоциональную, когнитивную, ценностную и поведенческую автономию и саморазвитие;

5) удовлетворённость жизнью, включающую субъективное переживание счастья и жизненное благополучие.

В исследовании приняли участие 329 испытуемых: 105 подростков в возрасте 14 лет (47 юношей, 58 девушек), 102 старших школьника в возрасте 17 лет (63 юноши и 39 девушек), 122 студента в возрасте 19–21 года (32 юноши и 90 девушек).

Статистические критерии:

Анализ данных проводился в программе IBM SPSS. 19. Использовался критерий Колмогорова-Смирнова (для проверки распределения на нормальность), критерий хи-квадрат Пирсона, однофакторный и двухфакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования

Результаты эмпирического исследования показали, что между подростками, старшими школьниками и студентами есть существенные различия в понимании свободы. С помощью критерия хи-квадрат Пирсона было установлено, что 74% подростков выделяют внешний вид свободы, 15% – выделяют внутренний и только 11% – смешанный; среди старших школьников 55% отдают предпочтение внешнему виду свободы, 20% – внутреннему, и 25% – смешанному; среди студентов 49% предпочитают внешний вид, 18% – внутренний и 33% – смешанный (выявлены статистически значимые различия, при $p < 0,01$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с возрастом значимость внешнего вида свободы снижается, а значимость смешанного вида свободы возрастает. Внутренний вид свободы активнее проявляется в старшем школьном возрасте, в студенческом возрасте существенно выделяется смешанный.

Таким образом, представление о свободе как о явлении психической реальности, составляющей внутреннего мира человека, «свободе для», возникает преимущественно в старшем школьном возрасте. Подростки в силу возрастных особенностей в основном понимают свободу как освобождение

от внешних ограничений, требований, запретов, от контроля взрослых, хотя бы показать окружающим свою самостоятельность и независимость «от» чего-либо, кого-либо. В старшем школьном возрасте молодые люди всё чаще задумываются об отдалённых жизненных планах, перспективах, выборе профессии. Происходит осознание неотвратимости влияния различных внешних ограничений на человека, живущего в обществе и для общества, и выбор в пользу внутреннего вида свободы. Это подтверждает дальнейший статистический анализ.

С помощью критерия хи-квадрат Пирсона установлено, что подростки чаще стремятся к свободе выражения мыслей и чувств (18%), что отражает внешний вид свободы ($p < 0,05$); старшие школьники чаще утверждают, что полная свобода невозможна и не нужна (6%), и это говорит о понимании значимости внутреннего вида свободы ($p < 0,01$); студенты, с одной стороны, чаще стремятся к внешней независимости от кого-либо, чего-либо (21%), с другой стороны, – к внутренней свободе, связанной с осознанием и принятием себя (15%), осознанным управлением собственной жизнью и ответственностью (13%). Выявлены статистически значимые различия, при $p < 0,01$. Это подтверждает значимость смешанного вида свободы для студентов.

К студенческому возрасту представление о свободе существенно дифференцируется: внутренний вид свободы понимается гораздо глубже и многограннее, но и потребность во внешнем виде свободы проявляется достаточно сильно. Это противоречие составляет суть смешанного вида свободы, которая заключается в понимании ответ-

ственности за близких, за собственные поступки, поведение, необходимости считаться со свободой других в сочетании с выраженной потребностью дистанцироваться от окружающих, проявить свою самостоятельность и самодостаточность.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил определить существенные различия в развитии компонентов свободы в зависимости от вида свободы (табл. 1).

В таблице 1 показано, что при внешнем виде свободы лучше развита способность к самоуправлению, волевые качества и поведенческая автономия в сравнении со смешанным видом свободы (выявлены статистически значимые различия, при $p < 0,05$), но при внешнем виде свободы наиболее низкие нравственность и совесть, стремление к саморазвитию, высокие эгоистическая направленность личности, интерес к внешним ценностям (выявлены статистически значимые различия, при $p < 0,01$), ниже эмоциональная автономия и эмоциональный интеллект ($p < 0,05$), чего не наблюдается при других видах свободы.

Внутренний вид свободы от двух других отличает наиболее развитые нравственность и совесть, выраженное стремление к саморазвитию, наиболее высокий уровень переживания счастья и жизненного благополучия ($p < 0,01$), предпочтение внутренних ценностей, более высокая жизнестойкость ($p < 0,05$). При внутреннем виде свободы лучше, чем при смешанном, развита способность к самоуправлению и волевые качества ($p < 0,05$), лучше, чем при внешнем виде, развит эмоциональный интеллект и эмоциональная автономия ($p < 0,05$).

Таблица 1.

Различия развития компонентов психологической свободы
в зависимости от вида свободы

Компоненты свободы		Виды свободы	Критерий Шеффе	Значимость (p)
Духовность	Нравственность	Внутренний – Внешний	6,11	0,000**
		Внутренний – Смешанный	5,80	0,005**
		Смешанный – Внешний	3,24	0,043*
	Совесьть	Внутренний – Внешний	5,86	0,001**
		Внутренний – Смешанный	5,56	0,004**
	Внутренние ценности	Внутренний – Внешний	3,67	0,023*
		Внутренний – Смешанный	3,14	0,034*
Самоуправление и устойчивость	Самоуправление	Внешний – Смешанный	2,11	0,026*
		Внутренний – Смешанный	2,03	0,028*
	Жизнестойкость	Внутренний – Внешний	2,98	0,048*
		Внешний – Смешанный	3,60	0,021*
	Волевые качества	Внешний – Смешанный	2,15	0,031*
		Внутренний – Смешанный	3,11	0,019*
Автономия и саморазвитие	Эмоциональная автономия	Внутренний – Внешний	2,67	0,022*
		Смешанный – Внешний	2,73	0,021*
	Поведенческая автономия	Внешний – Смешанный	2,22	0,034*
		Внутренний – Внешний	6,43	0,000**
	Саморазвитие	Внутренний – Смешанный	6,10	0,004**
		Смешанный – Внешний	4,80	0,045*
Понимание себя и других	Системная рефлексия	Смешанный – Внешний	3,80	0,024*
		Смешанный – Внутренний	3,66	0,028*
	Квазирефлексия	Смешанный – Внешний	3,24	0,031*
		Смешанный – Внутренний	3,73	0,026*
	Интроспекция	Смешанный – Внешний	3,64	0,029*
		Смешанный – Внутренний	3,20	0,036*
Удовлетворённость жизнью	Счастье	Внутренний – Внешний	4,33	0,003**
		Внутренний – Смешанный	4,89	0,000**
		Внешний – Смешанный	2,40	0,042*
	Жизненное благополучие	Внутренний – Внешний	4,56	0,006**
		Внутренний – Смешанный	4,88	0,000**
		Внешний – Смешанный	2,56	0,041*

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

Смешанный вид свободы отличается от внешнего и внутреннего видов более развитая системная рефлексия, интроспекция и квазирефлексия ($p < 0,05$), более высокое, чем при внешнем виде свободы, стремление к саморазвитию

($p < 0,01$), нравственность, эмоциональный интеллект и эмоциональная автономия ($p < 0,05$). Однако смешанный вид свободы характеризуется наиболее низким самоуправлением, волевыми качествами и жизнестойкостью, переживанием счастья и жизненного благополучия ($p < 0,05$).

Полученные результаты позволили охарактеризовать разные виды психологической свободы. Внешний вид свободы благодаря высокому развитию компонента самоуправления и устойчивости способствует эффективной реализации жизненных целей и планов, но недостаточное проявление духовного компонента говорит о том, что связаны эти цели преимущественно с приобщением к внешним атрибутам успешности и состоятельности в обществе (роскошь, власть, достаток, внешняя привлекательность), которых человек готов добиться любой ценой, с потреблением, а не созиданием, с нивелированием ценности другого и общечеловеческих ценностей в целом.

Смешанный вид свободы отличается высоко развитый компонент, связанный с пониманием себя и других, при крайне низком самоуправлении и жизнестойкости, что говорит о выраженном стремлении к самоанализу, уходу в размышления и фантазирование на фоне пассивности в реальных действиях. Нереализованность жизненных целей и смыслов снижает ощущение счастья и стрессоустойчивость. Причиной недостаточной активности может выступать внутренняя борьба мотивов, когда стремление к внешней «свободе от» не находит должного продуктивного сочетания со стремлением к внутренней «свободе для».

Только внутренний вид свободы отличается гармоничность и согласованность её содержания: развитая духовность позволяет ставить конструктивные созидательные цели, развитая система самоуправления и воля – эффективно их добиваться, высокая жизнестойкость и оптимизм – поддерживать стабильно высокий уровень работоспособности, продуктивности и удовлетворённости жизнью, развитый эмоциональный интеллект и эмоциональная автономия позволяют поддерживать благоприятные взаимоотношения с окружающими, высокое стремление к саморазвитию способствует личностному росту и самоактуализации.

Полученные результаты показывают, что существенные различия между видами свободы проявляются на уровне всех её структурных компонентов. Каждый вид свободы отличается высокое развитие отдельных компонентов, определяющих проявления данного её вида. Внешний вид свободы характеризует высокое развитие самоуправления, волевых качеств и автономии при низком развитии остальных компонентов, и прежде всего крайне низкой духовности. Смешанный вид свободы отличается высокое развитие системной рефлексии, эмоционального интеллекта при низком самоуправлении, жизнестойкости и переживании жизненного благополучия и счастья. И только внутренний вид свободы отличается равномерность и гармоничность развития всех структурных компонентов, ведущие позиции среди которых занимает духовность. В данном случае можно говорить о ведущей роли разных структурных компонентов в развитии разных видов психологической свободы личности.

Важно отметить, что различия между видами психологической свободы активно проявляются только со старшего школьного возраста и максимально выражены у студентов, о чём свидетельствует двухфакторный дисперсионный анализ (табл. 2).

Таблица 2.
Возрастные различия развития компонентов психологической свободы в зависимости от вида свободы

Возраст	Компоненты свободы	Виды свободы	Критерий Шеффе	Значимость (p)
Подростки	Нравственность	Внутренний – Внешний	2,35	0,024*
		Внутренний – Смешанный	2,13	0,035*
	Совесть	Внутренний – Внешний	3,14	0,015*
		Внутренний – Смешанный	1,97	0,038*
	Эгоцентрическая направленность	Внешний – Внутренний	1,44	0,023*
		Внешний – Смешанный	1,25	0,036*
	Квазирефлексия	Смешанный – Внешний	3,36	0,041*
		Смешанный – Внутренний	3,49	0,033*
Старшие школьники	Счастье	Внутренний – Внешний	2,48	0,035*
		Внутренний – Смешанный	2,30	0,037*
	Нравственность	Внутренний – Внешний	4,88	0,005**
		Смешанный – Внешний	2,43	0,034*
	Совесть	Внутренний – Внешний	5,98	0,009**
		Смешанный – Внешний	1,88	0,046*
	Внутренние ценности	Внутренний – Внешний	6,14	0,003**
		Смешанный – Внешний	3,31	0,021*
	Эгоцентрическая направленность	Внешний – Внутренний	4,18	0,005**
		Внешний – Смешанный	2,40	0,041*
	Самоуправление	Внутренний – Внешний	1,76	0,030*
		Внешний – Смешанный	1,96	0,025*
	Жизнестойкость	Внутренний – Внешний	3,54	0,035*
		Внешний – Смешанный	3,11	0,042*
	Волевые качества	Внутренний – Внешний	2,66	0,038*
		Внешний – Смешанный	2,41	0,039*
	Когнитивная автономия	Внешний – Внутренний	2,13	0,031*
		Смешанный – Внутренний	2,26	0,026*
	Поведенческая автономия	Внешний – Внутренний	2,20	0,032*
		Смешанный – Внутренний	2,14	0,040*
	Эмоциональная автономия	Внутренний – Внешний	2,48	0,028*
		Внешний – Смешанный	2,28	0,031*
	Ценностная автономия	Внутренний – Внешний	2,36	0,039*
		Внешний – Смешанный	2,25	0,033*

Возраст	Компоненты свободы	Виды свободы	Критерий Шеффе	Значимость (p)
Студенты	Нравственность	Внутренний – Внешний	3,13	0,013*
		Смешанный – Внешний	2,86	0,029*
	Внешние ценности	Внешний – Внутренний	3,36	0,016*
		Внешний – Смешанный	3,16	0,034*
	Самоуправление	Внутренний – Смешанный	1,84	0,023*
		Внешний – Смешанный	1,46	0,026*
	Жизнестойкость	Внутренний – Внешний	3,76	0,041*
		Внутренний – Смешанный	3,38	0,023*
	Волевые качества	Внутренний – Смешанный	2,87	0,025*
		Внешний – Смешанный	3,15	0,017*
	Эмоциональная автономия	Внутренний – Внешний	4,14	0,003**
		Внутренний – Смешанный	4,36	0,002**
	Поведенческая автономия	Внешний – Внутренний	2,18	0,033*
		Внешний – Смешанный	2,44	0,021*
	Когнитивная автономия	Внутренний – Внешний	2,28	0,023*
		Внутренний – Смешанный	2,14	0,043*
	Ценностная автономия	Внутренний – Внешний	2,22	0,026*
		Внутренний – Смешанный	2,41	0,038*
	Саморазвитие	Внутренний – Внешний	5,54	0,001**
		Внутренний – Смешанный	5,14	0,002**
	Системная рефлексия	Смешанный – Внешний	6,12	0,001**
		Смешанный – Внутренний	5,88	0,005**
	Квазирефлексия	Смешанный – Внешний	3,15	0,024*
		Внутренний – Внешний	3,45	0,034*
	Интроспекция	Смешанный – Внешний	3,48	0,036*
		Внутренний – Внешний	3,11	0,044*
	Эмоциональный интеллект	Внутренний – Внешний	2,25	0,026*
		Смешанный – Внешний	2,11	0,028*
	Счастье	Внутренний – Внешний	3,14	0,016*
		Внутренний – Смешанный	2,87	0,025*
	Жизненное благополучие	Внутренний – Внешний	2,98	0,020*
		Внутренний – Смешанный	2,14	0,032*

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

В таблице 2 показано, что у подростков различия между видами свободы проявляются в основном только на уровне духовного компонента: нравственность, совесть и переживание счастья выше при внутреннем виде свободы, чем при внешнем и смешан-

ном; при внешнем виде свободы выше эгоцентрическая направленность, при смешанном – квазирефлексия ($p < 0,05$).

У старших школьников различия между видами свободы более выражены: духовный компонент лучше развит

при внутреннем ($p < 0,01$) и смешанном видах свободы ($p < 0,05$), чем при внешнем (нравственность, совесть, внутренние ценности выше, эгоцентрическая направленность ниже); самоуправление и устойчивость лучше развиты при внутреннем и внешнем видах свободы ($p < 0,05$), чем при смешанном (самоуправление, жизнестойкость, волевые качества выше); когнитивная и поведенческая автономия лучше развита при внешнем и смешанном видах свободы, чем при внутреннем ($p < 0,05$), эмоциональная и ценностная автономия, саморазвитие лучше развиты при внутреннем виде свободы, чем при двух других ($p < 0,05$).

В студенческом возрасте наблюдается наибольшее число различий между видами свободы. Самые значимые и многочисленные различия выявлены в понимании себя и других, автономии и саморазвитии. Так, системная рефлексия лучше развита при смешанном виде свободы, чем при двух других ($p < 0,01$), интроспекция и квазирефлексия сильнее проявляется при смешанном и внутреннем видах свободы, чем при внешнем ($p < 0,05$). Эмоциональный интеллект выше развит при внутреннем и смешанном видах свободы, чем при внешнем ($p < 0,05$). Эмоциональная автономия выше при внутреннем виде ($p < 0,01$), поведенческая – при внешнем ($p < 0,05$), чем при двух других, когнитивная и ценностная автономия выше при внутреннем виде свободы ($p < 0,05$). Саморазвитие тоже сильнее проявляется при внутреннем виде, чем при остальных видах свободы ($p < 0,01$). Внутренний и смешанный виды свободы отличаются более развитой нравственностью ($p < 0,05$), внешний – выраженным предпочтением внешних

ценностей ($p < 0,05$), что говорит о различиях в развитии духовного компонента свободы. При внутреннем виде свободы выше переживание счастья, жизненного благополучия и жизнестойкость, чем при двух других ($p < 0,05$), при смешанном виде свободы значительно ниже развито самоуправление и волевые качества, чем при внутреннем и внешнем видах ($p < 0,05$), что говорит о различиях на уровне таких компонентов, как удовлетворённость жизнью и самоуправление.

Таким образом, с возрастом увеличивается число различий в развитии компонентов психологической свободы между возрастными группами. У подростков различия между видами свободы проявляются преимущественно только на уровне одного компонента – духовности, у старших школьников – на уровне трёх компонентов (духовности, самоуправления и устойчивости, автономии и саморазвития), в студенческом возрасте различия между видами свободы проявляются на уровне всех её компонентов.

Духовность является единственным компонентом, значимые различия в развитии которого при разных видах свободы наблюдаются во всех трёх возрастных группах. Именно высокая духовность отличает внутренний вид свободы от всех остальных, сохраняя высокий уровень развития и в подростковом, и в старшем школьном, и в студенческом возрастах. Удовлетворённость жизнью также находится на высоком уровне развития при внутренней свободе во всех трёх возрастах. Остальные компоненты психологической свободы при разных видах свободы развиваются с возрастом постепенно. Их проявление зави-

сит от вида свободы, но возрастные особенности тоже оказывают существенное влияние, позволяя этим компонентам психологической свободы в полной мере сформироваться только к студенческому возрасту.

На основании полученных результатов в развитии разных видов психологической свободы и её компонентов можно выделить ряд возрастных закономерностей.

Во-первых, от подросткового к студенческому возрасту реже проявляется внешний вид свободы, чаще – внутренний и смешанный. В старшем школьном возрасте появляется понимание значимости внутреннего вида свободы, но в студенческом возрасте сильнее проявляется смешанный вид, отражающий внутренние противоречия, связанные с желанием совместить внешнюю «свободу от» с внутренней «свободой для», в основе которого – снижение роли духовности, утрата чётких жизненных ориентиров, следствием чего становятся низкими удовлетворённость жизнью и жизнестойкость.

Во-вторых, с возрастом наблюдается увеличение различий в развитии компонентов свободы в зависимости от вида свободы. В подростковом возрасте различия проявляются только на уровне компонента духовности, в старшем школьном возрасте – на уровне компонента духовности, самоуправления и устойчивости, автономии и саморазвития, к студенческому возрасту различия проявляются на уровне всех структурных компонентов психологической свободы.

В-третьих, духовность является единственным компонентом, чьё проявление не зависит от возраста, а определяется только видом психологической свободы,

достигая своих максимальных значений при внутреннем виде свободы, минимальных – при внешней. Остальные компоненты развиваются с возрастом постепенно, определяя проявления того или иного вида свободы: самоуправление и устойчивость лидируют при внешнем виде, понимание себя и других – при смешанном.

Выводы

1. Различия представлений подростков, старших школьников и студентов о свободе заключаются в том, что подростки отдают предпочтение внешнему виду свободы, старшие школьники чаще предпочитают внутренний, студенты – смешанный вид психологической свободы, отражающий более зрелое и осознанное, чем в старшем школьном возрасте, представление о внутреннем виде свободы в сочетании с выраженной потребностью во внешней независимости от окружающих.

2. Особенности проявления разных видов психологической свободы заключаются в существенных различиях между ними на уровне всех структурных компонентов и ведущей роли разных структурных компонентов в развитии разных видов психологической свободы личности: внешний вид свободы отличает высокий уровень развития компонента самоуправления и устойчивости на фоне низкой духовности и стремления к саморазвитию, смешанный вид свободы отличает высокий уровень развития понимания себя и других при низком развитии самоуправления и устойчивости, удовлетворённости жизнью, и только внутренний вид свободы отличает равномерность и гармоничность развития всех структурных компонентов

психологической свободы, ведущую позицию среди которых занимает стабильно высокая духовность.

3. Возрастные закономерности развития разных видов свободы и её структурных компонентов заключаются в увеличении с возрастом различий в развитии компонентов свободы в зависимости от вида свободы (в подростковом возрасте различия проявляются только на уровне компонента духовности, к студенческому возрасту различия проявляются на уровне всех

структурных компонентов психологической свободы), в планомерном развитии всех структурных компонентов свободы, кроме духовности и удовлетворённости жизнью, чьи проявления не зависят от возраста, в снижении от подросткового к студенческому возрасту проявлений внешнего вида свободы на фоне повышения проявлений внутреннего и смешанного видов.

*Статья поступила в редакцию
3.10.2018 г.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуназарова Д.К. Духовность человека как основание его свободы // Вестник современной науки. 2016. № 4–2 (16). С. 20–22.
2. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности. СПб., 2008. 224 с.
3. Белоус Е.И. Психология духовности. Владивосток, 2014. 474 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М., Воронеж, 2001. 349 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М., 1982. 504 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984. 400 с.
8. Егорова Т.Е., Скуратовский С.М., Никольская А.А. Теоретические аспекты исследования понятия внутренней свободы в контексте субъектности и активности человека // Успехи современной науки. 2017. Т. 5. № 2. С. 96–99.
9. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное. М., 2017. 608 с.
10. Кармазина Е.В. Свобода и система: дилемма субъектности и объективации: монография. Новосибирск, 2015. 336 с.
11. Карпинский К.В. Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2017. 58 с.
12. Кузьмина Е.И. Диалектическое единство свободы и ответственности // Мир образования – образование в Мире. 2015. № 1. С. 111–123.
13. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011. С. 611–641.
14. Леонтьев Д.А. Феномен свободы: от воли к автономии личности // Только уникальное глобально: сб. статей в честь 60-летия Г.Л. Тульчинского. СПб., 2007. С. 64–89.
15. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.
16. Попова Т.А. Исследования представлений о смысле жизни у подростков и юношей методом логоарт-терапии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 90–97.

17. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова и др. Казань, 2016. 252 с.
18. Степанова Н.А. Психологическая свобода личности как основа профилактики зависимого поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 121–133.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ., нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М., 1990. 368 с.
20. Христианская психология в контексте научного мировоззрения: коллективная монография / под ред. Б.С. Братуся. М., 2017. 528 с.
21. Шевельдина О.В. Опыт исследования внутренней свободы и одиночества у молодых женщин // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психологические аспекты: материалы VIII Международной научно-практической интернет-конференции, Чита, 13–17 февраля 2017 г. Чита, 2017. С. 514–522.
22. Шелдон К.М. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 7–17.
23. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994. 38 с.
24. Garssen B., Uwland-Sikkema N.F., Visser A., Westerhof G.J. How Is Spirituality Part of People's Meaning System? // *Psychology of Religion and Spirituality*. 2018. Vol. 10 (2). P. 133–141.
25. Adolescent motivations to engage in prosocial behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach / S.A. Hardy et al. // *Journal of Personality*. 2015. Vol. 83. P. 479–490.
26. Harris K.A., Howell D.S., Spurgeon D.W. Faith Concepts in Psychology: Three 30-Year Definitional Content Analyses // *Psychology of Religion and Spirituality*. 2017. Vol. 10 (1). P. 71–78.
27. Jackson Y., Makanui K.P., Gusler S. Spirituality and Its Relation to Mental Health Outcomes: An Examination of Youth in Foster Care // *Psychology of Religion and Spirituality*. 2018. Vol. 10 (2). P. 67–76.
28. Jang H., Reeve J., Halusic M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways // *The Journal of Experimental Education*. 2016. Vol. 84 (4). P. 686–701.
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, 2017. 754 p.
30. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation / G. Taylor et al. // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. Vol. 39 (4). P. 342–358.

REFERENCES

1. Abdunazarova D.K. [Human spirituality as the basis of his freedom]. In: *Vestnik sovremennoi nauki* [Bulletin of modern science], 2016, no. 4–2 (16), pp. 20–22.
2. Akopov A.Yu. *Svoboda ot zavisimosti. Sotsial'nye bolezni lichnosti* [Freedom from dependence. Social diseases of personality]. St. Petersburg, 2008. 224 p.
3. Belous E.I. *Psikhologiya dukhovnosti* [Psychology of spirituality]. Vladivostok, 2014. 474 p.
4. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow, 1968. 464 p.
5. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of identity formation]. Moscow, Voronezh, 2001. 349 p.

6. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii. T. 2. Problemy obshchei psikhologii* [Collected works. Vol. 2. Problems of General psychology]. Moscow, 1982. 504 p.
7. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii. T. 6. Nauchnoe nasledstvo* [Collected works. Vol. 6. The scientific legacy]. Moscow, 1984. 400 p.
8. Egorova T.E., Skuratovsky S.M., Nikol'skaya A.A. [Theoretical aspects of the study of the inner freedom concept in the context of subjectivity and human activity]. In: *Uspekhi sovremennoi nauki* [The success of modern science], 2017, vol. 5, no. 2, pp. 96–99.
9. *Zapisnye knizhki L.S. Vygot'skogo. Izbrannoe* [Notebooks of L.S. Vygotsky. Selected works]. Moscow, 2017. 608 p.
10. Karmazina E.V. *Svoboda i sistema: dilemma sub'ektnosti i ob'ektivatsii* [Freedom and system: a dilemma of subjectivity and objectification]. Novosibirsk, 2015. 336 p.
11. Karpinsky K.V. *Smyslozhiznennyyi krizis lichnosti: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti: avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk* [Life crisis personality: phenomenology, mechanisms, patterns: abstract of D. thesis in Psychological sciences]. Moscow, 2017. 58 p.
12. Kuz'mina E.I. [The dialectical unity of freedom and responsibility]. In: *Mir obrazovaniya – obrazovanie v Mire* [The world of education – education in the world], 2015, no. 1, pp. 111–123.
13. Leontiev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. [Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of the self]. In: Leontiev D.A., ed. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow, 2011, pp. 611–641.
14. Leontiev D.A. [The phenomenon of freedom of will and autonomy of the individual]. In: *Tol'ko unikal'noe global'no: sb. statei v chest' 60-letiya G.L. Tul'chinskogo* [Only the unique is global: collection of articles in honor of the 60th anniversary G.L. Tulchinsky]. St. Petersburg, 2007, pp. 64–89.
15. Leontiev D.A. [The existential approach to the contemporary psychology of personality]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016, no. 3, pp. 3–15.
16. Popova T.A. [The study of conceptions about the meaning of life in adolescents and young men by logoart therapy]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2017, no. 1, pp. 90–97.
17. Mukhametzanova F.G. et al. *Razmyshleniya i predstavleniya o fenomene sub'ektnosti v razlichnykh obrazovatel'nykh prostranstvakh* [Thoughts and ideas about the phenomenon of subjectivity in different educational spaces]. Kazan, 2016. 252 p.
18. Stepanova N.A. [Psychological freedom of the individual as the basis of addictive behavior prevention]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2017, no. 3, pp. 121–133.
19. Frankl V. Man in search of meaning (Russ ed.: Gozman L.Ya., Leontiev D.A., eds. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moscow, 1990. 368 p.).
20. Bratus B.S., ed. *Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of the scientific worldview]. Moscow, 2017. 528 p.
21. Sheveldina O.V. [Research experience of studying young women's inner freedom and loneliness]. In: *Sostoyanie zdorov'ya: meditsinskie, sotsial'nye i psikhologicheskie aspekty: materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii, Chita, 13–17 fevralya 2017 g.* [Health: medical, social and psychological aspects: materials of the VIII international scientific-practical Internet-conference, Chita, February 13–17, 2017]. Chita, 2017, pp. 514–522.
22. Sheldon K.M. [Introduction to the theory of self-determination and new approaches to motivation growth]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2016, no. 62, pp. 7–17.

23. SHul'ga T.I. *Stanovlenie volevoi regulyatsii v ontogeneze: avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk* [The development of volitional regulation in ontogenesis: abstract of D. thesis in Psychological sciences]. Moscow, 1994. 38 p.
24. Garssen B., Uwland-Sikkema N.F., Visser A., Westerhof G.J. How Is Spirituality Part of People's Meaning System? In: *Psychology of Religion and Spirituality*, 2018, vol. 10 (2), pp. 133–141.
25. Hardy S.A. et al. Adolescent motivations to engage in prosocial behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. In: *Journal of Personality*, 2015, vol. 83, pp. 479–490.
26. Harris K.A., Howell D.S., Spurgeon D.W. Faith Concepts in Psychology: Three 30-Year Definitional Content Analyses. In: *Psychology of Religion and Spirituality*, 2017, vol. 10 (1), pp. 71–78.
27. Jackson Y., Makanui K.P., Gusler S. Spirituality and Its Relation to Mental Health Outcomes: An Examination of Youth in Foster Care. In: *Psychology of Religion and Spirituality*, 2018, vol. 10 (2), pp. 67–76.
28. Jang H., Reeve J., Halusic M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. In: *The Journal of Experimental Education*, 2016, vol. 84 (4), pp. 686–701.
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, 2017. 754 p.
30. Taylor G. et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2014, vol. 39 (4), pp. 342–358.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Степанова Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1360»;
e-mail: natalia0663@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya A. Stepanova – PhD in Psychological Sciences, teacher-psychologist, State Budget Educational Institution of the city of Moscow Secondary School № 1360;
e-mail: natalia0663@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Степанова Н.А. Возрастные особенности психологической свободы личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 74–91.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-74-91

FOR CITATION

Stepanova N. Age features of psychological freedom of the individual. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 74–91.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-74-91

УДК 159.88.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-92-107

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОДЧИНЕНИЯ

Шульга Т.И., Линьков Е.А.*Московский государственный областной университет**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,**Российская Федерация*

Аннотация. В статье раскрывается недостаточно изученная проблема понимания подчинения студентами, так как именно в этом возрасте формируется осознанное отношение к самодисциплине, саморегуляции поведения. В психологии личности термин «подчинение» используется в значении «покорность», выделены виды подчинения: повиновение, внешняя и внутренняя конформность, внушаемость, а также коллективистическое самоопределение (сознательная солидарность личности с коллективом, принятие и активное отстаивание его ценностей, норм и стандартов, убеждений, идеалов и установок). С помощью 4 методик были изучены представления 84 студентов разных курсов о подчинении и выявлены личные детерминанты подчинения. Результаты, полученные в исследовании, показали, что студенты имеют представление о «подчинении» и «неподчинении», формулируют определения, показывают уровень его понимания, который имеет определённую иерархию с 1 по 4 курс. Среди ответов встречаются и стереотипы данного понятия, существующие в обществе. Применение факторного анализа свидетельствует о высокой степени зависимости личностных качеств студентов от уровня их подчинения, что позволяет определить детерминанты личностного подчинения.

Ключевые слова: подчинение, неподчинение, личностные детерминанты, ценности, уровень подчинения.

PERSONAL DETERMINANTS OF SUBORDINATION

T. Shulga, E. Linkov*Moscow Region State University**24, Very Voloshinoy ul., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russian Federation*

Abstract. The article discloses a rather insufficiently studied problem of the way students understand the phenomenon of subordination as it is at this age conscious attitude to self-discipline and self-regulation is formed. The developmental psychology interprets the term “subordination” with the meaning of “obedience”. Types of subordination are revealed: subordination, internal and external conformity, suggestibility and collective self-determination (the person’s conscious solidarity with the collective, acceptance and active advocacy of its values, norms, standards, beliefs, ideals and settings). With the use of 4 methods 84 students’ ideas about subordination were studied. The personal determinants of subordination were singled out. The results received showed that the students have certain idea about “subordination” and “insubordination”. Besides, they formulate definitions; show the level of understanding

which has certain hierarchy among students of different years of studying (from the 1st to the 4th). Stereotypes of this concept, existing in the society, can also be found among students' answers. The use of factor analysis testifies there is a high level of students' personal qualities dependence on the level of their subordination. This enables to define the determinants of their personal subordination.

Key words: subordination, insubordination, personal determinants, values, level of subordination.

Введение в проблему

Неоднозначность понимания в психологии подчинения позволяет авторам рассматривать его как «покорность», при этом чаще связывают его с характеристикой черты личности. При этом исследователи выделяют на этом основании и виды подчинения: повиновение, внешняя и внутренняя конформность, внушаемость, коллективистическое самоопределение (сознательная солидарность личности с коллективом, принятие и активное отстаивание его ценностей, норм и стандартов, убеждений, идеалов и установок), не рассматривая подчинения как особого вида отношения к правилам, нормам, используемого для самодисциплины, саморегуляции [1; 9; 15]. Основаниями для приведенных классификаций выступают, в основном, характеристики субъекта власти (властные полномочия, властное воздействие, численность, степень поведенческой реализации индивидом требований власти и др. [4; 5; 7; 12]. Ряд авторов, рассматривая понятие «подчинение», подчёркивают поведенческий и когнитивный компоненты, позволяющие человеку управлять собой, осознавать необходимость контролировать себя, проявлять дисциплинированность [14; 17; 21; 22; 23].

Подчинение изучается различными отраслями социальной психологии: социальной психологией конкретных

общностей (народ, партия, учащаяся молодёжь, семья и др.), социальной психологией права (подчинение нормам, правилам, законам), а также при изучении форм общественного сознания. Кроме того, в большом количестве работ по психологии управления рассматривается подчинение как необходимость выполнения разных видов деятельности в диаде «руководитель – подчиненный». Подчинению уделяется большое внимание при рассмотрении феноменов адаптации, социализации, группового давления, социального влияния [1; 11; 14; 15; 17].

В исследованиях доказано, что покорность и внушаемость как формы изменения поведения могут наблюдаться в случаях как группового, так и индивидуального давления, что свидетельствует о неоднозначности выбираемых авторами оснований для классификации, в которых можно выделить их семантическое пересечение, например: принятие, подчинение, публичная уступчивость и самопрезентация [5; 6; 18; 19].

Рассматривая подчинение в качестве реакции на внешние воздействия и в качестве внутренней регуляции своего поведения, психологи способность ребёнка подчинить своё поведение указаниям учителя, правилам, регламентирующим поведение в учебном заведении, сознательно поставленной цели, считают одним из показателей

его психологической готовности к школе, который нередко определяет школьную успешность.

Наибольшее количество исследований подчинения мы находим в социальной психологии, которая рассматривает подчинение как социальную норму, элемент социальной роли, которая определяет, как должен вести себя человек данного социального положения в определенной социальной группе. В работах социальных психологов показано, что роли способны оказывать влияние на личностные особенности человека. Роль руководителя, предполагающая обладание властью, может приводить к формированию у него ряда качеств, таких как авторитарность, директивность, склонность к манипулированию. Социальные нормы становятся регуляторами поведения личности в любой социальной группе. В этом случае поведение человека подчиняется не давлению извне, а регулируется системой личностных смыслов и оценок, что можно рассматривать как особый случай подчинения [5; 15].

В социальной психологии феномен подчинения в жизни человека более выражен, чем феномен руководства, поскольку каждый человек в своей жизни многократно сталкивается с ситуациями, когда он выступает в качестве подчинённого, управляемого. На протяжении жизни человек подчиняется большому числу значимых для него в целом либо в конкретной ситуации личностей: родителям и родственникам, педагогам, лидерам группы, руководителям, должностным лицам. От выбора эффективной стратегии поведения в ситуации подчинения во многом зависит успех деятельности че-

ловека и его достижения. Личностные особенности человека (импульсивность, эмоциональность, упрямство) могут лежать в основе выбора им поведения в ситуации подчинения, при этом стиль подчинения определяют не только отдельные личностные качества, но и личностные особенности.

В социальной психологии проблема подчинения индивида давлению большинства изучалась при исследовании конформного поведения, начатая Г. Олпортом и продолженная М. Шерифом [13; 17]. Подчинение индивида власти лица, наделённого законным авторитетом, изучалось С. Милгрэмом и его последователями. Отдельное место занимают исследования власти и подчинения Ф. Зимбардо, начавшиеся с широко известного тюремного эксперимента [6; 10; 14; 20].

Интерес современных исследователей к изучению подчинения акцентируется на изучении так называемого «консенсуального» садомазохизма, масштабные исследования которого проведены Н. Бреслоу и С. Мозером [23; 24].

Возникновение механизма господства и подчинения определяет иерархические законы человеческих отношений. Господство и подчинение как отношения имеют тесную взаимосвязь, и власть, властные полномочия объединяют данные понятия. Например, при господстве одного человека другие обязаны ему подчиняться, так как при нарушении данного взаимодействия проявляется неподчинение или безвластие. Актуализация проблемы психологии господства и подчинения вызвана тем, что в настоящее время возникла необходимость исследования приоритета обществен-

ных интересов над личностными интересами. Отношения господства и подчинения как проявление власти служат механизмом регуляции человека в общественной жизни. Интерес к исследованию механизмов, структуры и содержания власти, господства и подчинения всё возрастает в современной науке.

В изучении особенностей студенческого возраста подчинение в процессе осуществления профессиональной образовательной деятельности имеет большое значение для успешного приобретения профессиональных навыков. Для понимания поведения студентов в вузе, их подчинения или неподчинения важным является учёт их темперамента, характера, способностей, направленности, мотивации, а также ряда индивидуальных характеристик. Наиболее сложная проблема – возможность определения личностных детерминант подчинения студентов. Молодёжь является особой группой в обществе, так как именно подчинение определяет во многом направленность их деятельности и поведения, которые касаются не только обучения, но и взаимоотношений в обществе.

Исследователи определяют подчинение как осознанное или неосознанное изменение индивидом своего поведения или убеждений в соответствии с воздействием внешних факторов. При воздействии на индивида внешних факторов авторы рассматривают подчинение осознанное и неосознанное. В случае, когда внешнее воздействие власти осознаётся индивидом, подчинение приобретает характер личностного выбора и подразумевает психическую активность, включающую когнитивный, эмоциональный и

поведенческий компоненты, которые следует учитывать при психологическом анализе подчинения и выделении его форм.

В исследовании М.Е. Раскумандриной выделяет следующие стили подчинения: «подчинённый-винтик», «подчинённый-эгоист», «человек дела» «маргинальный подчинённый», «человек с ситуативным стилем» [16].

Цель исследования – изучить личностные детерминанты подчинения у студентов.

Задачи эмпирического исследования:

- изучить особенности представлений о подчинения у студентов;
- выявить представления о функциях и стилях подчинения у студентов;
- обосновать личностные детерминанты подчинения студентов.

Основная гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существует взаимосвязь подчинения с доверием к себе и личностными ценностями.

Частные гипотезы исследования:

1. Детерминанты подчинения студентов могут быть взаимосвязаны с личностными качествами.
2. Существуют различия в понимании подчинения на разных курсах.

Для изучения личностных детерминант подчинения были использованы следующие методики: методика Т. Лири [8] для выявления уровня и направления межличностных притязаний, причин доминирования и дружелюбия; методика изучения доверия к себе (Н.Б. Астанина) [2] – для исследования доверия к себе в подростковом и юношеском возрасте, включающая ценностные, эмоциональные, когнитивные, поведенческие состав-

ляющие; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова) [3] для изучения реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. Авторы данной статьи разработали оригинальную методику определения уровня детерминант подчинения у студентов, позволяющую выявить способность студента подчинить своё поведение указаниям преподавателей, правилам, регламентирующим поведение в учебном заведении.

Факторный анализ применялся для разработки структурных (лого-математических) моделей, а также для выявления взаимосвязей подчинения с личностными качествами. Однофакторный дисперсионный анализ Крускала-Уоллиса (Н-критерий Крускала-Уоллиса) применялся для выявления значимости различий показателей между курсами. Обработка результатов исследования производилась в статистических пакетах Excel XP и SPSS-21, выбранный уровень значимости при расчетах – $p \leq 0,05$.

Исследование личностных детерминант подчинения у студентов проводилось с 1 по 4 курс на базе университета. Для определения выборки особое внимание уделялось таким параметрам, как количественное и качественное её

соответствие генеральной совокупности. Показатели количественного соответствия выборки генеральной совокупности:

- однородность выборки, которая обеспечена выбором наиболее оптимального количества параметров, включённых в исследование;

- уровень статистической значимости результатов эмпирического исследования;

- высокая степень точности разделения респондентов на группы в рамках проведения эмпирического исследования по типу (высокий, средний и низкий уровень подчинения) обеспечивалась методом логико-математического моделирования.

В исследовании приняли участие 84 студента (1–4 курс) разных факультетов университета в возрасте 17–23 лет.

На основании оригинальной методики был определён уровень детерминант подчинения у студентов, их способность подчинять своё поведение указаниям преподавателей, правилам, регламентирующим поведение в учебном заведении.

Анализ результатов позволил из 20 предлагаемых слов, ассоциирующихся с подчинением у студентов, составить рейтинг по частоте упоминания (см. табл. 1).

Таблица 1.
Ассоциации подчинения у студентов 1–4 курсов

Ассоциации подчинения	Количество респондентов	Частота упоминания (%)
Начальство	66	15,21%
Лидерство	42	9,68%
Персонал	41	9,45%
Власть	30	6,91%
Рабство	28	6,45%

Ассоциации подчинения	Количество респондентов	Частота упоминания (%)
Армия	24	5,53%
Зависимость	23	5,30%
Авторитет	21	4,84%
Порабощение	19	4,38%
Учеба	19	4,38%
Захватить/завоевать	18	4,15%
Подчинение	16	3,69%
Люди	13	3,00%
Закон	13	3,00%
Интернет	12	2,76%
Приказ	11	2,53%
Обязанность	10	2,30%
Безотказность	10	2,30%
Амбиции	9	2,07%
Долг	9	2,07%

В представлении большинства студентов на первых трёх местах оказалось подчинение, которое ассоциировалось с начальством (15%), лидерством (9,68%) и персоналом (9,45%). Наиболее низкие места заняло

подчинение, связанное с амбициями и долгом.

По 20 словам, ассоциирующихся с неподчинением, у студентов также был составлен рейтинг частоты упоминания (см. табл. 2).

Таблица 2.
Ассоциации неподчинения у студентов 1–4 курсов

Ассоциации неподчинения	Количество респондентов	Частота упоминания (%)
Свобода	80	15,72%
Непокорность	50	9,82%
Самостоятельность	47	9,23%
Независимость	45	8,84%
Уверенность	31	6,09%
Бунт	29	5,70%
Самоуверенность	27	5,30%
Противоречие	23	4,52%
Индивидуальность	22	4,32%
Закон	19	3,73%
Обоснованность	18	3,54%

Ассоциации неподчинения	Количество респондентов	Частота упоминания (%)
Отказ	15	2,95%
Революция	15	2,95%
Время года	13	2,55%
Конфликт	13	2,55%
Погода	13	2,55%
Природа	13	2,55%
Сила	13	2,55%
Мышление	12	2,36%
Манипуляция	11	2,16%

Результаты позволили выявить, что у студентов первые три места ассоциации с неподчинением связаны с понятиями свобода (15,72%), (9,82%) непокорность и (9,23%) самостоятельность. При этом самые низкие места заняли мышление и манипуляция.

Анализ результатов позволил сделать вывод, что студенты в целом имеют представление о понятиях «подчинение» и «неподчинение», грамотно формулируют эти определения, показывают высокий уровень его понимания, умение структурировать собственные мысли.

Слова-ассоциации, показывающие понимание студентами подчинения, в целом имели преимущественно позитивную характеристику, а неподчинение в целом носило оттенок управляемого поведения, ограничивающего их свободу, самостоятельность и вызывающие непокорность. Это свидетельствует о лояльном отношении к правилам общественного поведения и готовности к подчинению студентов в социуме и вузе.

В процессе подбора слов и словосочетаний на тему подчинения такие слова, как «власть», «рабство», «армия»,

«зависимость» и «авторитет», воспринимаются студентами как стереотипы подчинения. В процессе подбора слов и словосочетаний на тему неподчинения использовались слова «уверенность», «бунт», «самоуверенность», «противоречие» и «индивидуальность».

Применение кластерного анализа (К-средних) на показателях подчинения позволил выделить три уровня подчинения у студентов: низкий, умеренный и высокий. Каждый уровень подчинения позволил охарактеризовать типологию подчинения у студентов разных курсов. Данные представлены на рисунке 1.

Низкий уровень подчинения характеризует студента следующим образом: скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, послушно и честно выполняет свои обязанности.

Умеренный уровень подчинения студента характеризует его как застенчивого, кроткого, легко смущающегося, склонного подчиняться более сильному, исходя из ситуации.

Высокий уровень подчинения студента – покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный

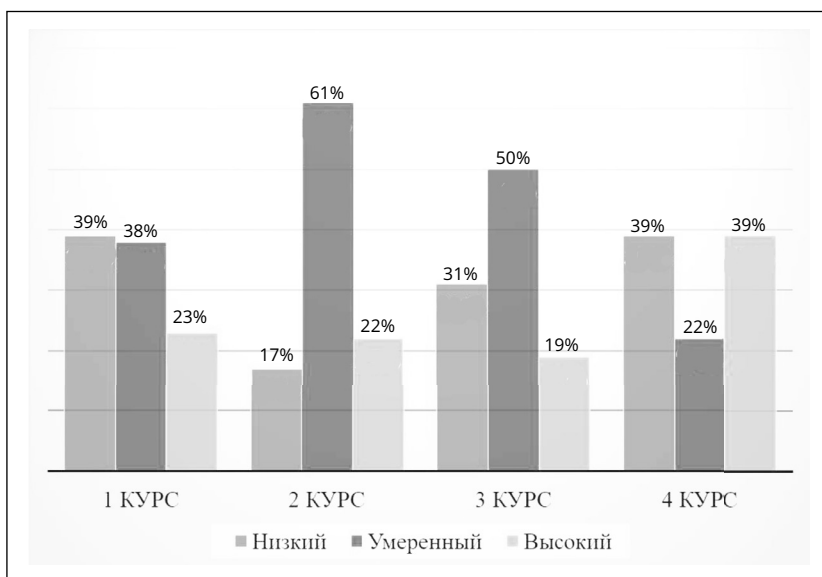


Рис. 1. Иерархия уровня подчинения у студентов 1-4 курсов

уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

При сравнении уровней подчинения можно выделить, что низкий уровень присущ 1 и 4 курсу. Это можно объяснить тем, что студенты на 1 курсе ещё не адаптировались к требованиям обучения в вузе, дисциплинированность и умение подчиняться в школе переносится на поведение в вузе. На втором и третьем курсе большой процент студентов, которые характеризуются умеренным уровнем подчинения. Это можно объяснить тем, что студенты в полной мере начинают понимать, как важно следовать правилам, нормам, имеющимся в университете в целом и на отдельных факультетах и поддерживаемых преподавательским составом. На четвёртом курсе студенты уже придерживаются норм, правил, так как профессиональный уровень подготовки требует такого поведения.

Для более подробного исследования личностных характеристик студентов рассмотрены результаты их подчинения в межличностных отношениях (рис. 2).

Проанализировав полученные результаты, можно увидеть, что:

1) у студентов с низким уровнем подчинения преобладают следующие личностные характеристики: авторитарность, агрессивность, эгоистичность;

2) у студентов с умеренным уровнем подчинения все личностные характеристики находятся на среднем уровне, единственные показатели, выделяющиеся среди других – это альтруизм и низкий уровень эгоистичности;

3) у студентов с высоким уровнем подчинения преобладают следующие характеристики: альтруизм, дружелюбие, подозрительность и зависимость.

На основании проведённого исследования можно выделить общее значение личностных характеристик альтруизма, зависимости, дружелю-

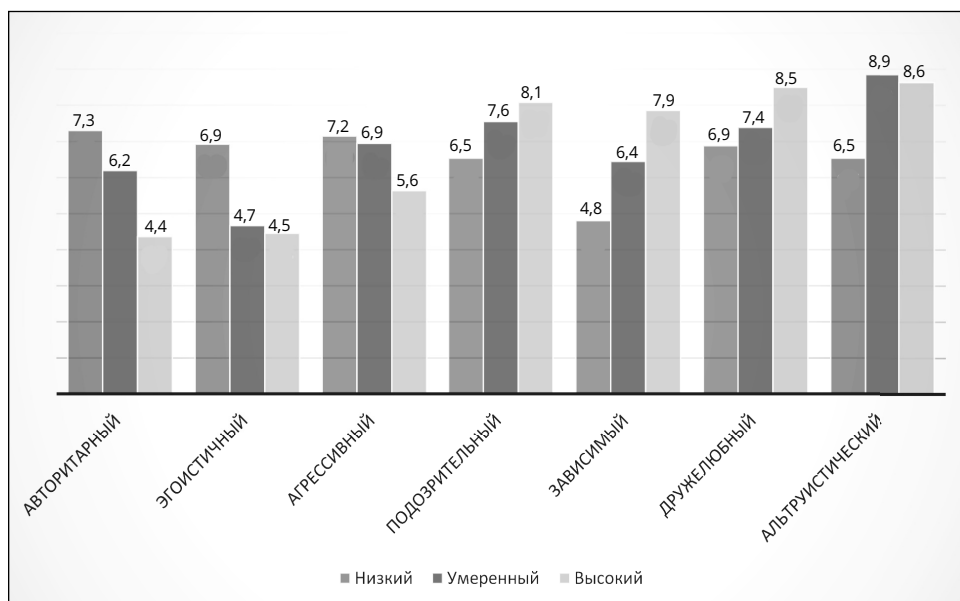


Рис. 2. Средние значения притязаний в межличностных отношениях, распределенных по уровню подчинения студентов 1-4 курс

бия как показателя подчинения – студенты отличаются умеренным уровнем подчинённости, высоким уровнем зависимости, и умеренным уровнем дружелюбия. При этом альтруизм оказался самым высоким по уровню. В целом студенты достаточно дружелюбны, с низкой степенью эгоистичности, что является показателем стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими. Степень выраженности альтруизма и подозрительности умеренная. Выявлена также умеренная агрессивность, из чего можно предположить, что у студентов МГОУ агрессивный стиль поведения неприемлем – у них нет желания использовать физическую силу против другого лица в различных спорных ситуациях.

Выявлена зависимость между подчинением и адаптацией студентов, высокий уровень подчинения свиде-

тельствуют о том, что большая часть студентов данной выборки склонна к адаптивному поведению, т. е. готова подчиняться более сильному сверстнику, значимому лицу.

Стоит отметить, что у студентов преобладает экстремальная степень выраженности альтруизма в равной степени с подозрительностью. Таким образом, студенты готовы к подчинению в пользу другого человека или ради общего блага, при этом делают это осторожно, с оглядкой.

В исследовании межличностных отношений выявлены два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность, которые их определяют. Именно соотношение этих факторов определяет отношения, которые складываются между студентами в процессе межличностного восприятия. Выявлено следующее соотношение доминирования и дружелюбия (табл. 3).

Таблица 3.
Соотношение доминирования и
дружелюбия студентов

Доминирование	-138,8
Дружелюбие	165,8

Отрицательное значение результата «доминирование» в данной выборке студентов указывает на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства, что свидетельствует о некоторой их пассивности и усилении внешнего воздействия на их активность.

Высокий положительный результат «дружелюбия» является показателем стремления студентов всех курсов к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими. Количественные результаты являются показателями степени выраженности этих характеристик.

На основании полученных данных по выявлению ценностных ориентаций у студентов можно выделить ряд

ценностей, наиболее значимых для студентов с определённым уровнем подчинения (рис. 3).

По результатам исследования выявлены значимые ценностные ориентации у студентов с разным уровнем подчинения. Наиболее выраженной у студентов всех уровней подчинения проявляется такая ценность, как отдых: это объясняется большой занятостью студента в учебной деятельности, постоянными умственными нагрузками и стрессовыми ситуациями, связанными с сессиями.

При увеличении уровня подчинения наблюдается повышение уровня значимости таких ценностей, как помощь и милосердие, поиск и наслаждение прекрасным, признание и уважение. При высоком уровне подчинения более значима для них такая ценность, как помощь и милосердие, они знают её последствия и имеют готовность к её оказанию. Студенты с низким уровнем подчинения проявляют самостоятельность и независимость именно

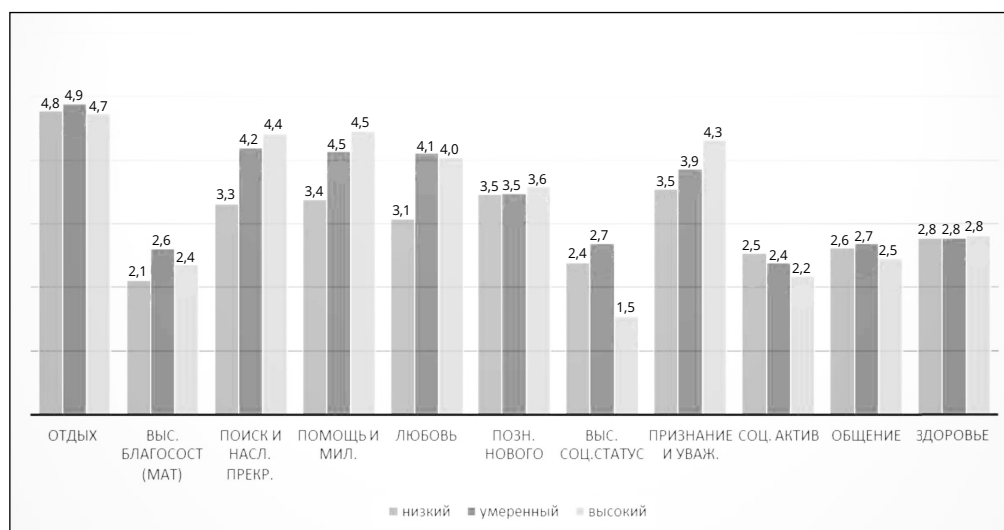


Рис. 3. Средние значения ценностных ориентаций по уровню подчинения студентов 1–4 курсов

в отдыхе. Можно предположить, что, чем выше подчинение, тем больше студенты стремятся к участию в студенческих массовых мероприятиях. Вместе с тем, чем выше подчинение, тем больше студенты хотят показать свою значимость в группе и на курсе.

В исследовании показано, что у студентов с умеренным уровнем подчинения более значимы такие ценности, как высокий социальный статус и материальное благосостояние, по сравнению с другими студентами. Можно объяснить это тем, что студенты ищут выгодное положение для себя.

На основании проведенного исследования доверия к себе у студентов, составлены диаграммы. Данные представлены на рисунке 4.

На рисунке наблюдается тенденция к снижению уровня доверия к себе у студентов с 1 по 4 курс, на 4 курсе наблюдается больше всего студентов с низким уровнем доверия к себе. С первого курса по второй у студентов доверие к себе резко снижается до 78,57%, в дальнейшем, в течение двух курсов (третий и четвертый) доверие к себе,

в целом не меняется. Данные показатели, возможно, обусловлены тем, что они уверены в своих силах, возможностях, так как они поступили в вуз с высокими баллами. В течение первого курса студенты не всегда могли получить качественные результаты по всем предметам, ряд предметов знаком им, поэтому они более уверены в том, что у них всё получится. Начиная со второго курса, программа обучения предусматривает погружение в специальность. Сложность усвоения новой информации, а также снижение успеваемости негативно влияют на уровень доверия студентов к себе.

К третьему курсу доверие к себе снижается, это обуславливается тем, что программа подготовки усложняется, появляются профильные предметы. Уверенность в своих силах снижается, и результаты не всегда оправдывают ожидания, происходит переосмысление своего профессионального выбора.

На четвертом курсе просматривается снижение доверия к себе, что можно объяснить последним годом обучения,

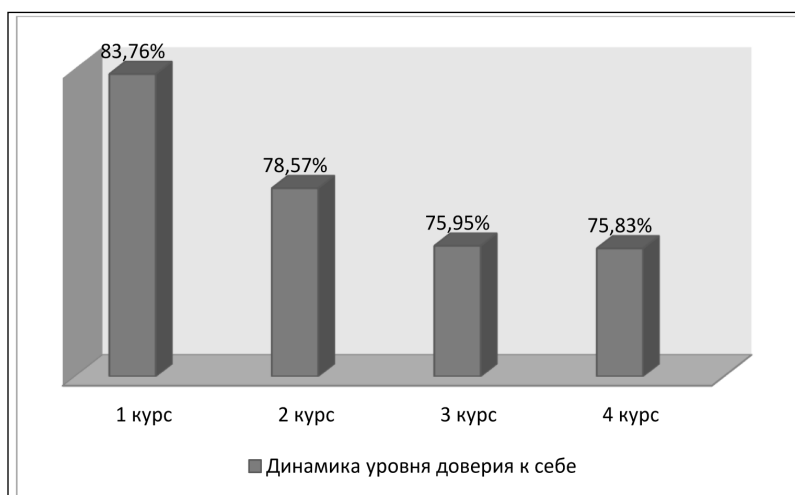


Рис. 4. Динамика уровня доверия к себе у студентов с 1 по 4 курс

так как он предусматривает максимальное сосредоточение, для сдачи государственного экзамена, написания дипломной работы и её защиты.

Полученные результаты были подвергнуты факторному анализу. По результатам факторного анализа эмпирического исследования было выделено 7 факторов, в структуру каждого из которых с высокими факторными весами вошли показатели от доверия к себе до социальной активности студентов 1–4 курсов.

При рассмотрении каждого из выделенных факторов выявлен ряд новых фактов. В первом кластере у группы студентов с выявленным низким уровнем подчинения в результате вращения компонент была выявлена корреляция подчинения со следующими личностными качествами (Этот кластер мы определили как доверие к себе, и следует отметить, что показатель подчинения в него не вошёл):

- доверие к себе (0,894),
- высокий социальный статус (0,752),
- авторитарный тип (0,680),
- познание нового (0,598).

Во втором кластере у группы студентов со средним / умеренным подчинением в результате вращения компонент была выявлена корреляция подчинения со следующими личностными качествами:

- высокий социальный статус (0,865),
- авторитарный тип (0,813),
- материальное благосостояние (0,557),
- здоровье (0,498),
- любовь (0,494).

Этот кластер мы определили как высокий социальный статус.

В третьем кластере у группы студентов с высоким уровнем подчинения, в результате вращения компонент была выявлена корреляция подчинения со следующими личностными качествами:

- доверие к себе (0,838),
- авторитарность (0,809),
- эгоизм (0,707),
- отдых (0,525),
- высокий социальный статус (0,495).

Этот кластер мы определили как доверие к себе (табл. 4).

Таблица 4.
Результаты матрицы повернутых компонентов

	Низкий	Средний	Высокий
Доверие к себе	0,894		0,838
Высокий социальный статус	0,752	0,865303	0,495
Авторитарный	0,680	0,813195	0,809
Познание нового	0,598		
Материальное благосостояние		0,557	
Здоровье		0,498	
Любовь		0,494	
Эгоистичный			0,707
Отдых			0,525

Таким образом, факторный анализ позволил с высоким уровнем достоверности (более 80%) подтвердить корреляцию детерминант подчинения студентов 1–4 курсов с личностными качествами, такими как авторитарность, доверие к себе, эгоистичность. Числовые показатели факторного анализа свидетельствуют о высокой степени зависимости личностных качеств студентов с уровнем их подчинения.

Выводы

В ходе изучения представлений о функциях и стилях подчинения у студентов было выявлено следующее:

1. Опираясь на результаты исследования студентов на предмет подчинения и неподчинения, можно сказать, что группа студентов в целом имеет представление о понятиях «подчинение» и «неподчинение», формулирует определения. Студенты показали определённый уровень его понимания соответственно их возрасту, а также умение структурировать собственные мысли. Часть студентов использует данные понятия как стереотипы, потому что они редко или вообще не сталкивались с такими ситуациями, а слышали от родителей, друзей и из других источников смысл этих понятий.

2. На основании иерархии уровня подчинения у студентов с 1 по 4 курс показано, что на втором и третьем курсах выявлен наибольший процент умеренного уровня подчинения – это объясняется тем, что у студентов уже произошёл процесс адаптации, они усвоили все правила, нормы и в полной мере понимают, что их соблюдение влияет на результат их дальнейшего профессионального обучения. На четвёртом курсе выявлено, что умеренный уровень подчинения уменьшается, а низкий и высокий увели-

чивается, разделяя курс на две группы – ведомые, подчиняемые с низким уровнем доверия к себе и условные «лидеры», те, кто уверен в своих навыках, умениях и привык доверять себе.

3. Эмпирическое исследование позволило выявить взаимосвязь уровня подчинения с ценностными ориентациями и притязаниями в межличностных отношениях. На первом месте у студентов всех уровней подчинения наблюдается такая ценность, как отдых: это объясняется занятостью студента, постоянными умственными нагрузками и стрессовыми ситуациями. Чем выше подчинение, тем более значима для них помощь других. Студенты с более высоким уровнем подчинения становятся более самостоятельными и независимыми. Можно предположить, что чем выше подчинение, тем больше они стремятся к участию в студенческих мероприятиях. Вместе с тем, чем выше подчинение, тем больше они хотят доказать свою значимость среди сверстников и на курсе.

4. У студентов с умеренным уровнем подчинения более значимы такие ценности, как высокий социальный статус и материальное благосостояние, чем у других студентов. Можно объяснить это тем, что они чаще склонны искать выгодное положение для себя.

5. Факторный анализ свидетельствует о высокой степени зависимости личностных качеств студентов от уровня их подчинения. Подтверждена корреляция подчинения студентов 1–4 курсов с такими личностными качествами, как доверие к себе, высокий социальный статус, авторитарность, эгоистичность, которые являются личностными детерминантами подчинения..

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров В.Б. Культура подчинения // Управленческое консультирование. 2005. № 3 (19). С. 28–33.
2. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml> (дата обращения: 17.10.2018).
3. Бубнова С.С., Сытин А.Н. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования [Электронный ресурс]. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaronauchnyem/razdel_3_a/bubnova_ss.html (дата обращения: 17.10.2018).
4. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. СПб., 2015. 360 с.
5. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности // Психологический журнал. 2017. № 1. С. 6–16.
6. Зимбардо Ф. Социальное влияние. СПб., 2003. 360 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004. 480 с.
8. Лири Т., Метцнер Р., Олпорт О. Психоделический опыт. М., 1998. 160 с.
9. Лисовский В.Т. Социология молодежи: учебное пособие. СПб., 1996. 362 с.
10. Лоренц К. Агрессия, или Так называемое зло / пер. с нем. А. Федорова. М., 2017. 160 с.
11. Макаренко А.С. О воспитании. М., 1990. 260 с.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М., 2017. 462 с.
13. Олпорт Г. Становление личности. М., 2010. 130 с.
14. Парыгин Б.Д. Общение как информационный процесс в системе руководства и подчинения / под общ. ред. Л.В. Винокурова, И.Л. Скрипюка. СПб., 2014. 106 с.
15. Прозоров В. О семантических горизонтах понятия «власть» // Логос. 2013. № 39. С. 58–64.
16. Раскумандрина М.Е. Типология индивидуальных стилей подчинения и их диагностика: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 231 с.
17. Милгрэм С. Подчинение авторитету: Научный взгляд на власть и мораль. М., 2016. 282 с.
18. Толстых А.В. Наедине со всеми: о психологии общения. Минск, 1990. 208 с.
19. Фридман А. Управление поступками подчиненных. Эффективное оперативное управление. М., 2015. 276 с.
20. Чернявская А.Г. Психология господства и подчинения: хрестоматия. Минск, 2015. 320 с.
21. Чернявская А.Г. Психология господства и подчинения: хрестоматия. Минск, 2013. 204 с.
22. Черток Т.В. Психологические особенности межличностного взаимодействия студентов в процессе обучения в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2–1. С. 180–182.
23. Breslow N., Evans L., Langley J. On the prevalence and roles of females in the sadomasochistic subculture: Report of an empirical study // Archives of Sexual Behavior. 1985. Vol. 14. № 4. P. 303–317.
24. Moser C. Sadomasochism // Journal of Social Work and Human Sexuality. 1988. № 7. P. 43–56.

REFERENCES

1. Aleksandrov V.B. [The culture of obedience]. In: *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management consultation], 2005, no. 3 (19), pp. 28–33.
2. Astanina N.B. [The creation and validation of a new personality questionnaire “Methodology for the study of confidence in myself”]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2010, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml> (accessed: 17.10.2018).
3. Bubnova S.S., Sytin A.N. *Tsennostnye orientatsii molodezhi razlichnykh regionov Rossii: printsipy, metody, rezul'taty issledovaniya* [Values of youth in different regions of Russia: principles, methods, results studies]. Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunar/nauchnyem/razdel_3_a/bubnova_ss.html (accessed: 17.10.2018).
4. Gegen N. *Psikhologiya manipulyatsii i podchineniya* [The psychology of manipulation and submission]. St. Petersburg, 2015. 360 p.
5. Zhuravlev A.L. [Socio-psychological analysis of subordinate activity]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2017, no. 1, pp. 6–16.
6. Zimbardo F. *Sotsial'noe vliyanie* [Social influence]. St. Petersburg, 2003. 360 p.
7. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, 2004. 480 p.
8. Liri T., Mettsner R., Olport O. *Psikhodelicheskiy opyt* [Psychedelic experience]. Moscow, 1998. 160 p.
9. Lisovsky V.T. *Sotsiologiya molodezhi* [Sociology of youth]. St. Petersburg, 1996. 362 p.
10. Lorents K. Aggression, or so-called evil (Russ ed.: Fedorov A., transl. Agressiya, ili Tak nazyvaemoe zlo. Moscow, 2017. 160 p.).
11. Makarenko A.S. *O vospitanii* [On education]. Moscow, 1990. 260 p.
12. Obukhova L.F. *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology]. Moscow, 2017. 462 p.
13. Olport G. *Stanovlenie lichnosti* [The personality development]. Moscow, 2010. 130 p.
14. Parygin B.D. *Obshchenie kak informatsionnyi protsess v sisteme rukovodstva i podchineniya* [Communication as an information process in the system of governance and the subordination]. St. Petersburg, 2014. 106 p.
15. Prozorov V. [On the semantic horizons of the concept “power”]. In: *Logos* [Logo], 2013, no. 39, pp. 58–64.
16. Raskumandrina M.E. *Tipologiya individual'nykh stilei podchineniya i ikh diagnostika: dis. ... kand. psikh. nauk* [The typology of individual styles of subordination and their diagnostics: PhD thesis in Psychological sciences]. Yaroslavl, 2005. 231 p.
17. Milgrem S. *Podchinenie avtoritetu: Nauchnyi vzglyad na vlast' i moral'* [Stanley Milgram. Submission to authority: Scientific opinion on power and morality]. Moscow, 2016. 282 p.
18. Tolstykh A.V. *Naedine so vsemi: o psikhologii obshcheniya* [Tete-a-tete with everyone: on the psychology of communication]. Minsk, 1990. 208 p.
19. Fridman A. *Upravlenie postupkami podchinennykh. Effektivnoe operativnoe upravlenie* [Controlling the actions of subordinates. Effective operational management]. Moscow, 2015. 276 p.
20. Chernyavskaya A.G. *Psikhologiya gospodstva i podchineniya* [The psychology of domination and subordination]. Minsk, 2015. 320 p.
21. Chernyavskaya A.G. *Psikhologiya gospodstva i podchineniya* [The psychology of domination and subordination]. Minsk, 2013. 204 p.
22. Chertok T.V. [Psychological peculiarities of interpersonal interaction of students in the learning process at the university]. In: *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Proceedings of

Samara scientific center, Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences], 2012, vol. 14, no. 2–1, pp. 180–182.

23. Breslow N., Evans L., Langley J. On the prevalence and roles of females in the sadomasochistic subculture: Report of an empirical study. In: *Archives of Sexual Behavior*, 1985, vol. 14, no. 4, pp. 303–317.
24. Moser C. Sadomasochism. In: *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 1988, no. 7, pp. 43–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: shulgatiana@gmail.com;

Линьков Евгений Андреевич – независимый исследователь (выпускник магистратуры по направлению социальной психологии Московского государственного областного университета);
e-mail: zhenya.linkov94@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana I. Shulga – Doctor of Psychology, professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: shulgatiana@gmail.com;

Evgeny A. Lin'kov – independent researcher (graduate of the magister course of the Department of Social Psychology), Moscow Region State University;
e-mail: shulgatiana@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Шульга Т.И., Линьков Е.А. Личностные детерминанты подчинения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 92–107.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-92-107

FOR CITATION

Shulga T., Linkov E. Personal determinants of subordination. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 92–107.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-92-107

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.97

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-108-116

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гильяно А.С.

*Российский государственный аграрный университет – Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева
127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, д. 49, Российская Федерация*

Аннотация. В статье проанализированы результаты исследования развития личностных характеристик слабослышащих подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и школе-интернате. По итогам исследования автором сделан вывод, что совместное обучение в общеобразовательной школе способствует формированию более адекватных самооценки, уровня притязаний и локуса контроля, соответствующего норме подросткового возраста, за счёт лучшей интеграции в среде сверстников с нормой в развитии слуха. Статистический анализ результатов исследования показал высокий уровень значимости различий в развитии личностных характеристик слабослышащих детей, обучающихся в общеобразовательной школе и школе-интернате. Статья адресована психологам, родителям, педагогам и администрации школ, в которых осуществляется обучение слабослышащих детей и подростков.

Ключевые слова: слабослышащие подростки, инклюзивное образование, личностные характеристики.

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF THE HEARING-IMPAIRED TEENAGERS STUDYING AT THE GENERAL EDUCATION SCHOOL

A. Gilyano

*Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
49, Timiryazevskaya ul., Moscow, 127550, Russian Federation*

© СС ВУ Гильяно А.С., 2018.

Abstract. The article analyzes the research results of personal characteristics development of the hearing-impaired teenagers studying at the boarding school and schools of general education. According to the results of the study the author concludes that coeducation at the general education school promotes formation of more adequate self-assessment, level of claims and the locus of the control coinciding with the standard for the teenage age due to the best integration among peers with norm in hearing development. The statistical analysis of the results of research shows high significance level of differences in the development of personal characteristics of the hearing-impaired children studying at the general education schools and boarding schools. The article is addressed to psychologists, parents, teachers and administration of schools where hearing-impaired children and teenagers are trained.

Key words: hearing-impaired teenagers, inclusive education, personal characteristics.

Специальная психология накопила много фактов по изучению особенностей развития детей с нарушением слуха, психофизиологических особенностей глухих и слабослышащих детей, закономерностей их воспитания и обучения [2; 6]. Исследованиями, посвящёнными изучению детей с недостатками слуха, занимались Л.С. Выготский, Р.М. Боскис, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и др. [3; 4; 9; 12; 14; 15]. Основными направлениями в исследованиях являются: развитие познавательных процессов, выявление и создание специальных условий для развития речи, эмоционально-волевой сферы и т. п. В настоящее время также ведутся разработки системы специальной помощи детям с нарушенным слухом, разрабатываются различные модели интегрированного специального обучения, создаются методические рекомендации педагогам и психологам по коррекционной помощи слабослышащим дошкольникам и младшим школьникам [8; 11]. Исследований, касающихся развития личности слабослышащих подростков, крайне мало. В основном они касаются изучения нравственной сферы [2; 6; 7; 9; 10].

Современная реальность диктует нам исследовать возможности развития детей с нарушениями слуха в ситуации инклюзивного образования. Такое знание становится особенно востребовано в связи с массовым внедрением данной практики в общеобразовательные школы [17; 18]. Насколько оправдано обучение детей с нарушениями слуха в классах со здоровыми детьми? Не нанесём ли мы вред интеллектуальному и личностному развитию? Что полезнее для развития личности ребёнка с нарушением слуха: обучение в специализированных условиях школы-интерната или живое общение со здоровыми сверстниками? Вот те вопросы, которые волнуют не только родителей, но и учителей, принимающих в класс слабослышащих детей.

Наше исследование проводилось на базе двух образовательных учреждений г. Пензы: МБОУ СОШ № 16 и школы-интерната для глухих и слабослышащих детей.

Цель исследования: выявление наиболее эффективных условий личностного развития слабослышащих детей, обучающихся в школе-интернате и общеобразовательной школе, путём сравнительного анализа их личностных характеристик.

Перед началом нашего исследования мы предположили, что слабослышащие сверстники, обучающиеся в общеобразовательной школе с первого класса, имеют более адекватные самооценку, уровень притязаний и локус контроля, соответствующий норме подросткового возраста, за счёт лучшей интеграции в среде сверстников с нормой в развитии слуха.

В исследовании приняли участие ученики 9-х и 10-х классов в количестве 48 человек (25 учащихся школы-интерната и 23 учащихся общеобразовательной школы). Возраст подростков 14–15 лет. В первую группу вошли слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе совместно с глухими сверстниками и с ребятами без нарушения слуха, во вторую группу вошли слабослышащие подростки, обучающиеся в школе-интернате для глухих и слабослышащих детей.

В качестве методов исследования мы выбрали методику косвенного измерения системы самооценок (КИСС), тест на оценку уровня притязаний Шварцландера [5], методику на выявление уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера [16] и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [13].

Дети с нарушениями слуха так же, как и дети с нормой в развитии, формируют свой уровень притязаний в зависимости от содержания деятельности, а также от коллектива, в котором эта деятельность будет осуществляться. Важным вопросом в нашем исследовании стало изучение влияния совместной учебной деятельности слабослышащих и здоровых детей на формирование самооценки и уровня притязаний.

Из научной литературы мы знаем, что у слабослышащих детей наблюда-

ется недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей, их эмоциональных проявлений и преобладают, как правило, контрастные, крайние оценки качеств личности; при этом наблюдается некоторая категоричность суждений. Это замедляет процесс формирования у них морально-этических представлений, социально-эмоциональной зрелости, осознания детьми своего отношения к другим и самим себе, своего положения среди сверстников и в более широком социальном окружении [2; 6; 7].

Оценка слабослышащими детьми младшего школьного возраста своих товарищей, их самооценка нередко определяются ситуативными факторами. Л.М. Барденштейн [1] обращает внимание на своеобразие черт характера слабослышащих, их повышенную склонность к невротическим реакциям. По его наблюдениям, проявления у слабослышащих эмоционально-волевой незрелости (внушаемость, подражательность, недостаточная самостоятельность, склонность к аффективным взрывам и пр.) наиболее выражены в 7–13 лет и уменьшаются к концу подросткового возраста. Именно это явилось обоснованием выбора возраста испытуемых.

В результате проведённого диагностического исследования мы получили следующие результаты.

На рисунке 1 можно увидеть показатели по методике косвенного измерения системы самооценок (КИСС). Внутриличностный конфликт имеют одинаковый процент детей, как обучающихся в интернате, так и обучающихся в общеобразовательной школе, но далее показатели сильно различаются. Уровень неадекватно низкого принятия себя у подростков, обучающихся в шко-

ле-интернате, выше на 50%, кроме того, остальные ребята, обучающиеся в интернате, имеют низкую и среднюю самооценку, в то время как подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют среднюю и высокую самооценку.

Результаты оценки уровня притязаний представлены на рисунке 2. Мы видим, что подростки, обучающиеся

в школе-интернате вместе с глухими сверстниками, имеют следующие показатели уровня притязаний: неадекватно низкий (33%), низкий (24,5%), средний (24,5%) и неадекватно высокий (18%). Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе со сверстниками, имеющими норму в развитии, и с глухими подростками,

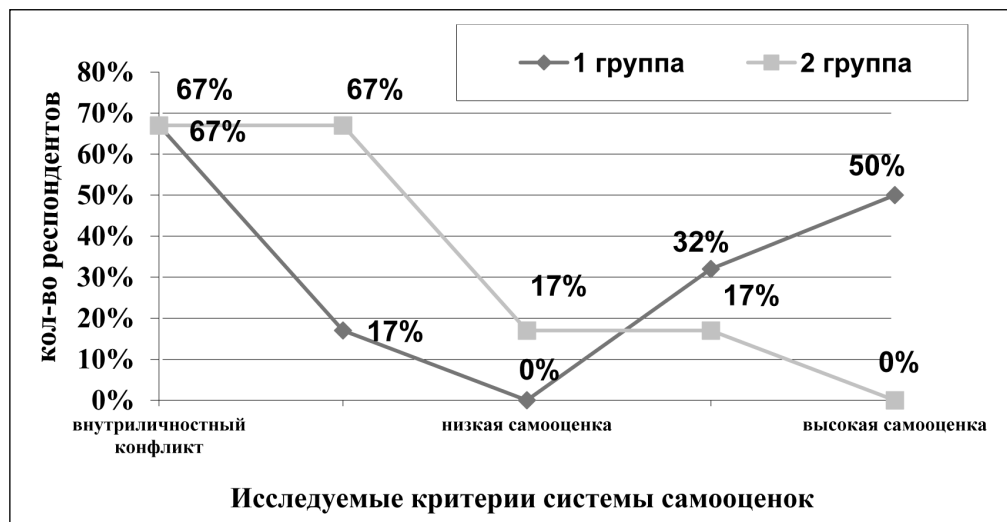


Рис. 1. Диаграмма сопоставления результатов косвенного измерения системы самооценок у слабослышащих подростков исследуемых групп



Рис. 2. Диаграмма сопоставления результатов оценки уровня притязаний у слабослышащих подростков исследуемых групп (методика Шварцландера)

имеют следующие показатели уровня притязаний: средний (41%), высокий (41%) и неадекватно высокий (18%). Невооружённым глазом видно, что больший процент слабослышащих, обучающихся в общеобразовательной школе, имеют адекватный уровень притязаний (82%), в то время как учащиеся школы-интерната имеют примерно равные показатели адекватного и неадекватного уровня притязаний (49% и 51%)

Результаты, приведённые на рисунке 3, показывают, что подростки, обучающиеся в школе-интернате, в большей степени экстерналы, или имеют невыраженный локус-контроля. Слабослышащие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют одинаковое распределение интернального и экстернального локуса-контроля (50%), что ближе к значениям для этого возраста среди сверстников с нормой в развитии.

Сравнительный анализ результатов по тесту смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (рис. 4) показывает нам, что осмысленность целей в жизни

(будущее) у слабослышащих, обучающихся в школе-интернате и общеобразовательной школе, одинаковая, показатель осмысленности процесса жизни (настоящее) у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, имеет в основном средний уровень (82%), у подростков, обучающихся в школе-интернате, присутствует высокий уровень (50%), показатель результативности жизни (прошлое) также выше у подростков, обучающихся в школе-интернате, что может говорить о более серьёзной работе, проводимой в этой сфере педагогами школы. Показатель локус-контроля Я и локус-контроля жизни подтверждает данные по методике Дж. Роттера и имеет более однородные и близкие по значению к показателям здоровых сверстников значения в группе слабослышащих подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. Что касается общего показателя осмысленности жизни, он также выше у слабослышащих подростков, обучающихся в общеобразовательной школе.

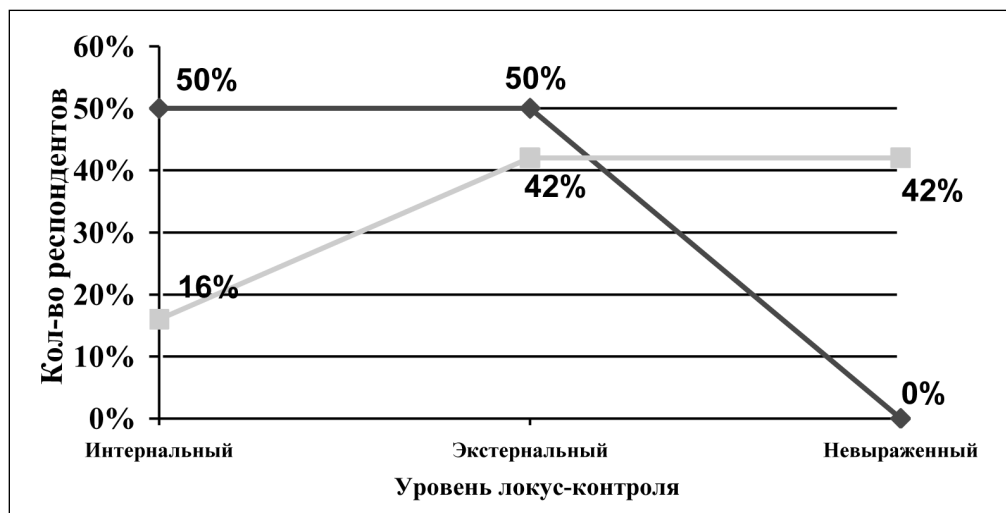


Рис. 3. Диаграмма сопоставления результатов оценки уровня субъективного контроля у слабослышащих подростков исследуемых групп (методика Дж. Роттера)

Нами проводилась статистическая обработка результатов исследования с помощью критерия U Манна-Уитни.

Данный анализ показал, что:

- в общеобразовательной школе детей с высокой самооценкой больше, чем в школе-интернате, на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- в общеобразовательной школе детей с высоким уровнем притязаний больше, чем в школе-интернате, на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- в общеобразовательной школе детей с интернальным локусом контроля больше, чем в школе-интернате, на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- по методике СЖО Д.А. Леонтьева альтернативная гипотеза о том, что показатели в общеобразовательной школе выше, чем в школе-интернате, принимается только по двум шкалам, а именно по шкале «Локус-контроль» и по шкале «Общий показатель», на уровне значимости $p \leq 0,05$. По остальным шкалам значимые различия отсутствуют.

В нашей работе мы обнаружили такую тенденцию: дети, облада-

щие высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний, больше склонны объяснять всё происходящее с ними своими индивидуальными особенностями, т. е. помещают локус-контроль внутрь. Этот показатель связан со способностью брать ответственность на себя. Процент детей, обладающих такими характеристиками, выше среди слабослышащих подростков, обучающихся в общеобразовательной школе.

Таким образом, в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного обучения слабослышащие подростки имеют более адекватные самооценку, уровень притязаний и локус-контроля, соответствующий норме подросткового возраста, за счёт лучшей интеграции в среде сверстников с нормой в развитии слуха. Можно говорить о том, что инклюзивное обучение является более эффективным в развитии личностных характеристик слабослышащих подростков в целом. Однако некоторые показатели осмысленности жизни (процесс жизни и результативность) лучше развиты у

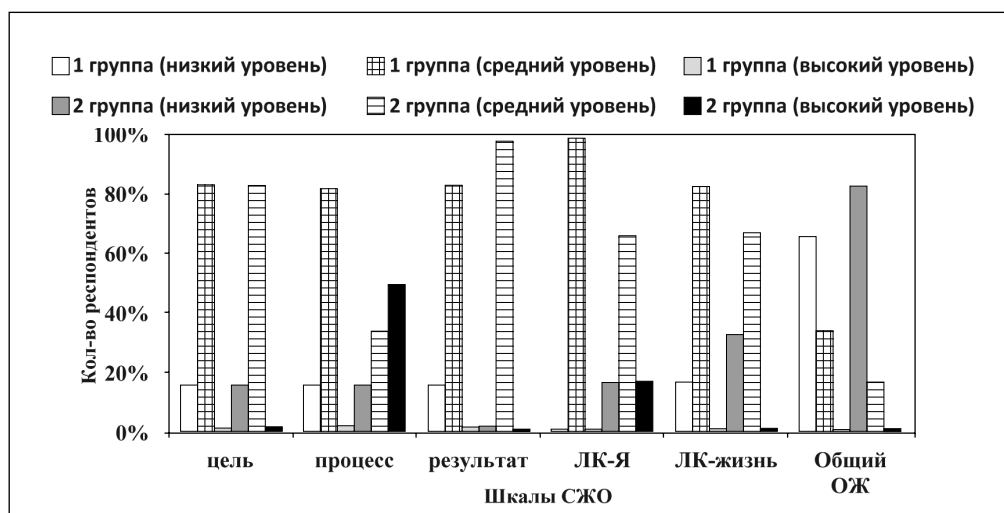


Рис. 4. Диаграмма сопоставления оценки значений субшкал и общего показателя ОЖ у слабослышащих подростков исследуемых групп (по Д.А. Леонтьеву)

слабослышащих подростков, обучающихся в школе-интернате. Этому могут способствовать специальные коррекционные и социально-бытовые занятия, являющиеся основой программы обучения в интернате для глухих и слабослышащих детей. Слабослышащие, обучающиеся в общеобразовательной школе со сверстниками, имеют близкие характеристики показателей СЖО к детям с нормой в развитии слуха.

В результате нашего исследования мы ответили на вопросы, которые ставили в начале нашей статьи, и достигли поставленной цели, а именно: выявили наиболее эффективные условия личностного развития слабослышащих детей, обучающихся в школе-интернате и общеобразовательной школе, путём сравнительного анализа их личностных характеристик. Мы определили, что для развития личности слабослышащих подростков в целом лучше подходят условия инклюзивного образования,

т. е. включения их в процесс обучения в общеобразовательной школе, где через взаимодействие со слышащими сверстниками происходит более адекватное развитие важных личностных образований подросткового возраста. Однако уровень осмысленности прошлого и настоящего выше у подростков, обучающихся в школе-интернате, за счёт специального обучения, которое отсутствует в общеобразовательной школе. Тем не менее можно говорить о том, что в плане личностного развития обучение детей с нарушениями слуха в классах со здоровыми детьми оправдано.

Материалы данного исследования могут быть полезны всем участникам образовательного процесса школы, в которой обучаются дети с нарушениями слуха, а также представителям вышестоящих организаций, находящихся во ведении Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барденштейн Л.М. Психические нарушения у детей и подростков с врожденной и рано приобретенной глухотой. М., 1987. 54 с.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебник для академического бакалавриата. М., 2018. 235 с.
3. Боскис Р.М. Глухие и слабовидящие дети. М., 2004. 304 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5. М., 1983. 369 с.
5. Гильяно А.С. Практикум по психофизиологии профессиональной деятельности. М., 2016. 93 с.
6. Злобина А.С. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учебное пособие. Пенза, 2008. 148 с.
7. Злобина А.С. Основы общей психологии: эмоциональные расстройства: учебно-методическое пособие. Пенза, 2005. 142 с.
8. Ильюшина С.В., Красильникова О.А. Система практической помощи сурдопедагогам по формированию общеучебных умений у слабослышащих младших школьников // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 70–76.
9. Колодина Н.И. Отрицательные понятия в сознании слышащих и слабослышащих подростков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2018. Т. 17. № 1. С. 134–142.
10. Колодина Н.И., Дуванова С.П., Лябина О.Г. Положительные и отрицательные нравственные понятия в сознании слабослышащих и слышащих подростков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9–1 (63). С. 104–107.

11. Красильникова О.А., Пенин Г.Н. Дошкольное образование детей с нарушением слуха: социально-коммуникативное развитие // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 119–129.
12. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. М., 2003. 144 с.
13. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. 2-е изд. М., 2000. 18 с.
14. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб., 2008. 624 с.
15. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. М., 1971. 448 с.
16. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. М., 2017. 672 с.
17. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 23. Ст. 2994.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

REFERENCES

1. Bardenshtein L.M. *Psikhicheskie narusheniya u detei i podrostkov s vrozhdennoi i rano priobretennoi glukhotoi* [Mental disorders of children and adolescents with congenital and early acquired deafness]. Moscow, 1987. 54 p.
2. Bogdanova T.G. *Surdopsikhologiya: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* [Surdopedagogy: a textbook for academic baccalaureate]. Moscow, 2018. 235 p.
3. Boskis P.M. *Glukhie i slabovidyashchie deti / Institut korrektsionnoi pedagogiki Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Deaf and visually impaired children / Institute of correctional pedagogy of the Russian Academy of Education]. Moscow, 2004. 304 p.
4. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii* [Collected Works]. Volume 5. Moscow, 1983. 369 p.
5. Gil'yano A.S. *Praktikum po psikhofiziologii professional'noi deyatel'nosti* [Workshop on psychophysiology of professional activities]. Moscow, 2016. 93 p.
6. Zlobina A.S. *Korrektsionnaya pedagogika s osnovami spetsial'noi psikhologii: uchebnoe posobie* [Correctional pedagogy with the basics of special psychology: textbook]. Penza, 2008. 148 p.
7. Zlobina A.S. *Osnovy obshchei psikhologii: emotsional'nye rasstroistva: uchebno-metodicheskoe posobie* [Fundamentals of general psychology: emotional disorders: textbook]. Penza, 2005. 142 p.
8. Il'yushina S.V., Krasil'nikova O.A. [System of practical assistance to teachers of hearing-impaired junior schoolchildren in learning skills formation]. In: *Vestnik psikhofiziologii* [Bulletin of psychophysiology], 2018, no. 2, pp. 70–76.
9. Kolodina N.I. [Negative concepts in the minds of the hearing-impaired juniors and the hearing ones]. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Language Studying], 2018, vol. 17, no. 1, pp. 134–142.
10. Kolodina N.I., Duvanova S.P., Lyabina O.G. [Positive and negative moral notions in the minds of the hearing impaired and hearing adolescents]. In: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological science. Theory and practice], 2016, no. 9-1(63), pp. 104–107.
11. Krasil'nikova O.A., Penin G.N. [Preschool education of children with hearing impairment: socio-communicative development]. In: *Vestnik psikhofiziologii* [Journal of psychophysiology], 2018, no. 2, pp. 119–129.

12. Lebedinskii V.V. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: uchebnoe posobie dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenii* [Disorders of psychological development in childhood: a textbook for students of psychological faculties of higher educational institutions]. Moscow, 2003. 144 p.
13. Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii* [Test of life-meaningful orientations]. Moscow, 2000. 18 p.
14. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funktsii cheloveka* [Higher cortical functions of the man]. Saint Petersburg, 2008. 624 p.
15. *Psikhologiya glukhikh detei* / Pod red. I.M. Solov'eva, ZH.I. SHif, T.V. Rozanovoi, N.V. Yashkovoi [Psychology of deaf children / edited by I.M. Soloviev, J.I. Schiff, T.V. Rozanova, N.V. Askaway]. Moscow, 1971. 448 p.
16. Raigorodskii D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika* [Practical psychodiagnostics]. Moscow, 2017. 672 p.
17. [The decree of the President of the Russian Federation from 01.06.2012 n 761 "On the National strategy of actions in the interests of children for 2012–2017"]. In: *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Collection of legislation of the Russian Federation], 2012, no. 23. Article 2994.
18. [Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ (as amended on 29.07.2017) "On education in the Russian Federation"]. In: *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Collection of legislation of the Russian Federation], 2012, no. 53 (Part 1). Article 7598.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гильяно Альбина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева;
e-mail: als129@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina S. Gilyano – PhD in Psychological sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy;
e-mail: als129@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гильяно А.С. Личностные особенности слабослышающих подростков, обучающихся в условиях общеобразовательной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 108–116.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-108-116

FOR CITATION

Gilyano A. Personality characteristics of the hearing-impaired teenagers studying in the general education school setting. In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*. 2018. no. 4. Pp. 108–116.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-108-116

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-117-128

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗДЕЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Сергеева С.В.¹, Мишина М.М.²

¹ *Российский государственный гуманитарный университет
125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская пл., д. 6, Российская Федерация*

² *Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация*

Аннотация. В статье описаны особенности психологической адаптации у старших подростков в условиях раздельного и совместного обучения. Для выявления уровня психологической адаптации у учащихся была выбрана методика диагностики (личностный опросник) социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегирёвой. Целью применения данной методики является определение особенностей адаптационного периода личности в условиях раздельного и совместного обучения. В ходе исследования установлены статистически достоверные различия в проявлении психологической адаптации у двух групп учащихся совместных и раздельных классов, которая выше при раздельном типе обучения, что является основанием для внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательную сферу с целью профилактики феномена нарастающей умственной и нервно-психической нагрузки в школе. Проведённое исследование способствует расширению представлений о психологической адаптации, связанной с особенностями подросткового возраста, в частности психического развития юношей и девушек, что даёт возможность лучше понять необходимые условия их обучения. Статья адресована психологам и педагогам-психологам средних учебных заведений.

Ключевые слова: психологическая адаптация подростков, школьная дезадаптация, раздельное и совместное обучение, пубертат, старший подростковый возраст.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF SEPARATE AND MIXED EDUCATION

S. Sergeeva¹, M. Mishina²

¹ *Russian State University for the Humanities
6, Miusskayapl., Moscow, 125993, GSP-3, Russia*

² *Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russia*

Abstract. The article describes the features of older adolescents' psychological adaptation in the conditions of separate and mixed education. To identify the level of students' psychological adaptation the method of (personality questionnaire) of socio-psychological adaptation diag-

nosis (SPA) by K. Rogers and R. Diamond in the adaptation of T.V. Snegirev was chosen. The purpose of this technique is to determine the characteristics of the adaptation period of the individual in terms of separate and mixed education. The study established statistically significant differences in the manifestation of psychological adaptation in two groups of students of joint and separate classes. It is higher in the separate type of training, which is the basis for the introduction of health-saving technologies in the educational sphere in order to prevent the phenomenon of increasing mental and neuropsychic stress at school. The study contributes to the expansion of the ideas about psychological adaptation associated with the characteristics of adolescence, the mental development of boys and girls in particular. It makes possible to better understand the necessary conditions for their education. The article is addressed to psychologists and teachers-psychologists of secondary schools.

Key words: *psychological* adaptation of teenagers, school disadaptation, separate and mixed education, puberty, senior teenage age

Введение

Сохранение психического здоровья детей является актуальной задачей в современных социально-психологических условиях развития российского общества. В последние годы осуществляются активные попытки преобразования деятельности секторов социума, в первую очередь сферы образования [1; 3; 5]. К одной из новых здоровьесберегающих технологий образовательного процесса, способствующих профилактике феномена нарастающей умственной и физической дисфункциональности учащихся, относится раздельное образование по признаку пола. Сегодня активно обсуждаются возможности применения раздельного обучения для решения теоретических и практических задач педагогической науки, рассматриваются модели раздельного обучения мальчиков и девочек, анализируются перспективы их применения в социальном и семейном воспитании [4; 7; 8].

Однако необходимо отметить, что наряду с положительным влиянием в здоровьесберегающих технологиях скрываются факторы риска развития деструктивных психологических со-

стояний [12; 13]. На современном этапе развития общества выдвигаются высокие требования к подросткам по сформированности представлений о своей будущей семье, её ценностях и положительных установках. Но в условиях раздельного обучения такие представления могут формироваться несколько по-другому, чем при совместном. Подростки, которые и так подвержены сильным психофизиологическим и анатомическим изменениям в период пубертата, проходя процесс социально-психологической адаптации, должны при этом сформировать у себя адекватные образ личности и представления о семье и её ценностях [6]. Учебно-воспитательный процесс в смешанных и раздельных классах организован с учётом психофизиологических особенностей мальчиков и девочек, что в большей степени способствует реализации индивидуального и разнополого подходов [10; 14].

Специальный интерес представляет анализ того, насколько адекватно школьник переживает и осознаёт в критические моменты особенности своей личности и своих состояний, ибо от точности такого отражения во

многом зависит успешность его совладания с новыми требованиями, адаптации к ним [15; 16; 17].

Согласно словарю Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма, адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха являются важными факторами адаптации личности, поэтому на современном этапе развития учебного процесса в школах остро стоят вопросы раздельного и смешанного обучения, однако мнения исследователей разделяются.

Исследованиями превентивных психологических аспектов проблемы разнополого обучения активно занимаются отечественные и зарубежные учёные (В.Ф. Базарный, В.Д. Еремеева, В.Г. Геодаян, В. Искрин, М. Гариен, Т.В. Бендас и др.) [2; 9].

Значимыми в изучении данной проблемы являются работы отечественной исследовательницы Н.Н. Куинджи, указывающей на значительное преимущество раздельного обучения по признаку пола в плане формирования половозрастной идентификации, оптимальной работоспособности, устойчивости к стрессовым условиям, а также сохранения психического здоровья детей и подростков [11].

Несмотря на многие очевидные преимущества биодетерминированной концепции раздельного образования, исследователи указывают на негативные последствия искусственной изоляции разнополых детей друг от друга (И.С. Кон, И.С. Клецина, М. Умм, О. Шнырова, А. Адамский, Е.Л. Рачевский и др.): потерю социального навыка взаимодействия с проти-

воположным полом, нивелирование индивидуальных способностей и задатков учащихся, риск возникновения отклоняющегося от нормы полового поведения.

Исследование

Цель исследования: провести сравнительный анализ психологической адаптации у старших подростков в условиях раздельного и совместного обучения.

Гипотеза исследования: раздельное и смешанное обучение влияет на уровень психологической адаптации старших подростков: при раздельном обучении уровень самопринятия и интернальности выше, чем при смешанной форме обучения.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Гимназии № 1257.

Выборку исследования составили 100 учащихся 10-х классов в возрасте 15–17 лет, из которых 50 чел. (25 девушек и 25 юношей) обучались по раздельной форме обучения и 50 чел. (25 девушек и 25 юношей) – по смешанной форме обучения. Все родители были осведомлены об участии детей в эксперименте.

Метод исследования: для выявления уровня психологической адаптации у учащихся была выбрана методика диагностики (личностный опросник) социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегирёвой по 6-ти шкалам (прятие / непрятие себя, прятие других / конфликт с другими, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование, уход от проблем), по 6-ти интегральным показателям (адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, доминирование) и

2-м дополнительным коэффициентам Т.В. Снегиревой (коэффициент адаптации и коэффициент дезадаптации). Целью применения данной методики является выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию». Спецификой данного варианта адаптации методики К. Роджерса и Р. Даймонда является то, что Т.В. Снегирева вводит в перечень показателей два коэффициента СПА – коэффициент адаптации и коэффициент дезадаптации.

Теоретическая значимость: исследование расширяет знание о психологической адаптации при раздельном и совместном обучении.

Практическая значимость: полученные данные можно применить при формировании классов с раздельным и совместным обучением.

Результаты исследования и их обсуждение

В классах по раздельному ($n = 50$) и смешанному ($n = 50$) обучению среди юношей и девушек в 97,5% диагностирован нормативный уровень адаптивности (норма 68–170 баллов). Превалирующее большинство испытуемых также характеризуются нормативными значениями показателя дезадаптивности (норма 68–170 баллов). Однако среди девушек смешанного класса ($n = 25$) выявлено значительное количество (46,7%) респондентов с низкими значениями данного показателя (норма 68–170 баллов).

В исследовании по методике диагностики социально-психологиче-

ской адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегирёвой по шкале «*Принятие себя*» как среди девушек ($n = 50$), так и среди юношей ($n = 50$) большинство испытуемых получили нормативные значения (норма 22–52 баллов). При этом в группе девушек ($n = 25$) из класса раздельного обучения 26,7% характеризуются высоким уровнем самоприятия (выше 52 баллов), тогда как в смешанном классе таких девушек всего 6,7%. У юношей из классов раздельного и смешанного обучения появляется одинаковое количество испытуемых с низким уровнем принятия себя (6,7%) ниже 22 баллов.

По шкале «*Принятие других*» как в смешанном ($n = 50$), так и в раздельных классах ($n = 50$) среди юношей и девушек наблюдается наличие нормативного уровня (норма 12–30 баллов). Высокий уровень непринятия других, конфликтности с окружающими не диагностирован ни в одной из групп, и большинство респондентов также характеризуются нормативными показателями по данной шкале (норма 14–35 баллов).

Высокий уровень по шкале «*эмоционального комфорта*» в классах с раздельным и совместным обучением не выявлен ни среди юношей, ни среди девушек. Большинство респондентов отмечают средний (нормативный) уровень выраженности данного показателя (норма 14–35 баллов). Однако в группе юношей из смешанного класса ($n = 25$) наибольшее количество испытуемых с низким уровнем эмоционального комфорта (26,7%, ниже 14 баллов) в сравнении с другими группами. Здесь также и наибольшее число подростков с высоким уровнем

эмоционального дискомфорта (20,0%, 14–35 баллов). Наименьший эмоциональный дискомфорт испытывают девушки из смешанного класса ($n = 25$), так как их преобладающее количество (60,0%) отличается низким уровнем выраженности этого показателя. В группах из классов раздельного обучения (80,0%) юноши и девушки характеризуются нормативными показателями эмоционального дискомфорта (норма 14–35 баллов).

Одинаковое число (93,3%) юношей из классов раздельного и смешанного типа обучения, а также девушек из раздельного класса имеют нормативные значения (18–54 баллов) по показателю шкалы «Внешний контроль». При этом в группе девушек, проходящих смешанную форму обучения, 26,7% подростков характеризуются высоким уровнем внешнего контроля (выше 54 баллов), т. е. склонны перекладывать ответственность за события, происходящие с ними, на внешние обстоятельства и на других людей, а не на себя. Это же подтверждается тем, что в данной группе девушек наибольшее количество подростков (53,3%) с низким уровнем внутреннего контроля (ниже 26 баллов).

Анализ показателей по шкалам «Доминирование» и «Ведомость» продемонстрировал, что у большинства девушек из раздельного класса они характеризуются нормативным уровнем проявления (норма 6–16 баллов и 12–30 баллов), в то время как для 60,0% девушек из смешанного класса характерен низкий уровень доминирования (ниже 6 баллов). Среди юношей преобладающее количество подростков и в одной, и в другой группе отличаются средним уровнем данных показателей (норма 6–16 баллов и 12–30 баллов).

Высокий уровень по шкале «Стремление к уходу от проблем» ни в одной из исследуемых групп не установлен. Большинство подростков проявляют нормативные значения эскапизма (норма 10–25 баллов). При этом для 20% девушек из смешанного класса и для такого же количества юношей из раздельного класса характерно наличие низкого уровня эскапизма (ниже 10 баллов), т. е. они не привыкли не замечать или избегать решения собственных проблем.

Оценка результатов, полученных респондентами по шкале «Лживость», указывает на то, что и юноши и девушки из обоих видов классов откровенно отвечали на вопросы методики – в каждой из групп, кроме группы юношей из раздельного класса, у 100% подростков диагностирован нормативный уровень по данной шкале (18–45 баллов). У 6,7% юношей из раздельного класса выявлен низкий уровень лживости при заполнении методики, что свидетельствует об их стремлении к раскрытию собственных проблем перед экспериментатором.

Проанализируем данные, полученные при расчёте коэффициента адаптации (K_a) и коэффициента дезадаптации ($K_{да}$), введённых в методику Т.В. Снегиревой.

«Коэффициент адаптации» (K_a) подростков.

В результате эмпирического исследования уровней психологической адаптации старших подростков в условиях раздельного и совместного видов обучения установлено, что в группе девушек ($n = 25$) из класса раздельного обучения низким уровнем адаптации (ниже 30 баллов) характеризуются около 33% респондентов. Количество

девушек с низким уровнем данного показателя в смешанном классе на 20% меньше, чем в классе раздельного обучения. При этом для обеих групп характерно преобладание числа девушек с высоким уровнем адаптации (46,7% в классе раздельного обучения и 66,7% в смешанном классе, выше 50 баллов), и это закономерно: школа на это хорошо нацелена, выделяются средства на различные учебные программы обязательного и дополнительного школьного образования.

Однако в обоих типах классов юношей только 20% учащихся отличаются высоким уровнем адаптации (выше 50 баллов). В группах юношей из классов раздельного и смешанного обучения преобладает количество подростков с низким уровнем адаптации (40% и 46,7% соответственно, ниже 30 баллов), что обращает на себя внимание. Таким образом, около 25% учащихся живут в состоянии неопределённости. Им нужна психокоррекционная работа со специалистом по профилактике личностных и поведенческих нарушений.

«Коэффициент дезадаптации» (Кда) подростков.

Среди респондентов классов обоих типов обучения высокая выраженность дезадаптации не выявлена, значительно преобладает число учащихся с низкой выраженностью данного показателя (80% в классе раздельного обучения и 86,7% в смешанном классе у девушек), что является хорошим социально-педагогическим показателем. По выборке 20% всех юношей и девушек классов раздельного обучения, а также 13,3% девушек смешанного класса имеют среднюю дезадаптацию, 6,7% юношей смешанного класса – вы-

сокую дезадаптацию. Девушек с низким уровнем дезадаптации больше в смешанном классе, чем в раздельном, в классе раздельного обучения им проще находиться, у юношей – наоборот. Есть тенденция: у девушек в классе раздельного обучения дезадаптация выше, чем в смешанном, также у них отмечается тенденция: интегральные показатели адаптации и коэффициент адаптации ниже, чем у девушек смешанного класса.

Однако около 20% от общей выборки подростков находятся в группе со средним и высоким уровнем дезадаптации – им нужна профилактическая психокоррекционная работа.

У большинства респондентов низкий коэффициент дезадаптации, с ними можно проводить групповую психолого-педагогическую работу в классе, на учёбе, создавать среду опережающей профилактики. У этих подростков скорее имеется склонность к дезадаптации, чем сама дезадаптация, они плохо приспосабливаются, но приспособливаются к текущей ситуации.

Таким образом, девушки более адаптированы как при смешанном, так и при раздельном обучении, чем юноши. У отдельных подростков обоих полов наблюдаются нарушения адаптации, которые, однако, не достигают стадии дезадаптации.

Для установления значимости различий между группами использовали статистический критерий Манна-Уитни, который показал статистически достоверные различия между группами девушек из класса раздельного и смешанного обучения по одному из интегральных показателей адаптации / дезадаптации – уровню самопринятия ($p = 0,020$) (табл. 1). У девушек при раздельном

обучении более развита способность принимать себя (27) такими, какие они есть в действительности, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения или, напротив, самообожания. Данное качество характерно для зрелой, развитой

личности. Имеются тенденции по показателям дезадаптивности (выше у девушек в классе раздельного обучения: 92), а также по интегральному показателю адаптации и коэффициенту адаптации (выше в смешанном классе у девушек: 68 и 49).

Таблица 1.

Различия между показателями социально-психологической адаптации девушек из классов раздельного и смешанного обучения

Показатель, баллы	Me (25%; 75%)		Значимость различий, р
	класс раздельного обучения	смешанный класс	
Показатели			
Адаптивность	131 (115; 143)	131 (121; 144)	0,787
Дезадаптивность	92 (74; 110)	69 (50; 90)	0,062
Принятиесебя	46 (40; 56)	48 (44; 49)	0,306
Непринятиесебя	17 (15; 20)	12 (11; 16)	0,114
Принятиедругих	24 (23; 26)	21 (19; 27)	0,900
Непринятиедругих	16 (13; 19)	15 (14; 25)	0,967
Эмоциональныйкомфорт	24 (20; 27)	24 (16; 29)	0,933
Эмоциональныйдискомфорт	18 (14; 21)	13 (9; 24)	0,236
Внутреннийконтроль	47 (41; 54)	48 (34; 66)	0,618
Внешнийконтроль	23 (16; 28)	17 (15; 24)	0,318
Доминирование	9 (7; 13)	5 (4; 13)	0,600
Ведомость	17 (12; 20)	18 (7; 21)	0,884
Эскапизм (уходотпроблем)	15 (12; 18)	14 (14; 16)	0,412
Лживость	30 (27; 34)	30 (24; 34)	0,647
Интегральныепоказатели			
Адаптация	57 (54; 66)	68 (61; 74)	0,071
Самопринятие	27 (20; 33)	18 (15; 22)	0,020*
Принятиедругих	67 (60; 68)	65 (49; 71)	0,803
Эмоциональныйкомфорт	67 (58; 71)	72 (60; 82)	0,372
Интернальность	60 (54; 70)	68 (59; 74)	0,184
Стремление к доминированию	50 (35; 108)	38 (22; 72)	0,290
Коэффициентадаптации	40 (28; 49)	49 (41; 50)	0,064
Коэффициентдезадаптации	12 (9; 17)	15 (12; 26)	0,175

Примечание: Me – медиана, * – статистически достоверное различие $p < 0,05$, выделенные жирным шрифтом показатели с $0,1 < p \leq 0,05$ – тенденции.

У юношей из класса раздельного обучения выше *интернальность* (79), чем у юношей из смешанных классов (61),

что подтверждается наличием достоверных различий по данному показателю ($p = 0,0001$) (табл. 2). Таким обра-

зом, юноши, проходящие отдельную форму обучения, характеризуются более высоким уровнем интернальности, чем юноши, обучающиеся совместно с девушками, т. е. ощущают себя способными контролировать значимые события своей жизни, быть их

автором, причиной, а не следствием действий других или влиянием обстоятельств. Присутствует также тенденция к существованию различий по показателям неприятия себя ($p = 0,084$), принятия других ($p = 0,086$), эскапизму ($p = 0,087$).

Таблица 2.

Различия между показателями социально-психологической адаптации юношей из классов отдельного и смешанного обучения

Показатель, баллы	Me (25%; 75%)		Значимость различий, р
	класс раздельного обучения	смешанный класс	
Показатели			
Адаптивность	112 (93; 130)	130 (119; 137)	0,152
Деадаптивность	102 (57; 114)	101 (87; 108)	0,663
Принятиесебя	43 (33; 46)	39 (38; 45)	0,851
Непринятиесебя	17 (8; 19)	20 (16; 23)	0,084
Принятиедругих	18 (12; 24)	24 (18; 25)	0,086
Непринятиедругих	18 (12; 24)	19 (15; 23)	0,824
Эмоциональныйкомфорт	19 (18; 22)	19 (9; 24)	0,950
Эмоциональныйдискомфорт	20 (18; 26)	23 (19; 32)	0,429
Внутреннийконтроль	51 (32; 59)	47 (42; 51)	0,967
Внешнийконтроль	20 (11; 25)	22 (20; 26)	0,170
Доминирование	11 (6; 12)	10 (9; 14)	0,295
Ведомость	20 (13; 23)	17 (14; 24)	0,819
Эскапизм (уходотпроблем)	13 (11; 17)	16 (14; 17)	0,087
Лживость	30 (21; 39)	31 (30; 35)	0,588
Интегральныепоказатели			
Адаптация	53 (47; 66)	56 (53; 60)	0,803
Самопринятие	29 (15; 34)	32 (22; 38)	0,328
Принятиедругих	55 (41; 65)	57 (50; 66)	0,547
Эмоциональныйкомфорт	55 (46; 66)	57 (25; 61)	0,678
Интернальность	79 (76; 80)	61 (54; 62)	0,0001*
Стремление к доминированию	50 (40; 75)	59 (45; 88)	0,319
Коэффициентадаптации	37 (31; 44)	36 (33; 41)	0,520
Коэффициентдеадаптации	26 (10; 35)	21 (8; 36)	0,506

Примечания: Me – медиана, * – статистически достоверное различие $p < 0,05$, выделенные жирным шрифтом показатели с $0,1 < p \leq 0,05$ – тенденции.

Полученный нами результат по психологической адаптации / деадаптации девушек и юношей по отдельной

и совместной форме обучения релевантен ранее полученным результатам исследования психологических аспектов

проблемы раздельного по полу обучения В.Ф. Базарного, В.Д. Еремеевой, В.Г. Геодаяна.

Выводы

Проведённое исследование показало, что:

1. уровень адаптации у юношей по шкале «Интернальность» в старшем подростковом возрасте при раздельном типе обучения достоверно выше, чем при смешанном. Таким образом, юноши, проходящие раздельную форму обучения, характеризуются более высоким уровнем интернальности, чем юноши, обучающиеся совместно с девушками, т. е. ощущают себя способными контролировать значимые события своей жизни, быть их авторами, причиной, а не следствием действий других или влиянием обстоятельств;

2. уровень адаптации у девушек по шкале «Самопринятие» в старшем подростковом возрасте при раздельном типе обучения достоверно выше, чем при смешанном. Таким образом, у них более развита способность принимать себя такими, какие они есть в действительности, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения или, напротив, самообожания.

3. Соответственно, юноши и девушки, проходящие раздельное обучение, проявляют качества, характерные для зрелой личности – внутренний локус контроля, способность адекватно себя оценивать и принимать свои сильные и слабые стороны.

4. Имеются тенденции, что уровень адаптированности у девушек по шкале «Дезадаптация», интегральному показателю адаптации и коэффициенту адаптации выше в смешанном классе, а у юношей, наоборот, есть тенденция, что уровень адаптации по шкалам «Неприятие себя» и «Эскапизм» выше при раздельной форме обучения, они реалистично воспринимают себя и не привыкли не замечать или избегать решения собственных проблем. Однако по шкале «Принятие других» уровень адаптации выше в классе совместного обучения.

Проведённое исследование способствует расширению представлений об исследуемом феномене психологической адаптации, связанной с особенностями подросткового возраста, в частности психического развития мальчиков и девочек, что даёт возможность лучше понять необходимые условия их обучения.

*Статья поступила в редакцию
8.10.2018 г.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.Н. Крылова. Арзамас, 2013. 274 с.
2. Базарный В.Ф. О трагических последствиях смешанного воспитания и обучения в школах // Образование и здоровье учащихся: материалы Всероссийского форума с международным участием. Ч. III. М., 2005. С. 29–37.
3. Бакиров Э.П. Раздельное обучение как фактор современного образования // Наука и образование: XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых, Томск, 17–21 апреля 2017 г. Томск, 2017. С. 23–27.
4. Балгабекова Т.В. Гендерные аспекты интеграции обучения и воспитания в современной школе (создание модели школы полного дня по принципу раздельного обучения

- девочек и мальчиков в условиях общеобразовательной школы) // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 29. С. 69–73.
5. Басманова Е.С. Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 565–567.
 6. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 2005. 368 с.
 7. Грухин Ю.А., Самодуров Р.М. Стоит ли вернуться к разделному обучению? // Актуальные концепции развития гуманитарных и естественных наук: экономические, социальные, философские, политические, правовые аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2016. С. 112–114.
 8. Гудкова Т.В., Александрова А.А. Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 156–161.
 9. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. М., 1998. 184 с.
 10. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности / Э.М. Казин и др. // Физиология человека. 2012. Т. 28. № 3. С. 23–29.
 11. Куинджи Н.Н. Гендерный подход к обучению и воспитанию детей в школе: физиологические, гигиенические и социальные аспекты. М., 2010. 80 с.
 12. Мусина А.А., Сулейменова Р.К., Сакенова А.К. Значимость эмоционального стресса в развитии девиантных состояний // Инновационная наука. 2015. № 10. С. 126–129.
 13. Романова Г.В. Анализ зарубежных исследований по проблеме раздельного обучения, теория и практика реализации гендерного подхода в образовании // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: ФГКОУ, 2018. С. 124–129.
 14. Талина И.В., Карнаухова М.В. Раздельное обучение в отечественной педагогической теории и практике // Международные отношения, регионоведение, образование. Ульяновск, 2017. С. 16–23.
 15. Шайхелисламова М.В., Ситдилов Ф.Г., Дикопольская Н.Б., Байдалова Г.А., Каюмова Г.М. Возрастно-половые особенности и механизмы адаптационных реакций у детей в пре- и пубертатный периоды развития // Физиология человека. 2009. Т. 35. № 6. С. 103–110.
 16. Haag P. Single-sex Education in Grades K-12 // The Jossey-Bass Reader on Gender in Education. San Francisco, 2002. P. 6-11.
 17. Klein S. Handbook for Achieving Gender Equity through Education. 2nd ed. Mahwah, NJ, 2007. 754 p.

REFERENCES

1. Krylov V.N., ed. *Adaptatsiya uchashchikhsyavsekh stupenei obrazovaniya v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy protsessy: materialy IX Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Adaptation of students at all levels of education in the modern educational process: materials of the IX all-Russian scientific-practical conference with international participation]. Arzamas, 2013. 274 p.
2. Bazarnyi V.F. [On the tragic consequences of mixed education at schools]. In: *Obrazovanie i zdorov'e uchashchikhsyavsekh stupenei obrazovaniya: materialy Vserossiiskogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. Ch. III* [Education and health students: Materials of all-Russian Forum with international participation. P. III]. Moscow, 2005, pp. 29–37.

3. Bakirov E.P. [Separate education as a factor of modern education]. In: *Nauka i obrazovanie: XXI Mezhdunarodnaya konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchennykh, Tomsk, 17–21 aprelya 2017 g.* [Science and education: XXI international conference of students, postgraduates and young scientists, Tomsk, April, 17–21, 2017]. Tomsk, 2017, pp. 23–27.
4. Balgabekova T.V. [Gender aspects of integration of training and education in the modern school (creating a model of all-day schools according to the principle of separate education for girls and boys at secondary schools)]. In: *Sbornik konferentsii NITS Sotsiosfera* [Collections of conferences], 2013, no. 29, pp. 69–73.
5. Basmanova E.S. [Gender characteristics of children in the organization of the educational process]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2014, no. 17, pp. 565–567.
6. Dubrovina I.V., Prikhozhan A.M., Zatsepin V.V., comps. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age and pedagogical psychology]. Moscow, 2005. 368 p.
7. Grukhin Yu.A., Samodurov R.M. [Should we go back to segregation?]. In: *Aktuel'nyye kontseptsii razvitiya gumanitarnykh i estestvennykh nauk: ekonomicheskie, sotsial'nye, filosofskie, politicheskie, pravovyye aspekty: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Acute concepts of humanitarian and natural Sciences development: economic, social, philosophical, political, legal aspects: proceedings of the International scientific-practical conference]. Novosibirsk, 2016, pp. 112–114.
8. Gudkova T.V., Alexandrov A.A. [Features of emotional intelligence of adolescents in separate and mixed education]. In: *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2014, no. 6, pp. 156–161.
9. Ereemeeva V.D., Khizman T.P. *Mal'chiki i devochki – dva raznykh mira* [Boys and girls – two different worlds]. Moscow, 1998. 184 p.
10. Kazin E.M. et al. [Influence of the physiological potential on the adaptation to educational activities]. In: *Fiziologiya cheloveka* [Human physiology], 2012, vol. 28, no. 3, pp. 23–29.
11. Kuindzhi N.N. *Gendernyy podkhod k obucheniyu i vospitaniyu detei v shkole: fiziologicheskie, gigenicheskie i sotsial'nyye aspekty* [The gender approach to training and education of children at school: physiological, hygienic and social aspects]. Moscow, 2010. 80 p.
12. Musina A.A., Suleimenov R.K., Sakenova A.K. [The significance of emotional stress in the development of deviant States]. In: *Innovatsionnaya nauka* [Innovative science], 2015, no. 10, pp. 126–129.
13. Romanova G.V. [The analysis of foreign researches on the problem of segregated education, theory and practice of implementation of the gender approach in education]. In: *Sbornik materialov II Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [The collection of materials II all-Russian scientific-practical conference with international participation]. Moscow, FGKOU, 2018, pp. 124–129.
14. Talina I.V., Karnaukhova M.V. [Separate training in the national pedagogical theory and practice]. In: *Sbornik Mezhdunarodnyye otnosheniya, regionovedenie, obrazovanie* [Collection International relations, regional studies, education]. Ulyanovsk, 2017, pp. 16–23.
15. Shaikhelislamova M.V., Sitdikov F.G., Dikopol'skaya N.B., Bilalova G.A., Kayumova G.M. [Age-sex characteristics and mechanisms of adaptive reactions in children of pre- and pubertal periods of development]. In: *Fiziologiya cheloveka* [Human physiology], 2009, vol. 35, no. 6, pp. 103–110.
16. Haag P. Single-sex Education in Grades K-12. In: *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*. San Francisco, 2002. pp. 6–11.
17. Klein S. Handbook for Achieving Gender Equity through Education. Mahwah, NJ, 2007. 754 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: Mishinamm@yandex.ru;

Сергеева Светлана Валерьевна – аспирант кафедры психологии и методологии образования Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;
e-mail: SergeewaSW@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina M. Mishina – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Pedagogic Psychology, Moscow Region State University (MGOU);
e-mail: Mishinamm@yandex.ru;

Svetlana S. Sergeeva – post-graduate student of the Department of psychology and education methodology, Vigotskiy Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; 125993, Moscow, Miysskaya square, 6;
e-mail: SergeewaSW@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Сергеева С.В., Мишина М.М. Особенности психологической адаптации у старших подростков в условиях раздельного и совместного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 117–128.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-117-128

FOR CITATION

Sergeeva S., Mishina M. Peculiarities of psychological adaptation of adolescents in conditions of separate and mixed education. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 117–128.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-117-128

УДК 316.663.5

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-129-140

РОЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПЕРЕХОДУ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Филинкова Е.Б.*Московский государственный областной университет**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,**Российская Федерация*

Аннотация. Статья продолжает серию работ, посвящённых изучению перехода исполнителей к управленческой деятельности, и содержит исследование взаимосвязи психологической готовности педагогов к переходу к управленческой деятельности с удовлетворённостью трудом. В эмпирическом исследовании, в котором принимали участие 92 учителя и 81 работник дошкольного образования, показано, что неудовлетворённость трудом напрямую не создаёт готовности к управленческой деятельности, связь между этими переменными опосредствуется готовностью к смене деятельности. Роль удовлетворённости трудом в переходе исполнителя на управленческую работу неоднозначная. С одной стороны, общая неудовлетворённость у педагогов может приводить к возникновению готовности к смене деятельности, а последняя, в свою очередь, – к возникновению готовности к переходу на управленческую работу. С другой стороны, возникновение готовности стать руководителем может появляться и при общей удовлетворённости трудом за счёт удовлетворения тех потребностей, которые с педагогическим трудом не связаны: карьеры и власти.

Ключевые слова: психологическая готовность к деятельности, управленческая деятельность, удовлетворённость трудом, учитель, педагог дошкольного образования.

THE ROLE OF JOB SATISFACTION IN THE FORMATION OF TEACHERS READINESS FOR THE TRANSITION TO MANAGEMENT ACTIVITY

E. Filinkova*Moscow Region State University**10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract. The article continues a series of works devoted to the study of the transition of the performers to management and aimed at studying the relationship of teachers' psychological readiness for the transition to management and their job satisfaction. In the empirical study, involving 92 teachers and 81 workers of preschool education, it is shown that dissatisfaction with work does not directly form readiness for management activity. The relationship between these variables is mediated by willingness to change the activities. The role of job satisfaction in the transition of the performer to management work is ambiguous. On the one hand, the general

dissatisfaction can lead teachers to the emergence of readiness to changing the activities, and the latter, in turn, to the emergence of readiness to switch to management. On the other hand, the emergence of willingness to become a leader may appear with the general satisfaction of work, due to the dissatisfaction of those needs that are not related to pedagogical work: career and power.

Key word: psychological readiness for activity, management activity, job satisfaction, teacher, teacher of preschool education.

Концептуальное понимание проблемы

Мотивация трудовой мобильности, в которую включают смену работником профессии, организации или деятельности, является к настоящему времени относительно малоизученной психологами темой [3; 8; 10; 12; 13]. Специалисты, работающие в данной области, полагают, что изначально смена профессии, к примеру, обусловлена неудовлетворённостью человека (общей или частной, по определению Л.С. Бляхмана [1]) трудом или работой в целом [2; 7; 9; 18]. В концепции профессионального развития Э.Ф. Зеера [5] неудовлетворённость трудом является источником возникновения профессионального кризиса и главным его проявлением [5]: наличие неудовлетворённости трудом характеризует предкритическую (неудовлетворённость только ощущается) и критическую (осознание неудовлетворённости) фазы и приводит в итоге к внутреннему конфликту (третья фаза кризиса), разрешение которого может вызвать смену места работы, должности, профессии и т. п.

Понимание неудовлетворённости как непосредственной причины возникновения кризиса деятельности не может объяснить случаи, когда работник, глубоко неудовлетворённый своим трудом, что-либо изменять в своей

производственной жизни не собираются. Мы полагаем, что объяснить данную ситуацию возможно, базирываясь на нашей концепции управленческого самоопределения – перехода от исполнительской деятельности к управленческой. Нами выдвинуто положение о том, что непосредственной причиной смены субъектом своей деятельности является не неудовлетворённость трудом, а психологическая готовность к переходу к новой деятельности, в нашем случае – готовность исполнителя к переходу к управленческой деятельности. Рассматриваемая готовность возникает не сразу, но является следствием конкретизации готовности к смене деятельности (ГСД), которая, в свою очередь, является психическим новообразованием – итогом конструктивного разрешения кризиса деятельности [11; 15; 16].

В понимании источника возникновения кризиса деятельности мы опираемся на исследование Л.Г. Жедуновой, посвящённое психологии личностного кризиса, в котором кризис рассматривается как «состояние субъективной невозможности “реализации внутренних потребностей жизни”, возникающее в результате осознания субъектом рассогласования реальных жизненных отношений и глубинных смысловых структур личности» [4, с. 18]. Присоединяясь к мнению

Л.Г. Жедуновой, мы считаем, что непосредственной причиной профессиональных кризисов является не факт возникновения неудовлетворённости текущей деятельностью и даже не её осознание, а осознание расхождения желаемого и наличного уровней удовлетворённости трудом, т. е. восприятие неудовлетворённости трудом как *личностной проблемы*, не позволяющей человеку продолжать оставаться в том же качестве. Только когда неудовлетворённость достигнет такого уровня, что работник осознает, что оставаться в профессии (или на определённой должности, в определённой организации) он больше не может, принимается решение о её изменении.

Возвращаясь к случаю отсутствия у глубоко неудовлетворённого работника желания сменить место работы, мы можем сказать, что в данной ситуации кризис деятельности просто не возникает, поскольку неудовлетворённость не создаёт никакой личностной проблемы (к примеру, человеку остаётся 1–2 года до пенсии, и он просто игнорирует неудовлетворённость работой), а значит, и не формируется готовность к смене деятельности, которая, по нашему мнению, является непосредственной причиной смены трудовой позиции.

Эмпирическая проверка теоретических положений об источнике кризиса деятельности и стадийности формирования готовности к переходу к новой деятельности проводилась в исследовании, целью которого было изучение связи удовлетворённости трудом и готовности педагогов к переходу к управленческой деятельности. Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе исследования, в котором принимали участие 40 учителей

и 40 воспитателей ДОО (частично опубликовано [17]), задачами являлись изучение самооценки готовности педагогов к смене работы и её связи как с общей удовлетворённостью, так и с различными частными удовлетворённостями трудом. Готовность к смене работы мы в данном случае отождествляем с готовностью к смене деятельности (ГСД).

Рабочая гипотеза исследования на первом этапе была такова: если верно, что именно неудовлетворённость трудом обуславливает изменение трудовой позиции человека, тогда должна существовать зависимость: чем меньше педагог удовлетворён работой, тем выше уровень готовности к её смене. Если же данная зависимость не существует, это может свидетельствовать в пользу нашей идеи о детерминации кризиса деятельности осознанием несогласования желаемого и действительного уровней удовлетворённости трудом.

Полученные результаты оказались противоречивы: для респондентов-учителей общая неудовлетворённость трудом оказалась прямо связана с готовностью искать новое место работы, а для респондентов-воспитателей такая зависимость обнаружена не была [17]. При этом анализ корреляционных связей *частных* удовлетворённостей трудом, с одной стороны, и ГСД – с другой, показал, что для учителей эта готовность означала либо готовность к уходу из профессии, либо готовность перейти в другую школу (организацию), а у воспитателей – только готовность перейти в другую организацию, но никак не уход из профессии. Мы объяснили отсутствие связи между общей неудовлетворённостью трудом

и готовностью к смене деятельности у педагогов ДОО тем, что значительная их доля работает в детском саду только ради устройства своего ребёнка или внука, и с этой точки зрения даже очень высокая неудовлетворённость трудом не сможет заставить человека сменить работу раньше намеченного им самим срока, т. е. в связи с неудовлетворённостью трудом не возникает никакой личностной проблемы. Таким образом, первый этап исследования частично подтвердил нашу гипотезу.

На втором этапе, направленном на изучение взаимосвязи общей психологической готовности педагогов к переходу к управленческой деятельности (ОПГ) с удовлетворённостью трудом, решались следующие задачи: 1) доказать, что готовность к смене деятельности является опосредствующим звеном между удовлетворённостью трудом и психологической готовностью к переходу к управленческой деятельности (ОПГ); 2) выявить роль общей и частных удовлетворённостей трудом в формировании ОПГ и её компонентов.

В качестве респондентов выступили 92 учителя и 81 работник дошкольного образования.

В качестве основного метода исследования использовалось анкетирование. Самооценки готовности к смене деятельности и готовности к переходу в другую профессию (уходу из образования) изучались прямым вопросом (необходимо было отметить уровень готовности на шкале от 1 до 7), для исследования удовлетворённости различными аспектами труда использовалась методика «Изучение удовлетворённости учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина

[6] в нашей модификации, а для анализа психологической готовности к переходу к управленческой деятельности (ОПГ) – опросник «Психологическая готовность исполнителя к переходу на управленческую работу» [14].

Основные результаты исследования

Взаимосвязь между удовлетворённостью педагогов своим трудом и их готовностью перейти на руководящую должность не проявилась ни в общей выборке ($r = 0,136$; $p > 0,05$), ни отдельно в группе учителей и была обнаружена только в группе воспитателей ДОО на невысоком уровне значимости ($r = 0,233$; $p = 0,047$). Этот результат согласуется с данными первого этапа исследования и говорит, что в управленцы стремятся попасть педагоги, как удовлетворённые своей деятельностью, так и неудовлетворённые. Низкий уровень значимости искомой корреляции, обнаруженный к тому же в единственной группе, подтверждает, что неудовлетворённость трудом сама по себе напрямую не создаёт готовности к управленческой деятельности, связь между этими переменными носит более сложный характер.

Действительно, было обнаружено, что общая готовность к переходу к управленческой деятельности связана с готовностью к смене деятельности ($r = 0,241$; $p = 0,002$), а последняя уже имеет тесную связь с удовлетворённостью трудом ($r = -0,380$; $p < 0,001$), что доказывает опосредствующую роль ГСД в формировании готовности к переходу к управленческой деятельности.

Проанализируем теперь факторы готовности к управленческой деятель-

ности, обусловленные частными удовлетворённостями трудом (табл. 1). Нельзя не заметить, что ОПГ наиболее тесно связана с удовлетворённостью достигнутыми результатами ($r = 0,293$; $p < 0,001$) и возможностью влиять на дела коллектива ($r = 0,188$; $p = 0,016$), причём эти связи носят прямой характер: чем выше удовлетворённость исполнителя своими результатами в

труде и чем выше удовлетворённость его ролью в жизни коллектива (влиянием), тем выше уровень готовности к переходу к управленческой деятельности. Этот результат говорит, что детерминантой готовности к смене работы может выступать не неудовлетворённость, а, наоборот, частная *удовлетворённость* (удовлетворённость отдельными аспектами труда).

Таблица 1.
Взаимосвязи показателей ОПГ и удовлетворенности трудом
у разных групп педагогов (*корреляция по Спирмену*)

Группа	Переменные	ОПГ	Личностный смысл управленческой деятельности	Оценка себя как лидера	Самооценка подготовленности к работе руководителя	Вынужденность решения
Воспитатели	Удовлетворенность:					
	профессией	0,229*		0,258*	0,236*	
	физическими условиями работы			0,248*		
	содержанием труда		0,236*	0,293*		
	достигнутыми результатами		0,314**	0,264*		
	зарплатой	-0,237*	-0,275*			
	стилем руководства					0,270*
	компетентностью руководства					0,284*
	взаимоотношениями с коллективом	0,271*		0,234*		0,383**
	общением и взаимодействием с детьми			0,232*		
	творчеством			0,333*		
	возможностью использовать свои опыт и способности			0,256*		
	возможностью влиять на дела коллектива	0,317**		0,356**		
	возможностью продвижения по карьерной лестнице					0,284*
	Удовлетворенность в целом (общая)	0,233*		0,293*	0,248*	
	Готовность к смене деятельности		0,252*			

Группа	Переменные	ОПГ	Личностный смысл управ- ленческой деятельности	Оценка себя как лидера	Самооценка подготов- ленности к работе руко- водителя	Вынужде- нность решения
Учителя	Удовлетворенность:					
	местом работы	-0,229*			-0,304**	
	содержанием труда			0,229*		
	достигнутыми результатами	0,300**		0,344**	0,329**	
	отношением админ. к нуж- дам работника					0,247*
	самостоятельностью			0,210*	0,223*	
	творчеством				0,211*	
	профессиональным развитием				0,353*	
Общая выборка	Готовность к смене деятель- ности	0,265*	0,302**			
	Удовлетворенность:					
	профессией			0,169*		
	организаций в целом					0,178*
	содержанием труда	0,175*	0,167*	0,244**		
	достигнутыми результатами	0,293**	0,240**	0,310**	0,274**	
	стилем руководства					0,157*
	компетентностью руковод- ства					0,222**
	психологической атмосфе- рой					0,177*
	взаимоотношениями с кол- лективом					0,220**
	общением и взаимодействии с детьми	0,172*		0,199*		
	отношением администрации к нуждам работников					0,243**
	самостоятельностью			0,171*	0,161*	
	творчеством	0,165*		0,216**	0,161*	
	возможностью использовать свои опыт и способности			0,156*	0,171*	
	возможностью влиять на дела коллектива	0,188*	0,174*			
	профессиональным разви- тием			0,226*	0,262*	
	возможностью продвижения по карьерной лестнице					0,224**
	изменениями в образовании		0,188*			
	Удовлетворенность в целом (общая)			0,158*		
	Готовность к смене деятель- ности	0,241**	0,279**			

* Корреляция значима на уровне 0,05.

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Интересно, что именно с теми же, что и ОПГ, частными удовлетворённостями связан и личностный смысл перехода к управлению, который мы рассматриваем как главную составляющую готовности и критерий завершенности её формирования. Кроме указанных выше факторов, влияние на формирование личностного смысла, по всей видимости, оказывает высокая оценка изменений в образовании, связанных, как нам кажется, с повышением самостоятельности образовательных учреждений ($r = 0,188$; $p = 0,016$).

Самооценка подготовленности к работе руководителя взаимосвязана с удовлетворённостью самостоятельностью, независимостью в работе ($r = 0,161$; $p = 0,041$), «количеством» творчества в деятельности ($r = 0,161$; $p = 0,041$), возможностью использовать свой опыт и способности ($r = 0,171$; $p = 0,029$), профессиональным развитием ($r = 0,262$; $p = 0,019$) и, конечно, с достигнутыми результатами в педагогическом труде ($r = 0,274$; $p < 0,001$). Мы полагаем, эти данные означают, что оценка себя как компетентного менеджера делается на основании самооценки себя как педагога-профессионала. Другими словами, если педагог высоко оценивает себя в качестве учителя или воспитателя, это даёт ему основание высоко оценивать себя и в качестве управленца.

Наибольшее количество взаимосвязей с удовлетворённостью различными аспектами педагогического труда найдено для такого компонента ОПГ, как «оценка себя как лидера». Восприятие себя в качестве лидера взаимосвязано с удовлетворённостью выбранной профессией ($r = 0,169$; $p = 0,031$), содержанием педагогического труда

($r = 0,244$; $p = 0,002$) и количеством творчества в нём ($r = 0,216$; $p = 0,006$), достигнутыми в труде результатами ($r = 0,310$; $p < 0,001$), профессиональным развитием ($r = 0,226$; $p = 0,043$) и такими характеристиками педагогической деятельности, как самостоятельность в работе ($r = 0,171$; $p = 0,03$), общение с детьми ($r = 0,199$; $p = 0,011$) и широкие возможности использования в педагогическом труде своего опыта и способностей ($r = 0,156$; $p = 0,047$). Как нам представляется, описанная выше совокупность корреляционных связей позволяет сделать вывод, что оценка себя в качестве потенциального лидера взрослого коллектива делается на основании самооценки лидерства по отношению к детскому коллективу. На эту мысль наводят два твёрдых факта: во-первых, связь оценки себя как лидера с удовлетворённостью общением и взаимодействием с детьми и, во-вторых, отсутствие таковой с удовлетворённостью взаимоотношением с коллективом и с удовлетворённостью возможности влиять на дела коллектива.

Важно обратить внимание, что все три рассмотренных компонента ОПГ связывают высокий уровень сформированности личностного смысла перехода в управление и высокие оценки своих руководящих способностей с высокой удовлетворённостью разными аспектами деятельности, т. е. готовность прямо связана с удовлетворённостью, а не неудовлетворённостью трудом. Мы интерпретируем эти результаты таким образом. Педагог, удовлетворённый своей повседневной деятельностью, добился высоких результатов и хочет развиваться далее, однако возможности в рамках педа-

гогической деятельности для этого *ограничены*. Такие возможности существуют за пределами педагогического труда – в управленческой деятельности. Ориентируясь на высокие оценки своих управленческих способностей и на то, что ему нравится оказывать влияние на других (на дела коллектива), и видя рост возможностей для проявления себя (предоставление больших возможностей руководителю ОО), педагог начинает формировать смысл перехода к руководящей работе в системе образования, который вносит решающий вклад в возникновение готовности к переходу на управленческую работу.

Сделанная интерпретация находит своё подтверждение в высказываниях руководителей образовательных организаций о мотивах, приведших их в управление [13]: это либо желание дальнейшей самореализации, либо мотив интереса к управленческой деятельности, либо мотив новизны, смены деятельности или, наконец, ясно осознаваемые карьерные устремления. При этом важно отметить, что всем нашим респондентам-руководителям *нравилась* работа с детьми. Получается, что приводит учителя или воспитателя к мысли о необходимости сменить педагогическую работу на управленческую не неудовлетворённость профессией и деятельностью, а желание дальнейшего развития при позитивной оценке с этой точки зрения управленческого труда, т. е. источником профессионального кризиса, приводящего в итоге к формированию готовности к управленческой деятельности, может являться не низкий уровень удовлетворённости педагогической деятельностью, но *рефлексия*

реального (которая на момент возникновения рефлексивных процессов может быть на достаточно высоком уровне) и желаемого уровнем удовлетворённости трудом и *осознание их несогласования*.

Наконец, последний компонент готовности к переходу к управленческой деятельности – «вынужденность решения». Обращает на себя внимание то, что корреляционных связей у данного компонента с удовлетворённостью трудом не очень много, но подавляющее большинство имеет высокую степень достоверности. Анализ корреляционной плеяды раскрывает детерминацию вынужденного решения стать руководителем. Прежде всего вынужденное решение внутренне обосновывается высокой зависимостью педагога от своего непосредственного руководителя и от коллектива. Об этом говорят прямые связи готовности к вынужденному решению с высокой удовлетворённостью отношением администрации к нуждам работников ($r = 0,243$; $p = 0,002$), стилем руководства ($r = 0,157$; $p = 0,045$), компетентностью руководителя ($r = 0,222$; $p = 0,004$), взаимоотношениями с коллективом ($r = 0,220$; $p = 0,005$), а также удовлетворённостью организацией в целом ($r = 0,178$; $p = 0,023$). Второй по значимости причиной формирования готовности к вынужденному переходу является удовлетворённость имеющимися возможностями продвижения по карьерной лестнице ($r = 0,224$; $p = 0,004$). Поскольку под карьерой понимается не только статусный рост, но и достижения в профессии (например, рост авторитета), скорее всего, педагоги имели в виду именно этот аспект карьеры, т. е. чем более удовлетворён

педагог своими личными успехами на педагогическом поприще, тем менее ему хочется переходить на управленческую должность и, соответственно, тем выше готовность к вынужденному, а не свободному решению.

Выводы

1. Неудовлетворённость трудом сама по себе напрямую не создаёт готовности к управленческой деятельности, связь между этими переменными опосредствуется готовностью к смене деятельности. При этом ГСД не возникает автоматически при наличии неудовлетворённости трудом, но появляется только тогда, когда данная неудовлетворённость осознаётся в качестве личностной проблемы – осознания рассогласования желаемого и действительного уровней удовлетворённости трудом, рефлексия которого не позволяет работнику оставаться в прежнем качестве.

2. Роль удовлетворённости трудом в переходе исполнителя на управленческую работу – неоднозначная. С одной стороны, общая *неудовлетворённость* у педагогов может приводить к возникновению готовности к смене деятельности, а последняя, в свою очередь – к возникновению готовности к переходу на управленческую работу. С другой стороны, возникновение готовности стать руководителем может по-

являться и при общей *удовлетворённости* трудом, за счёт неудовлетворения тех потребностей, которые с педагогическим трудом не связаны: карьеры, власти, достижения. При этом смысл перехода к управленческой деятельности возникает как результат рефлексии собственной высокой удовлетворённости достигнутыми результатами и мотивации на дальнейшее развитие, с одной стороны, и осознанием невозможности дальнейшей самореализации и развития только в рамках педагогической деятельности – с другой, при условии позитивной оценки характеристик управленческой работы и стремления оказывать влияние.

3. Оценка собственной компетентности в качестве менеджера делается на основе самооценки профессионализма в качестве педагога, а самооценка как лидера базируется на оценке успешности лидерства по отношению к детскому коллективу. Вынужденность решения стать руководителем связана, в первую очередь, с зависимостью педагога от коллектива и руководства, в меньшей степени – с удовлетворённостью имеющимися возможностями продвижения по карьерной лестнице.

Статья поступила в редакцию
18.10.2018 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бляхман Л.С. Производственный коллектив: В помощь руководителю. М., 1978. 192 с.
2. Горбунова Г.А. Мотивация смены профессионального профиля // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2007. № 2. С. 74–77.
3. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007. 23 с.
4. Жедунова Л.Г. Психология личностного кризиса: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ярославль, 2010. 44 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.,

- Екатеринбург, 2003. 336 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.
 7. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 24 с.
 8. Перминова Е.Н. Причины смены работы персоналом в современных организациях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2001. № 2 (22). С. 31–38.
 9. Ратникова М.А. Исследование психологических особенностей профессиональной переориентации в зрелом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 194 с.
 10. Старикова Д.В. Психологические факторы успешности вторичного профессионального самоопределения (на примере экономистов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2013. 31 с.
 11. Филинкова Е.Б. К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 5–20.
 12. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения руководителями школ о переходе на следующий уровень управления // Сибирский психологический журнал. 2012. № 45. С. 73–85.
 13. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. 2012. № 44. С. 89–100.
 14. Филинкова Е.Б. Опросник «Психологическая готовность исполнителя к переходу на управленческую работу» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 177–196.
 15. Филинкова Е.Б. Психологическая готовность к управленческой деятельности: состояние проблемы и концептуальное понимание // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 2. С. 83–93.
 16. Филинкова Е.Б. Самооценка готовности учителей к управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 25–39.
 17. Филинкова Е.Б. Удовлетворенность трудом как фактор готовности педагогов к смене работы // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 122–126.
 18. Щеколдина Н.В. Профессиональное самоопределение взрослых, включенных в повторный выбор профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 24 с.

REFERENCES

1. Blyakhman L.S. *Proizvodstvennyi kollektiv: V pomoshch' rukovoditelyu* [Production team: aid for the manager]. Moscow, 1978. 192 p.
2. Gorbunova G.A. [Motivation for changing the professional profile]. In: *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii* [Bulletin of Samara Humanitarian Academy], 2007, no. 2, pp. 74–77.
3. Dvoretzskaya Yu.Yu. *Psikhologiya professional'noi mobil'nosti lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychology of professional mobility of personality: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Krasnodar, 2007. 23 p.
4. Zhedunova L.G. *Psikhologiya lichnostnogo krizisa: avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk* [The psychology of personal crisis: abstract of D. thesis in Psychological sciences]. Yaroslavl, 2010. 44 p.
5. Zeer E.F. *Psikhologiya professii* [Psychology of professions]. Moscow; Yekaterinburg, 2003. 336 p.

6. Il'in E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, 2002. 512 p.
7. Kerdyasheva O.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'noi mobil'nosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of forming readiness for professional mobility of students in the educational process of the university: abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. Voronezh, 2010. 24 p.
8. Perminova E.N. [Causes of changing the work place by the personnel of modern organizations]. In: *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences], 2001, no. 2 (22), pp. 31–38.
9. Ratnikova M.A. *Issledovanie psikhologicheskikh osobennostei professional'noi pereorientatsii v zreloom vozraste: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The study of psychological peculiarities of professional reorientation in adulthood: PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 1999. 194 p.
10. Starikova D.V. *Psikhologicheskie faktory uspekhov vtorichnogo professional'nogo samoopredeleniya (na primere ekonomistov): avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological success factors of secondary professional self-determination (on the example of economists): abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Tver, 2013. 31 p.
11. Filinkova E.B. [On the problem of transition from performing (teaching) activities to management: conceptual understanding and theoretical model]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015, vol. 6, no. 3, pp. 5–20.
12. Filinkova E.B. [Heads of schools' motivation for making the decision to transit to the next level of management]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2012, no. 45, pp. 73–85.
13. Filinkova E.B. [Teachers' motivation for decision-making about the transition from teaching activities to management]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2012, no. 44, pp. 89–100.
14. Filinkova E.B. [The questionnaire "Psychological readiness of the contractor to transit to managerial work"]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018, vol. 9, no. 1, pp. 177–196.
15. Filinkova E.B. [Psychological readiness for management activity: state of the problem and conceptual understanding]. In: *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2017, no. 2, pp. 83–93.
16. Filinkova E.B. [Self-assessment of readiness of teachers to management activities] In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 1, pp. 25–39.
17. Filinkova E.B. [Job satisfaction as a factor of teachers' readiness to changing the work place]. In: *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Bryansk State University], 2015, no. 2, pp. 122–126.
18. Shchekoldina N.V. *Professional'noe samoopredelenie vzroslykh, vkluchennykh v povtornyiy vybor professii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Professional self-determination of adults included in the re-choice of profession: abstract of PhD thesis in Psychological sciences]. Samara, 2006. 24 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Eugeniya B. Filinkova – PhD in Psychology, associate professor, associate professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: Jane421@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Филинкова Е.Б. Роль удовлетворенности трудом в формировании готовности педагогов к переходу к управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 129–140.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-129-140

FOR CITATION

Filinkova E. The role of job satisfaction in the formation of teachers' readiness for the transition to management activity. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 4, pp. 129–140.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-129-140

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-141-144

КОЧЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ И ПРАВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Шульга Т.И.

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

KOCHENOV'S READINGS. PSYCHOLOGY AND LAW IN MODERN RUSSIA

T. Shulga

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

В период с 7 по 9 ноября 2018 г. на базе ФГБУ ВО «Московский психолого-педагогический университет» была проведена Всероссийская конференция по юридической психологии с международным участием «Коченовские чтения. Психология и право в современной России».

Целью научно-практической конференции является объединение специалистов, работающих в различных сферах юридической психологии, обсуждение и обобщение опыта их теоретических и практических разработок, определение перспектив развития этой отрасли психологической науки.

Конференция объединила специалистов всех направлений и уровней юридической психологии, а также учёных и практиков: представителей Министерства науки и высшего образования, Министерства просвещения Российской Федерации, Департамента образования г. Москвы, специалистов и руководителей психологических служб ФСИН России, МВД России, Министерства Юстиции России, МЧС, Министерства здравоохранения, образовательных организаций и социальной сферы субъектов Российской Федерации, членов Федерации психологов образования России, психологов

стран дальнего и ближнего зарубежья, представителей органов власти, профильных вузов, учреждений дополнительного образования, а также студентов, магистрантов и аспирантов.

Данное крупное научное событие дало возможность объединить специалистов разных сфер и областей, работающих в различных сферах юридической психологии, не только познакомиться с актуальными трендами, но и предоставить результаты своих научных исследований профессиональному сообществу и определить перспективы развития данной отрасли психологической науки.

Исследователи отмечают, что в настоящее время отрасли юридической психологии характеризуются резким усилением их развития. Это объясняется, с одной стороны, потребностями правоприменительной практики, а с другой, недостаточно широким привлечением пограничных отраслей знаний, позволяющих комплексно изучать закономерности психики человека в сфере проявления различных деликтов, а также условий их возникновения. Например, юридическая психология интенсивно развивается в направлении (отрасли) психологии терроризма, психологические особенности – оперативно-следственной работы, преступности несовершеннолетних, судебного процесса, ресоциализации осуждённых.

На конференции представлены не только традиционные области юридической психологии, такие как правовая, криминальная, судебная, пенитенциарная, но и новые направления, которые сегодня нацелены на решение вызовов в обществе. Это интенсивно развивающееся направление **юриди-**

ческая психология детства, а также применение правоприменительных практик при защите прав наиболее уязвимых категорий детей, подростков, молодёжи.

На конференции вопросы девиантного поведения вызвали особый интерес, который можно объяснить тем, что данная проблема затрагивает аспекты не только правового, но и социального, нравственного, психологического и медицинского характера, что требует системного подхода к её преодолению. Девиантное поведение в психологии рассматривается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся её социальной дезадаптацией.

Поскольку девиантное поведение является внешним проявлением индивидуальных особенностей и направленности личности, отдельного внимания заслуживает относительно подросткового и юношеского возраста выделение особого признака отклоняющегося поведения – его выраженное возрастное-половое и индивидуальное своеобразие, которые затрагивают в различной степени мотивы и формы девиации.

Анализ проблем современного детства в психологии (возрастной, педагогической, психологии развития, коррекционной, клинической, а также и юридической) показывает, что оно разворачивается в новой социальной ситуации развития. С одной стороны, мы живём в эпоху появления новых технологий и научных открытий, сложных систем общественного устройства и взаимодействия. Детство

и взросление современного человека происходит на фоне стремительного развития цифровых технологий. По мнению Г.В. Солдатовой, специалисты разных сфер сталкиваются с новыми реальностями, в которых можно выделить информатизацию общества, цифровую социализацию, цифровое поколение, цифровой разрыв поколений, цифровую личность. Виртуальная реальность стала частью нашей жизни и новой средой общения, которая предоставляет широкие возможности для развития юного человека. С другой стороны, эта эпоха включает в себя различные социальные риски, которые могут приводить к психологическим проблемам в правовом контексте. И главная проблема – это готовность современного общества к этим вызовам, поиск адекватных ответов на них, следовательно, требуется уделять внимание профессиональной подготовке и повышению квалификации специалистов в области юридической психологии.

Особый интерес вызвали предложенные практико-ориентированные проекты и мастер-классы, а именно: «Игровые технологии преодоления в работе с детьми и подростками как профилактика социальных рисков», «Деррадикализация молодежи: технологии и современные методы превентивной социально-психологической работы в Интернете. Онлайн-стритворк», «Профилактика экстремистской идеологии среди подростков и молодежи» и др.

Теломост «Площадка международного опыта “Социальные риски детства в правовом контексте: проблемы, достижения, технологии”» позволил участникам научной конференции

познакомиться с опытом Германии, Финляндии, Аргентины, Испании, Исландии по преодолению отчуждения, эксклюзии лиц с низким социальным порогом, изменению отношений между людьми в тюрьме и за её пределами, образовательным проектам в аргентинских тюрьмах, восстановлению и психологической резилентности (позитивная адаптация человека к невзгодам), социального интегратора как профессии и т. д.

Ежедневно проводились вечерние открытые лекции наиболее авторитетных учёных в области юридической психологии, докторов наук, профессоров Е.Г. Дозорцевой, В.С. Мухиной, Ф.С. Сафуанова.

Одной из новелл Коченовских чтений «Психология и право в современной России» было представление деканом факультета кандидатом психологических наук, профессором Н.В. Дворянчиковым разработанной в МГППУ коллективом факультета юридической психологии «Модели профилактики правонарушений и сопровождения несовершеннолетних в ситуациях риска в условиях современного детства» с методическими рекомендациями работы в образовательных организациях. Они представлены в виде навигатора профилактики и памяток по различным видам девиантного поведения, включают различные алгоритмы действий педагогических работников в процессе работы с детьми и подростками.

1. Памятка по социально-психологической дезадаптации.

2. Памятка по раннему проблемному (отклоняющемуся) поведению.

3. Памятка по рискованному поведению.

4. Памятка по суицидальному, самоповреждающему поведению.
5. Памятка по аддиктивному (зависимому) поведению.
6. Памятка по агрессивному поведению.
7. Памятка по делинквентному поведению.

Данные разработки рекомендованы Министерством просвещения РФ всем педагогическим работникам системы образования для использования в практической деятельности.

В настоящее время специалисты факультета юридической психологии МГППУ готовят актуализированную модель профилактики и сопровождения несовершеннолетних в ситуациях риска (буллинга, аутоагрессивного и агрессивного, преступного поведения).

Цель проекта – разработка оснований для создания устойчивой и эффективной системы профилактики и сопровождения несовершеннолетних в ситуациях социального риска и их последствий.

Разработка проекта строится на методологии юридической психологии детства и разработках кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: shulgatatiana@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana I. Shulga – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: shulgatatiana@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. № 4

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 70х108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 9,5, усл. п.л. 9,25.

Подписано в печать: 29.12.2018. Выход в свет: 14.01.2018. Заказ № 2018/12-10.

Отпечатано в типографии МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, 10А